



INNOV[IB]

RECURSOS I RECERCA EDUCATIVA
DE LES ILLES BALEARS



**Govern
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General d'Innovació
i de Formació del Professorat



redined
xarxa d'informació educativa



**Universitat de les
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>

ISSN: 2172-587X



Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, 1

Aquesta revista digital és una publicació sense ànim de lucre i amb finalitats merament educatives i d'investigació. Està adreçada a tota la comunitat educativa de les Illes Balears i dona cabuda a tot tipus d'investigacions d'àmbit autonòmic, estatal i internacional.

CONSELL EDITORIAL

Direcció

Miquel F. Oliver Trobat,Universitat de les Illes Balears.

Subdirecció

Margalida Barceló i Taberner,Servei de Formació del Professorat, Conselleria d'Educació i Cultura.

Coordinació Editorial

Rosa Maria Guerrero Vives,Redined Illes Balears.

Comitè de Redacció

Maria Francesca Alorda Vilarrubias,Servei d'Innovació, Conselleria d'Educació i Cultura.

Shan Ashton,Bangor University (Gal·les).

Lluís Ballester Bragé,Universitat de les Illes Balears.

Cristina Bellver Coll,Servei d'Innovació, Conselleria d'Educació i Cultura.

Joan Borja Sanz,Universitat d'Alacant.

Margalida Campins Rosselló,Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca.

Rubén Comas Forgas,Universitat de les Illes Balears.

Francesca Comas Rubí,Universitat de les Illes Balears.

Geoff Fagan,Conservation and Development in Sparsely Populated Areas (Escòcia).

Belén Pascual Barrio,Universitat de les Illes Balears.

Eduard Rigo Carratalà,Universitat de les Illes Balears.

Maria del Mar Rigo Rigo,Societat Balear de Matemàtiques.

Carmen Rodríguez Martínez,Universidad de Cádiz.

Maria Rosa Rosselló Ramon,Universitat de les Illes Balears.

Antoni Sans Martín,Universitat de Barcelona.

José Tejada Fernández,Universitat Autònoma de Barcelona.

María Ángela Torres Verdugo,Universidad Nacional Autònoma de México. (Mèxic).

Gemma Tur Ferrer,Associació Pitiüsa per la Renovació Educativa

Assessorament Lingüístic

Servei Lingüístic. Universitat de les Illes Balears.

Maquetació i Webmaster

Ferran Sintès. <http://www.ferransintes.com>

EDICIÓ

Universitat de les Illes Balears. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.

ISSN 2172-587X

Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears es pot consultar a la pàgina web <http://www.innovib.cat>

Redined Illes Balears.

Edifici Guillem Cifre de Colonya.

Cra. de Valldemossa, Km 7,5.

CP 07122. Palma.

Telèfon: 971 17 27 92 / Fax: 971 17 31 90 (A/ de Redined Illes Balears)

redined.balears@uib.cat

Índex

1 Salutació	3
1 Editorial	4

Secció recerca educativa:

1 Diagnòstic de la promoció dels cicles formatius a les Illes Balears	7
2 Actituds de CTS de professorat en formació inicial de ciències i humanitats: la debilitat de la formació científica	33
3 Anàlisi del volum de treball de l'alumnat universitari en crèdits europeus i l'efecte en el rendiment acadèmic	42
4 Estudi sobre les pors de les nines i els nins d'entre 3 i 5 anys: treball d'investigació	54
5 Els professors de les Illes Balears com a víctimes d'agressions als centres educatius	68
6 Anàlisi d'una experiència d'aprenentatge col·laboratiu en un entorn virtual en l'àmbit de l'ensenyament superior	85
7 Les referències bibliogràfiques per a l'intercanvi d'informació científica. Un estudi de cas	139
8 Aproximació a les estratègies de lluita contra el plagi acadèmic desenvolupades per les universitats britàniques d'East Anglia (Norwich) i John Moore's University (Liverpool)	147

Secció Premis d'Innovació 2008 a les Illes Balears:

9 L'hort escolar: un programa científic d'aprenentatge	155
10 Projecte de cinema mut: <i>El restaurant de la gent</i>	177
11 Escriure a l'educació infantil, primària i secundària. Eixos i propostes per a una metodologia coherent. Exemplificacions comentades	186
12 Creació de material multimèdia a l'àrea de ciències socials per a l'educació d'adults a partir d'una investigació sobre els fonaments de l'aprenentatge a aquesta edat	211
13 Quaderns de dibuix tècnic en 3D.	220
14 Curs virtual de llengua i literatura catalanes	227
15 El Museu a l'escola. <i>totAIGUA</i> : Projecte educatiu del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller, adreçat al segon cicle d'educació infantil i al primer cicle d'educació primària	245
16 Fang: plaer i tècnica	255
17 Treball: activitats de tutoria	264
18 Taller de matemàtiques a l'ESO: les matemàtiques també són divertides	279
19 <i>Peixets, peixets</i> , una experiència teatral i mediambiental a l'escola.	290

Secció recursos educatius:

20 Aproximació a la llengua romanesa i al seu context sociocultural	297
21 Recorregut per les inscripcions llatines de Palma	323
22 Estudi progressiu de la geometria plana i en tres dimensions	326



Salutació

Els darrers anys la nostra societat ha experimentat grans canvis que la fan cada cop més heterogènia i complexa. Aquests canvis afecten l'economia, les relacions entre les persones, la cultura, la ciència..., i evidentment també l'escola. Es fa necessari trobar noves maneres d'ensenyar i d'aprendre, d'organitzar l'escola, revisar-ne continguts, implicar-hi les famílies, usar les noves tecnologies, integrar els nouvinguts, aconseguir l'arrelament a l'entorn, educar en valors..., en definitiva, acompanyar els infants en el seu procés de descoberta del món i ajudar-los a assolir les competències necessàries per integrar-se en la vida social. Davant aquesta realitat, el sistema educatiu ha d'oferir propostes de qualitat.

El punt de partida de les nostres innovacions ha de sortir sempre de la realitat dels centres educatius i, conscients de la valuosa feina i l'esforç dels docents per engegar projectes que donin resposta a les necessitats actuals, creiem important difondre i compartir les experiències educatives innovadores en benefici de tota la comunitat educativa.

Amb aquest propòsit, sorgeix Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, una revista di-

gital que recollirà informació d'experiències didàctiques dels centres educatius i dels professionals del món de l'educació dins l'àmbit de les Illes Balears. Aquesta iniciativa neix de la col·laboració de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat i el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB amb la xarxa estatal de documentació educativa Redined.

Es tracta de crear un espai per posar en comú la trajectòria d'alguns centres que, un cop han aplicat experiències innovadores i han comprovat noves maneres d'enfocar la seva tasca, proporcionin models que puguin orientar, inspirar i oferir el seu treball a la resta de companys de la nostra comunitat.

Hem d'agrair, als docents que hi participen el fet de posar-se al capdavant en l'opció de la innovació i animar-los a seguir en aquest afany de millora professional i de la qualitat de l'educació.

Miquel Perelló
Director general d'Innovació i
Formació del Professorat

Editorial: La innovació en temps de crisi

Vivim un principi de segle amb canvis socioeconòmics i mediambientals importants. La crisi econòmica i social preocupa els ciutadans, de fet, d'acord amb el baròmetre de setembre de 2010 del Centre d'Investigacions Sociològiques, els quatre principals problemes de l'Estat espanyol són l'atur (78,4%), l'economia (48,2%), la classe política (19,8%) i la immigració (15,4%). L'educació ocupa el lloc vuitè d'aquest rànquing, amb un percentatge del 5,4%.¹

Per altra banda, creix la preocupació respecte a la manca de mentalitat emprenedora i innovadora a l'Estat espanyol, però també arreu d'Europa. Sembla que el vell continent viu moments d'empobriment d'idees.

Si bé en qualsevol etapa històrica tota societat que vulgui evolucionar necessita innovar, en temps de crisi es fa encara més necessari. Per poder reactivar l'economia i per millorar la societat, cal generar nous projectes, cal renovar i regenerar els existents, cal impulsar i formar nous emprenedors. Les empreses, les administracions, el tercer sector i també els ciutadans de forma individual han d'assumir la responsabilitat que els pertoca en cada cas.

El món de l'educació no queda al marge d'aquesta etapa crítica. De fet, la majoria de les recerques relacionen el tan esmentat fracàs i abandonament escolar a les problemàtiques socials de les darreres dècades.

Per altra banda, tot i que l'educació no sigui una de les preocupacions més importants per a la població de l'Estat espanyol, tots sabem que un sistema edu-

catiu que dedica esforços a la investigació i a la millora educativa pot ajudar en gran mesura a solucionar el problema social, perquè implica la formació dels futurs professionals alhora que fomenta la inclusió social i la ciutadania activa.

En el marc d'aquesta situació, els professionals de l'educació segueixen treballant i millorant la seva pràctica educativa. Però per millorar, per innovar, cal també disseminar i intercanviar les experiències. És en aquest marc on les revistes educatives i les bases de dades documentals tenen un paper fonamental.

InnovIB neix amb la responsabilitat d'assumir una tasca necessària en el moment socioeducatiu actual. La revista posa a l'abast dels professionals de l'educació una plataforma per compartir el saber pedagògic de les nostres aules. Per poder garantir-ne la màxima difusió, el format és electrònic i es garanteix la màxima connexió amb les millors bases de dades educatives.

InnovIB intenta ser un exponent més del nou paradigma de l'educació al llarg de la vida que se sustenta, entre altres aspectes, en la unificació de la pràctica i el saber expert, en la cooperació entre administracions i en la interacció de la societat civil –en aquest cas, els centres educatius i el professorat, alumnes i pares– i l'Administració.

Si hem de ser fidels als components lèxics que conformen el nom de la revista, hem de dir que es tracta d'una publicació que pretén la introducció (IN) de noves pràctiques (NOV) en l'educació de les Illes Ba-

1) Ens referim a la pregunta número 5: «¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España? ¿Y el segundo? ¿Y el tercero? (MULTIRRESPUESTA)» CIS (2010). *Barómetro de septiembre de 2010. Estudio núm. 2.844*. CIS: Madrid.

leers (IB). Les noves pràctiques signifiquen canvi; ara bé, ens posicionam en un canvi orientat a la millora de les pràctiques educatives. És en aquest sentit que la revista pretén ésser una plataforma per a tots els «innovadors» del món educatiu que desenvolupen pràctiques amb la intenció de millorar la intervenció educativa.

Per altra banda, la publicació té el seu centre d'atenció en la pràctica educativa a partir de la veu dels seus protagonistes. És per això que es proposa potenciar i difondre les produccions dels mateixos docents i professionals de l'educació.

Es tracta d'una nova revista que sorgeix en la cruïlla de distintes iniciatives que s'han volgut retrobar per tal d'engrandir les aportacions que de forma aïllada ja fan al món educatiu. A *InnovIB* hi convergeixen el dia a dia dels centres educatius i les bones pràctiques dels seus docents amb la documentació educativa que de la mà de REDINED ens facilita la disseminació i l'intercanvi de les experiències educatives mitjançant la indexació a les millors bases de dades del món educatiu. La nova revista és també el resultat de la feina conjunta de la Conselleria d'Educació i Cultura i la Universitat de les Illes Balears, partint de la base que la investigació i la gestió, la formació inicial i la contínua, les experiències pràctiques i la reflexió teòrica... no poden romandre aïllades.

La publicació que us presentam tindrà tres grans àmbits temàtics: (a) formació i recerca educativa; (b) premis a experiències d'innovació educativa; i (c) recursos i experiències.

En aquest primer número de la revista el bloc de recerca recull estudis sobre: els cicles formatius a les Illes Balears; les actituds sobre Ciència, Tecnologia i Societat del professorat en formació inicial de ciències i humanitats; el volum de treball i l'impacte en el rendiment acadèmic de l'alumnat universitari en la implantació de l'espai europeu d'educació superior; les pors de l'alumnat de 3 a 5 anys; el professorat de les Illes Balears com a víctimes d'agressions; una experiència d'aprenentatge col·laboratiu en un entorn virtual en l'àmbit de l'ensenyament superior; les referències bibliogràfiques per a l'intercanvi d'informació científica; i una aproximació a les estratègies de lluita contra el plagiat universitari desenvolupades en diverses universitats britàniques.

En l'apartat de premis a les experiències d'innovació

educativa es recullen els premis atorgats per la Conselleria d'Educació i Cultura l'any 2008, que tracten sobre: l'hort escolar; un projecte de cinema mut; escriure en l'educació infantil, primària i secundària; la creació de material multimèdia a l'àrea de ciències socials per a l'educació d'adults; quaderns de dibuix tècnic en 3D; un curs virtual de llengua i literatura catalanes; el projecte totAIGUA del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller; Fang: plaer i tècnica; activitats de tutoria; un taller de matemàtiques a l'ESO; i una experiència teatral i mediambiental a l'escola anomenada Peixets Peixets.

Finalment, l'apartat de Recursos i Experiències recull quatre aportacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge: una aproximació a la llengua romanesa i el seu context sociocultural; un recorregut per les inscripcions llatines de Palma; un estudi progressiu de la geometria plana i en tres dimensions; i un viatge a través de les nostres vivències amb el nom de Compartir, conviure i comprendre.

Com hem vist en aquest breu recorregut a través del primer número, *InnovIB* neix a les Illes Balears però amb un esperit internacional, tal com ha de ser, ja que la innovació educativa no té fronteres. Per això, resta oberta a la participació d'experiències d'altres indrets, i de fet, ja en aquest primer número, tal com hem destacat abans, es publica una recerca realitzada en dues universitats britàniques i es compta amb aportacions de professionals de l'educació d'altres indrets de l'Estat espanyol, en aquest cas, de Catalunya. Aquesta voluntat internacional queda palesa també en la composició del Consell de Redacció. Es compta amb una important representació de la comunitat educativa de les Illes Balears de forma combinada amb experts de l'Estat espanyol i d'abast internacional.

Des d'aquí volem agrair la participació entusiasta i encoratjadora de totes les persones que han participat com a autors i autores en aquest primer número, així com de tots els membres del Consell de Redacció i de totes les institucions que fan possible la revista. Però també i d'una forma especial volem donar les gràcies a tota la comunitat educativa pel seu esperit innovador tot i les dificultats dels temps que corren, la qual a partir d'ara té un nou vehicle de difusió i d'intercanvi de pràctiques educatives.

Miquel F. Oliver
 Director d'InnovIB
 Palma, octubre de 2010

Formació i Recerca Educativa



**Govern
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General d'Innovació
i de Formació del Professorat



redined
xarxa d'informació educativa



**Universitat de les
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>

ISSN: 2172-587X

Diagnòstic de la promoció dels cicles formatius a les Illes Balears

Diagnosis of a vocational training class in the Balearic Islands

Diagnóstico de la promoción de los ciclos formativos en las Islas Baleares

Olga Femenia Millet, femeniaolga@hotmail.com

José Manuel Soriano Guasch, jmsorianomk@yahoo.es

IES Sa Blanca Dona

Ángel Antonio Alonso Ferrer, angelalonsoferrer@hotmail.com

IES Quartó de Portmany

Resum

Es presenten els resultats d'una investigació sobre la promoció dels cicles formatius als centres educatius de les illes Balears. L'estudi es promogué a causa de la baixa taxa de sol·licitud de matrícules als cicles formatius i del progressiu augment de l'oferta ocupacional de perfils professionals que responen a les esmentades titulacions. La recollida de dades es realitzà mitjançant entrevistes telefòniques a caps d'estudis i directors de centres educatius de les illes d'Eivissa, Formentera, Mallorca i Menorca. Els resultats obtinguts manifesten els mètodes de promoció i els nivells de satisfacció de resultats de cadascun d'aquests mètodes.

Descriptors

formació professional, orientació professional, divulgació, oferta de formació, taxa d'escolarització, recollida de dades

Abstract

This paper presents the results of a study of a vocational training class in Balearic schools. The study was prompted by the low number of applications to enrol in vocational training programmes and the steady growth in job offers with these programme's professional profiles. The data was collected through telephone interviews with department heads and directors of schools on the islands of Ibiza, Formentera, Mallorca and Menorca. The results obtained manifest the methods of promotion and satisfaction levels with the results at each school.

Keywords:

vocational training, vocational guidance, popularization, training supply, schooling rate, data collection

Resumen:

Se presentan los resultados de una investigación sobre la promoción de los Ciclos Formativos en los centros

educativos de las Islas Baleares. El estudio se promovió dada la baja tasa de solicitud de matrículas a los Ciclos Formativos y al progresivo aumento de la oferta ocupacional de perfiles profesionales que responden a los mencionados estudios. La recogida de datos se realizó a través de entrevistas telefónicas a jefes de estudios y directores de centros educativos de las islas de Ibiza, Formentera, Mallorca y Menorca. Los resultados obtenidos manifiestan los métodos de

promoción y niveles de satisfacción de resultados de cada uno de los centros entrevistados.

Palabras clave:

formación profesional, orientación profesional, divulgación, oferta de formación, tasa de escolarización, recogida de datos

1. JUSTIFICACIÓ

Després de treballar diversos anys en la docència de la formació professional (FP) ens preguntàrem per quina raó, tot i l'augment de l'oferta ocupacional, hi ha més pocs alumnes matriculats en alguns dels cicles que nosaltres impartim, com per exemple: cicle formatiu de grau superior d'Administració i Finances i cicle formatiu de grau superior de Màrqueting i Comerç.

Ens preguntàvem què està passant amb els nostres possibles alumnes (aquells que finalitzen l'ESO, el batxillerat...), que no es matriculen en els cicles formatius comentats abans. Aquesta pregunta està basada en la realitat (hem perdut matrícula perquè els alumnes han preferit un altre cicle formatiu, com per exemple: cicle formatiu de grau superior d'Informàtica, o s'han incorporat al món laboral). Aquesta situació està argumentada en l'enquesta feta a la majoria dels professors dels instituts de formació professional de les illes Balears, i si ens preguntem per què succeeix això a tots els centres de les illes Balears, és perquè prefereixen fer uns altres cicles amb més sortides laborals. Tots aquests interrogants ens han dut a la realització d'aquest grup de treball per poder treure conclusions i aportar idees que contribueixin a millorar la situació.

2. INTRODUCCIÓ

La idea d'aquest grup de treball sorgeix a partir de reflexions fetes per tres professors de formació professional amb experiència d'anys que ens qüestionem per què la matrícula d'alguns cicles formatius ha dis-

minuït, com per exemple al grau superior d'Administració i Finances, al grau superior de Comerç...

Aquestes idees han anat evolucionant i la seva imatge també, des d'una formació professional a la qual anaven els alumnes que no servien per estudiar el batxillerat o anar a la Universitat a una formació professional en la qual tenim alumnes amb un bon expedient acadèmic i amb il·lusió de continuar els estudis a la Universitat, i a més vista per la societat, els pares i les mares dels alumnes d'ESO i batxillerat, els nostres companys que imparteixen ESO i batxillerat i les empreses com uns estudis amb prestigi que introdueixen els alumnes al món laboral.

Aquest informe és el resultat d'un treball impulsat per tres professors de formació professional (dos professors de l'institut Sa Blanca Dona, a Eivissa: Olga Femenia Millet i José Manuel Soriano Guash, i un professor de l'institut Quartó de Portmany a Sant Antoni de Portmany: Àngel A. Alonso Ferrer).

L'objectiu principal del grup de treball és fer un diagnòstic de la situació de la promoció dels cicles formatius duta a terme pels centres públics de les Illes envers els diferents col·lectius (alumnes dels centres, treballadors en actiu o en atur i empreses).

Els professors que fa temps que treballem a la formació professional ens trobem en una situació un poc heterogènia respecte dels cicles que s'ofereixen al mercat, en un doble vessant. D'una banda, hi ha cicles formatius consolidats per la seva antiguitat al mercat, amb bona notorietat per part dels alumnes i un bon reconeixement per part dels empresaris. D'al-

tra banda, ens trobem cicles que fa relativament poc temps que estan al mercat, com per exemple el cicle formatiu de grau superior de Màrqueting i Comerç, el qual compta amb una teòrica demanda de feina per part de les empreses (per això s'ofereix); però en la pràctica, molts dels empresaris desconeixen que existeix aquesta formació i les seves característiques. A més, també són grans desconeguts per als potencials candidats a cursar un d'aquests cicles.

Els professors que exerceixen com a tutors del mòdul de formació en centres de treball, quan cerquen empreses per a alumnes d'aquests cicles formatius més desconeguts, es troben que els empresaris valoren a priori positivament aquesta formació i també en queden majoritàriament satisfets una vegada han tingut els alumnes fent les pràctiques.

3. METODOLOGIA DE LA RECERCA

La metodologia ha estat fonamentalment el desenvolupament d'una enquesta dirigida als caps d'estudis o caps de departament de les famílies professionals de tots els centres públics que imparteixen cicles formatius a les illes Balears, complementada amb entrevistes personals i telefòniques amb els responsables dels cicles formatius dels centres.

La participació dels centres públics ha estat massiva, del 100% a les illes de Menorca, Eivissa i Formentera i arribant al 90% a l'illa de Mallorca. A l'annex II, hi trobareu la llista dels centres participants en aquest estudi.

El treball de camp s'ha dut a terme entre els mesos de febrer i maig de 2008 i el grau d'implicació i interès per part dels centres ha estat molt elevat.

El qüestionari (que es troba a l'annex I) és l'instrument que s'ha utilitzat per fer un diagnòstic de la promoció dels cicles formatius a les illes Balears i saber quines eines es fan servir als centres per fer-los conèixer. Aquest qüestionari està compost per divuit preguntes, que són les següents: cinc preguntes tancades dicotòmiques de sí/no, quatre preguntes d'elecció múltiple (ventall de respostes amb un ítem obert), dues preguntes d'elecció múltiple (preguntes d'estimació), tres preguntes obertes i quatre preguntes obertes amb respostes d'estimació.

La mostra que hem utilitzat està composta per qua-

ranta persones: vint-i-set caps d'estudis, dos professors i onze caps de departament.

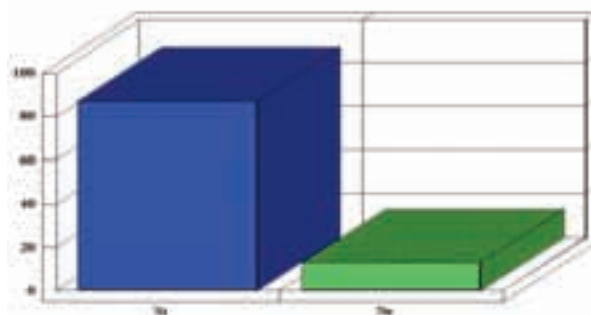
4. ANÀLISI DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

A continuació analitzarem una per una totes les preguntes del qüestionari, seguint l'ordre en què es varen fer, mostrant els valors numèrics, el gràfic explicatiu i una breu conclusió.

1. Considereu que hi ha cicles formatius del vostre centre que podrien ser promocionats per captar alumnes?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Sí	34	87,18%
No	5	12,82%
Total respostes	39	100%

Hi ha cicles formatius del vostre centre que podrien ser promocionats? (%)

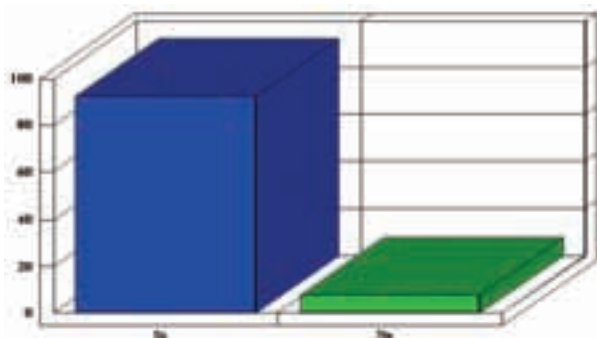


Gairebé nou de cada deu centres consideren que tenen cicles susceptibles de ser promocionats. Això ens pot indicar que es vol que augmenti el nombre d'alumnes, ja que es considera la promoció una eina fonamental.

2. Es fa des del vostre centre, a iniciativa del cap d'estudis i/o del cap de departament, cap tipus de promoció dels cicles?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Sí que se'n fa	36	92,31%
No se'n fa	3	7,69%
Total respostes	39	100%

Es fa des del vostre centre cap tipus de promoció dels cicles? (%)



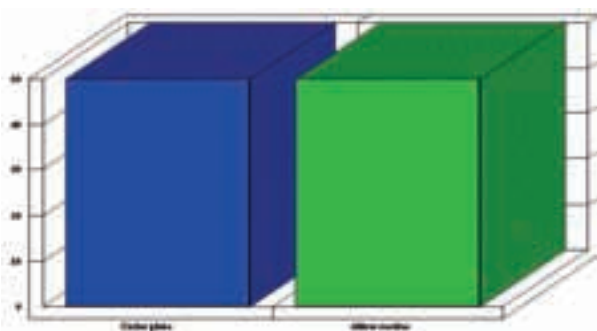
En aquest cas podem veure que nou de cada deu instituts fan qualche tipus de promoció.

A la pregunta 4 s'analitza qui són els destinataris de la promoció i, a partir de la pregunta 5, les eines promocionals més emprades i la seva efectivitat.

3. Per què no es fa cap promoció dels cicles formatius?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Tenim tots els cicles plens	1	50%
Altres motius	1	50%
Total respostes	2	100%

Per què no es fa cap promoció dels cicles formatius? (%)



Els instituts que no promocionen els cicles formatius no ho fan perquè tenen els cicles plens o també perquè no hi ha possibilitat de desdoblament dels grups a causa del cost i del treball que això suposa.

Tampoc no s'hi incorporen més alumnes per no massificar el cicle i empitjorar l'aprenentatge de l'alum-

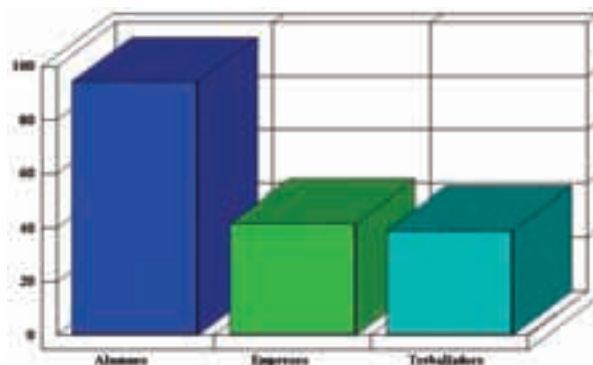
nat, i, finalment, també pot ser perquè es pensa que el curs següent hi haurà prou matrícula.

4. A qui va adreçada la promoció dels cicles formatius que es fa des del vostre centre?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Alumnes d'ESO i batxillerat	34	99,44%
Empreses	15	41,67%
Treballadors	14	38,89%
Total respostes	63	175%

Aquest percentatge de 175% vol dir que hi ha centres que fan la promoció entre dos o més tipus de col·lectius, com per exemple: alumnes i empreses o alumnes i treballadors o bé alumnes, empreses i treballadors.

A qui va adreçada la promoció dels cicles formatius del vostre centre? (%)

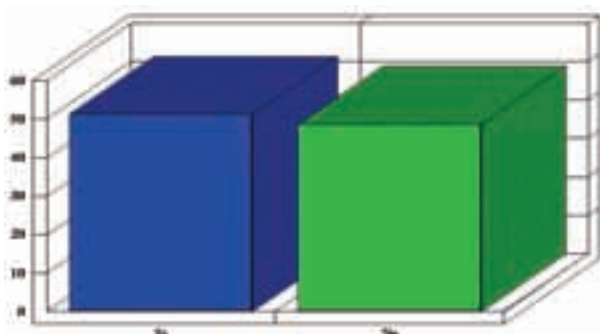


Aquesta pregunta ens mostra que el públic objectiu al qual es dirigeixen majoritàriament els centres és l'alumnat d'ESO i batxillerat dels mateixos centres o de centres de l'entorn. Uns altres públics potencials, com per exemple les empreses (per formar els treballadors) o els treballadors en actiu o aturats (que vulguin reciclar-se, millorar o canviar de feina, per exemple), són considerats únicament per quatre de cada deu centres.

5. Hi ha cap planificació anual de la promoció dels cicles estructurada i documentada?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Sí	19	51,35%
No	18	48,65%
Total respostes	37	100%

Planificació de la promoció dels cicles estructurada i documentada? (%)



En aquesta pregunta es reflecteix que la meitat dels centres fan una planificació anual estructurada d'allò que es vol fer, com i quan. De la mateixa manera, la meitat dels centres no planifiquen mai la promoció.

6. Podeu esmentar, si escau, quines eines de promoció feu servir per captar alumnes per als cicles formatius adreçades als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social i quina efectivitat considereu que tenen?

<i>Eines</i>	<i>Total</i>	<i>Molt efectiva</i>	<i>Efectiva</i>	<i>Poc efectiva</i>	<i>Gens efectiva</i>
Fullet de l'institut que informen de les famílies professionals que s'hi imparteixen adreçats als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social	32	1	12	19	0
Xerrades dels professors de formació professional adreçades als alumnes d'ESO, batxillerat i garantia social del nostre institut	31	7	23	1	0
Visites informatives dels nostres professors de formació professional a uns altres instituts per fer conèixer la nostra família professional adreçades als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social	26	5	19	2	0
Presentació dels cicles formatius a les fires de formació professional	15	0	8	7	0
Anunci en premsa dels cicles formatius que s'ofereixen a l'alumnat de quart d'ESO, batxillerat o garantia social	11	1	5	5	0
Orientació personalitzada adreçada als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social per mitjà del Departament d'Orientació i dels tutors	11	3	7	1	0
Pàgina web de l'institut i dels cicles formatius que s'ofereixen adreçada als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social	10	1	6	3	0
Jornades de portes obertes adreçades als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social	3	1	1	1	0
Boca a orel·la entre els alumnes	2	2	0	0	0

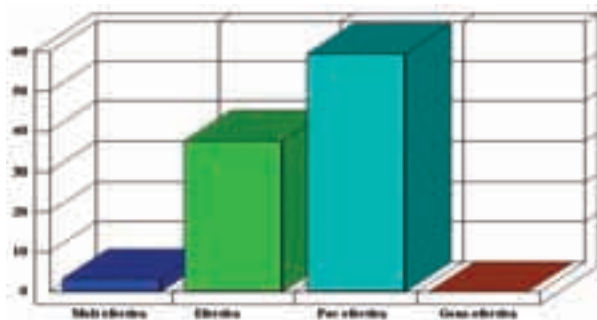
<i>Eines</i>	<i>Total</i>	<i>Molt efectiva</i>	<i>Efectiva</i>	<i>Poc efectiva</i>	<i>Gens efectiva</i>
Cartell de publicitat dels cicles formatius adreçat als alumnes de quart d'ESO, batxillerat i garantia social	2	0	2	0	0
Publicitat a la ràdio i a la televisió adreçada als alumnes de quart d'ESO, batxillerat i garantia social	2	0	2	0	0
Exposició en PowerPoint d'una presentació de la formació professional en què es mostren les instal·lacions adreçada als alumnes de quart d'ESO, batxillerat i garantia social	2	0	2	0	0

Aquesta pregunta era oberta i cada institut responia amb els tipus de promoció que utilitzava, per la qual cosa hi ha diferents tipus de respostes.

Eina 1: Fullet de l'institut que informa de les famílies professionals que s'hi imparteixen, adreçat als alumnes

<i>Eina 1</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	1	3,13%
Efectiva	12	37,50%
Poc efectiva	19	59,38%
Total respostes	32	100%

Fullet de l'institut que informa dels cicles formatius (%)



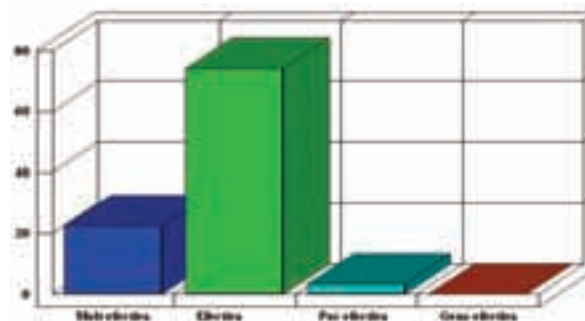
És l'eina més emprada pels centres, encara que la seva efectivitat és considerada baixa pel 60%, enfront del 40% que la considera efectiva.

El model més habitual és el tríptic de grandària A4 d'elaboració pròpia.

Eina 2: Xerrades dels professors de formació professional adreçades als alumnes del nostre institut

<i>Eina 2</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	7	22,58%
Efectiva	23	74,19%
Poc efectiva	1	3,23%
Total respostes	31	100%

Xerrades adreçades a l'alumnat del nostre institut (%)

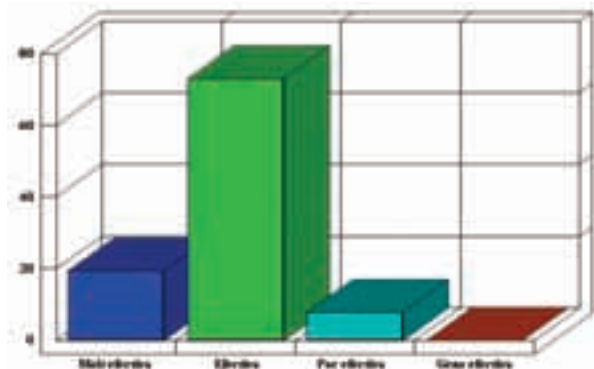


Aquesta eina també s'ha emprat majoritàriament (trenta-un centres) i l'efectivitat també és considerada bona o molt bona.

Eina 3: Visita informativa dels professors a uns altres instituts per fer conèixer l'oferta d'estudis

<i>Eina 3</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	5	19,23%
Efectiva	19	73,08%
Poc efectiva	2	7,69%
Total respostes	26	100%

Visita a altres instituts (%)



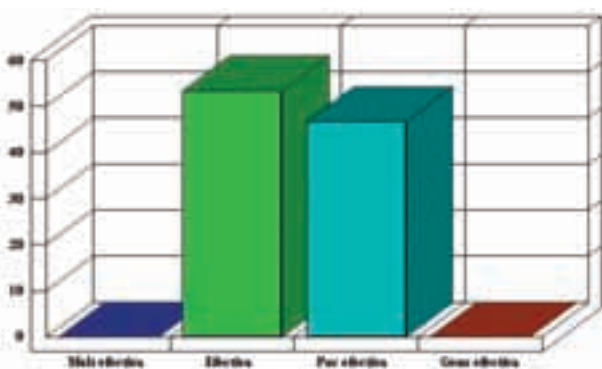
Aquesta eina és molt emprada (vint-i-sis centres) i es considera que té una bona efectivitat. Cal destacar, malgrat l'eficàcia que té, que molts centres es queixen de les dificultats per aconseguir fer les visites, ja que aquest fet depèn de la col·laboració del centre receptor.

En alguns casos, ens ha succeït durant la investigació de camp que el centre receptor considera competidor el centre sol·licitant, encara que ofereixi cicles diferents dels seus.

Eina 4: Presentació dels cicles formatius a les fires de formació professional

Eina 4	Freqüència	Percentatge
Efectiva	8	53,33%
Poc efectiva	7	46,67 %
Total respostes	15	100%

Presentació dels cicles formatius a les fires de formació professional (%)

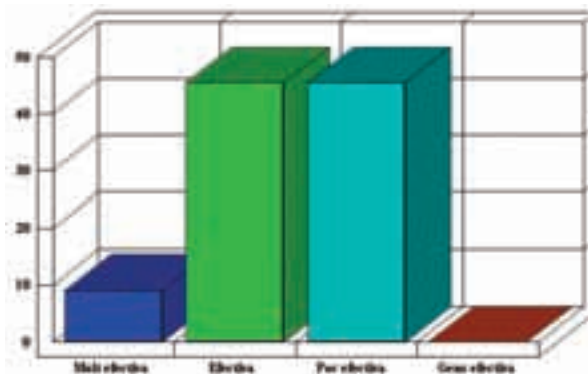


Les fires de formació professional són considerades de manera distinta per gairebé la meitat dels centres enquestats. En aquest sentit, s'ha de destacar que alguns centres es queixen de l'organització de les fires (dates, afluència d'estudiants), de la falta de recursos per al muntatge dels estands (quan recau en els centres), que la feina recau en els professors sense cap tipus de compensació i sobre la falta de difusió de la fira entre els empresaris o col·lectius que no siguin els estudiants (per exemple els treballadors en actiu o aturats).

Eina 5: Anunci en premsa dels cicles formatius que s'ofereixen als alumnes

Eina 5	Freqüència	Percentatge
Molt efectiva	1	9,09%
Efectiva	5	45,45%
Poc efectiva	5	45,45%
Total respostes	11	100%

Anuncis en premsa dels cicles formatius que s'ofereixen al centre (%)

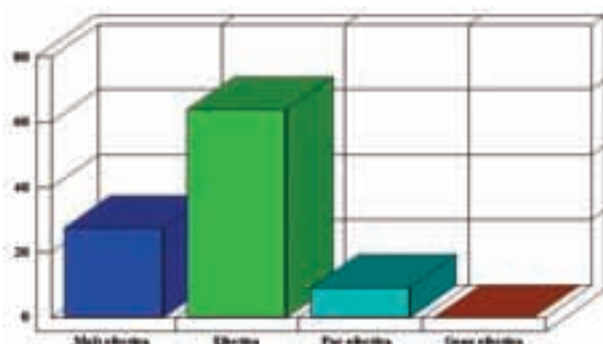


Pel que fa a aquesta eina, ens hem trobat bàsicament dos tipus d'anuncis: un en període de matrícula o proves d'accés i l'altre fent conèixer els cicles amb places vacants.

Eina 6: Orientació personalitzada als alumnes per mitjà del Departament d'Orientació i dels tutors

Eina 6	Freqüència	Percentatge
Molt efectiva	3	27,27%
Efectiva	7	63,64%
Poc efectiva	1	9,09%
Total respostes	11	100%

Orientació personalitzada tutors i Departament d'Orientació del centre (%)



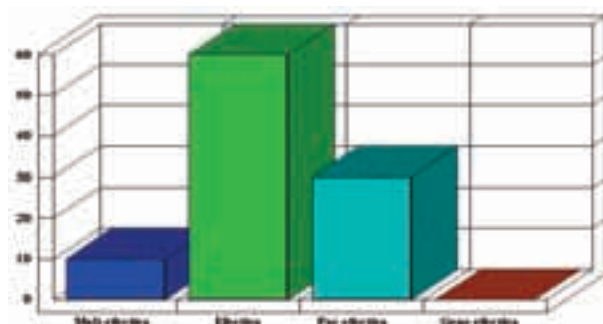
Encara que el nombre de centres que consideren la tasca orientadora com una eina de promoció és relativament baix, l'efectivitat d'aquesta eina es considera alta o molt alta.

En aquest sentit, algunes de les entrevistes posen de manifest la sensació que la formació professional és, d'una banda, la gran desconeguda per molts tutors i orientadors i, d'una altra, més poc valorada com a opció enfront del batxillerat o la Universitat.

Eina 7: Pàgina web de l'institut i dels cicles formatius que ofereix adreçada als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social

<i>Eina 7</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	1	10%
Efectiva	6	60%
Poc efectiva	3	30%
Total respostes	10	100%

Pàgina web de l'institut i dels cicles formatius que ofereix (%)



Encara que majoritàriament els centres disposen de pàgina web, només una part dels enquestats la considera una eina promocional. D'aquests, el 60% la considera una eina efectiva.

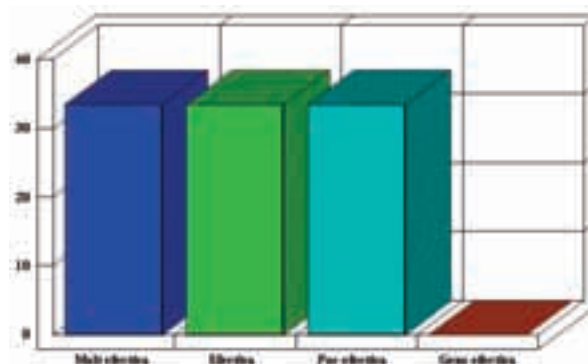
En aquest sentit, caldria fer un esforç per dotar de contingut atractiu les webs dels centres amb molta informació i molt clara, però de poca cosa serveix fer una pàgina molt atractiva si no està actualitzada. Es podrien fer servir eines com les esmentades abans: vídeos, fullets, publicacions amb fotos, etc. A més a més, tenint en compte el caràcter global d'Internet, els centres s'haurien de plantejar la presentació de la informació tant en català com en castellà per poder arribar al públic de fora de les Balears que té previst un canvi de residència cap a les Illes.

Les eines que segueixen a continuació són molt poc representatives per l'escassa utilització que tenen.

Eina 8: Jornades de portes obertes adreçades als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social

<i>Eina 8</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	1	33,33%
Efectiva	1	33,33%
Poc efectiva	1	33,33%
Total respostes	3	100%

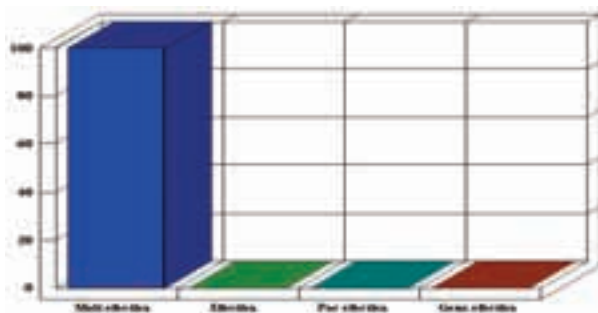
Jornada de portes obertes adreçada als alumnes (%)



Atenent a l'experiència de col·laboració entre instituts en les jornades de portes obertes, podrien ser una eina per tenir en compte si es coordinessin entre centres d'un entorn proper.

Eina 9: Boca a orella entre els alumnes

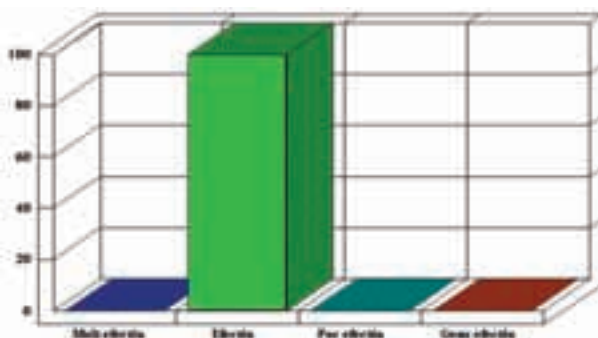
<i>Eina 9</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	2	100%
Total respostes	2	100%

Boca orella entre els alumnes

Encara que tècnicament el *boca a orella* no es pot considerar una eina, ja que no és definit i executat des del centre i, per tant, no és controlable, ha estat esmentat en moltes entrevistes, encara que només en dues enquestes. Tothom és conscient de la importància del boca a orella positiu a l'hora captar alumnes i negatiu a l'hora de desanimar-los. En aquest cas, l'únic que es pot fer des del centre és oferir un bon *producte*, és a dir, una bona formació i de qualitat.

Eina 10: Cartell de publicitat dels cicles formatius adreçat als alumnes

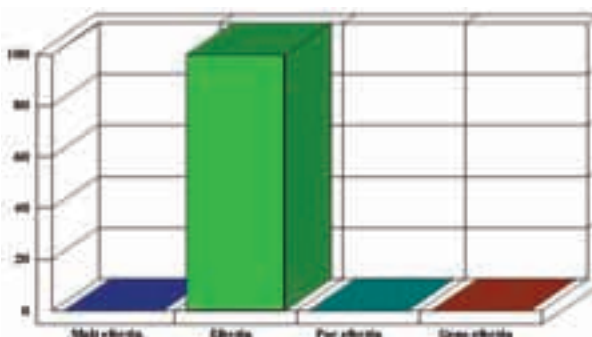
<i>Eina 10</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Efectiva	2	100%
Total respostes	2	100%

Cartells de publicitat dels cicles formatius adreçats als alumnes (%)

Aquesta eina és molt poc emprada i, si es fes bé, podria ser una eina promocional complementària dels fullets, amb l'avantatge que pot ser més atractiva visualment i cridar més l'atenció.

Eina 11. Publicitat a la ràdio i a la televisió adreçada als alumnes de quart d'ESO, batxillerat i garantia social

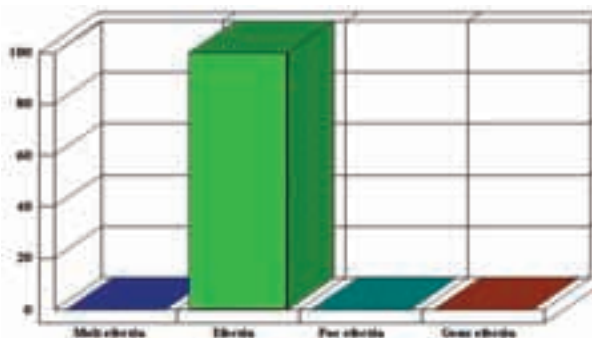
<i>Eina 11</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Efectiva	2	100%
Total respostes	2	100%

Publicitat a la ràdio o a la televisió adreçada als alumnes (%)

Òbviament, els enquestats diuen que són eines molt poc utilitzades a causa del cost elevat.

Eina 12: Exposició en PowerPoint d'una presentació de la formació professional en què es mostren les instal·lacions, etc., adreçada als alumnes

<i>Eina 12</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Efectiva	2	100%
Total respostes	2	100%

Presentació en PowerPoint dels cicles (instal·lacions, etc.) (%)

Les presentacions en PowerPoint o programes similars ajuden a dinamitzar i enriquir les visites, xerrades, fires, etc., ja que són eines molt visuals.

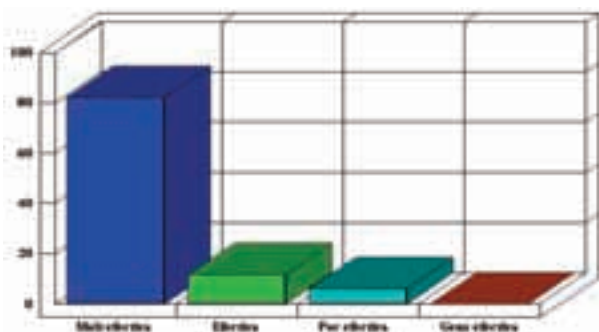
7. Podeu esmenar, si pertoca, quines eines de promoció feu servir per captar alumnes per als cicles o per captar empreses per a les Formació Centre de Treball (FCT), adreçades a les empreses/institucions i quina efectivitat considereu que tenen?

<i>Eines</i>	<i>Total de respostes</i>	<i>Molt efectiva</i>	<i>Efectiva</i>	<i>Poc efectiva</i>	<i>Gens efectiva</i>
Entrevista amb un representant de l'empresa perquè els alumnes facin la FCT	17	14	2	1	0
Visites a institucions públiques: PIMEF, CAIB, SOIB, Ibsalut... per aconseguir empreses col·laboradores a les FCT	14	1	6	6	1
Anunci en premsa de la sol·licitud d'empreses col·laboradores a les FCT	4	0	3	1	0

Eina 13: Entrevista amb un representant de l'empresa perquè els alumnes facin la formació en centres de treball

<i>Eina 13</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	14	82,35%
Efectiva	2	11,76%
Poc efectiva	1	5,88%
Total respostes	17	100%

Entrevista amb un representant de l'empresa per a la FCT (%)



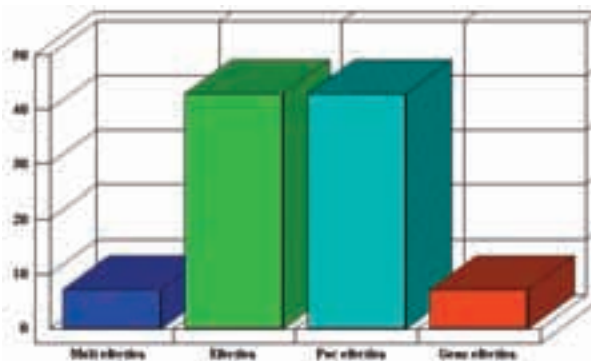
L'eina més emprada és l'entrevista entre el responsable de la FCT i el representant de l'empresa. L'efectivitat és molt alta, encara que, com podem comprovar en l'anàlisi de la pregunta 15, la relació entre el centre i l'empresa es fa en un 75% dels casos per captar empreses per a la FCT, i només un 25% dels centres con-

tacta amb les empreses per exposar-los projectes nous, nous cicles, etc.

Eina 14: Visites a institucions públiques, associacions empresarials i d'altres per aconseguir empreses col·laboradores a les FCT

<i>Eina 14</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	1	7,14%
Efectiva	6	42,86%
Poc efectiva	6	42,86%
Gens efectiva	1	7,14%
Total respostes	14	100%

Visites a institucions públiques, associacions empresarials i d'altres (%)



L'efectivitat d'aquesta eina té valoracions diferents, ja que, com podem veure, la meitat dels centres la considera efectiva i l'altra meitat la considera poc efectiva.

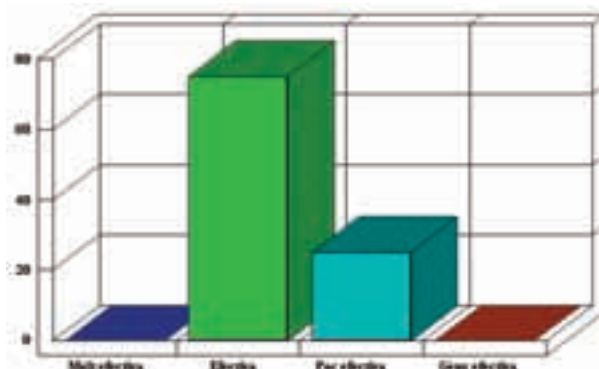
Com més empreses col·laboradores tinguem, més ampli serà el ventall de possibilitats que tindran els nostres alumnes per escollir el lloc de treball on desitgen realitzar les pràctiques.

Eina 15: Anunci en premsa de la sol·licitud d'empreses col·laboradores a les FCT

Eina 15	Freqüència	Percentatge
Efectiva	3	75%
Poc efectiva	1	25%
Total respostes	4	100%

Encara que és poc utilitzada pels centres, aquesta eina es mostra efectiva per a la majoria. Pensem que té sentit en el cas de cicles nous amb molt poca notorietat i si el professorat responsable de la FCT té problemes d'accés a les empreses.

Anuncis en premsa sol·licitant empreses col·laboradores per a les FCT (%)



Estaria molt bé inserir un anunci a la premsa sol·licitant empreses col·laboradores i que puguin col·locar els nostres alumnes per a la realització de la FCT.

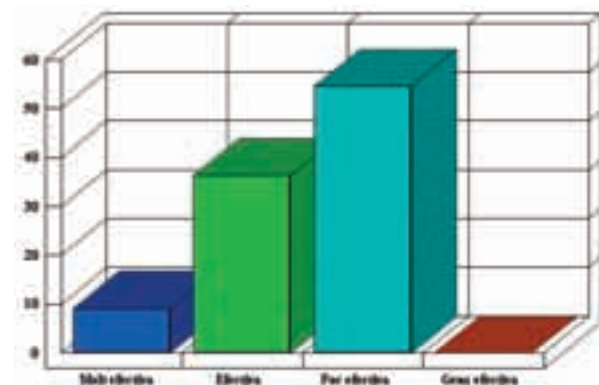
8. Podeu esmentar, si pertoca, quines eines de promoció feu servir per captar alumnes per als cicles, adreçades a treballadors en actiu o aturats i quina efectivitat considereu que tenen?

Eines	Total de respostes	Molt efectiva	Efectiva	Poc efectiva	Gens efectiva
Fullet de l'institut que es donen als treballadors de les empreses	11	1	4	6	0
Anunci en premsa dels cicles formatius que s'ofereixen als treballadors	10	2	3	5	0
Publicitat dels cicles formatius als sindicats, SOIB, associacions empresarials i PIMEF adreçades als treballadors	1	0	0	1	0

Eina 16: Fullets de l'institut que es donen als treballadors de les empreses

Eina 16	Freqüència	Percentatge
Molt efectiva	1	9,09%
Efectiva	4	36,36%
Poc efectiva	6	54,55%
Total respostes	11	100%

Fullet dels cicles que es donen als treballadors de les empreses (%)

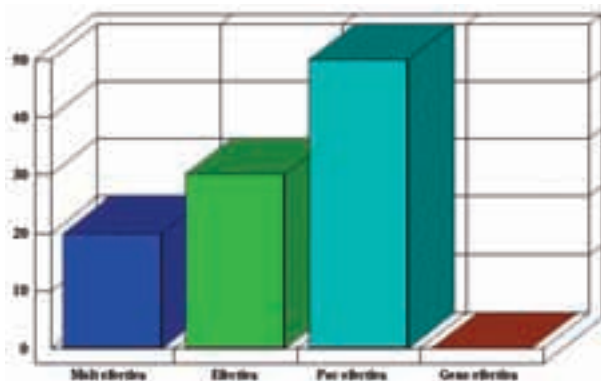


Aquesta eina es considera majoritàriament poc efectiva (55%), enfront d'un 45% que la considera efectiva o molt efectiva. Pensem que pot ser interessant si es fa servir de manera selectiva, és a dir, triant bé les empreses objectiu.

Eina 17: Anunci en premsa dels cicles formatius que s'ofereixen als treballadors

<i>Eina 17</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	2	20%
Efectiva	3	30%
Poc efectiva	5	50%
Total respostes	10	100%

Anuncis en premsa dels cicles dirigits als treballadors de les empreses (%)

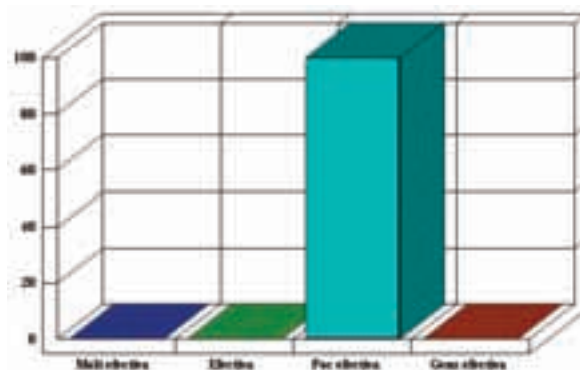


S'ha de tenir en compte que normalment es fan anuncis generals més enfocats als alumnes dels centres.

Eina 18: Publicitat dels cicles formatius als sindicats, SOIB i associacions empresarials adreçada als treballadors

<i>Eina 18</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Poc efectiva	1	100%
Total respostes	1	100%

Publicitat dels cicles als sindicats, associacions empresarials, SOIB, etc. (%)



Aquest col·lectiu està pràcticament desatès pels centres, que prioritzen, com ja hem dit, el col·lectiu d'estudiants dins el circuit educatiu.

S'hauria de fer publicitat dels cicles formatius entre els col·lectius esmentats abans com a eina de millora en l'organització on es trobi el treballador i també com a mitjà per adquirir nous coneixements.

9. Podeu esmentat, si pertoca, quines eines de promoció feu servir, en general, per promocionar els cicles formatius i quina efectivitat considereu que tenen?

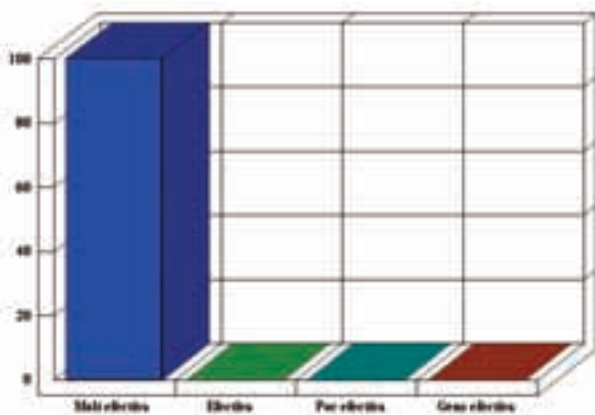
<i>Eines</i>	<i>Total de respostes</i>	<i>Molt efectiva</i>	<i>Efectiva</i>	<i>Poc efectiva</i>	<i>Gens efectiva</i>
La bona i llarga història del centre	1	0	1	0	0
El treball docent ben impartit és la millor publicitat del cicle formatiu	1	1	1	0	1
Donar impresos dels cicles formatius pel municipi	1	0	1	0	0

Aquesta pregunta recull respostes molt puntuals i poc representatives. Les dues primeres eines transmeten la percepció que la promoció més bona és fer bé les coses i de manera sostinguda en el temps. Com ja havíem comentat anteriorment, la qualitat del producte és una condició imprescindible perquè la imatge sigui positiva. La tercera eina, no la considerem adequada, ja que fer un repartiment indiscriminat no ens permet saber si arribem al públic objectiu o no.

Eina 19: La bona i llarga història del centre

<i>Eina 19</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Molt efectiva	1	100%
Total respostes	1	100%

La bona i llarga història del centre (%)



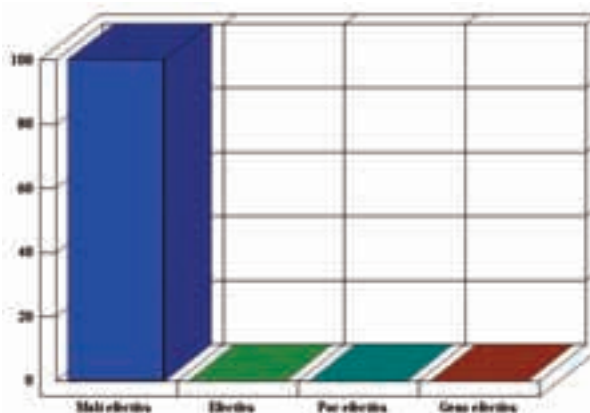
Generalment són els pares dels alumnes els qui valoren més la fama del centre a l'hora de triar.

Eina 20: El treball docent ben impartit és la millor publicitat del cycle formatiu

<i>Eina 20</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Efectiva	1	100%
Total respostes	1	100%

La tasca docent dels professors també s'hauria de tenir en compte a l'hora que un alumne esculli un centre o un altre per estudiar formació professional.

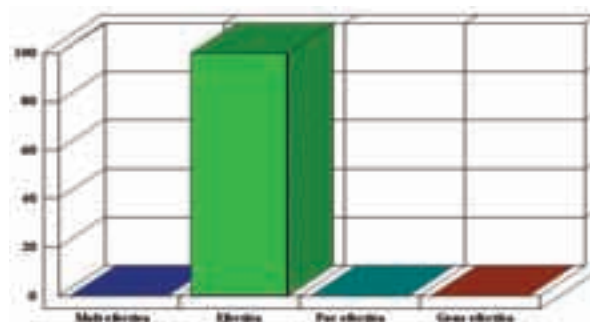
Treball docent ben impartit és la millor publicitat del cycle formatiu (%)



Eina 21: Posar impresos dels cicles formatius a les bústies (bustiada) del municipi

<i>Eina 21</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Efectiva	1	100%
Total respostes	1	100%

Posar impresos dels cicles formatius a les bústies (bustiada) del municipi (%)

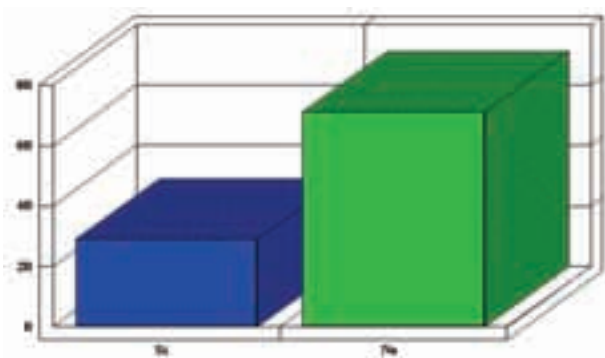


Una nova forma de fer publicitat dels cicles formatius és enviar impresos a les bústies, allò que es denomina *bustiada*. És clar que els destinataris són els alumnes i els pares que poden incidir sobre els seus fills a l'hora d'escollir per formar-se en un cycle formatiu.

10. Teniu, o heu tingut, en els tres darrers anys, cap cycle que s'hagi deixat d'impartir per falta de matrícula?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Sí	11	28,95%
No	27	71,05%
Total respostes	38	100%

Cicles deixats d'impartir per falta de matrícula (%)



En aquesta pregunta veiem que gairebé un 30% dels centres ha ofert cicles al mercat, en els tres darrers anys, que no han tingut èxit. La valoració d'aquesta xifra és subjectiva.

És molt possible que algun cicle hagi desaparegut de l'àmbit educatiu pel fet de no estar connectat amb l'entorn socioeconòmic o per desconeixement del públic objectiu al qual anava adreçat i que per això no s'hi ha matriculat.

11. Per què penseu que no hi va haver matrícula?

L'apreciació del centres és que aquests cicles han desaparegut perquè:

- N'hi ha desconeixement tant per part dels alumnes com per part de les empreses del sector.
- No agradava als alumnes (no complia amb les seves expectatives).
- Els alumnes consideren que per treballar no necessiten el títol; per tant, no es compliquen la vida estudiant cap cicle.
- No hi ha prou matrícula d'alumnes que estiguin motivats per fer un cicle concret.
- El cicle no té cap sortida professional.

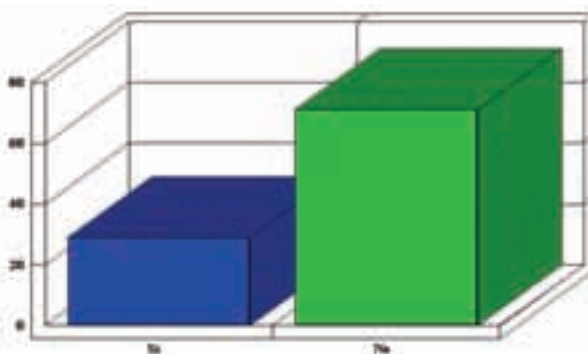
12. Creieu que, si s'hagués promocionat el cicle, hauria pogut tenir matrícula?

La majoria diu que possiblement, si el cicle s'hagués promocionat, s'hauria evitat que desaparegués, sempre que el cicle proposat hagués tingut sortida professional.

13. Creieu que tots els cicles que s'imparteixen al vostre centre són prou coneguts per part de les empreses o les institucions del sector d'activitat a què es dirigeixen?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Sí	18	47,37%
No	20	52,63%
Total respostes	38	100%

Cicles prou coneguts per part del sector d'activitat a què es dirigeixen (%)



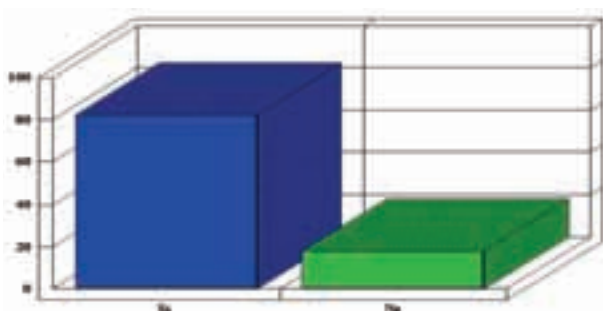
Més de la meitat dels centres consideren que no tots els cicles que imparteixen són prou coneguts per les empreses a les quals es dirigeixen, la qual cosa ens pot dur a reflexionar sobre la conveniència de potenciar les campanyes d'informació, fent servir tant mitjans de comunicació massius (premsa, ràdio, etc.) com eines de comunicació directes (visites personals, publicitat mitjançant el correu convencional o electrònic, o telèfon).

És evident que els cicles formatius han d'estar en concordança amb l'activitat econòmica del seu entorn i, per tant, han de ser coneguts per les agrupacions empresarials (CEOE, CEPIME, PIMEEF...) de la zona d'influència de l'IES on s'imparteixen.

14. Disposa, en aquest moment, el vostre centre de pàgina web amb informació dels cicles que s'hi comparteixen?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Sí	32	82,05%
No	7	17,95%
Total respostes	39	100%

Disposa el centre de web amb informació dels cicles? (%)

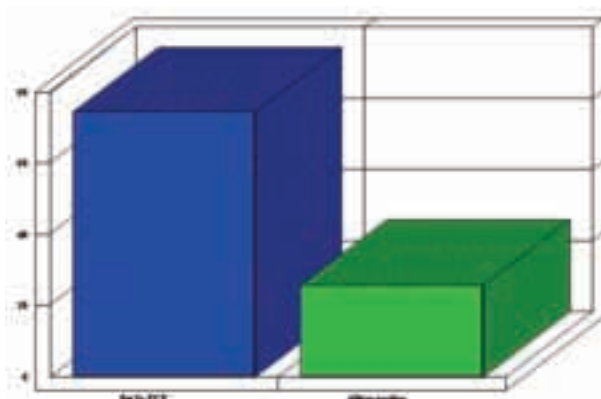


Ja hem comentat anteriorment la importància de la web com a eina de promoció. Caldria, per tant, dotar-la de continguts pensant en els diferents públics que hi poden accedir.

15. Si haguéssiu de definir o valorar la relació que tenen els cicles formatius del vostre centre amb l'entorn productiu al qual s'adrecen:

Descripció	Freqüència	Percentatge
Es duu a terme mitjançant la relació que es desenvolupa amb el mòdul de FCT	26	74,29%
A més de les FCT, ens adreçem a les empreses regularment per fer-los conèixer altres aspectes (nous cicles, nous projectes...)	9	25,71%
Total de respostes	35	100%

Relació amb l'entorn productiu (%)

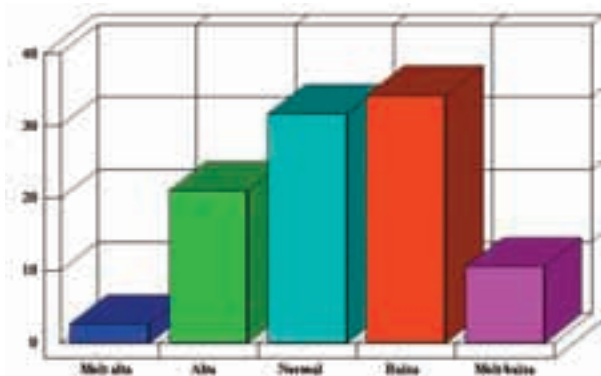


La conclusió que podem treure d'aquesta pregunta és que la relació dels centres amb les empreses de l'entorn s'estableix majoritàriament a través de la relació que es desenvolupa a partir del mòdul de FCT. Només un de cada quatre centres s'adreça a les empreses per fer-los conèixer altres aspectes, com nous cicles, projectes, etc.

16. Podeu valorar la implicació de les diferents administracions educatives en la difusió dels cicles formatius adreçada a les empreses i institucions?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Molt alta	1	2,63%
Alta	8	21,05%
Normal	12	31,58%
Baixa	13	34,21%
Molt baixa	4	10,53%
Total de respostes	38	100%

Implicació de les admin. educatives en la difusió (empreses i institucions) (%)



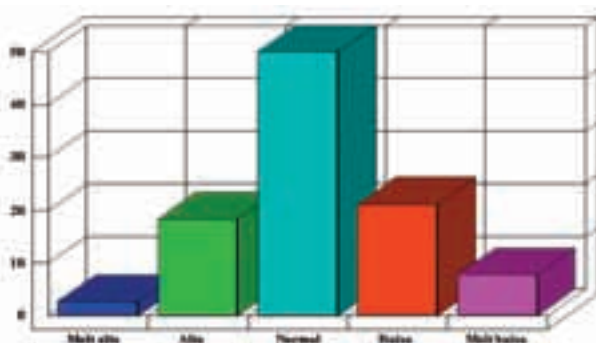
El 45% dels centres considera que la implicació de les administracions en la promoció dirigida a les empreses és baixa o molt baixa, i només el 24% considera que és alta o molt alta.

Poca cosa cal afegir, però seria interessant que des de la Conselleria d'Educació es tingués en compte aquesta connexió amb les empreses de l'entorn.

17. Podeu valorar la implicació de les diferents administracions educatives en la difusió dels cicles formatius adreçada als potencials estudiants de cicles formatius?

Descripció	Freqüència	Percentatge
Molt alta	1	2,63%
Alta	7	18,42%
Normal	19	50,00%
Baixa	8	21,05%
Molt baixa	3	7,89%
Total de respostes	38	100%

Implicació de les admin. educatives en la difusió (potencials estudiants) (%)

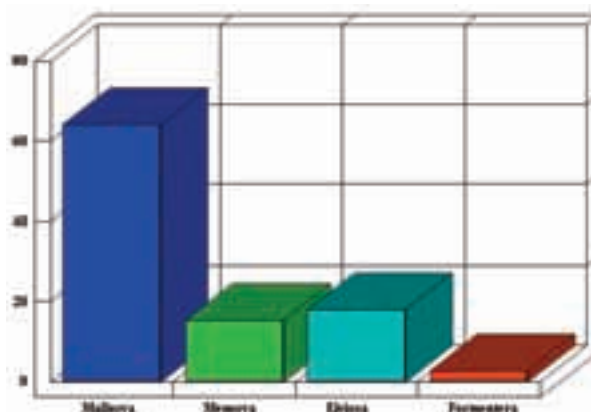


En aquest cas les xifres milloren, ja que és el 29% el que considera que la implicació és baixa o molt baixa, i un 20% la considera alta o molt alta.

18. L'institut pertany a l'illa de:

Descripció	Freqüència	Percentatge
Mallorca	25	64,10%
Menorca	6	15,38%
Eivissa	7	17,95%
Formentera	1	2,56%
Total respostes	39	100%

L'institut pertany a l'illa de: (%)



El fet que Mallorca tingui el tant per cent més elevat és conseqüència del nombre de centres més gran.

19. Teniu cap eina o idea de promoció que no s'hagi utilitzat per falta de recursos (econòmics, temps, professorat...)?

A continuació es recullen les respostes obertes tal com ens han estat lliurades.

1. *Facilitar les visites a altres centres, especialment als concertats. No són gaire receptius i solen posar dificultats, més si ells tenen altres cicles formatius del mateix nivell o família professional.*
2. *Més visites informatives amb els diferents estaments socials de la comarca.*
3. *Repartiment de tríptics entre les empreses del sector i institucions públiques.*
4. *Promoció dels cicles formatius als professors d'ESO i batxillerat, que són, per desgràcia uns grans desconeguts del que fem, i encara pensen molts que la formació professional és una sortida menor (per no dir una pèrdua) per als seus estudiants.*
5. *Més implicació del professorat de formació professional; per tant ha de tenir més il·lusió, dedicació i ganes...*
6. *La partida pressupostària per implantar determinats cicles formatius no sempre és suficient, ja que a vegades el mateix centre gasta dels seus propis recursos per tirar endavant el cicle formatiu.*
7. *Tenim en fase de muntatge un vídeo de promoció del centre, que bàsicament està enfocat a la formació professional.*
8. *Fer campanyes de promoció de la formació professional*

a tots els mitjans de comunicació: radio, premsa, televisió, per part de les administracions públiques.

9. Fer una pàgina web en què s'expliquin tots els cicles que es fan a les Illes, de manera clara, i les sortides professionals que té cada un dels cicles.
10. Fer una borsa de treball per centres que imparteixen formació professional.
11. Fer camisetes promocionant els cicles formatius, per exemple: Mallorca Prix, organització de mitja marató.
12. Entrega de diplomes en finalitzar els cicles i invitar-hi familiars i autoritats.
13. Una revista de cicles professionals de bona qualitat.
14. Més anuncis.

Suggeriments i observacions

A continuació es recullen les respostes obertes tal com ens han estat lliurades.

1. Fer instituts només de formació professional on es puguin impartir tot tipus de formació professional. És una lluita que no hauríem de deixar, ja que el temps que perdem fent guàrdies podríem aprofitar-lo per relacionar-nos més amb el món de l'empresa. Hi ha centres que estan lluitant per aconseguir-ho.
2. Seria convenient que els alumnes de formació professional tinguessin unes aules específiques al centre i a més tinguessin el material adequat: projector, equip informàtic individual, escàner, Internet. D'aquesta manera el futur alumnat i les empreses veurien una gran implicació per part del centre d'estudi.
3. Augmentar l'oferta de cursos de formació per al professorat de formació professional.
4. Donar més autonomia al funcionament dels centres de formació professional.
5. Oferir una llista d'alumnes que han finalitzat els estudis al centre (borsa de treball) a les empreses que ho demanen.
6. Avançar més en el tema de les qualificacions professionals per unificar criteris de formació entre l'ensenyament reglat i no reglat.
7. L'anunci en premsa serà efectiu si es publica en el moment oportú. Just en el període de matriculació del cicle, tant a juny com a setembre i en un dia en què la tirada del diari sigui bastant llegida: dissabte/diumenge.
8. És necessari que un anunci dels cicles formatius estigui com a mínim una setmana al diari, ja que qualsevol curs fet pel SOIB el posen durant una setmana encara que el curs tingui vint hores.
9. Seria interessant implicar les diferents administracions públiques en la difusió i promoció dels cicles formatius.
10. Penso que la millor promoció dels cicles seria que els alumnes vegin que el cicle serveix per trobar després una bona feina, que hi hagi una continuació lògica per als alumnes titulats que volen continuar estudiant i que les empreses valorin els alumnes que han titulat.
11. Això requereix un canvi de mentalitat d'algunes empreses a les quals és indiferent agafar un grau superior, un grau mitjà o un graduat escolar, ja que pensen: «L'agafem, li paguem una misèria i ja el formarem nosaltres».
12. El major obstacle el tenim en la convenció per part de les famílies que si els seus fills no fan batxillerat han perdut una batalla.
13. La falta de connectors entre la formació professional de grau mitjà i la de grau superior.
14. Considerem que el programa d'iniciació professional és un gran encert, i s'hauria de potenciar i servir per orientar l'alumnat que hi participa, i d'aquesta manera poder continuar els seus estudis als cicles formatius.
15. Posar a la web del centre un PDF amb fotos, premis, iniciatives, estudis etc.
16. Escoltar els empresaris per veure quines són les necessitats reals del món empresarial i que els cicles oferts s'adaptin a aquestes necessitats.
17. Adaptar els cicles formatius a la temporada, començant el curs més tard i acabant abans, encara s'allarga un any més.
18. Fer el primer curs d'un cicle formatiu en horari de 19 h a 22 h durant dos anys en comptes de fer-ho d'un any, per a alumnes que treballen en horari de matí i tarda.
19. Oferir mòduls monogràfics solts, ja que a vegades els alumnes no tenen temps per fer el cicle complet.
20. Informar els alumnes de segon de batxillerat que no aproven la selectivitat que el grau superior de formació professional és un pont per accedir directament a la Universitat.
21. Els centres haurien de disposar d'una partida econòmica a soles per a publicitat dels cicles.
22. No fer coincidir l'oferta reglada dels cicles amb la formació que ofereix el SOIB i el fons social europeu.
23. Crear una comissió que posi en marxa un pla de pro-

moció dels cicles formatius que sigui estructurada i documentada, ja que hi ha una manca d'informació dels cicles als alumnes i a les empreses del sector.

24. *Hi ha cicles formatius que han quedat obsolets i haurien de desaparèixer.*
25. *Les xerrades informatives haurien de ser també per als pares, ja que a setze anys els pares són els que decideixen.*

5. CONCLUSIONS

1. Davant el període de recessió econòmica és possible que treballadors desocupats accedeixin als cicles formatius per ampliar la seva formació i ser més competitius.

2. També seria una aposta interessant dirigir-se als pares dels alumnes que finalitzen l'ESO o el batxillerat, perquè ells tenen una més bona i més clara visió del món laboral i de les seves necessitats.

3. Interessant seria que la planificació anual de la promoció dels cicles la fes la Conselleria d'Educació i fos completada pels diferents instituts, segons les seves necessitats de l'alumnat o les possibilitats laborals del seu entorn.

4. Creiem que el fullet hauria de tenir un disseny que cridés l'atenció i referències que el completessin a la pàgina web de l'institut i de la Conselleria.

5. Pensem que es fa necessari un canvi de mentalitat entre els professors i situar la formació professional en el lloc que li correspon trencant amb la visió que els alumnes que són bons van a batxillerat i a la Universitat i els que són mitjans o dolents van a la formació professional.

6. És molt destacable i paradigmàtic el cas dels centres de Menorca, els quals, mitjançant una reunió de directors, decideixen el dia o dies en què es faran les visites de tot l'alumnat (per exemple de quart d'ESO) a tots els centres, de forma que no hi ha problemes com els abans esmentats.

7. Seria desitjable o recomanable la col·laboració de la Conselleria i de la Cambra de Comerç per poder fer anuncis més grans, més freqüents i més professionals quant a creativitat. Es podria fer per zones d'influència (per exemple un anunci amb l'oferta educativa dels centres de Maó, d'Eivissa, o de barris

de Palma), o per famílies professionals.

Els anuncis s'haurien de publicar en les dates convenients i no en dates posteriors a la matrícula.

En qualsevol cas, ateses les característiques d'aquest mitjà, la possibilitat de conjuminar esforços (recursos) és altament recomanable.

8. Pensem, per tant, que seria recomanable fer un esforç de comunicació envers els majors prescriptors dels cicles formatius als centres: els tutors i el Departament d'Orientació, preparant eines de presentació visuals i atractives per a l'alumnat, destacant els beneficis del cicles formatius (vídeos, publicacions digitals amb fotografies, etc.).

9. Caldria remarcar, per concloure, la importància de la col·laboració entre els centres en l'èxit d'aquestes xerrades, que estan tan ben valorades com a eina promocional efectiva.

10. Tant els centres com les institucions educatives s'haurien de plantejar fixar-se com a objectiu la proximitat al món empresarial. Podríem parlar de dificultats per arribar a les empreses i treballadors, però també d'una falta d'orientació cap a la captació d'alumnat en aquests col·lectius enfront a l'oferta de formació contínua i ocupacional que competeix amb dos avantatges: els recursos econòmics per promocionar els seus cursos i la proximitat de les entitats que els organitzen (associacions empresarials, sindicats, etc.) al seu públic objectiu: les empreses i els treballadors.

11. Pareix clar que l'alumnat dels centres educatius és un col·lectiu més accessible, encara que s'ha de millorar la informació i la comunicació entre els cicles i els tutors i orientadors.

12. La millora de la imatge de la formació professional és una de les assignatures pendents. Les administracions educatives haurien de fer un esforç addicional per valoritzar-la a diferents nivells: d'una banda, el pares i mares; d'una altra banda, les empreses i els treballadors, i, per últim, dins els mateixos instituts. Hem de ser conscients, de totes maneres, que per poder destacar el valor d'un producte, el producte ha de tenir valor per si mateix (qualitat en l'ensenyament, adaptant-lo a les necessitats reals de la societat; qualitat en la formació, dotant els centres de recursos, i qualitat en les persones, potenciant la formació i la implicació i, per tant, la motivació del professorat).

13. Els cartells de publicitat s'haurien de col·locar a l'entrada de l'institut en un lloc ben visible perquè tota persona que hi entrés els veiés amb total claredat (que tingués un impacte visual).

14. La publicitat a la ràdio i a la televisió local l'hauria de fer el mateix centre o, si escau, la Conselleria d'Educació i així la pagaria quin la fes. La publicitat a la televisió a l'àmbit nacional l'hauria de fer i pagar el Ministeri d'Educació.

15. Tant els centres com les administracions educatives poden i han de cercar solucions creatives i imaginatives per potenciar la imatge de la formació professional. Potenciar les relacions amb els mitjans de comunicació perquè reflecteixin el dia a dia dels centres, en general, i dels cicles, en particular (certificacions de qualitat, programes europeus, inserció laboral de l'alumnat de formació professional, experiències pilot de les moltes que es fan als centres, programes mediambientals, solidaris, etc.).

16. Millorar les eines de comunicació per part dels centres, fent servir les noves tecnologies (vídeos, revistes en format digital, fullets amb més contingut, etc.).

17. Considerem que és adequat que el tutor del cicle a l'institut contacti personalment amb el representant de l'empresa per concretar els objectius que ha d'aconseguir l'alumne en el lloc de treball que ocuparà.

18. Hi hauria d'haver suport de les administracions als contactes amb institucions, associacions.

19. La necessitat de crear una comunicació amb el món empresarial al marge de les FCT.

20. Estaria molt bé inserir un anunci a la premsa sol·licitant empreses col·laboradores i que puguin col·locar els nostres alumnes per a la realització de la FCT.

Fins ara els cicles formatius tenen poca connexió amb les empreses de l'entorn i únicament es relacionen amb alguna quan és una empresa col·laboradora que admet el nostre alumnat per fer les FCT.

21. Pensem que pot ser interessant l'entrega de fullets de l'institut si es fan servir de manera selectiva, és a dir, triant bé les empreses objectiu.

22. S'hauria de tenir en compte que un centre innovador atrau, encara que a Eivissa l'elecció està molt limitada.

23. Les pàgines web dels centres no donen tota la informació que haurien de donar, per tant són una qüestió millorable a la qual s'haurien de dedicar més recursos.

6. AGRAÏMENTS

No volem acabar aquest treball sense agrair a tots els professors dels instituts de les quatre illes que han col·laborat en les enquestes les seves aportacions i idees i, sobretot, el seu suport i reconeixement per la feina que estàvem duent a terme.

També volem agrair a l'assessor de formació professional del CEP d'Eivissa, Iñaki Monge, que des del principi ens hagi encoratjat a fer la feina i ens hagi donat suport en tot moment.

Per acabar, volem dir que esperem haver posat el nostre granet d'arena per encetar una reflexió que des de la major part dels centres que imparteixen cicles formatius s'està fent: la necessitat d'una millora de producte, però també, i aquest era l'objectiu de la nostra feina, la necessitat de més i més bona promoció dels cicles formatius, que, encara avui en dia, són uns grans desconeguts per a molts dels potencials alumnes.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alvárez Rojo, V. (2003). Propuesta para la organizacion de un servicio de orientación en el sistema de Formación Profesional. *Revista de Pedagogía*, 55 (3), 419-424.
- Bodas González, E. (2007). La orientación educativa en la Formación Profesional. Orientación educativa y laboral. En A. I. Lledó Becerra (Coord.), *La orientación educativa sobre la práctica* (pp. 189-226). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Caldevilla, M. A. (1981). Sobre la orientación hacia la Formación Profesional. *Aula Abierta*, 32, 29-45.
- Calero Martínez, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas. Obtingut de http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000194.pdf
- González Veiga, M. C., Cueto Iglesias, B., & Mato Díaz, F. J. (2006). El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de Educación*, 341, 337-372.
- Dafouz Fullana, M., & Suárez, M. (1994). Formación y orientación laboral: ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio y grado superior. Madrid: Videocinco, D.L.
- Domínguez Roncero, P. (1997). *Decido mis estudios: (Todo lo que necesitas saber), al terminar la E.S.O., 2º de BUP, Bachillerato, Ciclos Formativos, COU*. Madrid: Osiris.
- Domingo Acinas, J. (1999). *Gestión y mejora continua de la calidad: ciclos formativos*. San Sebastian: Donostiarra.
- Feliciano García, L. A., Cruz González, A. E., González Pérez, N. R., Medina Herrera, M. C. & Santana Vega, L. E. (2005). ¿Universidad o ciclo s formativos? El autoconcepto en la encrucijada de la transición académico-laboral del final del Bachillerato. En Universidad de la Laguna (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación: investigación e innovación educativa* (pp. 819-826). La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Gil Rodríguez, G. (2006). *Formación Profesional, Orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio*. València: Universitat de València.
- Hernández Franco, V., Muñoz San Roque, I., Asensio Fuentes, C., & Caro García, C. (2004). *Ciclos Formativos: preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Hernández Franco, V., & Muñoz San Roque, I. (2005). *Ciclos formativos 2005: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Jiménez Jiménez, B. (1997). Formación Profesional: concepción de los ciclos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 31-49.
- López Romito, F. (2003). Evaluación de la calidad del Sistema Nacional de Formación Profesional. *Revista de Pedagogía*, 55 (3), 461-466.
- Peris Morancho, P. (2007). *Valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats: alumnat, tutors a les empreses i professorat*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Per citar aquest article:

Femenia Millet, O., Soriano Guasch, J. M.; & Alonso Ferrer, A. A. (2010). Diagnòstic de la promoció dels Cicles Formatius a les Illes Balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1, 7-32. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/1-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

ANNEX I

Exemplar en blanc de l'enquesta

PRESENTACIÓ DE L'ENQUESTA

Des del CEP d'Eivissa s'ha creat un grup de treball per fer un diagnòstic de la promoció dels cicles formatius a les Balears i conèixer les eines que es fan servir als centres per fer-los conèixer. El qüestionari que teniu a continuació s'ha lliurat a tots els centres públics de les quatre illes, mitjançant el cap d'estudis de cicles formatius o caps de departaments de famílies professionals. El tractament de les dades es farà de manera agregada i les conclusions seran generals, de tots els centres. Les conclusions d'aquest estudi es faran públiques i es pretén que puguin ser d'utilitat per a la comunitat educativa.

S'hauria de fer una enquesta per centre, o per família professional en el cas que hi hagués diferències substancials envers el que s'estudia entre elles.

En acabar l'enquesta podeu remetre-la al CEP d'Eivissa, al fax número 971 30 03 51 a l'atenció d'Iñaki Monge o als mails:

jmsorianomk@yahoo.es (**José Manuel Soriano**)

angelalonsoferrer@hotmail.com (**Ángel Alonso**)

femeniaolga@yahoo.es (**Olga Femenía**)

Us agraïm anticipadament la vostra col·laboració i el temps dedicat a emplenar l'enquesta.

ENQUESTA

1. Considereu que hi ha cicles formatius del vostre centre que necessiten/podrien **ser promociionats** per **captar alumnes**?
 - 1.1. Sí
 - 1.2. No (conèixer per què)
 - 1.3. Altres respostes (especificar-les)
2. Es fa des del vostre centre (cap d'estudis, cap de departament o d'altres) cap tipus de promoció dels cicles?
 - 2.1. Sí que se'n fa. (passeu a pregunta 4)
 - 2.2- No se'n fa cap. (passeu a pregunta 3)
3. Per què no es fa cap promoció dels cicles formatius?
 - 3.1. Tenim els cicles plens sense fer-ne
 - 3.2. Altres motius (especificar-los)

(passeu a pregunta 10)
4. A qui va adreçada la promoció dels cicles formatius que es fa des del vostre centre? (pot ser de resposta múltiple)
 - 4.1. Alumnes d'ESO, garantia social, batxiller o cicles formatius del nostre centre o d'altres.
 - 4.2. Empreses
 - 4.3. Treballadors
 - 4.4. Altres col·lectius (especificar)

5. Hi ha cap planificació anual de la promoció dels cicles estructurada i documentada?
- 5.1. Sí
- 5.2. No

Ara parlarem de les eines de promoció diferenciant el públic al qual s'adrecen: estudiants (de quart d'ESO, batxiller o garantia social), empreses o treballadors.

6. Podeu esmentar, si escau, quines eines de promoció feu servir per captar alumnes per als cicles, **adreçades als alumnes de quart d'ESO, batxillerat o garantia social** i quina efectivitat considereu que tenen? (p. ex. fullets, anuncis en premsa, fires, xerrades o visites, etc.)

Especificar eines de promoció	Molt efectiva	Efectiva	Poc efectiva	Gens efectiva
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

7. Podeu esmentar, si escau, quines eines de promoció feu servir per captar alumnes per als cicles o per captar empreses per a les FCT, **adreçades a les empreses/institucions** i quina efectivitat considereu que tenen? (p. ex. fullets, anuncis premsa, fires, xerrades o visites, etc.)

Especificar eines de promoció	Molt efectiva	Efectiva	Poc efectiva	Gens efectiva
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

8. Podeu esmentar, si escau, quines eines de promoció feu servir per captar alumnes per als cicles, adreçades a **treballadors en actiu o aturats** i quina efectivitat considereu que tenen? (p. ex. fullets, anuncis en premsa, fires, xerrades o visites, etc.)

Especificar eines de promoció	Molt efectiva	Efectiva	Poc efectiva	Gens efectiva
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

9. Podeu esmentar, si escau, quines eines de promoció feu servir, **en general**, per promocionar els cicles formatius i quina efectivitat considereu que tenen? (p. ex. fullets, anuncis en premsa, fires, xerrades o visites, etc.)

Especificar eines de promoció	Molt efectiva	Efectiva	Poc efectiva	Gens efectiva
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

10. Teniu, o heu tingut, en els tres darrers anys, cap cicle que s'hagi deixat d'impartir per falta de matrícula?
Sí
No (passeu a 13)
11. Per què penseu que no hi va haver matrícula?
12. Creieu que si s'hagués promocionat el cicle hauria pogut tenir matrícula?.....
13. Creieu que **tots** els cicles que s'imparteixen al vostre centre **són prou coneguts** per part de les empreses/institucions del sector d'activitat a què es dirigeixen?
Sí
No
14. Disposa, en aquest moment, el vostre centre de pàgina web amb informació dels cicles que s'hi imparteixen?
Sí
No
15. Si haguéssiu de definir o valorar la relació que tenen els cicles formatius del vostre centre amb l'**entorn productiu** al qual s'adrecen...
- 15.1. Es duu a terme mitjançant la relació que es desenvolupa amb el mòdul de FCT.
- 15.2. A més de les FCT, ens adrecem a les empreses regularment per a fer-los conèixer altres aspectes (nous cicles, nous projectes, etc.).
- 15.3. Altres respostes, especificar-les
16. Podeu valorar la implicació de les diferents administracions educatives en la difusió dels cicles formatius adreçada a les empreses i institucions?
- 16.1. Molt alta
- 16.2. Alta
- 16.3. Normal
- 16.4. Baixa
- 16.5. Molt Baixa
17. Podeu valorar la implicació de les diferents administracions educatives en la difusió dels cicles formatius adreçada als potencials estudiants de cicles formatius?
- 17.1. Molt alta
- 17.2. Alta
- 17.3. Normal
- 17.4. Baixa
- 17.5. Molt Baixa

Altres comentaris, suggeriments i observacions:

ANNEX II

Centres educatius que han col·laborat amb l'enquesta

Centres educatius de Mallorca

01. IES Alcúdia

02. IES Antoni Maura

03. IES Arxiduc Lluís Salvador

04. IES Berenguer d'Anoia

05. IES Calvià

06. IES Capdepera

07. IES Casanoves

08. IES Emili Darder

09. IES Felanitx

10. IES Francesc de Borja Moll

11. IES Guillem Cifre de Colonya

12. IES Guillem Colom Casasnovas

13. IES Guillem Sagrera

14. IES Joan Tais

15. IES Josep Maria Llompart

16. IES Josep Sureda i Blanes

17. IES Juníper Serra

18. IES Llorenç Garcia i Font

19. IES Maratxi

20. IES Polítècnic

21. IES Santa Margalida

22. IES Sineu

23. IES Son Ferrer

24. IES Son Pacs

25. IES Son Servera

Centres educatius d'Eivissa

26. IES Algarb

27. IES Isidoro Macavich

28. IES Quartó de Portmany

29. IES Sa Blanca Dona

30. IES Sa Colomina

31. IES Santa Maria

32. IES Xarc

Centres educatius de Menorca

33. IES Biel Martí

34. IES Cap de Llevant

35. IES Joan Ramis i Ramis

36. IES Josep Maria Quadrado

37. IES Josep Miguel Guàrdia

38. IES Maria Àngels Cardona

39. IES Pascual Carbó

Centre educatiu de Formentera

40. IES Marc i Ferrer

Actituds de CTS de professorat en formació inicial de ciències i humanitats: la debilitat de la formació científica

Science and arts pre-service teachers' attitudes toward STS: weaknesses of science education

Actitudes CTS de profesores en formación inicial de ciencias y humanidades: la debilidad de la formación científica

Ángel Vázquez Alonso, angel.vazquez@uib.es

Maria Antònia Manassero Mas, ma.manassero@uib.es

Antoni Bennàssar Roig, abennassar@uib.es

Universitat de les Illes Balears

Resum

Aquest estudi presenta una avaluació i descripció del pensament epistemològic de 192 joves professors de secundària en formació inicial, mitjançant el Qüestionari d'Opinions sobre Ciència, Tecnologia i Societat (QOCTS), aplicat amb una nova metodologia quantitativa. La capacitat de l'instrument per a l'estadística inferencial permet aplicar ANOVAs i proves de significació a les comparacions entre professors d'especialitats científiques i no científiques en formació inicial, un tema poc freqüent en la literatura de didàctica de les ciències, que sol centrar-se més en el professorat de ciències, però que aporta interessants troballes per a la formació dels professors de ciències.

Es presenten els resultats obtinguts de les respostes a 12 qüestions del QOCTS que representen les següents dimensions: definició de ciència i tecnologia (CyT), epistemologia, influència de la societat en CyT, influència de CyT en la societat, educació en CyT i sociologia interna de CyT. Els resultats permeten identificar les actituds i creences segons el seu grau d'adequació, les creences més positives, les més negatives, i les més neutrals, que subministren una informació rellevant sobre les fortaleces, i debilitats del

pensament epistemològic del professorat al voltant de qüestions de naturalesa de CyT (CTS - NdCyT) que poden ser útils per millorar la seva formació en aquestes qüestions. La troballa més notable mostra que les creences i actituds dels estudiants en formació per ser professors de ciències no solament no són millors que els seus homòlegs sense formació científica, com es podria esperar de la seva llarga especialització en CyT, sinó que fins i tot són lleugerament inferiors. S'identifiquen també aquelles actituds on els professors sense formació científica exhibeixen actituds més adequades que els professors de ciències significativament. Per tant, la formació científica canònica que els graduats de CyT reben sobre aquestes qüestions al llarg dels seus estudis de graduació universitària no és efectiva per ensenyar-los idees més adequades, el que apunta a una necessitat de millora dels estudis de graduació i de la formació inicial específica per ser professors de ciències.

Paraules clau

avaluació d'actituds, naturalesa de la ciència i tecnologia, ciència-tecnologia-societat, pensament del professor, professors científics i no científics.

Abstract

This study presents an evaluation that describes the epistemological thinking of 192 young secondary teachers in pre-service training by means of the Questionnaire of Opinions on Science, Technology and Society (COCTS). The instrument is applied through a new quantitative methodology that allows for inferential statistics (ANOVAs and significance tests) in comparisons among pre-service training teachers of science and art specialties, which is not a frequent topic in the science education literature usually focused in science teachers, but contributes to appealing findings for the training of science teachers.

The results presented here come from 12 questions of the COCTS that represent the following epistemological dimensions: definitions of science and technology (S&T), epistemology, influences of society in S&T, influence of S&T in society, education in S&T and internal sociology of S&T. The results identify the teachers' attitudes and beliefs according to their quantitative adequacy level: the most positive beliefs, the most negative, and the neutral. These beliefs report the strengths and weaknesses of the epistemological thinking on the nature of S&T issues (NoS&T), a very useful information to improve teacher training about these issues. The most remarkable finding shows that science and art teachers are not quite different, as it would be expected from their long different specialization in S&T; furthermore, not only science teachers are not better than their art counterparts lacking scientific training, but rather they are even slightly worst in some specific issues. The results also unveil those issues where the art teachers significantly exhibit more appropriate attitudes than science teachers. All in all, graduates in S&T receive an undergraduate scientific education that is not effective to learn appropriate ideas on Nds&T issues, what points out to the need of improving the undergraduate education and the specific initial science teacher training.

Keywords

attitude evaluation, science and technology nature, Science-technology-society, teacher thought, scientific and not scientific teachers.

Resumen

Este estudio presenta una evaluación y descripción

del pensamiento epistemológico de 192 jóvenes profesores de secundaria en formación inicial, mediante el Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS), aplicado con una nueva metodología cuantitativa. La capacidad del instrumento para la estadística inferencial permite aplicar ANOVAs y pruebas de significación a las comparaciones entre profesores de especialidades científicas y no científicas en formación inicial, un tema poco frecuente en la literatura de didáctica de las ciencias, que suele centrarse más en el profesorado de ciencias, pero que aporta interesantes hallazgos para la formación de los profesores de ciencias.

Se presentan los resultados obtenidos de las respuestas a 12 cuestiones del COCTS que representan las siguientes dimensiones: definición de ciencia y tecnología (CyT), epistemología, influencia de la sociedad en CyT, influencia de CyT en la sociedad, educación en CyT y sociología interna de CyT. Los resultados permiten identificar las actitudes y creencias según su grado de adecuación, las creencias más positivas, las más negativas, y las más neutras, que suministran una información relevante sobre las fortalezas y debilidades del pensamiento epistemológico del profesorado en torno a la cuestiones de naturaleza de CyT (CTS – NdCyT) que pueden ser útiles para mejorar su formación en estas cuestiones. El hallazgo más notable muestra que las creencias y actitudes de los estudiantes en formación para ser profesores de ciencias no sólo no son mejores que sus homólogos sin formación científica, como cabría esperar de su larga especialización en CyT, sino que incluso son ligeramente inferiores. Se identifican también aquellas actitudes donde los profesores sin formación científica exhiben actitudes más adecuadas significativamente que los profesores de ciencias. Por tanto, la formación científica canónica que los graduados de CyT reciben sobre esas cuestiones a lo largo de sus estudios de graduación universitaria no es efectiva para enseñarles ideas más adecuadas, lo que apunta a una necesidad de mejora de los estudios de graduación y de la formación inicial específica para ser profesores de ciencias.

Palabras clave

evaluación de actitudes, naturaleza de la ciencia y tecnología, ciencia-tecnología-sociedad, pensamiento del profesor, profesores científicos y no científicos.

1. INTRODUCCIÓ

L'àmbit de la ciència, la tecnologia i la societat i la naturalesa de la ciència i la tecnologia (d'ara endavant CTS-NdCiT) són un conjunt de metaconeixements sobre què és i com funciona la tecnociència al món actual, que s'ha desenvolupat interdisciplinàriament des de múltiples àrees de reflexió sobre CiT, especialment des de la història, la filosofia i la sociologia de la CiT. El tema central de la NdCiT és la construcció del coneixement científic i tecnològic, que inclou qüestions epistemològiques i qüestions sobre les relacions entre la ciència, la tecnologia i la societat (CTS). La inclusió de l'àmbit de la NdCiT en l'educació en CiT és considerat pels experts un objectiu educatiu molt important i innovador (McComas i Olson, 1998) i un component bàsic de l'alfabetització científica i tecnològica per a tothom (Miler i Osborne, 1998).

La recerca empírica en didàctica de les ciències mostra de manera reiterada i consistent en els últims anys que l'alumnat, i també el professorat, no aconsegueixen assolir una comprensió adequada sobre la NdCiT. Un primer obstacle reconegut per assolir idees adequades sobre la NdCiT és la naturalesa complexa, interdisciplinària, provisional i canviant dels temes i les qüestions de la NdCiT. Aquesta complexitat projecta una imatge de controvèrsia i absència de consens, fins i tot entre els mateixos especialistes (filòsofs, historiadors, sociòlegs i educadors de ciències), de manera que coexisteixen conjeitures raonables juntament amb clares discrepàncies (Eflin, Glennan i Reisch, 1999). Com és obvi, aquesta falta de consens és un seriós inconvenient per prendre decisions curriculars i didàctiques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la NdCiT, especialment per seleccionar-ne els continguts, però alguns estudis suggereixen ja certs acords, que podrien servir de base per construir un currículum escolar de ciències consensuat, capaç d'oferir una visió bàsica més adequada de la CiT actual, sense els problemes de la complexitat de la controvèrsia (Acevedo, Vázquez, Manassero i Acevedo, 2007).

Pel que es fa al professorat, el gran obstacle per a l'educació sobre la NdCiT és que té una formació deficient en aquests temes, tal com mostren clarament els resultats de la recerca centrada en el professorat de ciències, perquè és l'encarregat d'ensenyar ciències

(Lederman, 1999; Manassero i Vázquez, 2002; Manassero, Vázquez i Acevedo, 2004; Rubba, Schoneveg i Harkness, 1996). La NdCiT no és present en l'educació bàsica i en l'especialització dels científics, i està exclosa en la formació inicial del professorat. La manca d'experiències en què desenvolupar les seves pròpies reflexions sobre la NdCiT condueix a l'analfabetisme cognitiu i didàctic, que estreny (impedeix?) qualsevol desenvolupament i innovació en aquesta línia.

Un conjunt de recerques amb el Qüestionari d'opinions sobre ciència, tecnologia i societat (COCTS) (Manassero et al., 2001; Vázquez i Manassero, 1999) han permès desenvolupar una nova metodologia de resposta múltiple que supera les dificultats metodològiques, aporta una avaluació vàlida i fiable i una fonamentació quantitativa per a resultats qualitius i permet contrastos estadístics d'hipòtesi, que té com a fites fonamentals: la construcció i l'adaptació del COCTS i la seva aplicació amb un model de resposta única, l'escalament de les frases de les qüestions del COCTS en tres categories (adequada, plausible i ingènua) per un panell de jutges experts, un nou model de resposta múltiple (MRM) més vàlid i eficaç per respondre el COCTS, basat en l'escalament de frases i una mètrica que produeix un conjunt d'índexs actitudinals normalitzats i invariants.

Aquest estudi presenta l'aplicació d'unes qüestions del COCTS amb aquesta metodologia quantitativa per investigar el pensament de professorat en formació inicial, i il·lustrar la capacitat de l'instrument en l'estadística inferencial, emprant l'anàlisi de variància (ANOVA) i proves de significació aplicades a comparacions entre grups.

2. METODOLOGIA

Els participants en aquesta recerca són 192 joves espanyols inscrits en un curs de formació inicial per ser professors de secundària, amb una edat mitjana de 26 anys. Aproximadament, el 61% són homes i el 41%, dones, i la mateixa proporció de professorat d'especialitat de ciències i sense ciències (humanitats i socials), respectivament. S'han aplicat 12 qüestions del COCTS, un banc de cent qüestions de CTS amb un format d'elecció múltiple (vegeu un exemple en la taula 1), que ha estat construït, adaptat i millorat al

llarg de diverses etapes (Manassero et al., 2001; Vázquez i Manassero, 1999) des de la contribució original del Views on Science-Technology-Society (VOSTS) (Aikenhead i Ryan, 1992). Lederman, Wade i Bell (1998) consideren el VOSTS un instrument vàlid i fiable per a la recerca de les posicions sobre la NdCiT (pàg. 610). Les qüestions aplicades representen les di-

mensions següents: definició de ciència i tecnologia (C10111, C10412), epistemologia (C90511, C90611), influència de la societat en la CiT (C20411, C20821), influència de la CiT en la societat (C40211, C40511, C40811), educació en la CiT (C50111, C50211), sociologia interna de la CiT (decisiones tecnològiques C80211).

20821 La societat influeix en la ciència?	Grau d'acord
A. La societat no influeix en gran manera sobre la ciència.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
B. La demanda de la societat per comprendre el món estimula l'acumulació de coneixement científic.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C. Els científics són membres de la societat. Quan s'estén l'interès de la societat per un tema, els científics estan més inclinats a estudiar aquest tema.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
D. La societat concreta quin tipus de recerca científica és acceptable basada en els valors morals i ètics.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
E. La societat utilitza el coneixement científic com a base per al desenvolupament de la tecnologia.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
F. La societat influeix sobre la ciència a través de la subvenció econòmica de la qual depèn la majoria de la recerca.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
G. La societat accepta o rebutja la tecnologia, i crea més o menys demanda per la ciència.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
1. No entenc la qüestió.	
2. No tinc prou coneixements sobre el tema.	

Taula 1. Exemple d'una qüestió d'opció múltiple del banc Qüestionari d'opinions sobre ciència, tecnologia i societat (COCTS).

Els participants valoren el grau d'acord o desacord amb cada una de les 85 frases opcionals, que ofereixen un ventall de diferents respostes raonades sobre el tema plantejat en cada una de les 12 qüestions aplicades, sobre una escala de nou punts, segons un model de resposta múltiple. Aquestes valoracions directes es transformen en un índex actitudinal normalitzat (-1, +1) mitjançant la mètrica que opera tenint en compte la categoria atribuïda prèviament a cada frase (adequada, plausible i ingènua), per un panell de jutges experts. Els índexs actitudinals són els indi-

cadors quantitius de les creences i les actituds dels enquestats i mesuren el grau de sintonia dels enquestats amb el patró categorial assignat pels jutges a les frases del COCTS; com més positiu és un índex, l'actitud es considera més adequada i informada, i com més negatiu, representa una actitud més ingènua o desinformada (Manassero et al., 2001; Vázquez, Manassero i Acevedo, 2006).

Per valorar la importància de la magnitud de les diferències entre grups s'usen els estadístics de la proba-

bilitat de significació estadística (criteri de tall $p < .01$) i el grau de l'efecte, (magnitud de les diferències més gran que 0.30 en unitats de desviació estàndard) per considerar les diferències estadísticament significatives o rellevants, respectivament.

3. RESULTATS

El grup de ciències assoleix una mitjana global de les qüestions aplicades lleugerament inferior ($m = .041$; $DE = .297$) respecte al grup sense ciències ($m = .099$; $DE = .259$), resultat que apunta una tendència actitudinal general a mostrar actituds més adequades en el grup de participants no científics. Ambdós valors pròxims a zero representen actituds neutrals, ni positives, ni negatives, en l'escala emprada (-1, +1) i, per tant globalment, constitueix un primer indicador d'absència de diferències entre graduats en ciències i graduats en humanitats que ja resulta sorprenent.

Sobre les 85 frases valorades, corresponents a les 12 qüestions aplicades, el grup de ciències mostra índexs actitudinals mitjans superiors al grup sense ciències en 32 qüestions, i complementàriament, aquests superen els altres en 53 qüestions. Aquest resultat indica que el grup sense ciències té actituds millors que el grup de ciències en un nombre més elevat de frases, la qual cosa constitueix una segona tendència i una asimetria global inesperada entre tots dos grups: els enquestats sense ciències apunten actituds millors que els enquestats del grup de ciències.

Les diferències significatives entre els dos grups en cada una de les frases de les qüestions són poc freqüents, ja que només 25 frases mostren diferències estadísticament significatives ($p < .01$) o rellevants (grau $> .30$) entre tots dos grups. Aquest nou indicador també repeteix la mateixa tendència a favor del grup sense ciències: aquest grup presenta índexs actitudinals significativament millors en un nombre més elevat de frases (17) que el grup de ciències (només 8); a més, la magnitud de les diferències pren un valor gran (més gran que la meitat d'una desviació estàndard) en la majoria d'aquestes.

Les diferències favorables al grup de ciències de més magnitud (grau superior a la meitat d'una desviació típica) apareixen només en tres qüestions; el grau més important (0.555) apareix en la frase adequada 40811 F (La societat canvia com a resultat d'acceptar una tecnologia) sobre la influència de la tecnologia sobre la societat; l'actitud dels enquestats de ciències és molt més positiva en aquesta creença que la del grup sense ciències. La següent diferència en magnitud correspon a la qüestió sobre la naturalesa del mètode científic i la creença concreta sobre el control de variables experimentals (90611 C): l'alumnat sense ciències té una visió més ingènua que el de ciències, ja que creu amb més intensitat que un control acurat de variables experimentals no dona lloc a interpretacions. La tercera frase en què l'alumnat de ciències té una actitud molt més positiva que l'enquestat sense ciències es refereix a la influència de la societat sobre la ciència (frase adequada 20821 F), que expressa que la societat influeix sobre la ciència a través de les subvencions econòmiques de què depenen la majoria de les recerques; els enquestats de ciències estan significativament més d'acord amb aquesta frase que el grup sense ciències.

A més d'aquestes tres frases concretes, que tenen les diferències més altes i favorables al grup de ciències, es poden destacar dues qüestions aportades a les diferències entre grups de més d'una frase. En primer lloc, la qüestió referida al mètode científic, perquè aporta tres frases amb un grau de diferències rellevant i favorable al grup de ciències. A més de la ja esmentada (90611 C), el grup de ciències està més en desacord amb el fet que el mètode científic consisteix a registrar dades acuradament (90611B) i mostra menys desacord relatiu que el grup sense ciències amb el fet que el mètode sigui el que els científics fan realment i no existeixi veritablement una cosa anomenada mètode científic (90611 jul.). En segon lloc, la qüestió 40811 (influència de la tecnologia sobre la societat) està representada per dues frases, la ja comentada 40811 F i la 40811 C, en què el grup de ciències està més d'acord amb el fet que la tecnologia forma part de tots els aspectes de la vida.

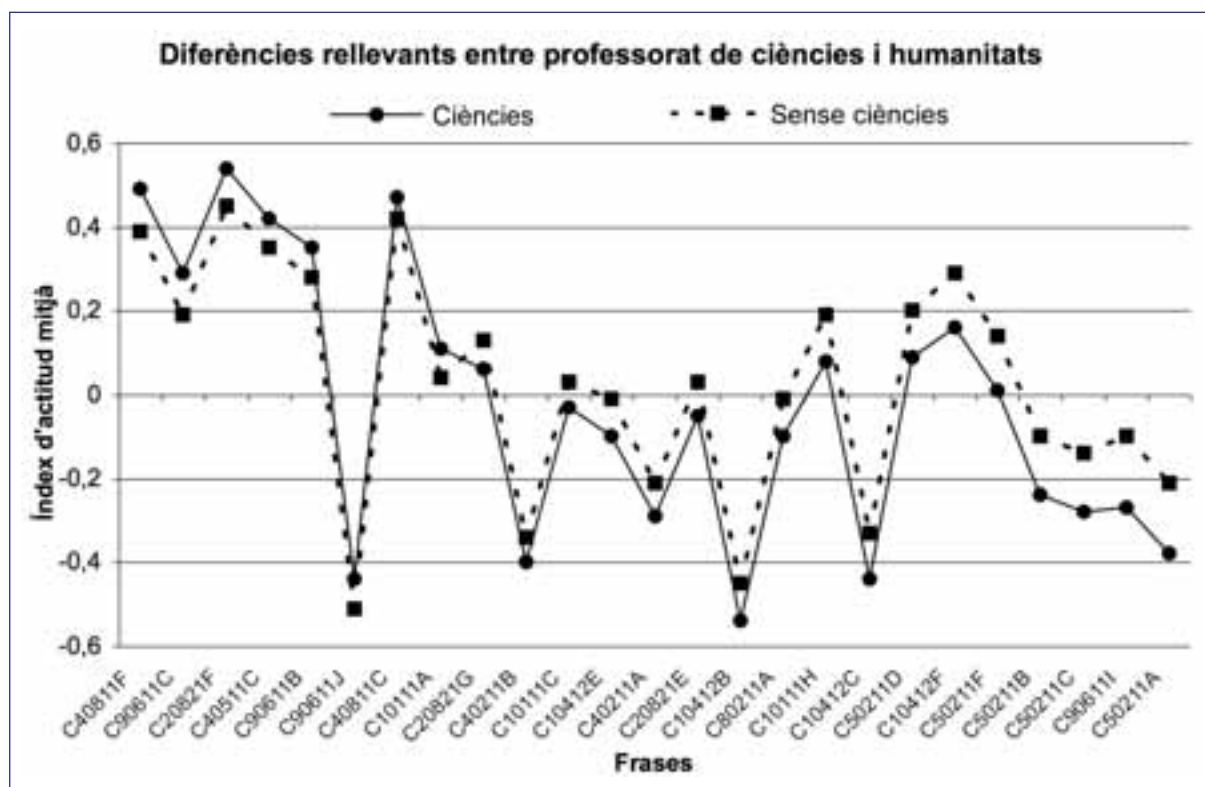


Figura 1. Frases en què les diferències entre professorat de ciències i humanitats (sense ciències) són estadísticament significatives i, a més a més, rellevants (grau de l'efecte més gran que 0.3) a favor d'un i altre.

Entre les frases que marquen diferències favorables al grup sense ciències, en destaquen un gran nombre (A, B, C, D i F) pertanyents a una mateixa qüestió (50211), sobre la importància de les classes de ciències ajudar a resoldre coses o decidir la veritat com a consumidors. En particular, destaca la frase 50211 A (La ciència m'ha proporcionat idees i fets valuosos), en què el desacord del grup sense ciències amb la frase és enorme respecte al de l'altre grup, difereixen en més d'una desviació estàndard. També les altres frases mostren graus de diferència molt importants que indiquen que el grup sense ciències està en major desacord amb el fet que la ciència ensenyi el mètode científic o fets valuosos per resoldre coses, però està més d'acord que les classes de ciències no ajuden a ser un consumidor millor perquè els consumidors estan més influïts per l'educació, la família o pel que senten o veuen. Aquesta actitud més adequada del grup sense ciències, en conjunt, representa una actitud més escèptica que el grup de ciències respecte a la utilitat de les classes de ciències.

Una altra creença que marca diferències molt rellevants (gairebé una desviació estàndard de grau de l'efecte) es refereix al mètode científic (90611 I), en què el grup sense ciències té una actitud més positiva, que significa que està en desacord amb el fet que el mètode sigui una actitud que guia els científics en la seva feina.

Els resultats d'aquest estudi també permeten aprofundir en la complexitat del pensament epistemològic del professorat, ja que posen en evidència les inconsistències i les contradiccions actitudinals del grup i de cada persona, que constitueixen un dels aspectes més inaccessibles del pensament i un obstacle per a l'aprenentatge. En efecte, la meitat de les qüestions aplicades mostra, simultàniament, frases amb índexs actitudinals molt positius, que revelen idees molt adequades, i altres frases de la mateixa qüestió que revelen idees molt ingènues. Per exemple, la qüestió 90611 té tres frases entre les més negatives (E, G, J) i dos entre les més positives (A, B), és a dir, que moltes

persones comparteixen, simultàniament, sobre el mètode científic, ambdues creences ingènues i adequades. Aquest mateix resultat també pot observar-se en les qüestions 10412, 20821, 40211, 40811 i 50211.

Aquest tipus d'anàlisi també es podria aplicar al diagnòstic individual de cada professor sobre cada tema, de manera que pot permetre identificar els punts forts i febles i afrontar d'una manera personalitzada el procés d'aprenentatge i el canvi conceptual en la NdCiT de cada persona.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'anàlisi del pensament epistemològic de professorat en formació inicial sobre qüestions CTS-NdCiT, a través dels diagnòstics quantitativs basats en els índexs actitudinals, permeten identificar les fortaleses i les debilitats de les seves actituds i creences, mitjançant criteris objectivats. Els resultats d'aquest diagnòstic ofereixen pistes i continguts concrets orientadors, que poden permetre el disseny d'una formació del professorat sobre aquestes qüestions de la NdCiT, explícita i reflexiva, suggerida ja per altres estudis (Akerson i Volrich, 2006; Duschl, 2000; Khishfe i Abd-el-Khalick, 2002).

La comparació entre especialitats científiques i no científiques (poc freqüent en didàctica de la ciència, que sol centrar-se preferentment en el professorat de ciències) demostra que les creences i les actituds del professorat de ciències no solament no són millors que les dels seus homòlegs sense formació científica, com es podria esperar de la seva llarga especialització en CiT, sinó que fins i tot es poden considerar lleugerament inferiors, de manera que s'ha de concloure que la formació científica canònica que els graduats de CiT reben sobre aquestes qüestions a través dels estudis superiors de grau no és efectiva per ensenyar-los una comprensió més adequada (Akerson i Volrich, 2006; Lederman, 1999). Nombrosos estudis (alguns d'esmentats en la introducció) han demostrat la baixa comprensió del professorat pel que fa a aquestes qüestions de CTS-NdCiT, però la diversitat de qüestionaris emprats en aquests estudis per a un tema tan dialèctic pot suggerir una certa suspensió del judici sobre la gravetat del resultat; en aquest cas, la comparació amb l'alumnat homòleg d'humanitats, que no ha rebut aquesta formació, afegeix un nou criteri relatiu, però demolidor, que dissipa qualsevol dubte en aquest sentit, i confirma de manera radical les mancances de l'alumnat de CiT sobre aquestes

qüestions, i, per tant, dels que arribaran a ser professors en un futur i es veuran abocats a ensenyar als seus estudiants una cosa que ells mateixos no comprenen adequadament.

Una interpretació benigna d'aquest resultat sorprenentment consideraria que l'ensenyament dels temes de CTS-NdCiT no s'afronta realment en les carreres de CiT, ni tampoc en les carreres no científiques, òbviament (però en aquest cas no és crucial) i, per això, aquest resultat no seria rar. Però aquesta interpretació exculpatòria, de fet, implica acceptar que la gran quantitat de pràctiques de recerca científica en les carreres de CiT (que molts creuen que és suficient perquè l'alumnat compregui la NdCiT) és clarament insuficient per ensenyar continguts de CTS-NdCiT, ja que els resultats no marquen una diferència sensible amb els no científics (Schwartz, Lederman i Crawford, 2004) com es podria esperar. Per això, aquesta interpretació del resultat és encara més corrosiva per a l'educació superior en CiT, i també avalaria la tesi general, també sostinguda per altres autors (Khishfe i Abd-el-Khalick, 2002, entre d'altres) que l'ensenyament implícit de continguts de CTS-NdCiT, com es fa presumiblement per a l'alumnat de ciències en la multitud d'activitats pràctiques i de laboratori dels seus graus, no és efectiva per aprendre creences i actituds adequades sobre CTS-NdCiT.

Ja que les qüestions CTS-NdCiT formen part cada vegada més dels currículums renovats i de les exigències de la recerca didàctica per a una alfabetització científica i tecnològica de qualitat, la implicació més directa per a la pràctica docent és que la formació del professorat, tant inicial com contínua, sobre aquestes qüestions de la NdCiT ha de ser un objectiu prioritari (Duschl, 2000; Schwartz, Lederman i Crawford, 2004). Per tant, una implicació ferma i directa d'aquests resultats hauria de conduir a un replantejament de l'ensenyament en els graus de ciència i tecnologia per incorporar explícitament les qüestions i els continguts de CTS-NdCiT i aconseguir l'objectiu elusiu del seu aprenentatge. Però si en els nivells primaris i secundaris de l'educació l'alumnat ha d'aprendre alguns continguts bàsics d'aquestes qüestions, com reflecteixen els currículums actuals, on s'han de deixar sentir els efectes educadors de manera immediata i indefectible és en els programes de formació del professorat, tant inicial com en servei, que, sense dilació, haurien d'assumir i incorporar aquests continguts i objectius innovadors.

5. Referències Bibliogràfiques

- Acevedo, J. A., Vázquez, A., Manassero, M. A., & Acevedo, P. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: Fundamentos de una investigación empírica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 42-66. Obtingut de <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>.
- Aikenhead, G.S., & Ryan, A.G. (1992). The development of a new instrument: "Views on science-technology-society" (VOSTS). *Science Education*, 76(5), 477-491.
- Akerson, V. L., & Volrich, M. L. (2006). Teaching nature of science explicitly in a first-grade internship setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 377-394.
- Duschl, R. A. (2000). Making the nature of science explicit. En R. Millar, J. Leach y J. Osborne (Eds.), *Improving science education: the contribution for research* (pp. 187-206). Buckingham: Open University Press.
- Eflin, J. T., Glennan, S., & Reisch, R. (1999). The nature of science: a perspective from the philosophy of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 107-116.
- Khishfe, R., & Abd-el-Khalick, F. (2002). Influence of explicit reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-581.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lederman, N. G., Wade, P. D., & Bell, R. L. (1998). Assessing understanding of the nature of science: A historical perspective. En W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 331-350). Dordrecht, The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Manassero, M.A., & Vázquez, A. (2002). Las concepciones de estudiantes y profesores de ciencia, tecnología y su relación: Consecuencias para la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, 315-343.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., & Acevedo, J.A. (2001). *Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., & Acevedo, J.A. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS: Nuevos avances metodológicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 299-312.
- McComas, W.F., & Olson, J.K. (1998). The nature of science in international science education standards documents. En W.F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies*, (pp. 41-52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Millar, R., & Osborne, J. (Eds.). (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: Kings College.
- Proyecto de investigación SEJ2007-67090/EDUC financiado por la Convocatoria de ayudas a proyectos de I+D 2007 del Ministerio de Educación y Ciencia (España).
- Rubba, P.A., Schoneweg, C.S., & Harkness, W.J. (1996). A new scoring procedure for the Views on Science-Technology-Society instrument. *International Journal of Science Education*, 18(4), 387-400.

Schwartz, R., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: an explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education*, 88(4), 610-645.

Vázquez, A., & Manassero, M.A. (1999). Response and scoring models for the 'Views on Science-Technology-Society' Instrument. *International Journal of Science Education*, 21(3), 231-247.

Vázquez, A., Manassero, M. A., & Acevedo, J. A. (2006). An Analysis of Complex Multiple-Choice Science-Technology-Society Items: Methodological Development and Preliminary Results. *Science Education*, 90(4), 681-706.

Per citar aquest article:

Vázquez Alonso, A., Manassero Mas, M. A., & Bennàssar Roig, A. (2010). Actituds de CTS de professorat en formació inicial de ciències i humanitats: La debilitat de la formació científica. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 33-41. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/2-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

Anàlisi del volum de treball de l'alumnat universitari en crèdits europeus i l'efecte en el rendiment acadèmic

The work volume of the university student analysis in European credits and its effect in the academic yield

Análisis del volumen de trabajo del estudiante universitario en créditos europeos y su efecto en el rendimiento académico

Maria Palou Oliver, maria.palou@uib.es

Juan José Montaña Moreno, juanjo.montano@uib.es

Universitat de les Illes Balears

Resum

El propòsit del present treball consisteix a descriure el volum de treball en crèdits europeus registrat en una mostra d'estudiants universitaris i comparar-ho amb l'estimació de treball realitzada pel professorat. També es pretén analitzar la relació entre el volum de treball i el rendiment acadèmic obtingut a través de la qualificació de l'assignatura. Entre els resultats més destacats, es pot observar una sobreestimació generalitzada de les hores de treball de l'alumnat previstes pel professorat. En aquest sentit, la precisió de l'estimació del professorat obté un valor mitjà del 54,04%. D'altra banda, s'ha observat, en determinats casos, una relació significativa i rellevant a nivell pràctic entre el volum de treball invertit i el rendiment acadèmic obtingut.

Paraules clau

crèdit europeu, ECTS, Espai Europeu d'Educació Superior, procés de Bolonya, treball presencial i no pre-

sencial, càrrega de treball de l'estudiant

Abstract

This study examines the workloads in European credits of a sample of university students and compares them with the teaching staff's estimation of the workloads. It also analyses the relationship between workload and academic performances, as measured by course marks. Among the most significant results was the teaching staff's widespread overestimation of the student workload. In this sense, the accuracy of the teaching staff's estimation was 54.04% on average. Furthermore, a significant and relevant relationship at the practical level was observed between workload and academic performance in certain cases.

Keywords

European credits, ECTS, European Higher Education Area, Bologna process, classroom and distance work, student workload

Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en describir el volumen de trabajo en créditos europeos registrado en una muestra de estudiantes universitarios y compararlo con la estimación de trabajo realizada por el profesorado. También se pretende analizar la relación entre el volumen de trabajo y el rendimiento académico obtenido a través de la calificación de la asignatura. Entre los resultados más destacados, se puede observar una sobreestimación generalizada de las horas de trabajo del alumnado previstas por el profesorado.

En este sentido, la precisión de la estimación del profesorado obtiene un valor promedio del 54,04%. Por su parte, se ha observado, en determinados casos, una relación significativa y relevante a nivel práctico entre el volumen de trabajo invertido y el rendimiento académico obtenido.

Palabras clave

crédito europeo, ECTS, Espacio Europeo de Educación Superior, proceso de Bolonia, trabajo presencial y no presencial, carga de trabajo del estudiante

1. INTRODUCCIÓ

La implantació del Sistema de Transferència i Acumulació de Crèdits Europeus o ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) constitueix un dels eixos vertebradors de la reforma de l'educació superior europea. Entre les mesures encaminades a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) es troba l'establiment d'un sistema de crèdits europeu, l'ECTS, que, a més d'afavorir la mobilitat de l'alumnat i dels professionals, contribuirà a incrementar la transparència dels diferents sistemes educatius, fomentarà la col·laboració entre les universitats i l'aprenentatge en qualsevol moment, a qualsevol país signatari i en qualsevol tipus d'ensenyament (Declaració de Bolonya, 1999).

És important destacar que l'adopció de l'ECTS (d'ara endavant, crèdit europeu) implica, a més, una reorganització conceptual dels sistemes educatius de l'educació superior per adaptar-se als nous models de formació centrats en el treball de l'estudiant (Pagani, 2002). Davant el model tradicional que té en compte exclusivament el nombre d'hores de classe donades pel professorat, el crèdit europeu es basa en l'esforç efectiu, o càrrega de treball, que un estudiant mitjà requereix per a la consecució dels objectius d'un programa i superar amb èxit una determinada assignatura. La introducció d'aquesta nova mesura de l'haver acadèmic implica la implantació d'un model educatiu que ha d'orientar les programacions i les metodologies docents centrant-les en l'aprenentatge de l'alumnat.

El crèdit europeu valora el volum de treball total de l'estudiant. En conseqüència, en la càrrega de treball de l'alumnat, es comptabilitza tant el treball presencial, les hores de classe, els seminaris..., com el treball no presencial, és a dir, el que l'alumne du a terme sense la presència del docent, com la preparació de treballs, exercicis, estudi, preparació d'exàmens, etc.

El crèdit europeu es fonamenta en la convenció que 60 crèdits mesuren la càrrega de treball d'un estudiant a temps complet durant un curs acadèmic. Aquesta càrrega equival a 36/40 setmanes per any, i en aquests casos un crèdit representa de 25 a 30 hores de treball (ANECA, 2004).

La Comissió Europea defineix el crèdit europeu com un sistema centrat en l'estudiant, basat en la càrrega de treball que aquest requereix per assolir els objectius d'un programa, objectius preferiblement especificats en termes de resultats d'aprenentatge i competències que cal adquirir (2004). En aquest context, les competències es conceben com una combinació dinàmica d'atributs –en relació amb el coneixement i la seva aplicació, les actituds i les responsabilitats– que descriuen els resultats d'aprenentatge d'un determinat programa, o com l'alumnat és capaç de valdre's al final del procés educatiu (González i Wagenaar, 2003). Així doncs, les competències i la càrrega de treball es constitueixen com els punts de referència centrals per elaborar els plans d'estudi. A més, les competències introdueixen un llenguatge comú per descriure els objectius formatius dels plans esmentats per la qual cosa, igual com el crèdit europeu, es configuren com un element fonamental per a la transpa-

rència en l'educació superior.

Per tant, el crèdit europeu es troba profundament vinculat amb l'adquisició de competències acadèmiques i professionals. Però, mentre que els crèdits expressen el volum d'aprenentatge, els resultats d'aprenentatge n'expressen el contingut. En conseqüència, els crèdits només poden atorgar-se quan s'ha completat el treball requerit i s'ha fet l'avaluació adequada dels resultats programats de l'aprenentatge.

Tanmateix, el temps que per terme mitjà necessita un estudiant per assolir els resultats requerits no només està condicionat pel volum de coneixements i les competències que hagin d'adquirir-se, sinó també per les característiques pròpies del context. Aspectes com la diversitat de tradicions, el disseny, el context i la coherència del currículum, els mètodes d'ensenyament i aprenentatge, els mètodes d'avaluació, l'organització de l'ensenyament, l'habilitat i les destreses de l'estudiant i el suport financer públic o privat (González i Wagenaar, 2005) són també elements decisius. Per tant, el temps o dedicació que necessita un estudiant en un context donat determina el nombre de crèdits del programa d'estudis i, alhora, els resultats d'aprenentatge estan limitats pel nombre de crèdits de què disposi un mòdul o matèria dins d'un programa d'estudis. En definitiva, resultats d'aprenentatge i crèdits han d'equilibrar-se mútuament, o haurien de fer-ho.

La determinació teòrica del volum de treball relatiu que ha de dedicar l'alumnat per superar amb èxit un determinat programa, matèria o assignatura, és una de les tasques que presenta més dificultat en el procés de disseny curricular o de planificació didàctica d'acord amb el sistema de crèdits europeus. El professorat ha d'estimar a priori els temps d'aprenentatge de cada activitat didàctica.

Existeixen diferents models d'assignació de crèdits. De Lavigne (2003) sintetitza les aportacions dels experts en relació amb l'equiparació de crèdits amb el treball de l'alumnat, i n'identifica tres mètodes. Tot i que persegueixen un objectiu comú, que és establir el valor en crèdits europeus d'un programa o d'una assignatura, els mètodes esmentats utilitzen procediments i criteris diferents. Així, mentre els mètodes impositiu i compositiu segueixen un criteri de tipus normatiu, el mètode d'assignació per resultats d'aprenentatge segueix una assignació referida al criteri.

En primer lloc, el mètode impositiu, també anomenat mètode sintètic o de dalt a baix, es basa a aplicar la proporcionalitat matemàtica dels crèdits tradicionals respecte als crèdits europeus. Els crèdits s'assignen en funció del pes relatiu de les diferents parts del programa o de les assignatures en el curs i en la titulació. Es tracta d'un procediment que permet calcular amb facilitat el valor en crèdits europeus de qualsevol programa d'estudis i, per això, és el més utilitzat actualment.

En segon lloc, el mètode compositiu, mètode de baix a dalt o de mínims a màxims. En aquest mètode es comença assignant crèdits a mòduls, matèries o assignatures. Aquest sistema es basa a assignar crèdits a les diferents assignatures per la via del càlcul de la càrrega de treball acadèmic real de l'estudiant. Representa una manera més directa de calcular les hores de treball de l'alumnat. Presenta la dificultat de fer el càlcul per endavant, però té l'avantatge que permet reavaluar-se en cada període acadèmic.

En tercer lloc, hi ha el mètode d'assignació de crèdits referits als resultats de l'aprenentatge, que es basa en l'estimació de la dedicació de l'alumne, durant la fase de disseny de l'assignatura, per assolir un nombre determinat de resultats preestablerts. Parteix de la identificació dels coneixements, les habilitats, les destreses i les actituds que es pretén que l'alumnat adquireixi en cada assignatura. És un mètode més complet ja que dona més èmfasi en el que s'aprèn, encara que és més complex.

Si bé els tres mètodes són vàlids, el mètode impositiu, per la senzillesa i la conversió mecànica, és el més recomanat quan s'ha de fer una adaptació del crèdit LRU (Llei de la reforma universitària) al crèdit europeu. La mateixa Conferència de Rectors d'Universitats Espanyols (CRUE) es decanta per aquest procediment (2002).

Tanmateix, posteriorment i independentment del mètode que es triï per distribuir crèdits, cal validar l'assignació. Jano i Ortiz (2007) recullen els diversos procediments que les institucions d'educació superior utilitzen per determinar i verificar la càrrega de treball de l'estudiant. La majoria de les universitats espanyoles fan enquestes a l'alumnat, tant durant el procés d'aprenentatge, amb diferent periodicitat, com retrospectives quan acaba el curs. Un altre procediment utilitzat consisteix a demanar a l'alumnat que registri en un diari el tipus d'activitat duta a terme, el temps d'es-

tudi i la productivitat (Valero, 2003).

2. PROPÒSIT DE LA RECERCA

El propòsit d'aquest treball consisteix a descriure el volum de treball en crèdits europeus registrat en una mostra d'alumnat universitari i comparar-lo amb l'estimació de treball feta pel professorat. També es pretén analitzar la relació entre el volum de treball i el rendiment acadèmic obtingut a través de la qualificació de l'assignatura. Per a això, s'han utilitzat les dades derivades del Projecte d'innovació docent desenvolupat a la Universitat de les Illes Balears (UIB) durant l'any acadèmic 2007-2008. L'objectiu general del projecte va ser dur a terme experiències en innovació educativa per millorar la qualitat en l'àmbit de la docència davant del repte que suposa la construcció de l'EEES. El projecte preveia, entre altres accions, la implantació del crèdit europeu en assignatures o cursos complets de les titulacions oficials impartides a la UIB.

Les conclusions i els resultats obtinguts en l'estudi proporcionaran informació d'interès a les universitats espanyoles que s'enfronten al repte de dissenyar i implantar les titulacions de grau, màster i doctorat oficials adaptades a l'EEES, d'acord amb el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

3. MÈTODE

3.1. Participants

Professorat

En aquesta recerca ha participat el professorat que fa la docència de les assignatures del primer curs de les titulacions de Psicologia, Química, Matemàtiques, Enginyeria Tècnica Agrícola i Història de l'Art. Un total de 53 professors i professores de la UIB: 3 catedràtics d'universitat (CU), 18 titulars d'universitat (TU), 2 catedràtics d'escola universitària (CEU), 9 titulars d'escola universitària (TEU), 9 professors ajudants i col·laboradors i 12 professors associats.

Alumnat

La mostra ha estat constituïda per un total de 174 alumnes matriculats al primer curs de les cinc titulacions participants: 102 de Psicologia, 18 de

Química, 17 de Matemàtiques, 27 d'Enginyeria Tècnica Agrícola i 10 d'Història de l'Art.

3.2. Procediment

El mètode adoptat per a l'assignació de crèdits ha estat l'impositiu. Així, per a cada assignatura s'ha equiparat el nombre de crèdits europeus respecte al nombre de crèdits LRU que li correspon en el pla d'estudis vigent.

No s'han fet modificacions en el programa de les assignatures. Tanmateix, el volum d'hores d'activitat presencial i de treball autònom ha estat establert pel professorat. A més, s'ha adoptat una metodologia docent centrada en les competències i un sistema d'avaluació contínua, d'acord amb els principis de l'EEES. Respecte al nombre d'hores totals de dedicació que ha de contenir cada assignatura, s'ha considerat l'equivalència de cada crèdit europeu a 25 hores de treball de l'alumne.

L'estudi s'ha dut a terme en dues fases. En una primera fase, s'ha sol·licitat al professorat responsable de cada assignatura que fes una previsió setmanal, en hores, de la dedicació presencial i autònoma de l'alumnat, basant-se en el programa de continguts i en la planificació de les activitats formatives previstes. En aquesta previsió s'han tingut en compte les activitats d'ensenyament presencial i el treball autònom que l'alumnat ha de desenvolupar, tant en període lectiu com en el període de vacances.

En la segona fase, per conèixer la dedicació de l'alumnat i comparar posteriorment el volum de treball real amb l'estimació prèvia feta per a cada assignatura, s'han fet enquestes setmanals durant tot el curs acadèmic. L'alumnat ha registrat el nombre d'hores de treball presencial i autònom per setmana i per assignatura. El període de registre per a les assignatures anuals és el comprès entre el dia 1 d'octubre de 2007 i el dia 30 de juny de 2008. Per a les assignatures de primer i segon quadrimestre, aquest període està comprès des de l'1 d'octubre de 2007 fins al 16 de febrer de 2008 i des del 18 de febrer fins al 30 de juny de 2008, respectivament.

Amb l'objectiu d'estudiar la relació entre les hores de treball i la qualificació final obtinguda, les enquestes inclouen un identificador de l'estudiant. No obstant això, per respectar l'anonimat dels participants, només els investigadors han tingut accés a les dades

personals i únicament amb vista a fer aquesta correspondència entre temps de treball i resultat.

El primer dia de classe es va presentar l'experiència a l'alumnat i es va informar del procediment per emplenar les enquestes. Posteriorment, i de manera periòdica, s'han recordat les normes d'emplenament de les enquestes. Tant la recollida com el lliurament de les enquestes han estat setmanals.

3.3. Instruments

Per a la recollida de la informació s'han utilitzat dos instruments:

1- L'estimació del treball de l'alumnat dut a terme pel professorat s'ha fet mitjançant una aplicació informàtica. L'aplicació creada permet fer la previsió setmanal, per a cada assignatura de la titulació, respecte a la dedicació presencial i autònoma de l'alumnat.

2- La dedicació de cada estudiant s'ha recollit mitjançant un qüestionari expressament dissenyat. Aquest qüestionari permet registrar la dedicació setmanal (en hores) del treball presencial i autònom de cada alumne enquestat durant tot l'any acadèmic per a cada assignatura i titulació. El qüestionari esmentat, en format paper, recull informació sobre dos aspectes fonamentals:

- a) Temps de dedicació a l'assistència a activitats de treball presencial: les hores de classes teòriques i pràctiques, les tutories (obligatòries o voluntàries) i les activitats d'avaluació.
- b) Temps de dedicació al treball autònom: hores d'estudi, preparació de pràctiques, treballs, resums de lectures, seminaris, exàmens, obtenció de dades, problemes i exercicis, etc.

Respecte a la repercussió del treball presencial i autònom de l'alumnat en les qualificacions, s'han utilitzat les actes de les qualificacions obtingudes per l'alumnat participant en la convocatòria de juny de l'any acadèmic 2007-2008.

4. ANÀLISI DE DADES

S'ha fet una anàlisi exploratòria de les dades referides al registre del treball presencial i no presencial, així com a les qualificacions numèriques de l'alumnat per a cada assignatura participant en l'experiència. L'anàlisi ha posat de manifest que, en la majoria de casos, el volum de treball presencial i no presencial presenta valors allunyats. Per la seva part, els índexs de Yule i Kelley (Tukey, 1977) indiquen que les variables esmentades presenten una distribució asimètrica. Com a conseqüència, per descriure el volum de treball de l'alumnat s'ha utilitzat la mitjana com a índex de tendència central davant la mitjana aritmètica, considerada aquesta última com un índex poc resistent o sensible davant de la presència de valors anòmals en la distribució (Palmer, 1999).

L'estudi de la relació entre el volum de treball autònom i la qualificació numèrica de l'assignatura s'ha fet mitjançant el coeficient de correlació de Spearman, ja que en general la magnitud de les mostres és menor a 30 (Palmer, 2004).

Finalment, el tractament i l'anàlisi de les dades s'ha dut a terme mitjançant el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc., 2006).

5. RESULTATS

Les taules que es presenten en aquest apartat mostren els resultats principals derivats de la descripció del volum de treball (presencial, autònom i total) registrat en la mostra d'alumnat pertanyent a les cinc titulacions analitzades, així com l'estimació de treball feta pel professorat. També es descriu la correlació entre el volum de treball i el rendiment acadèmic.

La taula 1, per a cada titulació i tipus de treball (presencial, no presencial i total), facilita la magnitud de la mostra (N), l'estimació del treball feta pel professorat en hores (Estim.), la mitjana del nombre d'hores de treball registrat per l'estudiant (Real.) i la precisió mitjana de l'estimació en termes de percentatge (Precis.).

Titulació	N	Treball presencial			Treball no presencial			Treball total		
		Estim.	Real.	Precis.	Estim.	Real.	Precis.	Estim.	Real.	Precis.
Psicologia	102	324	123,6	38,1	851	139,5	16,4	1175	272,4	23,1
Matemàtiques	11	600	477,0	79,5	900	942,2	95,5	1500	1045,0	69,6
Enginyeria Tècnica Agrícola	27	841	545,7	62,9	634	379,7	59,8	1475	933,5	63,2
Química	18	582	491,0	84,4	918	470,2	54,9	1500	955,5	63,7
Història de l'Art	10	336	128,5	38,2	576	436,4	75,7	912	340,0	37,2

Taula 1. Treball presencial, autònom i total de l'alumnat planificat i registrat

ASSIGNATURA	N	Treball presencial			Treball no presencial			Treball total			Spearman
		Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	
Fonaments de Neurociències	79	65	12,0	18,4	160	15,7	9,8	225	33,0	14,6	,395**
Psicologia de la Personalitat	102	67	37,0	55,2	133	42,1	31,6	200	81,8	40,9	,598**
Metodologia Experimental	66	30	14,0	46,6	120	16,6	13,8	150	31,9	21,2	,435**
Anàlisi de Dades	92	67	13,1	19,5	158	22,6	14,3	225	36,4	16,2	,383**
Processos Psicològics Bàsics	72	65	31,5	48,4	160	28,4	17,7	225	57,7	25,6	,607**
Programari en Psicologia	41	30	16,0	53,3	120	14,0	11,6	150	31,5	21,0	,457**

**p<0,01

Taula 2. Treball presencial, autònom i total planificat i registrat en la titulació de Psicologia

Les taules 2, 3, 4, 5 i 6 mostren, per titulació i assignatura, l'estimació de la dedicació de l'alumnat, les hores de treball reals efectuades i la precisió de l'estimació feta pel professorat. Així mateix, es propor-

ciona el coeficient de correlació de Spearman entre el treball total realitzat i la qualificació obtinguda en cada una de les assignatures de la titulació.

ASSIGNATURA	N	Treball presencial			Treball no presencial			Treball total			Spearman
		Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	
Àlgebra Lineal	11	75	68,0	90,6	112	95,0	84,4	187	166,5	88,8	-,254
Anàlisi Matemàtica I	6	150	121,5	81,0	225	189,0	84,0	375	321,2	85,6	,018
Informàtica	6	120	75,0	62,5	180	406,0	44,3	300	104,3	34,7	,314
Intr. Àlgebra Abstracta	6	75	62,0	82,6	112	64,0	56,8	187	118,7	63,3	,700
Matemàtica Discreta	17	60	50,0	83,3	90	76,0	84,4	150	122,0	81,3	-,141
Introducció a la Geometria	6	60	49,5	82,5	90	53,5	59,4	150	102,7	68,5	,072
Laboratori de Matemàtiques	6	60	51,0	85,0	90	58,7	65,2	150	109,5	73,0	,034

Taula 3. Treball presencial, autònom i total de l'alumnat planificat i registrat en la titulació de Matemàtiques

ASSIGNATURA	N	Treball presencial			Treball no presencial			Treball total			Spearman
		Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	
Teoria de l'Art	9	112	42,0	37,5	192	115,5	60,1	304	102	33,5	,546
Història de l'Art Antic	9	112	46,0	41,0	192	123,1	64,1	304	107	35,1	,401
Història de l'Art Medieval	10	112	40,5	36,1	192	197,8	97,0	304	131	43,0	,267

Taula 4. Treball presencial, autònom i total planificat i registrat en la titulació d'Història de l'Art

ASSIGNATURA	N	Treball presencial			Treball no presencial			Treball total			Spearman
		Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	
Matemàtiques	14	105	86,0	81,9	164	100,0	65,2	269	181,6	67,5	,350
Física	14	138	94,0	68,1	177	99,0	57,9	315	192,2	61,0	-,186
Operacions Bàsiques	10	70	68,5	97,8	96	57,5	62,9	166	126,7	76,3	,516
Enllaç Químic	17	53	50,0	94,3	97	59,0	61,4	150	106,0	70,6	,248
Introd. Q. Analítica	18	53	48,5	91,5	97	57,5	60,1	150	107,2	71,5	,133
Introd. Q. Inorgànica	13	54	48,0	88,8	96	33,0	45,1	150	82,0	54,6	,411
Introd. Q. Orgànica	13	54	49,0	90,7	96	30,0	36,8	150	78,1	52,1	,433
Introd. Enginyeria Q.	12	55	47,5	86,3	95	34,2	39,9	150	81,5	54,3	,584*

*p<0,05

Taula 5. Treball presencial, autònom i total planificat i registrat en la titulació de Química

ASSIGNATURA	N	Treball presencial			Treball no presencial			Treball total			Spearman
		Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	Previs.	Real.	Precis.	
Fonaments Físics	27	106	79,0	74,5	90	50,0	55,2	196	126,0	64,1	-,374
Fisiologia Vegetal	19	121	78,0	64,4	103	61,0	59,2	224	140,0	62,5	,480*
Matemàtiques	23	145	52,0	35,8	89	35,0	39,3	234	88,0	37,6	-,590*
Expressió Gràfica	22	77	57,2	74,3	54	29,2	53,6	131	85,5	65,0	,036
Fonaments Químics	26	117	70,5	60,2	88	35,0	39,7	205	109,0	53,1	,362
Bioestadística	14	65	54,0	83,0	46	45,5	98,9	111	104,0	93,6	-,079
Zoologia Agrícola i Forestal	3	64	49,0	76,5	39	78,0	50,0	103	127,0	81,1	,217
Edafologia Aplicada	20	77	49,0	63,6	54	26,0	48,1	131	79,0	60,3	-,021
Tecnologia de la Producció Vegetal	25	69	57,0	82,6	70	20,0	28,5	139	75,0	53,9	-,085

*p<0,05

Taula 6. Treball presencial, autònom i total planificat i registrat en la titulació d'Enginyeria Tècnica Agrícola

En primer lloc, es pot observar que la precisió mitjana per titulació, en relació amb l'estimació del treball total feta pel professorat, oscil·la entre el 23,18% i el 69,67%. Aquesta previsió es troba molt allunyada del treball informat per l'alumne. En general, tant l'estimació del treball presencial com l'estimació del treball autònom previst pels docents són molt superiors a la dedicació real de l'alumnat. Encara que és en la previsió del treball autònom en què es donen les diferències més importants, i en què s'obté una precisió mitjana molt heterogènia compresa entre el 16,40% i el 95,51%.

Per la seva part, l'anàlisi correlacional entre el volum de treball total invertit i la qualificació de l'assignatura mostra que de les 33 assignatures estudiades, 9 d'aquestes presenten una relació estadísticament significativa. Tanmateix, ja que la magnitud de mostra utilitzada influeix decisivament en el grau de significació (Losilla, Navarro, Palmer, Rodrigo i Ato, 2005); és a dir, a mesura que augmenta la magnitud de la mostra utilitzada, augmenta la probabilitat d'obtenir una correlació significativa; s'ha optat per utilitzar un criteri de rellevància pràctica per al valor del coeficient de correlació de Spearman. Aquest criteri s'ha fixat en un valor igual a 0,45, que equival a un coeficient de determinació r^2 del 20%. D'aquesta manera, es pot observar que 9 assignatures superen el criteri de 0,45 i, per tant, es pot concloure que aquests casos presenten una correlació entre esforç i rendiment rellevant des del punt de vista pràctic.

6. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

El propòsit d'aquest treball ha consistit a descriure el volum de treball en crèdits europeus registrat en una mostra d'alumnat universitari i comparar-ho amb l'estimació de treball feta pel professorat. També s'ha pretès analitzar la relació entre el volum de treball i el rendiment acadèmic obtingut a través de la qualificació de l'assignatura. En aquest sentit, la informació empírica i quantitativa que proporcionen els resultats d'aquesta recerca serà de gran rellevància per a la institució universitària, que s'enfronta a la construcció de l'EEEES mitjançant la implantació dels títols oficials de grau, màster i doctorat, que tindran com a unitat de mesura de l'haver acadèmic el crèdit europeu.

El *feedback* proporcionat per l'alumnat ha aportat informació empírica i quantitativa sobre la càrrega real de treball de cada matèria. Fins i tot tenint en compte

els inconvenients que recull De Lavigne (2003) sobre la realització d'enquestes a l'alumnat, la informació recollida permet estimar un *temps real* (Barceló, Oliván, Asensio i González, 2007) que sorgeix de la mitjana entre el *temps estimat*, el que inicialment considera el professor que pot tardar l'alumne a fer l'activitat, amb el *temps informat*, comunicat a *posteriori*. Aquest coneixement permetrà ajustar la planificació docent en qüestions com la distribució del treball presencial i no presencial, el temps programat per a cada activitat educativa o la introducció de nous mètodes d'ensenyament-aprenentatge.

Respecte a l'assignació de crèdits, els resultats obtinguts ens permeten concloure que, en general, es produeix una sobreestimació de les hores de treball de l'alumnat previstes pel professorat. Aquesta sobreestimació passa especialment en el cas de les activitats no presencials o de treball autònom. Si bé altres recerques mostren que el professorat subestima la càrrega de treball de l'alumnat (Armas, Castro, González, Méndez i Doménech, 2006) els resultats obtinguts en aquest estudi confirmen les recerques que obtenen resultats inferiors a l'estimació utilitzada com a referència (Palou i Montaña, 2008).

L'estudi realitzat permet corroborar que la valoració del volum del treball que assumeix l'alumnat de manera autònoma és la que presenta més dificultat. Com assenyalen alguns autors (Eraña, Bielsa, Gómez i Llarreta, 2008), entre les diferents raons es poden esmentar:

- La falta d'experiència del professorat en la tasca de quantificar la càrrega de treball de l'alumnat.
- La inexistència de l'*alumne mitjà* en el qual es basen les estimacions.
- La interferència dels temors, incerteses i prejudicis del professorat en la valoració de la càrrega de treball que l'estudiant ha d'assumir per superar l'assignatura.
- La dependència de la natura i la complexitat de la matèria o assignatura.

En general, es posa de manifest que les assignatures no estan correctament dimensionades; és a dir, l'assignació de crèdits no es correspon amb la dificultat real de l'assignatura. En part, aquest resultat es pot explicar perquè es tracta d'experiències en assignatu-

res pertanyents a plans d'estudi LRU amb una altra concepció del crèdit (basat en el nombre d'hores de treball presencial) i per la necessitat d'aconseguir *coherència aritmètica* en l'assignació de crèdits europeus. En aquest sentit, l'estudi demostra la necessitat de mesurar objectivament la realitat de cada una de les matèries que conformaran els plans d'estudis de les titulacions adaptades a l'EEES.

Encara que es tracta del mètode de conversió recomanat en les fases inicials del procés de canvi, i quan el professorat no té experiència en l'ús de metodologies actives, és notori que el mètode impositiu per a l'assignació de crèdits europeus ofereix poca flexibilitat en la transformació de les assignatures LRU a crèdits europeus. La mera equivalència matemàtica, a partir dels crèdits tradicionals de cada assignatura, no té en compte la diversitat de mètodes i tècniques d'ensenyament ni la variabilitat de les mateixes matèries ja que algunes necessiten més càrrega de treball no presencial que d'altres. D'aquí la necessitat de complementar aquest mètode d'assignació de crèdits amb els altres mètodes disponibles amb la finalitat de comprovar la bondat de l'assignació realitzada, ja que aporten informació complementària (De Lavigne, 2003).

L'aplicació d'un mètode mixt (impositiu, compositiu i d'assignació referit als resultats de l'aprenentatge) és l'opció que permetrà quantificar el treball acadèmic en funció de la mitjana en l'àmbit europeu, validar la càrrega de treball esmentada i establir diferents nivells d'adquisició de les competències.

Respecte a la relació entre el volum de treball invertit per l'estudiant i la qualificació, s'ha observat que un terç de les assignatures analitzades mostren una relació rellevant en l'aspecte pràctic entre ambdues variables. Per a aquest conjunt d'assignatures, s'ha observat, per tant, que l'esforç efectiu de l'alumne durant el curs influeix en la nota de l'assignatura. En aquest sentit, es pot dir que l'estudiant obté un millor

rendiment com més alt és el nombre d'hores de dedicació. Aquests resultats parcials avalen la definició conceptual de crèdit europeu, ja que suggereixen l'existència d'un volum de treball autònom necessari per adquirir les competències i els resultats d'aprenentatge establerts en el pla formatiu.

Tanmateix, la falta de resultats concloents indica que el nombre d'hores d'esforç no és, per si sol, un indicador d'èxit acadèmic, ja que no hi ha correlació entre tots dos en la majoria de les assignatures participants en aquest estudi. Els resultats globals obtinguts secunden la hipòtesi de la influència multifactorial sobre el rendiment acadèmic, per la qual cosa la influència de les hores de treball en la qualificació es dilueix, o sembla diluir-se, entre la influència de moltes altres variables (González, 1990).

En relació amb la càrrega de treball assignada a l'assignatura, es pot plantejar si els crèdits atorgats a l'estudiant, com a resultat del volum de treball fet, són indicadors de l'adquisició de les competències associades a la matèria. En aquest sentit, les qualificacions obtingudes poden ser utilitzades com un indicador objectiu per valorar el rendiment acadèmic, si s'assumeix que reflecteixen les competències o el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumne.

Finalment, les línies de recerca futures haurien d'anar dirigides, per una part, a establir un procediment adequat per a l'assignació de crèdits en funció de la complexitat en l'adquisició de les competències i, d'altra banda, a aprofundir en les relacions que s'estableixen entre el volum de treball invertit, l'adquisició de competències i el rendiment acadèmic.

7. AGRAÏMENTS

Els autors agraeixen la participació voluntària del professorat en les experiències d'implantació de crèdits europeus i l'esforç de tot l'alumnat que ha contribuït en el registre del treball autònom i presencial.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2004). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid: ANECA.
- Armas, H., Castro, J.R., González, J.P., Méndez, A & Doménech, E. (2006). Estudio sobre la introducción del Sistema de Transferencia de Créditos Europeo en Pediatría y modificaciones de la metodología docente. *Anales Españoles de Pediatría*, 65 (5), 415-427.
- Barceló, O., Oliván, J., Asensio, A. & González, J. A. (2007). Actividades formativas no presenciales. Una experiencia de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid. *Revista Digital*, 11, 105.
- Comisión Europea (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Obtingut de http://www.madrid.org/eees/acap/suplemento/Caracteristicas_esenciales.pdf
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Obtingut de http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/ECTS/CRUE_Credito_europeo.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Obtingut de <http://www.eees.es/es/eees>
- Eraña, I., Bielsa, R., Gómez, M.T. & Learreta, B. (2008). La percepción del alumno y del profesor sobre las actividades formativas no presenciales. *Revista Digital*, 120. Obtingut de <http://www.efdeportes.com/efd120/actividades-formativas-no-presenciales.htm>
- González Tirados, R.M. (1990). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carrera de ingeniería. En A. Blanco, M. Muñoz-Repiso, B. M. Latiesa & R. M. González (Coord.), *La investigación educativa sobre la Universidad: Actas de las jornadas, Madrid, 31 de Mayo - 1 de Junio de 1990* (pp. 261-279). Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto et al.
- González, J. & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jano, D. & Ortiz, S. (2007). Estimación del esfuerzo efectivo para superar la asignatura de Estadística Descriptiva en las Licenciaturas de Economía y Administración de Empresas. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13 (2), 191-202. Obtingut de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_3.pdf
- Lavigne, R. de (2003). *Créditos ECTS y métodos para su asignación*. Obtingut de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/7105C0EE-73E1-4865-8AD3-62F812337AB2/4785/Doc23.pdf>
- Losilla, J.M., Navarro, J.B., Palmer, A., Rodrigo, M.F. & Ato, M. (2005). *Del contraste de hipótesis al modelado estadístico*. Girona: Documenta Universitaria.
- Pagani, R. (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español [Informe técnico]*. Obtingut de <http://www.eees.ua.es/ects/credito%20europeo.pdf>

Palmer, A. (1999). *Análisis de datos. Etapa exploratoria*. Madrid: Editorial Pirámide.

Palmer, A. (2004). *Análisis del diseño completamente aleatorizado I. Comparación de dos medias* (2ª ed.). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Palou, M. & Montaña, J. J. (2008). Anàlisi del treball presencial i no presencial de professors i alumnes sota el concepte del Sistema de Transferència Europea de Crèdits (ECTS). *Formació Universitària*, 1(4), 3-11.

SPSS (Versió 15.0 per a Windows) [software de ordinador].

Tukey, J. W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. London: Addison-Wesley.

Valero, M. (2003). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Novática: Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 170, 42-47.

Per citar aquest article:

Palou Oliver, M. , & Montaña Moreno, J. J. (2010). Anàlisi del volum de treball de l'alumnat universitari en crèdits europeus i l'efecte en el rendiment acadèmic. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 42-53. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/3-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

Estudi sobre les pors de les nines i els nins d'entre 3 i 5 anys: treball d'investigació

Studying young children's fears: A research study

Estudio sobre los miedos de las niñas y niños de entre 3 y 5 años: Trabajo de Investigación

Joan Pere Donoso Garcia, joanperedonoso@educacio.caib.es
CP Es Putxet (Selva)

Resum

Aquest treball pretén donar a conèixer les pors que tenen els nins i les nines de 3, 4 i 5 anys que pertanyen al segon cicle d'educació infantil. La investigació vol constatar les aportacions de diversos autors referents al tema de les pors a partir de l'estudi d'una mostra d'alumnes dels centres C.P. Sor Maria Ramis Munar, C.P. Es Torrent, C.P. Es Putxet, C.P. llevant, C.P. Llorenç Riber, C.P. Sa Quintana, C.P. Guillem Ballester i Cerdó, C.P. St. Francesc d'Assís, C.P. Es Molins, C.P. Ponent, C.P. Vora Mar, C.P. Ses Roques (curs acadèmic 2007/2008). Pretén verificar si molts dels infants d'aquestes escoles tenen les pors més comunes sobre les quals ens parlen diferents especialistes i comprovar els resultats amb estudis anteriors realitzats sobre els tipus i diferències de fòbies entre nins i nines. Per a l'obtenció de dades, es proposà als nins representar l'objecte al què temen a través de dibuixos. S'exposa una taula amb les fòbies que proposaren i els valors de percentatges d'alumnes que les temen. Finalment es proposen unitats didàctiques que ajudin l'alumnat a exterioritzar i superar les fòbies analitzades.

Descriptors

por, angoixa, catarsi, expressivitat, dibuix, investigació experimental, mitjans d'ensenyament

Abstract

This work paper aims to increase awareness of the fears of 3, 4 and 5-year-old, second-cycle preschool children. The study mentions the contributions of several authors on the subject of these fears based on a study of a sample of students at the following primary schools: P.S. Sor Maria Ramis Munar, P.S. Es Torrent, P.S. Es Putxet, P.S. Llevant, P.S. Llorenç Riber, P.S. Sa Quintana, P.S. Guillem Ballester i Cerdó, P.S. St. Francesc d'Assís, P.S. Es Molins, P.S. Ponent, P.S. Vora Mar and P.S. Ses Roques (2007/2008 academic year). The study aimed to ascertain whether the children at these schools had the same fears that the different experts cite and check the results against earlier studies on types of phobias and differences between boys and girls. To obtain the data, the children were asked to depict the object they fear in drawings. A table is presented with the phobias

they came up with and the percentages of students who fear them. Lastly, there are two teaching units that help students exteriorise and overcome the analysed phobias.

Keywords

fear, anxiety, catharsis, expressivity, drawing, experimental research, teaching aid

Resumen

Este trabajo pretende dar a conocer los miedos que tienen los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años que pertenecen al segundo ciclo de educación infantil. La investigación quiere constatar las aportaciones de diversos autores referentes al tema de los miedos a partir del estudio de una muestra de alumnos de los centros C.P. Sor Maria Ramis Munar, C.P. Es Torrent, C.P. Es Putxet, C.P. llevant, C.P. Llorenç Riber,

C.P. Sa Quintana, C.P. Guillem Ballester i Cerdó, C.P. St. Francesc d'Assís, C.P. Es Molins, C.P. Ponent, C.P. Vora Mar, C.P. Ses Roques (curso académico 2007/2008). Pretende verificar si muchos de los niños de estas escuelas tienen los miedos más comunes sobre los cuales nos hablan diferentes especialistas y comprobar los resultados con estudios anteriores realizados sobre los tipos y diferencias de fobias entre niños y niñas. Para la obtención de datos, se propuso a los pequeños representar el objeto al que temen a través de dibujos. Se expone una tabla con las fobias que propusieron y los valores de porcentajes de alumnos que las temen. Finalmente se proponen dos unidades didácticas que ayuden al alumnado a exteriorizar y superar las fobias analizadas.

Palabras clave

miedo, angustia, catarsis, expresividad, dibujo, investigación experimental, medios de enseñanza



1. INTRODUCCIÓ

Aquest article pretén donar a conèixer les pors que tenen els nins i les nines de 3, 4 i 5 anys, infants que pertanyen al segon cicle d'Educació Infantil. Es tracta d'una investigació que vol constatar les aportacions de diversos autors referents al tema de les pors. Pretén verificar si molts dels infants de les nostres escoles tenen les pors més comunes sobre les quals ens parlen diferents llibres que tracten aquest problema. Cerca, entre altres qüestions, verificar estudis realitzats sobre aquest tema, comprovar si les nines tenen més pors que els nins (les dones tenen més fòbies que els homes). Si entre un 70% i un 90% de les fòbies són degudes a animals, qüestions naturals o espais petits i mitjans de transport. Si entre un 55% i un 70% tenen a veure amb coses relacionades amb les malalties o les altures. Si les pors més freqüents entre els infants de 3 a 5 anys són la fosca, els animals, les ferides o la separació dels pares. Si als més petits els fan por gairebé les mateixes coses, encara que no aquelles que comporten perills reals, com ficar els dits en els endolls, o agafar productes tòxics, com els de neteja o els medicaments. A més d'intentar esbrinar si hi ha moltes pors que són degudes a experiències negatives, com per exemple si hi ha infants que temen els cans perquè els ha mossegat un ca amb anterioritat o els ha intimidat.

El tema de la por tal vegada està una mica oblidat a les escoles, fins i tot a la societat no es fa gaire cas de la por, de la por del nostre fill o del nostre alumne, ni tampoc es fa gaire cas de les nostres mateixes pors, perquè són una cosa que ens angoixa i no volem xerrar d'allò que ens produeix angoixa, perquè en certa manera no ho volem afrontar.

2. INTERPRETACIÓ I CARACTERÍSTIQUES DE LES PORS

La por no ens agrada. Sembla que si no se'n parla, més lluny és, encara que no és així, perquè si no l'afrontam directament, ens acompanyarà tota la vida. Moltes vegades ignoram les nostres pors, les deixam aparcades, fins a la pròxima vegada, i... la por sempre torna.

Hem de tenir clar que la por és una abstracció. Amb aquesta afirmació es vol dir que la por és una idea, una idea que cada un s'ha fet d'allò que l'espanta.

Moltes pors són apreses o assimilades. Les pors psicològiques són aquelles que estan més lligades a la nostra ment, al nostre pensament i no tant a aquell instint de supervivència.

Vèncer una fòbia no és gens fàcil, és molt difícil i complicat, requereix molta ajuda d'especialistes i professionals, no se supera en un període de temps curt, i és necessari acceptar el problema com a punt de partida.

Podríem dir que en el mecanisme de la por hi ha un passat i un futur: un passat relacionat amb les experiències, amb el que s'ha viscut, i un futur relacionat amb allò que podria passar si anam al cementiri de nit.

La ment és el motor de la por, recorda allò que en el passat ens ha aterrit, ens ha angoixat, ens ha fet tenir pànic; per tant, una persona sol tenir por del futur, per si allò es torna a repetir.

Un aspecte necessari per superar les pors és adonar-se dels efectes que produeixen: si una persona té por de xerrar en públic, ha de pensar en els efectes posteriors, el que passa quan s'enfronta a una exposició, a un relat o narració. Com es comporta, per què sua, per què es retura, per què perd la veu, per què sent pànic, etc. Hem de comprendre el que passa i què ens passa per esbrinar el que volem canviar, hem de saber què volem superar per abordar llavors el perquè sentim por.

El problema de la por es converteix en crònic quan no volem superar-la, per tant, hem d'intentar vèncer-la, malgrat que el procés necessiti temps i, moltes vegades, l'ajuda d'un especialista, la nostra força de voluntat i la comprensió total de saber el que volem: hem de superar la por des de la comprensió i l'enfrontament, no des de la fugida, perquè així prest o tard tornarà.

La por és una energia destructiva: condueix a tot tipus de teories errònies, imaginatives, desmesurades i absurdes, que ens fan veure coses que no són.

2.1. Interpretació de dibuixos realitzats per un nin de 5 anys

A la figura 1 observam un conjunt de dibuixos de les pors interpretades per un nin de 5 anys.

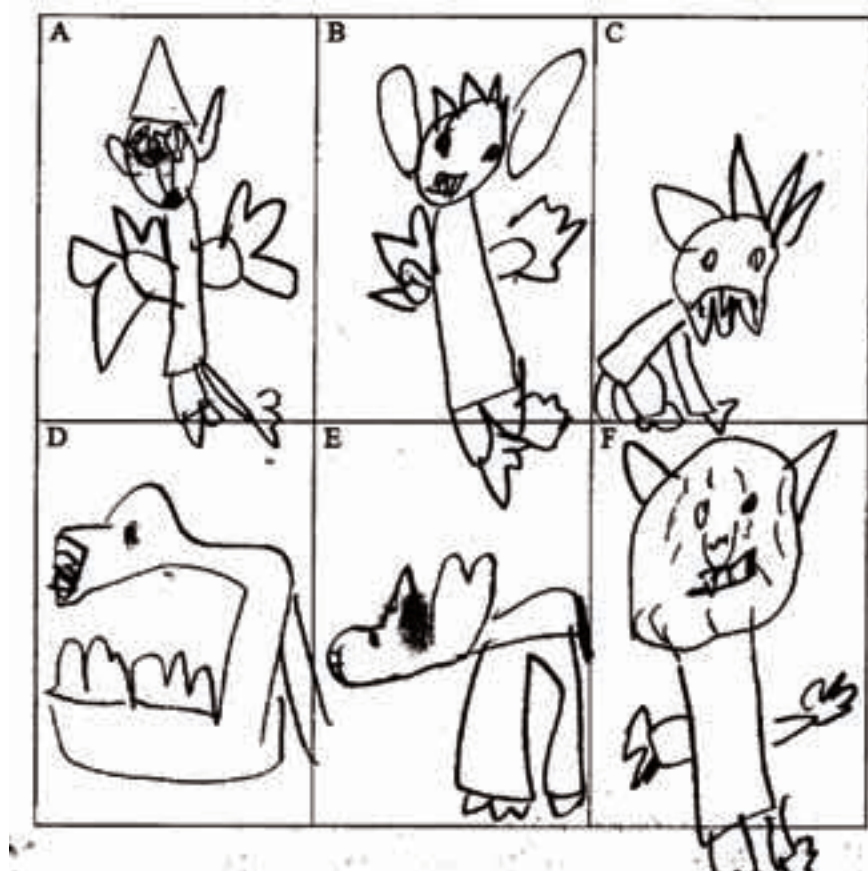


Figura 1. Conjunt de dibuixos de les pors realitzat per un nin de 5 anys

Aquestes dibuixos formen part d'una prova que es passà a un nin de 5 anys els resultats de la qual ens han cridat molt l'atenció, ja que a moltes de les altres proves els dibuixos expressaven sentiments més lligats a l'alegria que no pas a la por (hem de pensar que als infants els agrada dibuixar persones o animals contents, malgrat que els facin por: és una manera d'expressar el seu estat d'ànim i respon al costum dels nins de dibuixar personatges alegres). En aquests dibuixos es reflecteix clarament el que de veritat sent un nin quan li demanam que dibuixi allò que li fa por. L'infant s'ha centrat en la feina i ha deixat de banda els estereotips, mostrant com veu aquelles coses que l'espanten, plasmant damunt el paper la realitat que sent quan li demanam sobre el tema.

Sap el que vol dibuixar, sembla que no ha vacil·lat a l'hora d'agafar el llapis per expressar-se, hi ha una pressió en els traços que ens fa veure que té clar com són aquelles coses que no li agraden, el nin ha fet els dibuixos amb determinació. Els traços no són dèbils o superficials, sinó que denoten força i caràcter, es veu

moviment en els personatges, que queden remarcades les diferents parts dels animals i de la bruixa.

Els dibuixos mostren tot el que el nin vol comunicar, sense amagar res, amb tot tipus de detalls, no ha fet el dibuix amb rapidesa, tot al contrari: ha pensat el que volia dibuixar i quina acció volia transmetre, ha plasmat al paper el que sent, no ha dibuixat els personatges estàtics ni somrients, sinó enfadats i enrabats, a punt de fer-nos mal o fer-nos por. Ens ha volgut mostrar com són els seus monstres, les seves pors.

Tal vegada hauria estat interessant que el nin hagués dibuixat en un paper en blanc, sense quadres, en un paper gros, per veure amb claredat la situació dels dibuixos en el paper. D'aquesta manera, l'anàlisi del dibuix hauria estat molt més completa, ja que amb la situació dels personatges en relació amb les altres possibles coses a l'espai hauríem pogut obtenir més informacions: si el nin hagués dibuixat a la part superior del paper, podríem percebre que està interes-

sat a descobrir noves coses, que empra la imaginació, que investiga en el camp de la imaginació, que sent curiositat...; si els personatges fossin a la part inferior del paper, això ens informaria del fet que l'Infant està pensant més en les coses materials, en aquelles coses que toquen a terra, en aspectes físics o necessitats físiques, i no únicament en els aspectes intel·lectuals. Quan un nin dibuixa a la part esquerra del paper, ens informa que els seus pensaments volten en el passat, en els records, en aquelles coses que ha viscut. Dibuijar al centre del paper representa el moment actual, representa el present: el centre del paper com allò que és més proper, com a primer punt d'informació. Si els personatges estiguessin situats a la part dreta, això ens podria revelar que el nin pensa en el futur, que les seves pors tenen un caire de prolongació en el temps i que sap que tard o prest somiarà o tindrà por d'aquelles coses, tant si són imaginàries com si no.

El fet d'haver dibuixat les coses molt grosses (tenint en compte la dimensió) denota seguretat en la realització dels dibuixos, que el nin mostra el que sent: que no li agraden gens aquests personatges. L'espai no li ha bastat, hi ha personatges que tenen els peus fora del quadre, altres, com el dinosaure i el dragó, hi estan encaixonats a dins; el darrer, la bèstia, sembla que vol sortir, té els peus a fora, a punt de venir cap a nosaltres, està a punt de sortir del paper i agafar el nin.

Les línies del dibuix denoten caràcter, ferma, confiança en la realització, no hi ha interrupcions en les línies, podríem parlar de dibuixos compactes. Observant el primer dibuix, el de la bruixa, veiem que té la cara com desfigurada, amb les parts poc definides, mogudes, fins i tot distorsionades. La bruixa té una orelleta cap amunt, ens escolta...; la cara ens revela moltes característiques del dibuix i el que vol transmetre el nin, com passa amb la posició dels braços i dels peus.

La cara de la bruixa ens confon, cosa que no passa en el segon dibuix: el dimoni rabiós, que ens vol fer por! Està enrabiats i ho vol demostrar, si ens pogués agafar ens faria mal de veritat, sense miraments, les seves grans orelles ho senten tot; els seus cabells estan de punta per la ràbia que sent; els ulls són negres, profunds, ens miren directament, com si ens volguessin dir que no tenim sortida: ens sentirà i ens veurà malgrat que ens amaguem en un bon lloc. Els braços del dimoni no estan dibuixats cap amunt (això ens indicaria que vol ser escoltat, que ens vol cridar l'atenció), sinó que té els braços horitzontals: no vol altra cosa

que espantar el nin, fer-nos por! El dimoni vol agafar el nin, cerca el contacte. I el mateix passa amb els dibuixos de la bèstia i la bruixa, tots dos éssers representats amb els dits grossos i la mà oberta, la qual cosa significa que volen capturar el que persegueixen. En tots aquests dibuixos apareixen unes bones mans per dominar la situació, demostrant acció, moviment i intencionalitat, els braços o les mans no estan cap avall, en situació passiva o cercant un contacte social afectuós.

Els dos dibuixos tenen una estructura estable, els éssers representats amb els peus al seu lloc, donant estabilitat al conjunt, surten del quadre, com si aquest fos la gàbia de la qual el personatge ha de sortir, amb certa inclinació, mostrant intencionalitat de caminar. Un peu de la bruixa està per davant, es mou cap a nosaltres.

El dibuix C és el ca dimoni: un dibuix molt peculiar..., un animal amb cara de ca però amb cos de dimoni i amb dues cames. Aquest personatge ens mira amb els ulls oberts i, si el dimoni ens espanta, més ens espanta el seu ca, al qual sembla que li han transmès la ràbia.

La representació del nin a l'hora de plasmar damunt un paper la figura d'un ca dimoni és magnífica: aquest nin demostra que té una gran imaginació, una gran facilitat de representar allò que sent, allò que hi ha al seu cap, els seus pensaments. El ca dimoni té tot allò que cal per fer-nos por: no importa si no té orelles, ni nas, perquè amb les dents enormes i llargues que no li caben a la boca, brutes del menjar que s'ha empassat, amb els ulls oberts i fixos en nosaltres, amb els cabells de punta per la ràbia que sent..., amb tot això basta i sobra per fer por, per aterrir qualsevol nin que imagini un animal com aquest o hi somiï.

El dibuix D és el dragó i l'E el dinosaure, dos animals que sembla que miren en el passat, que un dia feren por al nin, o que esperen fer por al nin. Tots miren cap a una altra banda, sembla que formin part del passat. El drac sembla més enfadat que el dinosaure, com si al nin li hagués fet més por amb anterioritat. Són els dos dibuixos amb detalls més amenaçadors. Aquests dos dibuixos no tenen les connotacions del darrer dibuix, les característiques de la bèstia, el reflex de la por que sent un nin i que està plasmada al paper, on els detalls de la cara són el que importa, la cara, el centre del dibuix, l'expressió dels sentiments, les intencions, les emocions, etc.

2.2. Nin prudent – nin poruc

Pares i educadors hem de tenir en compte que no és el mateix un nin poruc, un nin amb pors importants i un nin amb fòbies. Podríem «catalogar» els infants de diferent maneres segons el seu comportament davant certes situacions o objectes, davant certs animals o persones. De la mateixa manera podríem xerrar, des del cas contrari, de nines o nins valents, atrevits, imprudents, temeraris, etc.

Una cosa és ser un nin prudent i una altra és ser un nin poruc. Un nin prudent és aquell que davant qualque perill potencial no s'hi acostava per no prendre mal, un nin prudent no s'acosta sense pensar-ho a aquell ca gros que no coneix, un nin prudent s'enfronta amb bones a allò que és desconegut; un nin poruc, en canvi, té por per coses que en si mateixes no representen un perill potencial, un nin poruc té por d'acostar-se a un ca petit o de tocar-lo, té por de pujar unes escales, té por de passar per un lloc desconegut..., un nin és poruc quan no pot estar deslligat dels seus progenitors per enfrontar-se a determinades situacions de la vida quotidiana o a determinats jocs.

Un nin poruc té por de moltes coses a la vegada, moltes de les quals a causa d'una falta d'autonomia personal, no li agrada gaire separar-se dels pares i coneguts, no s'atreveix a jugar molts de jocs a què els altres nins de la mateixa edat juguen (jocs d'acció, però no perillosos), no s'atreveix a tocar una gran varietat d'animals, en certa manera s'allunya de moltes situacions noves per a ell, si no té l'ajuda o la vigilància d'adults.

Entre un nin poruc i un nin temerari podríem incloure el concepte de nin prudent, cas més desitjat, ja que el nin prudent s'atreveix a certs perills o novetats, s'atreveix a enfrontar-se als reptes de la vida, a certs jocs, a certes situacions sense por, però sense córrer riscos. Aquest nin sol ser sociable, se sent atret pels animals (vol tocar aquell ca petit, aquells cucs, aranyes i tot tipus d'animallets), vol pujar les escales del parc i jugar pertot, no té por dels desconeguts i se sent atret pels jocs dels altres infants.

2.3. Estereotips de la societat sobre la por

Malgrat que la societat marqui uns determinats rols de gènere, hem d'intentar fugir d'aquests estereotips que repercuteixen en els nostres fills. Un exemple és el que la societat, en general, espera del nin i la nina: del nin es demana que es comporti com «un home»,

amb coratge o valentia davant determinats animals. Si un ratolí entra a ca nostra, s'espera que el nin, o no tan nin, intenti fer-lo fora, a cops, si pot ser: no es veu amb bons ulls que el nin comenci a cridar i s'enfilí a una cadira. En canvi, si es tracta d'una nina, la cosa canvia: no li recriminam que plori o es posi a cridar en veure el ratolí per la cuina, com tampoc no es troba tan greu que sigui la mare la que s'enfilí primer a la cadira en veure el ratolí, però si és el pare que ho fa... més d'un s'estranyaria de la seva conducta.

En teoria hauríem d'ensenyar als més petits a afrontar les pors sense les influències de gènere que marca la societat. No hem de caure en la «trampa» segons la qual, perquè hi hagi més dones que homes que tenen por dels ratolins, hem d'acceptar de bon grat que a les nines els facin por aquests petits animallets, com si fos una cosa normal o innata. Probablement a una nina li fan por els ratolins a causa del comportament de la seva mare, segurament ha vist la mare enfilarse a una cadira cridant com si hagués entrat un lleó a la sala en veure aquell ratolí inofensiu, que no sap on s'ha ficat, que està aterrit pels crits de la dona, sense saber per on sortir al carrer o al pati. La nina assimila la por de la mare reaccionant de la mateixa manera... Aquesta experiència, repetida en el futur, pot induir a una fòbia als ratolins i a les rates. Si les nines d'avui en dia no assimilessin les pors de les seves mares, no transmetrien aquestes pors a les seves filles. També podria passar amb els nins, però com que d'ells se n'espera més, superen la por als ratolins, ja que el pare s'encarrega de dir-los com han de fer fora el petit animal, o com l'han de matar, en el pitjor dels casos. S'espera que siguin valents. Per tant, no és aconsellable pensar que està bé que una nina tingui fòbia als ratolins perquè és una nina, perquè sol ser així i perquè hi ha més dones que homes que tenen por dels ratolins.

3. ESTRATÈGIES PER SUPERAR LES PORS

Aquest punt és un referent per a pares i educadors a l'hora d'ajudar els infants a superar les pors, una línia d'actuació que pot servir com a guia, sempre que el problema del nin o la nina no hagi derivat en una fòbia, cas en el qual es recomana la intervenció d'un especialista en la matèria. Els passos a seguir no es corresponen amb l'ordre com apareixen les estratègies: cada adult pot determinar la manera d'ajudar el petit, a més d'incloure actuacions semblants a les esmentades.

Hi ha moltes estratègies que ens poden servir per superar una o diverses pors, només cal tenir en compte que totes han de tenir un caire constructiu, implicant el subjecte com a protagonista i posant-nos al seu nivell evolutiu.

La causa de la por. És obvi que ens adonarem de seguida de què té por l'infant, ell mateix ho manifesta de diferent manera a través de la seva conducta: plorarà, el ritme cardíac se li accelerarà, cridarà, es llançarà a terra, s'abraçarà a nosaltres, suarà, etc. Una vegada que sapiguem quin és el problema, quina és la por, hem d'intentar determinar-ne la causa.

Posar-nos al nivell evolutiu del nin. Després de saber el que li passa, a l'infant, hem de posar-nos al seu nivell evolutiu. No hem de pensar des del nostre punt de vista, no podem relacionar les seves pors amb les nostres pors, els nostres comportaments amb els seus, ja que no podem infravalorar els seus temors, hem de pensar que el petit pot sofrir tant o més que nosaltres amb les seves angoixes.

No forçar. Un aspecte molt important que hem de tenir sempre present és no forçar en cap moment la conducta del més petit a l'hora de superar les seves pors. Malgrat que l'estratègia elegida no funcioni com esperam al principi, és millor tornar a començar la línia de feina, provar una altra estratègia, o posar-nos en contacte amb un especialista. No hem de forçar mai el nin o la nina, ja que es produiria un retrocés en la seva superació, perquè a més de lluitar contra la seva por, hauria de preocupar-se del nostre comportament.

L'ajuda d'un especialista. Nosaltres mateixos podem veure si la situació demana l'atenció d'un especialista. Si allò que hem planificat no funciona de cap de les maneres, si hem emprat diverses estratègies perquè el nin o la nina perdi aquella por i no ens ha anat bé, si el problema persisteix en el temps i/o augmenta, si veiem que no som capaços d'ajudar el petit o a la petita, si es tracta d'una fòbia que afecta en gran mesura el comportament de l'infant, etc.

El repte de l'acostament o dosificació. Aquest punt posa de manifest la importància d'establir un acostament a allò que ens fa por de forma moderada i de menys a més, d'una manera dosificada per afrontar allò que ens atreïx. No hem de voler superar una por ràpidament, a la primera. Aquest procés segurament serà llarg, i si hi ha una progressió adequada,

ens resultarà més fàcil ajudar a superar el problema.

Valorar els esforços i donar ànim. Valorar els esforços conduirà els més petits a adquirir confiança, a tenir seguretat, a sentir-se més bé i veure que són capaços de realitzar certes conductes. És recomanable elogiar constantment el nin, elogiar-lo és un camí que ens proporcionarà augmentar-li la confiança.

Demostar valor i emprar el valor dels iguals. El valor és una eina per superar-se, per vèncer els temors: si el nin percep que a nosaltres ens fa pànic anar a cal dentista, ell pot assimilar la nostra por, els nostres sentiments, i es pot contagiar de la nostra por i tenir en el futur por de visitar el dentista.

Emprar contes i crear els nostres contes. Els contes són una de les eines més importants a tenir en compte a l'hora d'elaborar una estratègia. Podríem partir de l'elecció d'un conte per començar la línia a seguir (els contes agraden a la gran majoria de nins i nines), i l'elecció dependrà de l'edat evolutiva de l'infant, dels seus interessos i de les seves pors.

Oferir seguretat i aconseguir una bona mentalització. La seguretat és necessària perquè l'infant se superi, i no solament en l'àmbit que tocam, sinó en el seu desenvolupant quotidià. La seguretat està relacionada amb una bona mentalització del nin, al qual li hem de fer veure de forma adequada que les seves pors són una cosa normal i que tots els infants en tenen, que ell no és l'únic que té por, que totes les persones tenen por de qualque cosa, malgrat que no ho diguin o no ho demostrin.

4. ANÀLISI DE LES PORS

Observant les respostes dels infants i l'escala que es presenta, es poden treure multitud de conclusions realitzant diferents estadístiques. Es podrien treure percentatges referents a les pors que tenen els nins o les nines per separat, percentatges només dels nins o les nines, per edat, etc. No obstant això, s'ha volgut reflexionar de forma general sobre els resultats globals, i sobre aquelles pors que ens ha cridat més l'atenció.

A l'hora de fer els grups de pors, s'ha tingut en compte el nombre de pors que s'han dit, posant la barrera de tall entre 19-20 pors, per després agrupar-les en un conjunt específic.

De totes les pors dels infants en podem fer tres grups

diferencials, incloses les pors més repetides. En el primer grup, el dels animals, la por dels lleons ha estat la més mencionada, amb un total de 58 pors: aquest felí és un personatge molt present en els contes i els dibuixos animats, igual que el tigre i el tauró.

El segon grup, el dels personatges fantàstics, és el més nombrós en relació amb la quantitat de respostes dels infants de totes les edats, tant nins com nines. Aquestes pors estan generalitzades en tots ells, són pors comunes en els nostres alumnes, i destaca per damunt de totes la por dels dimonis. Si s'observa l'estadística de les pors, veiem que hi ha presents més de 160 pors relacionades amb el dimoni. Hi ha nins que fins i tot han dit que tenien por del «ca del dimoni» o del «pare del dimoni»: ens sorprèn la imaginació d'aquests nins, que van més enllà de la figura del dimoni.

En un segon lloc, dins d'aquest grup de personatges fantàstics destaquen els fantasmes, els monstres i les bruixes, personatges amb gran difusió en els contes populars, els dibuixos animats i les festes de carnaval; personatges lligats a la imaginació i els malsons dels infants, quasi sempre acompanyats amb un caire màl·lic, aferrats a situacions de por de per si (surten de nit, quan fa fosca, quan hi ha tempesta o mal temps); personatges que surten de llocs estranys o tenen un castell tètric, una casa dins un bosc tenebrós, o una cova fosca i profunda. Aquests éssers es relacionen sempre amb situacions que no agraden als nins i que fan que la seva por augmenti.

A l'estudi apareixen més de 120 pors relacionades amb els fantasmes, més de 95 amb els monstres i més de 55 amb les bruixes. També formen part d'aquest grup els gegants i els dragons, però amb un nombre de pors més baix, aproximadament 20 pors per cada un.

El tercer grup el podríem classificar com el de coses que passen de nit. Potser no totes les pors següents es donen amb l'obscuritat, però predominen en aquest horari del dia. S'ha especificat d'aquesta manera el grup per englobar les pors dins un conjunt on hi hauria la fosca, la tempesta, els coets i dormir tot sol. La fosca és un dels fenòmens comuns que fa por als petits, no solament pel que ja s'ha dit de la por de l'obscuritat, sinó perquè s'associa la fosca amb la por de dormir tot sol: els nins i les nines relacionen el fet de partir a dormir amb la nit, amb l'hora d'estar tots sols, amb l'hora de somiar, siguin coses bones o dolentes.

D'altra banda, ens han cridat l'atenció unes altres pors que han estat classificades per edat. No són tan nombroses, però ens donen a conèixer altres pors freqüents que els infants tenen a més de les anteriors, que com s'ha pogut observar han estat les més anomenades.

Dins el grup de 3 anys, els cavalls han estat anomenats 3 vegades pels nins i 2 per les nines. Són animals grossos i propers a nosaltres, perquè encara que no es vegin molt sovint, els podem trobar a qualque fira, passejant pel poble, per finques, etc. Si ens posam al nivell dels infants de 3 anys, aquests animals poden semblar gegants: ja ho són als nostres ulls...!

En el grup de 4 anys destaquen quatre pors (a més de les principals): primer, hi ha la por de l'ós. L'ós el coneixem mitjançant els contes, els llibres, la televisió..., per tant, podríem dir que la por referent a l'ós és una abstracció del que hem vist i sentit, no és una por generada per un enfrontament directe amb ell. Les altres tres pors dels infants de 4 anys tenen també una espècie d'abstracció de l'objecte i la por que produeix: són la jaia Corema, personatge que ens ve a veure a les escoles cada any; els pirates, tema bastant de moda a causa del cinema, i els vampirs, més presents en els dibuixos animats, que podríem catalogar de personatges fantàstics. En aquest cas, s'observa que en el grup de 4 anys les pors estan més relacionades amb aquests personatges menys vinculats a la realitat: 4 nins i 5 nines han dit la jaia Corema, 6 nins i 4 nines han dit l'ós, 2 nins i 4 nines han dit els pirates i 1 nin i 6 nines han anomenat els vampirs.

En el grup de 5 anys les pors a destacar són més diverses: dos animals, unes persones, un estat o situació i un personatge fantàstic. 1 nina i 8 nins han dit els bous, i els cavalls han estat mencionats per 3 nins i 3 nines. Dels segons ja n'hem comentat les peculiaritats que tenen; el primer és més normal que faci por, només el seu aspecte físic ens esgarrifa (supòs que no hi ha gaire adults que s'atrevirien a posar-se davant un bou, si es trobassin un bou al mig d'un camp el cor se'ls acceleraria a les totes...: el bou produeix respecte). El bou no gaudeix de bona fama, la seva aparició en els dibuixos o pel·lícules sol ser amenaçadora, disposat sempre a atacar amb unes bones banyes i males intencions.

La por dels lladres és una por que ens crida l'atenció: ha estat expressada per 4 nins i 5 nines, i hauria estat interessant saber si aquesta por s'hauria anomenat

tant fa uns quants anys, quan no hi havia tants de roboratoris, quan no sortien notícies d'atracaments tan sovint a la televisió. Aquesta por potser s'ha transmès dels adults als infants per les converses que s'han pogut donar entre adults i que els infants han sentit o potser es té perquè se senten les notícies de la televisió o per haver viscut una desgràcia com aquesta (un roboratori).

La soledat és la quarta por d'aquest grup. 5 nins i 4 nines l'han anomenada, i és que no ens agrada estar sols, i més si sabem que el papà o la mamà són a una altra part de casa, per exemple mirant la televisió: ens fa por quedar tots sols perquè començam a somiar.

En darrer lloc hi ha els vampirs, que han estat anomenats per 6 nins i 4 nines. Són personatges de fantasia lligats directament amb el terror.

5. ANÀLISI DELS RESULTATS DE L'ESTUDI I PORS CURIOSSES

Observant els resultats dels infants, i tenint en compte el nombre de nins i nines que han participat en el treball (vegeu annexos 1 i 2), es pot determinar que els nins i les nines tenen gairebé el mateix nombre de pors, els percentatges no varien gaire: en el grup dels nins de 3 anys es donen 179 pors entre 101 nins, amb una mitjana d'1,8 pors; en el grup de les nines de 3 anys es donen 148 pors entre 81 nines, amb una mitjana d'1,8 pors; en el grup de nins de 4 anys es donen 264 pors entre 98 nins, amb una mitjana de 2,7 pors; en el grup de nines de 4 anys es donen 282 pors entre 90 nines, amb una mitjana de 3,1 pors; en el grup de nins de 5 anys es donen 307 pors entre 110 nins, amb una mitjana de 2,8 pors; en el grup de nines de 5 anys es donen 265 pors entre 97 nines, amb una mitjana de 2,7 pors.

En el cas dels infants de 3 anys, es dona un nombre inferior de pors, en principi perquè els costa més respondre què els fa por i per la seva edat evolutiva; hi ha una diferència de 31 pors entre nins i nines en l'estudi, però si es fa la mitjana tenint en compte el nombre de participants, aquesta és la mateixa. En el grup de 4 anys, hi ha una diferència més notable, però no rellevant, de 0,4 pors, i en el grup de 5 anys la diferència en el percentatge és de 0,1 pors.

Per tant, els nins i les nines tenen el mateix nombre de pors (pensant en el conjunt, ja que individualment aquest nombre és diferent). Es presenta una similitud

en els percentatges del grup de 4 i 5 anys, que ens indiquen que no hi ha gran diferència entre ambdós. Al treball en total hi han intervingut 577 infants, que han anomenat 1.445 pors, cosa que dona una mitjana de 2,5 pors.

Després d'analitzar els resultats de la prova, podem comprovar que als infants d'aquestes edats no els fan gaire por ni les ferides ni anar al metge ni coses relacionades amb les cures i les injeccions. Tampoc la separació dels pares. Quant a la fosca, es dona un nombre més gran d'infants que l'anomenen, fet que reafirma altres estudis sobre les pors, ja que la por de la fosca és molt present en els més petits (s'han donat 42 casos de por de la fosca).

Referent a la por dels animals, aquest grup engloba diferents espècies, i també està en concordança amb estudis realitzats per diversos autors. Entre els animals a destacar (prenent aquells animals que arribin a 5 o més pors), trobam els següents: aranyes, 15 pors; bous, 12 pors; caragols, 5 pors; cavalls, 16 pors; cocodrils, 28 pors; cucs, 10 pors; dinosaures, 28 pors; dragons, 21 pors; elefants, 13 pors; girafes, 5 pors; lleons, 58 pors; lleopards, 5 pors; llops, 27 pors; moixos, 21 pors; óssos, 5 pors; pops, 8 pors; ratapinyades, 9 pors; rates, 25 pors; serps, 42 pors; taurons i tigres, 45 pors.

Sumant totes les pors d'animals (partint del tall de 5 pors), obtindríem un total de 443 pors dels animals, un dels grups de temors més grans que s'expressen, després del grup que podríem crear prenent tots els personatges de caire fantàstic, on es dona un nombre de 525 pors (tenint present el tall de 5 pors): bruixes, 58 pors; casa monstre, 5 pors; dimonis, 181 pors; fantasmes, 126 pors; gegants, 20 pors; jaia Corema, 12 pors; monstres, 99 pors; pirates, 7 pors; vampirs, 17 pors. Per tant, als infants els fan més por els personatges fantàstics (personatges estretament relacionats amb la imaginació dels infants, personatges somiats molt sovint, que es relacionen amb la fosca, la nit i amb els ambients fantasmals) que els animals o altres coses.

Referent als temors a aquelles coses que de veritat comporten perill, hem de dir que el nombre de resultats és baix: accidents, 1 por; altura, 2 pors; caure d'un arbre, 1 por; bomba, 1 por; cisterna, 1 por; coets, 20 pors; correfocs, 1 por; encenedors, 1 por; escales llargues, 1 por; espases, 2 pors; ganivets, 2 pors; munt de cadires, 1 por; obrir les portes, 1 por; olles, 1 por; ones, 1 por; pistoles, 3 pors; planxa, 1 por; tisores, 1

por. En total, hi ha 42 pors que comporten perill. Això ens indica que hi ha nins i nines que saben que hi ha coses que no poden tocar; d'altra banda, aquestes pors ens poden informar del fet que tal vegada han tingut una mala experiència amb aquestes coses i han agafat por als objectes perillosos, o han vist que qualcú s'ha fet mal amb coses perilloses. Als petits, doncs, no els solen fer por coses que ens poden fer mal de veritat, tampoc els productes tòxics que pot haver-hi a casa (no hi ha hagut cap por relacionada amb aquest punt), aspecte molt a tenir en compte, ja que els accidents amb aquests productes tenen repercussions molt greus.

5.1. Pors curioses

Hi ha un conjunt de pors que destaquen per diversos motius, pors que no han estat gaire anomenades però que ens criden l'atenció per la seva peculiaritat. Són les següents:

- Jo: no se sap per què l'infant es digué a ell mateix.
- Aliens: han estat poc anomenats, i això que hi ha una varietat àmplia de dibuixos animats on surten aquestes espècies d'altres mons.
- Ballarina: una altra por estranya.
- Bomba: aquesta por l'han dita una nina i un nin de cinc anys. Amb tot el que passa amb el terrorisme, les imatges que en donen a la televisió i a altres mitjans de comunicació, quasi no ha estat mencionada la paraula bomba.
- Caragols: aquesta és una típica por infantil, podríem classificar-la de por insignificant (el caragol, en si, no produeix terror).
- Ca dimoni: aquí es dona una conjunció de dues pors, una dels cans, i l'altra, dels dimonis, una mescla amb imaginació.
- Dona: por a tenir en compte, perquè l'infant ha tingut qualche experiència desagradable amb una dona.
- Que em fermin: por preocupant, i més si es tracta d'un adult que ha fermat el nin perquè estigui quiet, conducta errònia i que pot dur a greus problemes en el futur si se segueix amb aquesta línia d'actuació.
- Que em matin: podria resultar dels jocs dels nins i les nines, on de forma simbòlica juguen a matar-se. Això de jugar a pistolers, policies i lladres, lluites i combats és freqüent en aquestes edats, per tant, convindria conduir els jocs dels nins en una altra direcció. Si la causa procedeix de l'entorn familiar, cal anar alerta, perquè es converteix en un problema.
- Discussió dels pares: hem de pensar que el que estima més un nin o una nina és el seu pare i la seva mare, i és clar, no vol que aquelles persones que estima més es facin mal. Llavors, s'ha d'intentar no discutir davant dels petits, perquè ho passen molt malament! i aquestes experiències queden gravades a la memòria.
- Padrins: el mateix que hem dit amb la por de la dona, qualche cosa ha passat amb els padrins per anomenar-los. Perquè les relacions amb ells siguin més bones, s'han de canviar algunes conductes inadequades.
- No voler jugar amb jo: deixar apartats els amics en els jocs o en determinades situacions produeix angoixa i malestar: la discriminació, pel motiu que sigui, sempre és dolenta. S'ha de fomentar la socialització des de tots els àmbits.
- Núvols: aquesta por es relaciona amb la tempesta; no pensam que els núvols blancs del dia facin por.
- Olles: por deguda tal vegada al fet que el pare o la mare digui constantment que s'ha d'anar alerta amb les olles que hi ha al foc, o potser al fet que l'infant hagi vist que una persona s'ha cremat, o que s'hagi cremat ell mateix.
- Partida de la mamà: en principi són pocs els nins que especifiquen que no els agrada la partida de la mamà. Aquesta por està relacionada amb la por de la soledat.
- Que em pegui el veïnat: revela que hi ha hagut un problema amb el veïnat: tal vegada només l'ha aterrit dient-li que li pegarà, cosa molt mal feta, perquè pot produir una fòbia.
- Perdre'm a Alcampo: es veu clarament que un nin de 5 anys s'ha perdut al gran hipermercat, i no li agradaria que li tornàs a passar!
- Planxa: un nin de quatre anys ha d'haver tingut qualche ensurt amb aquest estri, perquè digui que li fa por: segurament s'ha cremat amb la planxa o ha vist que algú s'hi cremava.

- Policia: la típica por a què hi ha induït un adult, utilitzant la figura del policia perquè el nin o la nina deixi de comportar-se inadequadament.
- Herba: és estrany que hagin dit l'herba! Ens podem imaginar que una cosa que hi ha hagut entre les herbes ha espantat l'infant.
- Home: hi ha hagut un conjunt de pors en relació amb la figura de l'home, més nombrosa que en el cas de la figura de la dona. Les variants home lleig, porta, paret, elefant, lleó, llop, d'ulls verds, barbut i dolent, ens indiquen una més gran incidència del gènere masculí en les pors dels infants.
- Injecció i metge: en aquest cas ens ha cridat l'atenció el baix nombre de nins que han anomenat aquestes pors, ja que són molt comunes a aquestes edats.
- Jaia Corema: és curiós que l'hagin anomenada més vegades els infants de quatre anys. En principi, sembla que s'hauria d'haver donat en el grup de tres anys, perquè són més petits.
- Somnis: gairebé ningú no ha especificat de forma clara que li fa por somiar: molts nins han dit les coses que somien, però només dos han parlat de malsons o han dit que els fan por els somnis, és a dir, que aquests dos infants saben que poden somiar coses dolentes i bones, i especifiquen els somnis com a causants de les seves pors.
- Mamà o papà enfadats: ens alegra que surtin poques vegades aquestes pors: això demostra que no hi ha gaire pares que perdin els nirvis de forma exagerada.
- Mort: tal vegada han viscut la mort d'un familiar proper, vivint els sentiments de tristesa familiar, assimilant que no deu ser bo morir, perquè ja no tornes a veure aquella persona.
- Segrest: cosa estranya, derivada, en teoria, dels mitjans de comunicació.
- Obrir una porta: perquè l'infant es pot engrunar els dits obrint una porta, i fer-se molt de mal!
- Les lletres: por inusual, mal d'entendre! Si no és que el nin somii en lletres que es mouen, perquè ha dit que li fan por les lletres un infant de tres anys.

- Nedar: la causa d'aquesta por és perquè s'espantà dins l'aigua, i és una por difícil de llevar.
- Meduses: una picada de medusa ens fa témer-les a causa del mal que provoquen.

6. UNITAT DIDÀCTICA SOBRE LES PORS

L'escola és un dels mitjans per excel·lència per resoldre determinats conflictes que es donen entre els infants, tant individualment com col·lectivament. L'escola s'ha convertit en un centre que cada vegada assumeix més competències, que va més enllà del simple fet d'educar els nins i les nines.

Es pot dur a terme una unitat didàctica només per esbrinar les pors que tenen els alumnes, per fer un estudi del nombre de pors i realitzar una estadística, per conversar amb els nins sobre les seves pors, per treballar una unitat diferent de les que sempre se solen fer, per saber com són aquelles coses que ens fan por, etc. Però el que realment és important a l'hora de realitzar una unitat didàctica sobre les pors dels alumnes és poder ajudar-los a superar les seves pors o fòbies, partint dels seus temors, tenint en compte la peculiaritat del tema, ja que aquest està carregat de sentiments i emocions, per tant, es tracta d'una unitat especial. Tot seguit us donam un exemple d'una unitat didàctica per tractar les pors amb els infants. A l'annex 3 trobareu un altre exemple sobre la por que provoca el dimoni.

6.1. Objectius

Els objectius poden ser diversos, segons el tema que hagi sorgit o allò que es pretengui aconseguir. Aquests seran diferents si la por que es vol treballar fa referència a un animal, com per exemple un ca, o a un personatge fantàstic, com per exemple el dimoni.

La llista següent fa referència a objectius generals, és a dir, és un punt de partida per superar qualsevol por. A partir d'aquests objectius es pot especificar un conjunt més concret, segons el tema de la unitat:

- Exterioritzar els propis sentiments i reconèixer els dels altres (sentiments relacionats amb les nostres pors, mitjançant l'expressió tant oral com corporal).
- Comunicar als altres els propis temors per compartir les explicacions amb els companys.
- Adonar-se que tothom té por de quelque cosa.

- Acceptar l'ajuda dels iguals i dels adults per superar les pròpies pors.
- Aprendre a regular el comportament davant allò que es tem, de forma progressiva.
- Ajudar els companys a superar les seves pors, cooperant amb els amics que més ho necessiten.
- Participar amb interès en les diverses activitats, gaudint dels jocs que es realitzin tant en petits grups com en gran grup, fomentant la relació entre tots.
- Acceptar les pròpies pors i les dels companys, valorant-se de forma positiva per poder superar-les.
- Tenir força de voluntat per enfrontar-se amb les coses que no agraden.
- Desenvolupar totes les habilitats que es duran a terme a l'hora de realitzar les diferents activitats i els jocs, activitats que ajudaran a superar els temors.
- Aprendre a demanar ajuda quan es necessiti, per avançar en el desenvolupament i ser cada vegada més autònom.
- Identificar les pròpies pors, valorar-les adequadament i intentar superar-les.
- Etc.

6.2. Continguts

Els continguts han d'estar relacionats amb els objectius que es predeterminin, amb la por que es vulgui solucionar, amb la unitat didàctica que es dugui a terme, i amb el nivell educatiu en qüestió. Continguts que es determinaran una vegada concretats els objectius específics de la unitat didàctica, com per exemple:

- Les pors
- La superació dels temors
- Reaccions que es produeixen quan tenim por
- Valoració de la superació
- Conductes adequades
- Discriminació entre el real i l'imaginat
- Els sentiments i les emocions
- Interpretació de les pors

- Acceptació de l'ajuda dels altres
- Atenció i goig per escoltar contes de pors
- Etc.

6.3. Metodologia

La metodologia dependrà de la forma de treballar de cada mestre. El que s'ha de tenir en compte, tant si es duu a terme un projecte com una unitat didàctica, un centre d'interès, etc., són els principis metodològics necessaris perquè els infants aconseguen els objectius i continguts amb més facilitat.

- Partir del nivell evolutiu dels nins
- Tenir en compte els seus interessos
- Crear un ambient acollidor
- Partir dels seus coneixements
- Treballar des d'un enfocament constructivista
- Tenir cura de l'aspecte lúdic de les sessions i activitats
- Motivar-los constantment
- Variar les activats per engrescar-los
- Tenir en compte la globalitat
- Donar importància a l'aprenentatge significatiu
- Ensenyar-los a aprendre
- Etc.

6.4. Activitats

- Demanar als pares les pors que tenen els seus fills
- Realitzar mitjançant una conversa el llistat de pors dels alumnes
- Contar un conte on el tema estigui relacionat amb les pors. Es poden tenir diferents contes per contar a mesura que es desenvolupa la unitat
- Mantenir un diàleg sobre el que senten i com es comporten davant aquestes pors
- Dibuir amb pintures en un paper de grans dimensions les pors que tenen, per analitzar-les
- Crear targetes de les pors que tenen, per crear un joc de memòria, fotocopiant els dibuixos

- per fer parelles
- Pintar amb els dits i pintura al tremp fantasmes, dimonis, monstres..., exagerant-ne les peculiaritats per ridiculitzar-los i riure tots plegats del que s'ha fet i com han quedat els personatges
 - Expressar amb un joc de mímica les pors que es tenen, perquè els altres ho endevinin
 - Mirar pel·lícules on surtin les pors que han expressat els infants, de forma divertida, amb un caire positiu (on, per exemple, la bruixa sigui la bona al·lota o el ca el salvador i gran amic del nin)
 - Elaborar un mural de les pors que poden tenir altres nins i nines d'edats inferiors o d'altres escoles, imaginant què els deu fer por, a aquells nins i nines
 - Dibuixar els somnis que ens agraden menys per llavors comentar-los als amics
 - Dur a terme (una vegada assabentats de les pors dels infants) activitats d'acostament utilitzant targetes, per començar l'estratègia, mostrant fotografies d'aquelles pors o fòbies més importants, a tot el grup, no sols als afectats. Si es dona el cas de fòbies a animals, es poden fer sortides per veure aquells que tenen alguns infants (d'una manera progressiva)
 - Crear la figura de la por amb plastilina o fang
 - Crear caretes de les nostres pors utilitzant colors vius, és a dir, fent-les divertides
 - Muntar una exposició de quadres pintats pels infants de les pors, posant en una petita cartolina el títol, l'autor, el tema o la tècnica emprada
 - Crear els nostres monstres amb material de rebuig: caps de cartró, brics de llet, gafes d'estendre roba espenyades, fils, cordes, etc.
 - Elaborar un collage amb el tema: la fosca i allò que ens espanta
 - Crear a la classe el racó divertit de les nostres pors
 - Crear un joc de l'oca de pors per jugar amb els daus amb els dibuixos dels infants
 - Fer diapositives de monstres o fantasmes per mirar-les amb tot el grup
 - Dur a terme sessions de teatre negre
 - Fer la disfressa de carnaval en relació amb el tema que es treballi
 - Utilitzar la tècnica de la serigrafia per elaborar dibuixos de determinades pors
 - Si hi ha un gran nombre de pors relacionades amb la jaia Corema, muntar-ne una d'allò més bonica, per fer activitats complementàries: dibuixar-la fent-nos-hi fotografies, pintar dibuixos en relació amb el tema, etc.
 - Crear un mòbil amb els dibuixos de les pors damunt cartolina retallats per posar a la classe

6.5. Temporalització

La temporalització de la unitat didàctica depèn de la forma com es vulgui dur a terme la unitat: si es vol desenvolupar de forma contínua en el temps o si es vol alternar amb altres temes d'estudi.

6.6. Avaluació

L'avaluació es fa imprescindible per saber les pors que tenen els més petits: una avaluació inicial ens ajudarà a determinar com es desenvolupa el principi de la unitat; una avaluació continuada en el temps, per adonar-nos del funcionament del nostre treball i del desenvolupament dels nins i les nines. L'avaluació es fa necessària per establir si hem de canviar d'estratègia o constatar si la que hem dissenyat funciona, a més, ens permetrà comprovar si la metodologia és adequada i si els infants van progressant: si no és així, s'haurà de canviar la forma d'actuar i tal vegada les activitats proposades, cosa que influirà en certa mesura en els continguts i objectius. En acabar el desenvolupament de la unitat, hem de realitzar-ne una avaluació final per saber si s'han assolit les expectatives que teníem, si els objectius s'han aconseguit en part o en la seva totalitat i si ha estat idònia la nostra tasca i en general tota la unitat. L'avaluació ens servirà com a punt de partida a l'hora de realitzar altres unitats didàctiques, prenent-la com a referent.

Els recursos per avaluar poden ser diversos: es poden determinar uns ítems específics, es pot emprar una filmadora per veure el comportament dels infants, un registre d'àudio per tenir constància de les aportacions dels petits, es pot comptar amb l'ajuda d'un altre professional perquè ens ajudi a prendre les notes oportunes, etc.

7. BIBLIOGRAFIA

Bédard, N. (1999). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Barcelona: Sirio.

Krishnamurti, J. (1995). *Sobre el miedo*. Madrid: Edaf.

Méndez Carrillo, F. X. (2003). *El niño miedoso*. Madrid: Piràmide.

Per citar aquest article:

Donoso Garcia, J. P. (2010). Estudi sobre les pors de les nines i els nins d'entre 3 a 5 anys: Treball d'investigació. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 54-67. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/4-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Els professors de les Illes Balears com a víctimes d'agressions als centres educatius

Balearic teachers as victims of aggression at school

El profesorado de las Islas Baleares como víctima de agresiones en los centros educativos

Sebastià Llodrà Oliver, sllodra@educacio.caib.es, CEIP Na Penyal
Rafel Moscardó Mongort, rafmsm@yahoo.es, CEIP s'Auba
Jordi Josep Rosselló Ruiz, jjrossello@telefonica.net, CP Antònia Alzina

Resum

El present article pretén conceptualitzar la problemàtica de la violència escolar incidint en les agressions als professors. S'analitza el grau d'incidència d'aquests fets als centres de les Illes Balears i es descriu el marc legal de referència. Seguidament es comparen les solucions normatives en l'àmbit de la docència a les Illes Balears amb altres sectors públics de la Comunitat, com també d'altres comunitats autònomes. Finalment, es proposen pautes d'actuació que cal que els membres de la comunitat educativa tinguin en compte davant aquesta situació.

Paraules Clau

conflicte de rols, resolució de conflictes, relació pares-professor, relació professor-alumne, seguretat, prevenció, violència, legislació

Abstract

This article conceptualises the problems of violence at school and attacks on teaching staff. The degree of incidence of these events in Balearic schools is analysed and the legal framework is described. Next, the regulatory solutions in the realm of teaching in the Balearic Islands are compared with other public sectors in the region, as well as other regions. Finally, action guidelines to be taken into account by members

of the academic community when faced with this situation are proposed.

Keywords

role conflict, dispute settlement, parent-teacher relation, teacher-pupil relation, safety, prevention, violence, legislation

Resumen

El presente artículo pretende conceptualizar la problemática de la violencia escolar incidiendo en las agresiones al profesorado. Se analiza el grado de incidencia de estos hechos en los centros de las Islas Baleares y se describe el marco legal de referencia. Seguidamente se comparan las soluciones normativas en el ámbito de la docencia de las Islas Baleares con otros sectores públicos de la Comunidad, así como también de otras comunidades autónomas. Finalmente, se proponen pautas de actuación a tener en cuenta por parte de los miembros de la comunidad educativa ante esta situación.

Palabras Clave

conflicto de roles, solución de conflictos, relación padres-profesor, relación profesor-alumne, seguridad, prevención, violencia, legislación

0. SOBRE EL GRUP DE TREBALL

El grup de treball és una modalitat formativa en la qual un equip estable de professors del mateix centre o de diferents treballs, de forma autònoma, en l'elaboració, l'experimentació i la innovació de projectes de treball i/o materials curriculars, centrats en l'àmbit educatiu. En aquest sentit, el nostre grup de treball, que neix l'any 2007, té un objectiu que, sense perdre el referent de l'àmbit educatiu, podríem qualificar si més no d'atípic: trobar respostes a tot un seguit d'incògnites que se'ns plantegen arran d'uns fets concrets d'agressió verbal i intimidació per part d'un pare a personal docent d'un centre, i que incideixen directament en la nostra professió.

El resultat és aquest document, que inclou una conceptualització del problema a les Illes Balears, com també un recull de dades sobre la violència escolar —especialment aquella de la qual el docent és la víctima—, comentaris sobre notícies aparegudes als mitjans de comunicació i reflexions per a una proposta de pla per prevenir la violència contra els professors als centres educatius de les Illes Balears.

Aquest document té com a base el text presentat al Centre de Professors de Manacor (Illes Balears) el juny de 2009 amb el títol *Reflexions per a una guia d'actuació en casos de violència contra el professorat de les Illes Balears*.

1. INTRODUCCIÓ

La problemàtica de la pèrdua d'autoritat docent és un tema recurrent, molt especialment els darrers temps, en tertúlies radiofòniques, editorials de diaris i notícies televisives. Es parla de la necessitat de dotar els docents d'una autoritat perduda, i s'identifica aquesta mancança com una variable més de les tantes que engreixen el fracàs escolar.

Segurament moltes investigacions sobre disciplina escolar, els mateixos docents, els sindicats educatius, l'Administració i les famílies deuen coincidir en la necessitat de dotar d'aquesta major autoritat els professionals de l'educació; les diferències apareixeran en les formes: com s'ha de fer?

Alguns sectors reclamen que l'autoritat s'implanti per llei i es doti els professors d'un estatus similar al que tenen els cossos de seguretat. Uns altres, en canvi, exposen que aquesta autoritat no pot venir simplement

per llei, sinó que cal un compromís de totes les parts implicades en l'educació. En aquests termes s'expressa Schleicher, coordinador de l'informe PISA de l'OCDE (entrevistat a *El País* el 23 de novembre de 2009). Unes altres demandes per part dels sindicats docents sol·liciten més reconeixement de la figura docent tant socialment com econòmicament.

Aquest és un tema de debat interessant que ens situa en la problemàtica que volem estudiar. Les agressions a professors, deuen estar relacionades amb aquesta pèrdua d'autoritat? S'emmarquen en un clima de convivència concret en els centres educatius o són fets aïllats i esporàdics? Els passos que es facin per dotar de més autoritat —legal o moral— els docents, implicaran la prevenció també de situacions d'agressió a aquests?

El nostre punt de partida és que les agressions, tant físiques com verbals, a docents no són fets casuals i esporàdics, sinó que estan estretament relacionades amb aquesta pèrdua d'autoritat i inserides en uns centres amb una convivència sovint difícil.

Com a mestres que vivim el dia a dia d'escoles i instituts pensam que és fonamental crear espais de comunicació on la principal tasca sigui la de fomentar el debat i la reflexió sobre el fet educatiu.

La convivència, és clar, és la base de l'educació i ha esdevingut un dels principals focus de preocupació de les administracions educatives i dels sindicats. Una mostra d'aquesta preocupació és la creació d'observatoris i instituts per a la convivència i departaments específics centrats en aquesta problemàtica.

El resultat del treball d'aquests departaments han estat orientacions per a la prevenció de conflictes, per a la redacció de plans de convivència, etc. Han impulsat formació als professors concreta per a aquesta problemàtica i són mesures que progressivament es van incorporant als centres educatius. Resumint, són eines que ens permeten millorar, sobretot, el tractament de la prevenció.

Pel que fa a les mesures a posteriori, en el cas que aquests mecanismes no hagin funcionat, es pot parlar d'una manca de concreció protocol·lària. Les directrius des de l'Administració pel que fa a les mesures que es poden prendre ens remetent únicament al Reial decret 732/1995 dels drets i deures dels alumnes, que proposa un règim sancionador. Aquest decret se cen-

tra exclusivament en els alumnes i proposa mesures punitives.

Una primera revisió de la normativa ens porta a pensar que, si bé des del vessant preventiu es dona una certa importància al treball enfocat a les famílies, des del vessant de la normativa educativa se n'obvia qual-sevol responsabilitat i no es deixa marge a l'acció sancionadora als progenitors. Es parla de sancions només als alumnes, no als pares, tot i que algunes notícies constaten que s'han donat casos d'agressió de famílies a professors.

Centrant-nos en les agressions a docents, caldrà determinar el grau d'incidència d'aquestes als centres de les Illes Balears i, sobretot, quin és el procés de resolució d'aquests conflictes. És cert, tanmateix, que la informació sobre la manera com cal actuar quan es produeixen situacions d'aquest tipus és més bé nul·la. La sensació primera és, de fet, que hi ha una tendència a ocultar les agressions tant per part dels centres com per part de les administracions i, paradoxalment, per part dels mateixos professionals afectats.

L'excepció, en aquest sentit, serien les administracions educatives del País Basc i Andalusia, que, des de fa ja dos anys, compten amb un protocol d'actuació davant les agressions a docents. Al llarg de les pàgines següents analitzarem aquests documents, que ben segur acabaran sent precursors d'altres a la resta de comunitats autònomes.

2. OBJECTIUS

- Conceptualitzar la problemàtica de la violència escolar incidint en les agressions als professors.
- Analitzar el grau d'incidència d'aquests fets als centres de les Illes.
- Descriure el marc legal de referència i les possibles solucions normatives.
- Comparar les solucions normatives en l'àmbit de la docència a les Illes Balears amb altres comunitats autònomes, com també amb altres sectors públics de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- Proposar pautes d'actuació.

3. ELS CONCEPTES D'AGRESSIÓ I VIOLÈNCIA

Una primera aproximació als termes 'agressió' i 'violència' ens porta a creure que hi ha una certa difusió conceptual: mentre que alguns autors equiparen ambdues idees i les consideren conceptes sinònims, uns altres les distingeixen clarament i assenyalen la violència com a més genèrica i entesa com a clima, que inclou les agressions.

El concepte de violència és entès per Busch com "un sinònim d'agressió que s'utilitza en les formes més greus i extremes, sobretot en atacs físics" (esmentant a Bruckner 2003, 170-171). Ubica el concepte d'agressió en el nivell del comportament. Indica tres trets característics de la conducta agressiva: causar o intentar causar mal, la intenció i la infracció de normes socials.

D'altra banda, Bierhoff i Wagner (esmentat a Bruckner 2003, 171), distingeixen diferents tipus d'agressió:

- agressió ofensiva, que uns altres autors anomenen agressió proactiva (no provocada).
- agressió defensiva, anomenada per uns altres autors agressió reactiva (provocada).

Totes aquestes agressions es poden manifestar tant com a agressió simbòlica (verbal) com directa (física).

Nosaltres, en canvi, coincidim amb Peiró (2003) quan es refereix a la violència com un concepte genèric que engloba les conductes agressives concretes que constitueixen el clima de convivència. En aquest sentit es refereix a la violència i a la indisciplina com el conjunt enumerat de fets. Per tant, parlar de violència no és parlar d'accions, sinó de context. Als centres educatius, la suma de conductes agressives portarà a un clima de violència.

3.1. Els centres educatius i la violència

Als centres educatius l'augment de la violència és un fet palpable que reflecteixen els mitjans de comunicació —a vegades amb un cert alarmisme— però que també constaten diferents estudis i investigacions.

El ressò que se'n fan els mitjans té un doble vessant: d'una banda serveix per denunciar i fer conèixer aquesta situació, i de l'altra també es pot parlar d'una certa publicitat de la violència i del clima d'impunitat.

Els mitjans de comunicació són, fins i tot més que les famílies, proveïdors de models de comportament (Subirats 2001). I és que, com demostra l'experiment clàssic de Bandura (Garrigós 2003), el simple fet de veure comportaments agressius pot incrementar la conducta agressiva dels infants. Aquests tendeixen a reproduir la conducta agressiva imitant el model i fins i tot creant noves formes d'agressió.

Si parlem de violència escolar i mitjans de comunicació cal destacar el treball fet per Piñuel i Gaitan (2004). Consisteix en el recull, el buidatge i l'anàlisi de les notícies sobre violència escolar que han aparegut a les edicions digitals dels principals diaris de l'Estat durant l'any 2003.

Des de l'aparició dels primers estudis sobre violència escolar d'Olweus a Suècia a final dels seixanta i ja dins els anys setanta, són nombroses les referències bibliogràfiques que fan menció al *bullying*, a l'assetjament entre iguals.

En els darrers anys, la convivència als centres educatius és un aspecte que està creant especial interès entre els diferents agents educatius. Mostra d'això és la nombrosa bibliografia recent sobre la temàtica i sobretot la creació per part de les administracions educatives de departaments específics de convivència.

3.2. El cas de França

Martínez (2000) exposa el cas de l'Estat francès. L'estudi Debarbieux i Montoya de la Universitat de Bordeus, centrat sobretot en la violència escolar, afirmava que les víctimes a les escoles i als instituts són en un 77% alumnes i en un 22% professionals del centre. També destaca la imatge negativa que tenen els alumnes dels seus docents: l'any 1995 el 13% dels alumnes no confiava en la capacitat didàctica dels seus professors; el 1999, la xifra era del 20%.

La pèrdua d'autoritat per part dels professors la podem considerar un dels factors clau en la conflictivitat als centres.

Aquest estudi de Debarbieux i Montoya culminà amb la II Fase de Lluita contra la Violència Escolar a l'Estat francès, l'any 2000. Martínez (2000) denuncia que en gran mesura arribaren a l'Estat espanyol tan sols les notícies sensacionalistes d'ocupació policíaca dels centres educatius i descriu algunes de les mesures que proposava aquest pla:

- Introducció de l'assignatura Educació Cívica, Jurídica i Social als instituts de secundària i a les escoles de primària.
- Distribució dels alumnes conflictius en petits grups de vuit a deu a càrrec d'educadors de la protecció judicial de la joventut i de professors voluntaris, com també la col·laboració de gent famosa, propera als alumnes, com a model (el futbolista Zidane, l'actor Depardieu...).
- Unificació de mesures disciplinàries.
- Mesures alternatives a la sanció: treball d'interès escolar, semblant als treballs d'interès per a la comunitat.

3.3. El cas de les Illes Balears

El cas de França partia de fets violents greus als centres i, fins fa poc, s'havia argumentat que en el cas de l'Estat espanyol s'havia de parlar més d'un clima d'indisciplina que no pas de violència (Martínez 2000). Des de l'any 2000 fins a l'actualitat es pot parlar segurament d'un agreujament d'aquesta situació, que ha desembocat en alguns casos de violència, no pas de simple indisciplina.

En tot cas, com assenyalen Ortega i col. (1998), des d'una perspectiva ecològica, el conflicte és un procés natural que es desencadena dins un sistema de relacions en el qual, molt segurament, hi haurà confrontació d'interessos. L'autor afirma que el pas del conflicte a l'agressivitat i al clima de violència es fa quan fallen els instruments de mediació, als quals podríem afegir les habilitats socials, l'educació emocional i l'educació moral i cívica.

Pel que fa a les mesures de l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears per fer front a aquesta conflictivitat emergent, podem esmentar el Decret 57/2005, de 20 de maig, pel qual es creava l'Observatori i el Comissionat per a la convivència escolar en els centres educatius. Parlava de:

"[La necessitat] de generar un clima escolar adient per a la consecució dels objectius pedagògics, eliminar qualsevol tipus de violència en els centres escolars, inculcar els valors necessaris per a la convivència, infondre l'acceptació de les normes socials com un dels principals factors per al desenvolupament de les relacions interpersonals i

manifestar actituds que permetin arribar a l'equilibri personal i facilitin els aprenentatges propis i aliens" (BOIB núm. 82, de 28 de maig de 2005, pàg. 2).

Posteriorment el Decret 10/2008 impulsa la creació de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears, que substitueix el primer Observatori per a la Convivència. Aquest decret relaciona directament la bona convivència dins els centres educatius amb l'èxit escolar. Assenyala el següent:

"La prevenció de situacions de conflicte en l'àmbit escolar s'ha d'abordar no només des d'una perspectiva de prevenció, tipificació, mediació i resolució de conductes disruptives, sinó també des del convenciment que les iniciatives encaminades a reduir el fracàs escolar i a promoure la dinamització d'activitats que potencien hàbits de participació, convivència i socialització dels joves, seran eines fonamentals a l'hora de la prevenció de situacions de conflicte" (BOIB núm. 15, de 31 de gener de 2008, pàg. 6).

I és que, com assenyala el Decret 112/2006, de 29 de desembre, de qualitat de la convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma de les Illes Balears, "el clima escolar adequat és un element essencial per al bon funcionament dels centres i per a l'èxit acadèmic dels alumnes" (BOIB núm. 189, de 30 de desembre de 2006, pàg. 3).

Alguns dels factors que l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears esmenta com a possibles alteradors del clima de convivència escolar són els de caràcter social, familiar, psicològic i educatiu.

Encara que aquesta categorització de possibles alteradors és àmplia i segurament poc concreta, interrelaciona elements que són bàsics per a la prevenció i el tractament d'aspectes de convivència dins un centre. És només des d'una perspectiva d'intervenció holística que es pot tractar una temàtica tan complexa.

Partint d'aquest plantejament integral, Jares (2006) enumera els factors que obstaculitzen la convivència escolar següents:

- Aspectes contextuais vinculats a l'activitat escolar: manca d'espais de joc, saturació d'activitats acadèmiques en l'horari escolar, condicions de l'aula respecte dels espais, mo-

biliari i materials... Els models tradicionals d'ensenyament exigeixen als alumnes poca mobilitat i escolta contínua.

- Conductes competitives i discriminació de la societat neoliberal: societat de consum, conductes competitives no educatives contra els altres i no de superació d'un mateix, selecció continuada dels millors i discriminació dels més poc capacitats.
- Manca de valors bàsics de convivència: l'actual política d'escolarització provoca la creació de guetos, sovint amb mancança de recursos humans i materials.
- Pèrdua de lideratge educatiu del mateix sistema, dels docents i de la família.
- Augment d'imatges i situacions violentes en els mitjans de comunicació i videojocs.
- Dificultats per a l'organització democràtica dels centres escolars.
- Escassa participació i col·laboració dels agents educatius en la vida escolar.
- Mancances formatives dels professors en la resolució de conflictes.

4. LA VIOLÈNCIA CONTRA ELS PROFESSORS

A diferència de la violència entre iguals, el fenomen de la violència contra els professors està poc estudiat. Encara que es tracta d'un fenomen emergent, que està acaparant l'atenció de la comunitat educativa, sindicats, premsa, etc., els docents no disposam encara d'unes directrius clares i efectives d'actuació davant les agressions.

Un estudi realitzat al Regne Unit (Terry 1998) amb una mostra d'alumnes de set instituts urbans determina que en el maltractament dels alumnes als professors hi ha dos factors de risc: el fet de ser dona i tenir poca experiència.

A Irlanda, O'Moore i Minton han realitzat estudis sobre el maltractament en el lloc de treball, concretament en el claustre de professors. Un 70% dels professors considera que el maltractament més repetit és la manca de reconeixement a la seva tasca (esmentat a Yuste 2007).

Una enquesta realitzada per la Unió Europea l'any 2000 mostra que un 4% dels treballadors ha estat objecte d'agressions a la feina. En el cas dels treballadors del sector de l'ensenyament aquestes dades es disparren: un 12% declara que ha estat objecte d'intimidació.

D'altra banda, l'estudi Cisneros VIII (ANPE 2006), realitzat a la comunitat de Madrid, mostra unes dades en principi preocupants; les més significatives són:

- Un 54% dels professors declara que pateix estrès a causa de la pressió i coacció dels pares d'alumnes.
- Un 43% dels mestres de primària declara que ha sofert violència física o verbal en el seu centre de treball.
- Les agressions verbals són les conductes que més es donen en situacions de violència contra els professors: un 90% dels casos. Moltes vegades s'acompanyen d'intimidació, amenaces i aïllament social.
- Les agressions físiques es donen en un 28% dels casos.
- La violència física que es dona en les etapes d'educació infantil i primària sol venir per part dels pares dels alumnes.

Una altra dada de l'estudi fa referència a la percepció del suport que han rebut els mestres quan han estat víctimes d'una agressió:

- Un 10% manifesta que ha rebut un suport nul i el 26% manifesta un suport escàs o moderat.
- La percepció de suport varia en funció de qui el dona: l'entorn familiar i els amics proporcionen un auxili satisfactori, però quan es tracta del centre i de l'Administració el suport decau de forma significativa.

L'estudi també analitza els recursos que actualment els professors que són objecte d'agressions tenen a l'abast, i arriba a les conclusions següents:

- Hi ha mesures difuses per part de l'Administració i dels diferents organismes en relació amb les agressions contra els professors.

- Cal una Administració responsable que creï una unitat d'intervenció i assistència a mestres danyats per la violència.
- Cal considerar la violència com un factor de risc psicosocial que afecta la salut laboral. La violència s'ha de mesurar com un risc laboral.

Finalment, comenta que una de les causes que dificulten la intervenció i l'assistència als professors rau en la impossibilitat tècnica de sancionar conductes greus, la qual cosa crea una atmosfera d'impunitat que convida, en alguns casos, a reincidir en les agressions.

A les Illes Balears, l'estudi realitzat per l'Observatori per a la Convivència Escolar (CAIB 2007) als centres educatius de secundària es plantejava com a objectius:

- Diagnosticar l'estat de la convivència als centres d'ESO de les Illes Balears.
- Determinar-ne el grau d'incidència.
- Descriure les circumstàncies en les quals es produeixen.
- Identificar-ne els escenaris.
- Descriure les estratègies de comunicació i resolució del conflicte.
- Relacionar la rellevància de diverses variables que podrien estar relacionades amb els problemes de convivència.

En contraposició a l'estudi Cisneros VIII (ANPE 2006) anteriorment esmentat, l'estudi de l'Observatori per a la Convivència (CAIB 2007) no és tan alarmista. De l'apartat de conclusions, en volem destacar les següents:

- El panorama de la convivència no és alarmant a les escoles de secundària de les Illes Balears.
- Dos de cada tres alumnes afirmen que han estat testimonis d'esdeveniments de violència escolar.
- Les víctimes —alumnes— són agredides principalment per agressors del seu mateix sexe.

- Cal millorar la informació sobre els fets de violència a l'escola per prevenir i solucionar conflictes.

Algunes de les recomanacions que ens dóna aquest estudi són:

- Elaboració de plans de convivència escolar a cada centre.
- Necessitat de coordinació amb agents externs, famílies i serveis educatius especialitzats.
- Posar a disposició dels professors estratègies i correccions diferents i efectives (instruments legals d'autoritat, formació inicial i permanent per a tots els membres de la comunitat educativa).
- Esforç permanent de conscienciació: tolerància zero amb la violència escolar.

Cal dir que l'estudi de l'Observatori de la Convivència (CAIB 2007) se centra exclusivament en la violència entre iguals i en l'assetjament escolar; no fa cap referència a la violència patida pels professors per part d'alumnes i/o pares. D'aquesta manera, no comptam amb dades sobre la situació de les agressions als professionals docents de les Illes Balears.

Es pot constatar, ateses les aportacions d'aquests estudis, que ens calen més dades, amb investigacions d'ampli abast, sobre aquesta problemàtica tant en l'àmbit de l'Estat espanyol com de les Illes Balears. Només d'aquesta manera podrem determinar fins a quin nivell és rellevant aquesta problemàtica, fer un seguiment longitudinal de la seva evolució i, en definitiva, disposa d'una més bona informació sobre la realitat als centres educatius.

5. MARC NORMATIU I LEGAL EN RELACIÓ AMB LES AGRESSIONS ALS PROFESSORS

Ja s'ha assenyalat que la qualitat de l'ensenyament es pot veure afectada pel clima de convivència dels centres educatius i influir de forma negativa en la pràctica dels professionals de l'educació.

Es fa més necessari que mai disposar d'eines que actuïn de forma immediata davant qualsevol tipus d'agressions als professors. En aquest sentit trobam tres

documents interessants que apunten en aquesta direcció:

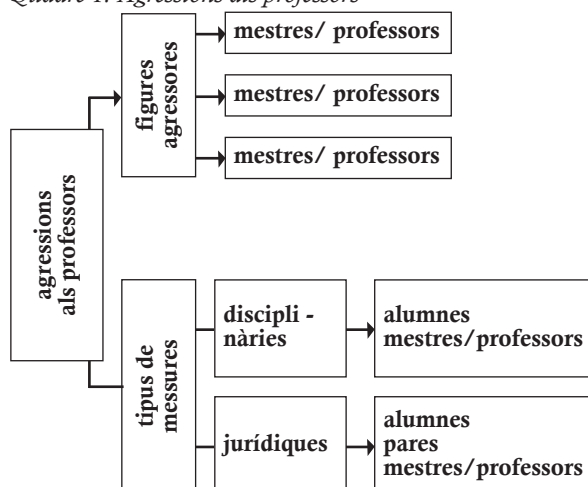
- Gobierno Vasco (2007). *Guía de actuación en casos de agresión al personal de los centros educativos públicos*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Junta de Andalucía (2007). *Protocolo de actuación en caso de agresión hacia el profesorado o el personal no docente*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Govern de les Illes Balears (2006). *Pla per a prevenir la violència als centres de l'Íbsalut*. Palma: Conselleria de Salut i Consum.

Els dos primers pertanyen a l'àmbit educatiu i són exemples de protocols clars d'actuació en aquests casos i també de suport ferm de les administracions als professionals. El tercer s'expressa en els mateixos termes i fa referència a un sector, el de la salut, amb similituds amb l'educatiu.

Un cop analitzada la normativa actual de les Illes Balears en l'àmbit educatiu, es comentaran aquests tres documents i se n'assenyalaran els punts més importants.

A continuació, de forma esquemàtica, exposarem els principals elements relacionats amb la violència i el seu context normatiu. Ho farem seguint l'esquema següent:

Quadre 1. Agressions als professors



5.1. Figures agressores envers els professors

Les principals figures agressores envers els professors que es poden donar als centres educatius són:

- alumne del centre
- pare, mare o familiar d'un alumne
- mestre o professor del centre

Com s'ha explicat anteriorment, els casos més freqüents se solen donar en els instituts d'educació secundària per part d'alumnes i pares. Pel que fa als centres d'educació infantil i primària, sembla que les agressions vénen principalment per part dels pares. En ambdós casos predominen, sobretot, les agressions de tipus verbal.

Les situacions derivades d'agressions entre companys de feina al mateix centre representarien casos més aïllats.

5.2. Actuacions: tipus de mesures

En els darrers cursos s'estan portant a terme als centres accions de caràcter preventiu en la conflictivitat, mitjançant plans de convivència. Molts d'aquests plans afirmen que cal incloure en el currículum el tractament sistemàtic de l'educació socioemocional, la competència social, la resolució de conflictes, habilitats socials, com també treballar la gestió de les emocions, treball amb famílies, escoles de pares...

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, de l'educació introdueix la competència bàsica d'*educació social i ciutadana* com un dels nous elements curriculars que hauran de formar part dels diferents documents del centre.

Finalment, el Decret 67/2008 pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, al seu article 5, fa referència a les finalitats del sistema educatiu:

“[El sistema educatiu s'orientarà a la consecució de] l'educació en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència, com també en la prevenció de conflictes i la resolució pacífica d'aquests” (BOIB núm. 83, de 14 de juny de 2008, pàg. 5).

Els objectius de cadascuna de les etapes s'expressen en el mateix sentit, fent referència a aspectes de convivència, actituds contràries a la violència, respecte als altres, tolerància, diàleg...

Quan fallen els mecanismes de prevenció i quan la mediació no és viable per a una situació concreta, s'han d'adoptar mesures sancionadores. Davant una agressió s'han de valorar molts d'elements abans d'iniciar qualsevol tipus d'acció. L'autoria, la naturalesa del fet, la intencionalitat, la gravetat, els danys ocasionats, les circumstàncies i molts d'altres, determinaran el tipus d'acció que cal emprendre. Dit això, trobam dues vies d'actuació, que s'aplicaran en dos àmbits diferents:

- Mesures disciplinàries (legislació educativa)
- Mesures jurídiques (legislació penal i civil)

5.2.1. Mesures disciplinàries

Anomenarem mesures disciplinàries totes aquelles accions que entren dins l'àmbit de la legislació educativa en tots els seus rangs jurídics: lleis orgàniques, reials decrets, decrets, ordres...

Per tant, seran mesures que consistiran en un conjunt d'accions sancionadores dins l'àmbit dels centres educatius i de la inspecció educativa. Per plantejar aquestes mesures partirem de la normativa següent:

- Reial decret 732/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres (BOE núm. 131, de 2 de juny de 1995)
- Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària (BOIB núm. 120, de 5 d'octubre de 2002)
- Decret 120/2002, de 27 de setembre, que regula el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB núm. 120, de 5 d'octubre de 2002)
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, de l'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006)

- Decret 112/2006, de 29 de desembre, de qualitat de la convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 189, de 30 de desembre de 2006)

h) L'incompliment de les sancions imposades.

Les mesures sancionadores que planteja aquest reial decret són:

Quadre 2. Per a les conductes contràries a la normes de convivència

Quan l'alumnat és qui agredeix

El Reial decret 732/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència en els centres proposa un règim sancionador. Enumera drets i deures concrets, tipologies de conductes sancionables i les seves corresponents accions punitives. La mateixa norma, a l'article 43, determina que les correccions que s'hagin d'aplicar han de tenir un caràcter educatiu i recuperador.

El reial decret distingeix entre conductes contràries a les normes de convivència (sense especificar-ne cap) i conductes greument perjudicials per a la convivència del centre; en aquest cas a l'article 52 fa un recull de les conductes que han de ser objecte de sanció:

- a) Actes d'indisciplina, injúria o ofensa greu contra els membres de la comunitat educativa.
- b) La reiteració, en un mateix curs escolar, de conductes contràries a les normes de convivència del centre.
- c) L'agressió greu física o moral contra els altres membres de la comunitat educativa o la discriminació greu [...].
- d) La suplantació de personalitat en actes de la vida docent i la falsificació o sostracció de documents acadèmics.
- e) Els danys greus causats per mal ús o dany greu intencionat en els locals, materials o documents del centre o en els béns d'altres membres de la comunitat educativa.
- f) Els actes injustificats que pertorbin greument el normal desenvolupament de les activitats del centre.
- g) Les actuacions perjudicials per a la salut i la integritat personal dels membres de la comunitat educativa del centre, o la incitació a aquestes.

1. Amonestació privada o per escrit.
2. Compareixença immediata davant el cap d'estudis.
3. Realització de treballs específics en horari no lectiu.
4. Realització de tasques que contribueixin a la millora i al desenvolupament de les activitats del centre o, si s'escau, dirigides a reparar el dany causat a les instal·lacions o al material del centre o a les pertinències d'altres membres de la comunitat educativa.
5. Suspensió del dret de participar en les activitats extraescolars o complementàries del centre.
6. Canvi de grup de l'alumne per un termini màxim d'una setmana.
7. Suspensió del dret d'assistència a determinades classes per un termini màxim de tres dies. Durant el temps que duri la suspensió, l'alumne haurà de realitzar els deures i treballs que es determinin per evitar la interrupció en el procés formatiu.
8. Suspensió del dret d'assistència al centre per un termini màxim de tres dies lectius. Durant el temps que duri la suspensió, l'alumne haurà de realitzar els deures i treballs que es determinin per evitar la interrupció en el procés formatiu.

Prescripció dels fets: un mes

Amb la singularitat que tota correcció imposada prescriurà a la finalització del curs escolar

Quadre 3. Per a les conductes greument perjudicials per a la convivència

1. Realització de tasques que contribueixin a la millora i al desenvolupament de les activitats del centre o, si escau, dirigides a reparar el dany causat a les instal·lacions o al material del centre o a les pertinences d'altres membres de la comunitat educativa. Aquestes tasques s'hauran de realitzar en horari no lectiu.
2. Suspensió del dret de participar en les activitats extraescolars o complementàries del centre.
3. Canvi de grup.
4. Suspensió del dret d'assistència a determinades classes per un període superior a cinc dies i inferior a dues setmanes. Durant el temps que duri la suspensió, l'alumne haurà de realitzar els deures i treballs que es determinin per evitar la interrupció en el procés formatiu.
5. Suspensió del dret a assistència al centre durant un període superior a tres dies lectius i inferior a un mes. Durant el temps que duri la suspensió, l'alumne haurà de realitzar els deures i treballs que es determinin per evitar la interrupció en el procés formatiu.
6. Canvi de centre.

Prescripció dels fets: quatre mesos

Amb la singularitat que tota correcció imposada prescriurà a la finalització del curs escolar.

La gravetat i les circumstàncies de les conductes que l'article 52 recull determinaran si s'adoptaran mesures disciplinàries o bé si s'adoptaran mesures jurídiques, dins l'àmbit de la Fiscalia de Menors, pel fet de tractar-se ja de faltes i/o delictes.

En funció de la gravetat, les mesures sancionadores que exposa el Reial decret 732/1995 les poden prendre la direcció del centre, el Consell Escolar i/o la Inspecció Educativa.

Quan els pares o familiars són els que agredeixen

Fixant-nos en la normativa educativa esmentada anteriorment, crida l'atenció la manca de regulació de la responsabilitat dels pares. Tan sols la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, de l'educació, a la Disposició Final Primera, que modifica l'article 4 de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, expressa:

“[Els pares] hauran de respectar i fer respectar les normes establertes en el centre, l'autoritat i les indicacions o orientacions educatives del professorat”, com també “fomentar el respecte per a tots els components de la comunitat educativa” (BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006, pàg. 17.205).

Com es pot veure, presenta una redacció poc concreta del que haurien de ser les obligacions dels pares pel que fa a l'educació dels fills, el compromís amb l'escola i, sobretot, en el compliment de les normes de convivència per part dels mateixos pares. Aquest enfocament genèric s'ha repetit en les reformes successives LOGSE, LOCE i actualment LOE.

Per part seva, ni el Reglament orgànic de centres (Decret 119/2002, de 27 de setembre) ni tampoc el Decret de qualitat de la convivència (Decret 112/2006, de 29 de desembre) fan referència explícita a cap règim sancionador concret.

Pel que fa als documents de centre, en els projectes educatius i en les corresponents normes de convivència es recullen de forma més concreta els drets i els deures dels pares respecte de l'escola. No cal dir que no deixen de ser uns documents de bones intencions sense cap tipus de caràcter vinculant en el cas d'incompliment dels deures, i evidentment no hi figura cap mesura punitiva.

Per tant, com a mesures disciplinàries només podem actuar sobre una figura agressora: els alumnes.

Quan és un altre professor qui agredeix

En el cas del professor com a figura agressora, per la seva condició de funcionari està subjecte al règim disciplinari general que es deriva de la Llei 3/2007, de 27 de març, de la funció pública de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 49, de 3 d'abril de 2007).

Val a dir que ja existia un reglament per als funcionaris, que era regulat pel Decret 45/1995, de 4 de maig, pel qual s'aprova el reglament de règim disciplinari de la funció pública (BOCAIB núm. 61, de 13 de maig de 1995).

Per tant, ja fa molt temps que existeix un marc normatiu de referència pel que fa a la conducta del personal funcionari de la comunitat autònoma independentment de la via jurídica ordinària. De la Llei 3/2007, de 27 de març, de la funció pública, en destacarem alguns aspectes:

- A l'article 137, que tipifica les faltes molt greus, en trobam algunes que poden estar directament relacionades amb la violència contra els professors per part d'altres funcionaris docents:

“c) L'assetjament sexual o psicològic o l'assetjament per raó d'origen racial o ètnic, religió o conviccions, discapacitat, edat o orientació sexual.

[...]

f) L'excés arbitrari en l'ús de l'autoritat que causi perjudici al servei o al personal que en depèn.

[...]

p) Els actes limitatius de la lliure expressió del pensament, les idees i les opinions.

[...]

q) L'agressió greu a qualsevol persona amb la qual es relacioni en l'exercici de les funcions” (BOIB núm. 49, de 3 d'abril de 2007, pàg. 87).

- A l'article 139, que regula les faltes lleus trobam:

“c) La incorrecció amb qualsevol persona amb la qual es relacioni en l'exercici de les seves funcions” (BOIB núm. 49, de 3 d'abril de 2007, pàg. 88).

- L'article 140 fa referència a les sancions:

“a) Separació del servei o revocació del nomenament del personal funcionari interí.

b) Suspensió de funcions i retribucions.

c) Trasllat a un lloc de feina situat en una loca-

litat o una illa distinta.

d) Trasllat a un lloc de feina situat a la mateixa localitat.

e) Pèrdua d'un a tres graus personals.

f) Amonestació” (BOIB núm. 49, de 3 d'abril de 2007, pàg. 88).

En relació amb el procediment disciplinari, la seva durada màxima és de divuit mesos. Pel que fa a la descripció de les faltes, tenim que les molt greus prescriuen al cap de tres anys, les greus al cap de dos anys i les lleus al cap de sis mesos.

Una qüestió molt important és que les sancions disciplinàries que s'imposin al personal funcionari s'han d'anotar als expedients personals.

La falta que derivi cap a un procediment disciplinari podrà derivar també de forma paral·lela en procediment civil i/o penal en funció de la gravetat dels fets.

D'altra banda, si enfocam l'atenció sobre els professors com a víctimes també hi trobam en la mateixa llei una referència clara:

- A l'article 115, dels Drets dels funcionaris:

“d) A rebre assistència, defensa jurídica i protecció de l'administració autonòmica, en l'exercici legítim de la seva activitat professional i en els processos judicials que se'n derivin.

[...]

j) A ser tractat amb respecte i consideració.

[...]

n) A rebre protecció eficaç en matèria de prevenció, seguretat i salut en el treball” (BOIB núm. 49, de 3 d'abril de 2007, pàg. 85).

5.2.2. Mesures jurídiques

Anomenarem mesures jurídiques totes aquelles accions que entren dins l'àmbit del codi penal i civil.

En primer lloc, cal fer una identificació de les principals infraccions que es repeteixen de forma més freqüent dins els centres. La guia d'actuació del Departament d'Educació del Govern Basc (2007) ens

n'ofereix un catàleg resumit:

- Faltes i delictes contra la integritat: agressions físiques, lesions i maltractaments d'obra
- Faltes i delictes contra la llibertat: amenaces i accions
- Faltes i delictes contra l'honor: injúries i insults
- Faltes i delictes contra el patrimoni

La gravetat, la intenció i la reincidència de cadascun estableix el límit entre falta i delicte.

En la mateixa línia i sense establir una relació directa amb el codi penal, en el *Pla per a prevenir la violència als centres de l'Ibsalut* (2006) apareixen els tipus de violència següents: violència física, violència verbal, violència psíquica i dany a la propietat.

També el protocol d'actuació de la Junta d'Andalusia estableix una relació semblant i engloba les agressions en: conductes intimidatòries, violència física i vandalisme.

Les accions legals per executar les infraccions derivades de les conductes agressives que hem exposat anteriorment tenen en compte la *jurisdicció penal* (delictes i faltes que estan recollits en el codi penal) i la *jurisdicció civil* (en els casos en què s'hagin produït danys

i perjudicis, amb la finalitat d'aconseguir una indemnització o reparació del dany).

Per iniciar aquestes accions tenim dos procediments:

- La denúncia: procediment àgil i que no requereix requisits formals; es pot presentar davant qualsevol òrgan jurisdiccional, com el jutjat o les dependències policiaques.
- La querrela: procediment formal que s'ha de presentar per escrit a través d'un advocat davant els jutjats.

Les conductes agressives més freqüents dins els centres educatius solen ser qualificades com a faltes, infraccions que tenen un termini de prescripció de sis mesos, tal com estableix el codi penal, cosa que cal tenir en compte a l'hora d'emprendre les accions legals corresponents.

Per acabar, s'ha de dir que les mesures jurídiques es poden aplicar a qualsevol de les tres figures agressores que hem mencionat anteriorment: alumnes, pares i mestres/professors.

En el cas d'alumnes menors d'edat, l'acció legal s'hauria de tramitar a la Fiscalia de Menors.

El quadre següent mostra de forma resumida el que s'ha tractat fins en aquest punt.

Quadre 4. Figures agressores i acció legal

Figures agressores	Conductes	Procediment	Legislació	Sanció
Alumnes menors de 14 anys	Conductes contràries a les normes de convivència i les greument perjudicials per a la convivència	Normes de convivència	Reial decret 732/1995, de 5 de maig, dels drets i deures dels alumnes	Expulsió de classes, del centre, realització de tasques, canvi de grup...
Alumnes de 14 a 18 anys	Conductes contràries a les normes de convivència i les greument perjudicials per a la convivència	Normes de convivència	Reial decret 732/1995, de 5 de maig, dels drets i deures dels alumnes	Expulsió de classes, del centre, realització de tasques, canvi de grup...
	Faltes i delictes	Denúncia o querella Fiscalia de Menors	Codi civil	Indemnització o reparació del dany
Pares/mares	Faltes/delictes	Denúncia o querella	Codi penal	Localització, multa, arrest, presó
			Codi civil	Indemnització o reparació del dany
Altre professorat	Faltes disciplinàries	Denúncia (Conselleria d'Educació o Funció Pública)	Decret 45/1995, de 4 de maig, de reglament de règim disciplinari de la funció pública	Suspensió de funcions, trasllat, amonestació...
			Llei 3/2007, de 27 de març, de la funció pública CAIB	
	Faltes/delictes	Denúncia o querella	Codi civil	Indemnització o reparació del dany
			Codi penal	Localització, multa, arrest, presó

5.3. Altres qüestions

- Autonomia de centres

Cap centre educatiu no pot actuar com a organisme autònom, ja que no disposa de personalitat jurídica pròpia. Per tant, la normativa vigent només atorga autonomia de centre en qüestions pedagògiques i en gestió econòmica (LOE, de 3 de maig de 2006, i Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres educatius...).

- Representació legal dels centres i dels seus professionals

El representant legal del centre és el director, el qual no pot exercir autonomia a l'hora d'emprendre mesures jurídiques en defensa dels professors víctimes d'una agressió.

La representació legal i l'assistència jurídica dels professors corresponen als serveis jurídics de la Conselleria d'Educació i Cultura, o bé a l'advocacia de la comunitat autònoma, per actuar en defensa dels seus treballadors, en qualitat de funcionaris públics.

5.4. Exemples de protocols d'actuació

A l'inici del punt 5 esmentàvem els protocols següents com a exemples de documents sobre la manera com cal actuar en aquests casos.

- Gobierno Vasco (2007). *Guía de actuación en casos de agresión al personal de los centros educativos públicos*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Junta de Andalucía (2007). *Protocolo de actuación en caso de agresión hacia el profesorado o el personal no docente*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Govern de les Illes Balears (2006). *Pla per a prevenir la violència als centres de l'Ibsalut*. Palma: Conselleria de Salut i Consum.

El primer és un protocol complet i exhaustiu: parla de l'adequació de les infraestructures, de mesures de seguretat passives i actives, de la necessitat de determinar un mapa de riscos, etc. Regula aspectes com les pautes d'actuació per al professional agredit i per a l'equip directiu del centre —que ha de redactar un informe—, ofereix un model de part d'incidències per

omplir, determina com ha de ser el full de comunicació a l'*ertza*, implica la intervenció d'inspecció i del servei de prevenció de riscos laborals i ofereix a la víctima assessorament jurídic i atenció psicològica. Tots aquests punts són acompanyats d'un recull de normativa i lleis de referència. Es tracta d'un document que mereix ser llegit i analitzat amb deteniment.

El segon, tot i ser més breu i concret que l'anterior, ofereix també les pautes d'actuació tant de la víctima com de l'equip directiu del centre, d'inspecció i de la delegació d'Educació.

El darrer fa referència al sector de la sanitat. Comparant aquest sector amb l'educatiu hi trobam moltes similituds: es tracta de serveis bàsics i universals que els professionals sovint han d'oferir en un clima no del tot adequat (poc temps de dedicació per pacient/alumne, massificació...). La Conselleria de Salut i Consum en aquest cas sí que de forma decidida és capaç de redactar un pla de prevenció i d'estipular un protocol d'actuació en casos de violència als centres de l'Ibsalut. Segurament la pressió dels col·legis professionals de medicina i infermeria, com també la dels sindicats mèdics i sanitaris, va provocar la resposta de la Conselleria. En aquest document, en la mateixa línia que els dos protocols d'actuació del País Basc i Andalusia, es parla de mesures immediates i a posteriori i s'ofereix suport legal i psicològic a les víctimes.

6. CONCLUSIONS

Les agressions als professors són un fenomen relativament recent dins el món educatiu. Hi ha molts estudis que es refereixen a violència entre iguals, però encara pocs se centren en els professors com a víctimes. Malgrat tot, els mitjans de comunicació es fan ressò d'aquest tipus de notícies i els mateixos professors veuen que aquest tipus d'actes augmenten, al mateix temps que minva el seu reconeixement social.

Hem observat que els conceptes *violència* i *agressió* actualment estan subjectes a diferents interpretacions que dificulten l'establiment de límits entre ambdós termes.

D'altra banda, pensam que els mitjans de comunicació tenen un doble paper: tant en la difusió de models positius com a fer pública l'existència d'aquests casos tot contribuint a la sensibilització i a la conscienciació socials.

Pel que fa a les Illes Balears, en els darrers anys l'Administració ha posat en funcionament organismes per a l'estudi dels conflictes als centres educatius que han conduït a l'elaboració de plans de convivència als centres. La qüestió és plantejar-se: fins a quin punt han estat efectius en la violència contra els professors?

En aquests moments ni l'administració educativa ni els sindicats educatius no compten amb cap dada sobre la incidència de les agressions contra els docents en els centres de les Illes Balears. En canvi, en altres comunitats es compta amb estudis periòdics sobre la problemàtica, destacant el cas de la comunitat de Madrid.

L'actual legislació educativa només permet actuar disciplinàriament sobre l'alumnat i deixa al marge qualsevol actuació punitiva contra la família. Quan la figura agressora és el pare o la mare només queda la via judicial mitjançant la denúncia o la querella. Es veu clarament que els centres no tenen marge d'actuació sobre les famílies agressores. No disposen d'eines per actuar de forma immediata en la protecció dels docents.

Hi ha una línia poc clara entre el que el règim disciplinari anomena conductes greus i les faltes recollides al codi penal. Per tant, les actuacions són poc pràctiques, poc efectives i amb tendència a minimitzar les conductes, fins i tot aquelles que poden ser tipificades com a faltes dins l'àmbit del codi penal.

Com a exemple de guies d'actuació vàlides hem esmentat el protocol d'Andalusia i la guia del País Basc, com també el pla de l'Íbsalut de les Illes Balears. En aquests documents es plantegen eines d'actuació immediata amb itineraris clars, models d'assistència jurídica i de suport a la víctima.

Per al proper curs 2010-2011 es preveu la publicació a la Illes Balears d'un nou decret que regularà els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents. El pas previ ha estat l'informe núm. 7/2009, elaborat pel Consell Escolar de les Illes Balears i aprovat a la reunió del ple de 29 de gener de 2010.

En l'informe es dona pes a la mediació i negociació d'acords com a estratègies de prevenció i resolució dels conflictes, tot dedicant-hi el títol IV. Aquestes mesures passaran a ser un dels pilars fonamentals de les normes de convivència dels centres.

En tot cas la mediació té límits: "No utilitzam la mediació quan les conductes problemàtiques són molt greus o quan el perfil de les parts o d'una de les parts no encaixa en el procés mediacional, i en cap moment el procés mediacional no suprimeix la normativa de convivència, sinó que més aviat la complementa" (Mas i Moscardó 2009).

Per tant, la recomanació de la redacció d'un protocol clar d'actuació en cas d'una agressió a membres de la comunitat educativa, que també apareix a l'apartat 3 de consideracions generals de l'informe, és una mesura molt important que s'hauria de concretar en un document i convertir-se en un altre dels pilars fonamentals del futur decret.

7. PROPOSTES

- Necessitat de formació dels professors en estratègies pedagògiques concretes: tècniques de resolució de conflictes, mediació, educació emocional, dinàmiques de grup i eines d'enfrontament a l'estrès.
- Consideració de la violència contra els professors com a risc laboral.
- Conscienciació de la problemàtica a nivell social.
- Més implicació i responsabilització de les famílies en el procés educatiu.
- És imprescindible la concreció de mesures disciplinàries respecte dels pares dins l'àmbit de la legislació educativa i de l'autonomia dels centres.
- Elaboració d'un estudi propi a les Illes Balears per conèixer el grau d'incidència i els factors desencadenants de la violència contra els professors.
- Redacció d'un protocol d'actuació clar, àgil i efectiu en casos d'agressions als docents.
- Incloure mesures disciplinàries per als pares en el decret que regula les normes de convivència als centres docents.
- Més implicació de l'administració educativa i dels ajuntaments en el compliment de les lleis, en l'assistència jurídica i la protecció als professors.
- Cal que els mitjans de comunicació assumeixin el seu paper com a agents educadors.
- És necessària una més bona defensa corporativa dels docents, ja sigui des de l'acció sindical o bé mitjançant la creació d'una associació docent que pugui derivar cap a un col·legi professional.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Barceló, S. (2007) *Caixa d'eines per a tractar conflictes escolars*. Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics. STEI-i.
- Bruckner, G (2003). *Educacion, violencia y valores*. En S. Peiró (coord) Segundas jornadas sobre violencia en educación. Problemas desde la perspectiva del centro docente. Alacant. ECU – Universitat d'Alacant.
- CAIB. (2007). Observatori Convivència Escolar. Palma: autor.
- Consell Escolar de les Illes Balears (2009). Informe núm 7/2009 sobre el projecte del futur decret pel qual s'establiran els drets i deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. Aprovat a la reunió del Plenari de 29/01/2010 Palma: Govern de les Illes Balears.
- Decret 45/1995, 4 de maig, pel qual s'aprova el reglament de règim disciplinari de la funció pública, (BOCAIB núm 61 13 de maig de 1995).
- Decret 119/2002, de 27 de setembre, que regula el reglament orgànic dels centres d'educació infantil i primària a les Illes Balears. (BOIB núm 120 de 5 d octubre de 2002)
- Decret 120/2002, de 27 de setembre, que regula el reglament orgànic dels Instituts d'educació secundària. (BOIB núm 120 de 5 d octubre de 2002).
- Decret 57/2005, de 20 de maig, mitjançant el es creava l'Observatori i el comissionat per a la Convivència Escolar en els Centres Educatius. BOIB núm 82 de 28 de maig de 2005.
- Decret 112/2006, de 29 de desembre, de qualitat de la convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. BOIB núm 189 de 30 de desembre de 2006.
- Decret 10/2008, de 25 de gener, pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears. BOIB núm 15, de 31 de gener de 2008
- Decret 67/2008 de 6 de juny, d'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria a les Illes Balears. BOIB núm 83 de 14 de juny de 2008.
- FATCS (2003). *Previsions de la violencia contra el personal del sector de la enseñanza*. Núm 47. Bilbao: Agencia Europea para la seguridad y la Salud en el trabajo.
- Garrigós Moneris, I. (2003) El ciclo de la violencia y la interacción simbólica. En S. Peiró (Coord), II Jornades sobre violència escolar: problemes des de la perspectiva del centre escolar. Alacant: ECU – Universitat d'Alacant.
- Gobierno Vasco (2007). *Guía de actuación en casos de agresión al personal de los centros educativos públicos*. Vitoria-Gasteiz: autor.
- Govern de les Illes Balears (2006). *Pla per a prevenir la violència als centres de l'Ibsalut*. Palma. Conselleria de Salut i Consum.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *El acoso en la escuela. los agresores y las víctimas como espectadores*. Barcelona: Paidós.

- Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD) ANPE (2006). Cisneros VIII. Violencia contra los profesores en la enseñanza pública en la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Jares, X. R (2006). *Pedagogia de la convivència*. Barcelona: Graó.
- Junta de Andalucía (2007). Protocolo de Actuación en caso de agresión hacia el profesorado o el personal no docente. Sevilla: autor.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE núm 106 de 4 de maig de 2006.
- Llei 3/2007 de 27 de març, de la funció pública de la comunitat autònoma de les Illes balears, (BOIB núm 49 03/04/2007)
- Martínez, J.M. (2000). La lucha contra la violencia escolar y su prevención. *Contextos educativos*, 3, 107-120.
- Mas, M.A. & Moscardó, R. (2009) Mediación. Contribución a la convivencia d'un centre. *Guix*, 360.
- O'Moore, A. M. & Minton, S.J. (2001) . Tackling Violence in Schools. A report from the Ireland. Proyecto Connet. Obtingut de <http://www.conflictoescolar.es>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares* (M. de la Válgoma, Trad.). Madrid: Morata. (Treball original publicat en 1993).
- Peiró, S. (2003) *Violencia escolar: comprensión y propuestas*. En S. Peiró (coord), II Jornades sobre violència escolar: Problemes des de la perspectiva del centre escolar. Alacant: ECU – Universitat d'Alacant.
- Piñuel, J. L. & Gaitán, J. A. (2004) La violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los principales periódicos de referencia en España. (Recurs electrònic). MEC.
- Real Decret 732/1995 de 5 de maig, dels drets i deures dels alumnes. BOE núm 131 de 2 de juny de 1995.
- Subirats, M. ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. A Tomé, A. i Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Terry, A. A. (1998) . Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 255 – 268.

Per citar aquest article:

Llodrà Oliver, S., Moscardó Mongort, R., & Rosselló Ruiz, J. J. (2010). Els professors de les Illes Balears com a víctimes d'agressions als centres educatius. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1, 68-84. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/5-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Anàlisi d'una experiència d'aprenentatge col·laboratiu en un entorn virtual en l'àmbit de l'ensenyament superior

An analysis of a collaborative learning experience in a virtual environment in higher education

Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en un entorno virtual en el ámbito de la enseñanza superior

Margalida Barceló i Taberner, mbarcelo@dginnova.caib.es

Servei de Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears

Enric Serra i Casals, enric.serra@uab.cat

Servei d'Idiomes. Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

L'objectiu d'aquest treball és analitzar una experiència real d'aprenentatge col·laboratiu a través d'un entorn virtual en l'àmbit de l'ensenyament superior. S'hi estudia un aspecte fonamental, la interacció entre dos aprenents que realitzen un treball en equip, i se'n comenten i valoren els aspectes rellevants, des d'un punt de vista quantitatiu i qualitatiu. Més enllà de l'estudi de l'experiència concreta, els resultats de la qual poden no ser extrapolables a altres casos, es proven de determinar les condicions perquè situacions d'aprenentatge similars puguin ser reeixides. El treball es considera de gran interès perquè, per una banda, es constata que la formació virtual s'ha anat estenent a la universitat i fora de la universitat massa sovint sota l'enlluernament dels seus aspectes més vistosos i epidèmics, com poden ser els que es relacionen amb l'emergència de les noves tecnologies, sense que hi hagi hagut una veritable reflexió pedagògica. I, per altra banda, cal considerar els canvis que ha suposat l'espai europeu d'educació superior (EEES), que implica una transformació de les estructures università-

ries que cerquen, sobretot, potenciar les competències dels estudiants (bàsiques o específiques) a fi que puguin respondre amb èxit a tota mena d'exigències personals, socials i laborals pròpies del s.XXI.

Paraules clau

aprenentatge en grup, ensenyament a distància, aplicació informàtica, ensenyament superior, treball en equip, interacció

Abstract

The goal of this paper is to analyse a real collaborative learning experience in a virtual environment in the area of higher education. The study examines one fundamental aspect - the interaction between two students who are working as a team - and comments and assesses the most relevant aspects from a quantitative and qualitative point of view. Beyond studying this specific experience, the results of which cannot be extrapolative to other cases, the study attempts to determine the conditions in which similar learning

situations can be considered successful. This analysis can be considered of interest because, on the one hand, it can be seen that virtual education is becoming a part of education at universities and outside them in an overly superficial manner through its showiest and shallowest aspects, such as many of those related to the emergence of new technologies, without any true pedagogical reflection devoted to them. On the other hand, it is necessary to consider the changes brought about by the European Higher Education Area (EHEA), which involves a transformation of university structures and seeks, above all, to promote students' competences (basic or specific) so that they can respond successfully to any kind of personal, social and professional demand typical of the twenty-first century.

Keywords

group learning, distance study, computer application, higher education, group work, interaction

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia real de aprendizaje colaborativo a través de un entorno virtual en el ámbito de la educación superior. Se estudia un aspecto fundamental, la interacción entre dos estudiantes que realizan un trabajo en

equipo, y se comentan y valoran los aspectos más relevantes, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. Más allá del estudio de la experiencia concreta, cuyos resultados pueden no ser extrapolables a otros casos, se intentan determinar las condiciones según la cuáles otras situaciones de aprendizaje similares podrían ser consideradas de éxito. Este análisis puede considerarse de interés porque, por una parte, se constata que la formación virtual se ha ido incorporando a la universidad y fuera de ella de una forma demasiado superficial a través de sus aspectos más vistosos y epidérmicos, como muchos de los relacionados con la emergencia de las nuevas tecnologías, sin que se lleve a cabo una verdadera reflexión pedagógica. Y, por otra parte, cabe considerar los cambios que ha producido el espacio europeo de educación superior (EEES), que implica una transformación de las estructuras universitarias que buscan, sobre todo, potenciar las competencias de los estudiantes (básicas o específicas) para que puedan responder con éxito a todo tipo de exigencias personales, sociales y laborales propias del siglo XXI.

Palabras clave

aprendizaje en grupo, enseñanza a distancia, aplicación informática, enseñanza superior, trabajo en equipo, interacción

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Objectiu

L'objectiu d'aquest treball és analitzar una experiència real d'aprenentatge col·laboratiu a través d'un entorn virtual en l'àmbit de l'ensenyament superior. S'hi estudia un aspecte fonamental, la interacció entre dos aprenents que realitzen un treball en equip, i se'n comenten i valoren els aspectes rellevants, des d'un punt de vista quantitatiu i qualitatiu. Tal com indica Barberà, Badia i Mominó:

"(...) la interacción debe ser considerada como un punto clave en el desarrollo y análisis de contextos virtuales que proporcionen experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad. [...] Vigotski (1978), así como también otros muchos autores, ya recalcó hace

tiempo que la interacción es uno de los componentes más importantes de cualquier experiencia de aprendizaje." (2001, 157-185)

Més enllà de l'estudi de l'experiència concreta, els resultats de la qual poden no ser extrapolables a altres casos, es proven de determinar les condicions perquè situacions d'aprenentatge similars puguin ser reeixides. Prenem en consideració el que exposa Gros:

"En la mayoría de estudios iniciales se ha investigado la colaboración a partir de los datos cuantitativos de las intervenciones [...] sin entrar en el contenido de la interacción y las consecuencias respecto al aprendizaje de los estudiantes. [...] nos parece que es muy importante estudiar las condiciones que favorecen el aprendizaje colaborativo y el diseño de entornos que permitan alcanzarlo." (2004, p.12-13)

1.2. Dos aprenents

Els dos aprenents implicats en l'experiència, Margalida Barceló i Taberner (MB en endavant)¹ i Enric Serra i Casals (ES en endavant)² no són altres que els autors d'aquest estudi. Cal deixar clar, abans d'entrar en matèria,

1) que l'interès per analitzar la seva pròpia interacció va sorgir un temps després que s'hagués produït, per la qual cosa el seu desenvolupament no va ser condicionat en absolut per l'objectiu d'estudiar-la, ja que es tracta d'una observació totalment diferida i

2) que, si bé l'exercici d'analitzar les pròpies interaccions no ha estat fàcil als seus protagonistes per un elemental sentit del pudor i per l'aspiració que es desprenguessin de l'anàlisi unes conclusions rigoroses i poc subjectives, el consideren un exercici legítim: a) perquè entenen, d'una banda, que el fet de ser dues persones aporta les garanties d'objectivitat necessàries a l'anàlisi i b) perquè entenen, d'una altra banda, que són precisament ells, els responsables i autors de la interacció, els coneixedors privilegiats de tota una colla d'aspectes fonamentals per a l'anàlisi del complex procés comunicatiu desenvolupat (intencions, sentiments, generació real d'aprenentatge, etc.) que no seria gens senzill conèixer des de fora. En qualsevol cas, la publicació íntegra de la interacció, que s'ofereix en annex, pot permetre a altres observadors, des d'una distància més gran, discutir les conclusions presentades i treure'n, si fa al cas, de noves.

Pel que fa a algunes característiques rellevants del perfil dels protagonistes de la interacció, MB té experiència en formació virtual com a aprenent, al moment de prendre part en el procés formatiu que s'estudia, pel fet d'haver participat en alguns cursos de formació del professorat a distància, a través d'un entorn virtual, sobre aplicació de les TIC a les àrees de llengua i d'humanitats, programari divers, l'entorn WebCT i la tutoria telemàtica. Com a assessora de formació del professorat ha dissenyat i coordinat alguns seminaris semipresencials de curta durada sobre educació intercultural, planificació lingüística als centres edu-

catius, didàctica del patrimoni i aplicació de les TIC a les àrees de llengua i de socials.

ES, al seu torn, té experiència en formació virtual com a aprenent a partir de la realització d'un curs de postgrau de disseny de materials didàctics multimèdia per a entorns virtuals d'aprenentatge a la UOC. En el terreny professional, d'altra banda, és autor d'un projecte interuniversitari adreçat a afavorir l'optimització de les destreses lingüístiques i comunicatives dels estudiants d'ensenyament superior³ i és responsable del NetCat: espai de formació lingüística a la xarxa (UAB), centre des del qual gestiona formació lingüística i comunicativa per mitjà d'un entorn virtual.

Així doncs, tots dos aprenents tenen experiència com a alumnes i formadors o gestors en processos d'aprenentatge virtual, i, a més, un interès destacat per la formació per mitjà d'Internet i per les condicions perquè aquesta formació sigui òptima i de qualitat. No hem d'oblidar, però, que MB i ES no són, segons la denominació de Monereo "nadius tecnològics", sinó "emigrants tecnològics", és a dir persones "representants del segle XX" que, per una qüestió purament generacional, tenen més aviat una "ment lletrada" que una "ment virtual" i han d'emigrar paulatinament d'una cultura sustentada en els llibres a una nova tecnologia digital (2005, p. 9).

En relació amb l'experiència concreta que s'exposa en aquest treball és fonamental, d'altra banda, que són persones professionalment i vocacionalment interessades en tot allò que fa referència a la llengua, la comunicació i les dinàmiques d'interacció en comunitats virtuals d'aprenentatge.

En una última consideració sobre els aprenents, cal destacar que diverses característiques personals prèvies a la seva coneixença (que es produeix en constituir-se el grup de treball) els configuren com a dues persones que ja convergeixen en diverses qüestions abans de posar-se en contacte. Perquè ja tenen, com hem vist, interessos professionals semblants, unes percepcions similars sobre com ha de ser un procés d'aprenentatge reeixit i, fins i tot, com ells mateixos van

- 1) Nascuda a Porreres (Mallorca) el 1962, és llicenciada en filologia catalana per la Universitat de les Illes Balears i professora de llengua i literatura catalanes de secundària i batxillerat. Des de 1998 treballa com a assessora de formació del professorat de l'àmbit social i lingüístic en un Centre del Professorat (CEP) de les Illes Balears.
- 2) Nascut a Barcelona el 1964, és llicenciat en filologia catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona, i treballa en l'àmbit de la gestió de la formació en un servei lingüístic universitari de Catalunya.
- 3) Es tracta del projecte *Argumenta: comunicació universitària eficaç*, realitzat amb el suport de nou serveis lingüístics universitaris catalans i concretat en la producció d'un material didàctic multimèdia per a entorn virtual d'aprenentatge amb el suport del DURSI de la Generalitat de Catalunya.

descobrint a mesura que avança la interacció, uns referents ideològics, generacionals i un determinat coneixement del món propers. La trobada en un mateix grup de treball de dues persones amb aquestes *coincidències* no es pot considerar un fet totalment fortuït: tots dos aprenents han vist, en el moment de posar-se en contacte, alguna intervenció de l'altre al fòrum del curs i n'han pogut percebre alguna afinitat.⁴ En qualsevol cas, hem de considerar aquestes *coincidències* prèvies entre els aprenents com un factor facilitador de l'aprenentatge. Tal com indica Guitert i Giménez (2005) la interdisciplinarietat dels membres d'un equip de treball virtual aporta riquesa i qualitat del producte resultant, però "...dificulta molt més el procés de treball que no pas si el grup treballa amb homogeneïtat de perfils professionals, de formació..." (Guitert i Giménez, 2005, p. 75) com és el cas de l'experiència analitzada.⁵

1.3. Un context d'aprenentatge

El context d'aprenentatge on es troben MB i ES, juntament amb una vintena més d'estudiants, és el postgrau d'Educació Plurilingüe de la Universitat de Barcelona,⁶ en la seva tercera edició, la primera oferta als aprenents per l'organització com a semipresencial, amb un fort component de virtualitat. Val a dir que, d'entrada, el fet que es tracti d'una formació a distància basada en la Comunicació Mediada per Ordinador (CMO) no és apreciat per MB i ES des del punt de vista de l'expectativa d'un dèficit, com si la formació hagués de ser un ensenyament *minvat*, sinó tot al contrari. Ardizzone i Rivoltella es refereixen al tòpic esmentat:

"La idea implícita es que la enseñanza a distancia y el *e-learning* son *enseñanza presencial menos algo* [...]: en consecuencia, si la presencia constituye el estándar de calidad para la enseñanza y el aprendizaje, la formación que prescindiera de ella será una formación de segunda elección, no de calidad (...)" (Ardizzone i Rivoltella, 2004, p. 138)

Tots dos aprenents perceben el fet com una oportunitat i entenen que és un factor positiu que les comunitats virtuals, a diferència de les tradicionals, siguin "comunidades de elección que reúnen personas que comparten unos mismos intereses, pasiones, temas, proyectos, objetos, ideas" i opinen que la CMO "facilita experiencias de relaciones sociales tan sustanciosas como complejas, y la interacción que posibilitan es diferente a la presencial, pero no por ello más limitada". (Domènech, Tirado i Vayreda, 2005, p. 123).

L'objectiu del postgrau citat és preparar els estudiants (professorat, tècnics i investigadors educatius) perquè puguin comprendre les característiques socials, lingüístiques i psicològiques de les situacions de multilingüisme i perquè puguin conèixer els processos d'aprenentatge plurilingüe i apreciar les característiques diferencials de les llengües, a més de la seva possible influència en els processos d'aprenentatge. I també, perquè coneguin i valorin models i programes educatius, metodologies i material didàctic per a l'educació plurilingüe i desenvolupin propostes didàctiques concretes adequades a diferents nivells.

La plataforma virtual del postgrau és l'entorn WebCT, un entorn d'ús molt estès en l'àmbit universitari arreu del món en el qual, a priori, es pot generar una interacció d'aprenentatge entre aprenents prou rica sempre que es donin unes oportunes condicions d'adequació. Cal remarcar que la utilització real que es fa de la plataforma virtual al postgrau és molt simple: les eines de comunicació utilitzades, per exemple, són el correu electrònic per a les comunicacions privades o d'abast reduït i el fòrum per a les comunicacions grupals (de diversa mena: acadèmiques o de contacte social entre els aprenents). Aquestes dues eines són asíncrones i permeten l'intercanvi de documents entre els participants. Cal observar que no es detecta una planificació acurada de l'ús de les eines de comunicació (el fòrum, per exemple, és concebut implícitament per l'organització com un espai secun-

- 4) ES proposa a MB constituir grup de treball sobretot perquè endevina en MB una certa afinitat ideològica en relació amb la defensa de les llengües minoritzades i un perfil d'aprenent proactiu.
- 5) Aprofitem aquesta nota per destacar que entre la bibliografia consultada per a la realització d'aquest estudi s'han tingut en compte diversos documents del grup de recerca TACEV, de la Universitat Oberta de Catalunya, coordinat per Montserrat Guitert, que té com a un dels seus objectius analitzar les interaccions que es donen entre aprenents en els espais d'aprenentatge.
- 6) MB es matricula al postgrau per millorar la seva formació inicial i per donar cos al bagatge acumulat per l'experiència personal com a formadora i consolidar aprenentatges que ha anat fent de forma més autònoma sobre els temes que s'hi tracten. La semipresencialitat del postgrau li permet poder seguir la formació des de Mallorca amb uns mínims desplaçaments a Barcelona, per assistir a les poques sessions presencials programades. ES, al seu torn, pren part al postgrau interessat per les qüestions relacionades amb l'acolliment lingüístic de la població immigrant, a fi de poder optimitzar la recepció dels estudiants estrangers universitaris dels quals gestiona la formació lingüística des del seu lloc de treball.

dari en el procés d'aprenentatge, malgrat els esforços constants dels aprenents per convertir-lo en l'eix del procés formatiu), ni tampoc una reflexió a fons sobre els rols dels diversos agents de la formació, ni una coherència global en la utilització dels espais virtuals. Alguns d'aquests aspectes, significativament, són posats de manifest per MB i ES al llarg de la seva interacció. Són interessants, en la línia de trobar un entorn virtual amb les eines adequades, les explicacions de Badia (98-101), en les quals ressenya diverses possibilitats de *groupware* (entorns col·laboratius telemàtics) que faciliten instruments per a la gestió de la informació i la comunicació virtuals, en sincronia o en asincronia. Una de les aplicacions a què fa referència, l'editor cooperatiu (99), que permet l'elaboració conjunta d'un document, hauria estat útil, per exemple, en l'experiència que aquí s'explica.

No es fan servir al postgrau, d'altra banda, espais de comunicació amb sincronia, espais específics per a la comunicació interna de grups d'aprenents⁷ o espais de comunicació no limitats a l'ús de la llengua escrita (com podrien ser els xats de veu o la videoconferència). Pel que fa a aquesta darrera qüestió, la reducció de la comunicació a l'ús de la llengua escrita (fet encara habitual, d'altra banda, en molts processos de formació virtual), condiciona decisivament la interacció entre els aprenents. Així, MB i ES han de fer un esforç notable de formalització per escrit dels seus pensaments i esmercen molt de temps, per exemple, en operacions que en alguns casos es podrien resoldre oralment en uns segons.⁸ Des d'aquest punt de vista, la interacció entre els aprenents s'ha de considerar un punt feixuga, per bé que la formalització escrita del pensament té la virtut, d'altra banda, de propiciar un guany de precisió i de rigor en el treball intel·lectual.

Pel que fa a altres aspectes de la plataforma virtual i el seu ús, cal dir també que permet accedir als materials didàctics del postgrau (que no són concebuts per a un aprenentatge virtual ric)⁹ i a les activitats, algunes de les quals són autoavaluatives.

1.4. Un treball en equip

En el context formatiu del postgrau indicat, l'experiència que aquí es reporta es produeix al segon mòdul, "Introducció a les llengües i les cultures dels nous immigrants", en el qual s'estudien alguns aspectes culturals i del sistema d'escriptura del món àrab i xinès i qüestions relacionades amb la fonologia, la morfologia i la sintaxi de les llengües del món. L'activitat d'avaluació principal del mòdul consisteix en un treball de recerca (que incideix en aspectes lingüístics i alhora sociolingüístics i socioculturals) sobre una de les llengües d'algun col·lectiu d'immigrants establert al país. La formadora que tutoritza el mòdul recomana que el treball es faci en equips de dues persones i virtualment:

"En red resulta más fácil lógicamente trabajar por parejas que en grupos grandes. Los alumnos solamente necesitan coordinarse con una persona, y a menudo el trabajo se desarrolla con mayor eficiencia." (Harasim, 2000, p.152). Tot amb tot, diversos alumnes del postgrau acaben treballant individualment.

L'opció per a la realització d'una tasca d'aprenentatge en col·laboració (Harasim, 2000) està en consonància amb les tendències de treball actuals a la universitat, que prioritzen la participació activa dels alumnes en les modalitats d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu, (Gairín i Monereo, 2004). abans que els formats didàctics expositius i instructius. Ara bé: la proposta d'un treball d'aquestes característiques no pot prescindir d'una reflexió a consciència sobre la seva significació i implicacions:

"Como señala Reeve (1998), el aprendizaje en línea en la enseñanza universitaria provoca mucho entusiasmo pero la formación ofrecida se centra, muy a menudo, en los aspectos superficiales sin proporcionar una profundización en los aspectos colaborativos." (Citat en Gros, 2004, p. 12)

7) Haurien estat, lògicament, molt adequats per a la realització del treball en col·laboració o, per exemple, per realitzar una assemblea dels aprenents del postgrau que finalment no pot tenir lloc perquè no es troba un espai virtual adient (vegeu els missatges 24 i 25).

8) Aquesta qüestió no és problemàtica per a MB i ES, que són filòlegs, però pot arribar a ser-ho per a alguns altres aprenents: "Al exigirse que la mayor parte de la comunicación entre estudiantes y profesor y de aquéllos entre sí se haga todavía a través de mensajes escritos, se están exigiendo habilidades de escritura superiores a las exigidas en la enseñanza cara a cara. Los individuos con escasas capacidades para este modo de constante expresión escrita pueden encontrarse en desventaja..." (García, 2001, p. 283).

9) Es tracta de dossiers en format *pdf* seguint un plantejament de lectura lineal tradicional, amb ben poca adequació a les potencialitats del mitjà (hipertext i hipermedia).

Altrament, el treball col·laboratiu és poca cosa més que un tòpic, el que estableix de manera simplista que un treball en equip és sempre més profitós que un d'individual, perquè els estudiants hi aprenen més que no ho farien pel seu compte.

Al treball col·laboratiu que es proposa a MB i ES i la resta d'aprenents del postgrau, es troben a faltar, precisament, diversos elements fonamentals com: uns criteris definits per a la composició dels equips de treball (no hi ha cap reflexió, per exemple, sobre si els grups han de tendir a ser homogenis o no) o l'existència d'un ventall d'eines o recursos amb l'objectiu d'ajudar el grup a crear-se i a consolidar-se, que són molt apropiats en contextos de formació virtual. Ens referim a estratègies perquè els aprenents es donin a conèixer per a una adequada constitució dels equips; pautes per a la presa d'acords del grup; acords sobre el grau de compromís necessari, sobre el grau de connectivitat, la temporalització, etc. Coincidim amb Harasim, Hiltz, Turoff i Teles (2000) quan indica que:

“Una vez se han formado los grupos, el profesor tiene que decidir si asigna roles y responsabilidades dentro del grupo. [...] Los alumnos pueden perder tiempo y energías identificando y asignando roles o no prever en absoluto la necesidad de estos roles. Los roles asignados por el profesor ayudan a los estudiantes a preparar las tareas con antelación y a invertir su tiempo de forma más eficaz.” (Harasim, Hiltz, Turoff i Teles, 2000, p. 204)

O quan indiquen que:

“En lugar de dejar que los alumnos se distribuyan la tarea, que cada uno haga una parte y luego las unan todas para el producto final, el instructor tiene que promover la interacción en varias etapas del trabajo en grupo, aunque algunas tareas se lleven a cabo de forma individual.” (Harasim *et al.*, 2000, p. 252).

Tot i les mancances de plantejament de l'activitat col·laborativa, el treball entre MB i ES acabarà sent una pràctica reeixida de treball en equip.

Mentre es realitza el treball, la tutoria té una funció assessora tant sobre aspectes formals com sobre aspectes de recerca i, un cop acabat, una funció avaluadora.¹⁰ Tot i que MB i ES n'haurien pogut requerir els consells i les orientacions al llarg del desenvolupament del treball, tots dos aprenents hi tenen una relació molt esporàdica (que es redueix a un contacte inicial, un de final de tramesa del treball i un de negociació d'un aspecte formal) perquè creuen en l'aprenentatge amb un màxim d'autonomia i els sembla profitós un aprenentatge entre iguals, que saben que potencia una gran quantitat d'habilitats (Escofet i Rodríguez, 2005).

Tot el treball es realitza dins l'espai de correu electrònic de WebCT, amb alguna intervenció lateral al fòrum comú del curs, que els aprenents no deixen de visitar regularment al llarg del procés formatiu com a espai de contacte amb les altres persones del postgrau.

En la realització del treball es produeix un intercanvi regular de missatges i de documents adjunts entre ES i MB des que el primer trenca el gel i proposa a la segona de treballar en equip. La interacció esdevinguda durant el procés de recerca es produeix en 40 dies, dins la temporalització prevista per l'organització, i els dos aprenents hi generen 46 missatges creuats, 18 dels quals contenen documents adjunts que recullen el creixement del treball fins a la formulació de la seva versió final.¹¹ Quan acaba el procés d'aprenentatge,¹² MB i ES han construït un treball sobre la llengua romanesa que és, posteriorment, ben valorat per la tutora.¹³

Un aspecte molt destacat de la tasca encomanada als aprenents és la seva naturalesa. Tal com s'indica a

10) L'avaluació se centra en el producte i no en el procés i no hi té cap incidència la valoració que els aprenents puguin fer del seu treball. Malgrat tot, l'autoavaluació és present en la interacció entre MB i ES.

11) El treball realitzat no és objecte d'anàlisi en aquest estudi, el qual se centra en els missatges d'interacció entre els aprenents.

12) El treball representa aproximadament una càrrega de feina de 40 hores per a cada aprenent, d'acord amb la tendència de quantificació de la dedicació de l'alumnat que estableix l'espai europeu d'educació superior.

13) El treball, “Aproximació a la llengua romanesa i al seu context sociocultural”, consta de quatre apartats i té una extensió de 21 pàgines: “Qüestions generals sobre la llengua romanesa” (història, filiació, realitat sociolingüística, etc.), “Trets culturals i socials rellevants per entendre la comunitat romanesa” (aspectes polítics i socioeconòmics, diversitat cultural, ètnica i religiosa, sistema educatiu, costums i estils de comunicació interpersonal) “Els immigrants romanesos a casa nostra” (pautes migratòries, actituds lingüístiques, tòpics i prejudicis sobre la comunitat romanesa) i “Descripció de la llengua romanesa” (fonologia, morfologia i sintaxi). Conté també un apartat d'annexos explicatius o descriptius en referència als aspectes citats als apartats anteriors. Els continguts exposats al treball de recerca estan destinats a satisfer la necessitat d'informació immediata de professionals com educadors, gestors de formació, mediadors interculturals, treballadors socials, etc. sobre el col·lectiu immigrant romanès.

Guitert i Giménez (2005) referint-se al treball virtual:

“No totes les activitats són adequades per fer-les en equip. A partir de les experiències analitzades, es pot destacar que les que plantegen el diàleg, l'intercanvi i la discussió com a mitjà per a la construcció conjunta de l'activitat són més adequades per aprendre i treballar en equip que les que conviden a l'elaboració parcial i compartimentada de la informació.” (Guitert i Giménez, 2005, p. 57).

Gairín i Monereo (2004) proposaren un model d'*e-learning* per a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Perquè no es tracta d'una activitat a priori complicada, en la qual calgui crear un discurs radicalment original i innovador. Els aprenents han de recollir informacions fiables sobre diversos aspectes relacionats amb la llengua romanesa i el seu context sociocultural i reelaborar-los i articular-los adequadament en un text útil per als professionals implicats en l'acolliment lingüístic. Es tracta, doncs, d'un treball més aviat de localització i selecció d'aspectes diversos, fet a partir de la tasca cooperativa i col·laborativa dels aprenents, que no d'un treball de debat d'idees controvertides que hagi d'abocar a una síntesi complexa. És ben significatiu, en aquest sentit, que el debat que es genera a la interacció entre MB i ES acabi sent, molt sovint, un debat sobre la fiabilitat de les informacions localitzades (sobretot a Internet), sobre la pertinència o no que apareguin al text que elaboren o sobre altres aspectes relacionats amb el sistema de treball.

1.5. Per què donar a conèixer l'experiència?

L'anàlisi d'aquesta experiència real de treball virtual en equip, amb les seves virtuts i limitacions, ens sembla útil i interessant per dos motius:

1) En primer lloc, perquè constatem que la formació virtual s'ha anat estenent a la universitat i fora de la universitat massa sovint sota l'enlluernament dels seus aspectes més vistosos i epidèrmics, com poden ser els que es relacionen amb l'emergència de les noves tecnologies. Així, en la implantació de molts processos de formació semipresencial o virtual sovint no hi ha hagut una veritable reflexió pedagògica, sinó més aviat un abocament acrític cap a l'ús d'uns mitjans percebuts com a inequívocament innovadors i, doncs, d'utilització *convenient*.

Ja fa temps, però, que s'ha començat a cagar

aquesta tendència i es planteja un ús crític de les TIC en l'ensenyament universitari (Gairín i Monereo, 2004). Considerem oportuns, des d'aquest nou punt de vista, models descriptius de tots els components implicats en els processos d'ensenyament-aprenentatge en virtualitat (característiques dels materials, rol dels diversos agents, característiques dels entorns virtuals, característiques dels processos de comunicació en virtualitat, etc.). Ens sembla indicat, també, que formadors i aprenents puguin tenir a l'abast una àmplia varietat de pràctiques analitzades que exemplifiquin o permetin inferir com ha de ser un aprenentatge virtual de qualitat.

2) En segon lloc, perquè en aquest moment es gesta a Europa l'espai europeu d'educació superior (EEES), que implica una veritable transformació de les estructures universitàries. Les experiències globalment reeixides en alguns dels eixos principals que s'apunten en aquest nou context han de ser per força útils en un moment de reflexió i de veritable necessitat d'eines, recursos pedagògics i exemples per al debat.

L'EEES vol potenciar especialment les competències dels estudiants (bàsiques o específiques) a fi que puguin respondre amb èxit a tota mena d'exigències personals, socials o laborals. Entre les competències bàsiques, transversals, que haurien de ser exigibles a tots els graduats, es poden destacar, entre altres, les interpersonals, les de comunicació, les sistèmiques i les relacionades amb el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge, en un context en què l'aprenent és reconegut, justament, com a centre del procés formatiu. (Rué i Martínez, 2005).

Les competències bàsiques indicades tenen una presència destacada en les experiències de treball col·laboratiu virtual, que, sens dubte, ajuden a reforçar-les. Tal com exposen Guitert, Lloret, Giménez i Romeu:

“Aprendre i treballar en cooperació implica que l'estudiant exerciti les habilitats que cada cop estan més valorades en el camp de la demanda formativa: desenvolupar habilitats per treballar en situacions a partir de regles autoelaborades en lloc de fer-ho seguint regles prefixades, saber treballar en equips de projectes (saber-se organitzar i planificar el treball cooperativament), desenvolupar habilitats de relació, comunicació interpersonal i de negociació (prendre decisions arribant al consens, coordinar les diferents idees i opinions en una proposta comuna i integradora, saber resoldre conflictes, etc.)” (2005, p. 54).

El cas estudiat exemplifica clarament la capacitat de treballar cooperativament en grup reduït, la capacitat de comunicar-se adequadament i eficaçment en un mitjà virtual per a la construcció de coneixement, la capacitat d'interpretar determinats fenòmens socials, i, no cal dir-ho, tota una colla d'aspectes relacionats amb l'autonomia en l'aprenentatge com poden ser la gestió adequada del temps, la capacitat de planificació, la fixació d'objectius possibles, la gestió de la informació, la capacitat de prendre decisions o l'ús eficaç de fonts d'informació.

“El projecte *Tuning*, el programa més conegut orientat a elaborar propostes per a l'EEES, assenyala, a partir de les enquestes elaborades entre diversos agents com empleadors, graduats i acadèmics, la capacitat de treballar en grup com una de les competències instrumentals més destacades que han de tenir els graduats universitaris”. (González i Wagenaar, 2003, p. 40).

2. ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ

L'anàlisi se centra en cinc aspectes: 1) estudi del desenvolupament de la interacció; 2) naturalesa dels missatges de correu electrònic creuats entre els aprenents; 3) connectivitat; 4) mesura de la presència de les dimensions de gestió, elaboració del treball i dimensió humana o social de la interacció i 5) establiment dels indicadors rellevants de la interacció.

2.1. Desenvolupament de la interacció

Pel que fa al desenvolupament de la interacció, considerem aplicable a la nostra experiència la proposta d'etapes d'un grup virtual establertes per Guitert, Giménez, Lloret, Marquès, Daradoumis, Cabañero *et al.* (2003, p. 21-51): “a) creació del grup, b) consolidació del grup, c) desenvolupament de l'activitat, d) tancament del grup”. Com es concreten aquestes etapes en l'experiència concreta que s'analitza?

2.1.1. Creació del grup

Aquesta etapa es resol amb molta celeritat, podem considerar que implica 3 dies (del 3 de maig al 6 de maig) i que s'hi relacionen els 5 primers missatges de la interacció. En aquests missatges hi ha la proposta de creació del grup i del tema de treball (missatge 1), l'acceptació de l'envit per part de l'altre aprenent de la creació del grup (missatge 2) i del tema de treball després de comprovar que és viable (missatges 3, 4,

5). Cal destacar que els dos primers missatges, de fort caràcter personal, impliquen un desvetllament ràpid i arriscat dels dos aprenents, que no dubten a trencar el gel, per exemple, amb una actitud crítica sobre el funcionament del curs en què participen. Indubtablement els dos aprenents posen de manifest una de les característiques pròpies de la sociabilitat a la xarxa que és la desinhibició. S'ha de subratllar també que els dos aprenents s'agrupen sense cap criteri per fer-ho i que el tutor no utilitza cap activitat que els permeti una agrupació amb més coneixement de causa (com se sol fer en campus virtuals amb una forta consciència pedagògica).

2.1.2. Consolidació del grup

La consolidació es produeix molt ràpidament i se solapa de seguida amb l'inici del desenvolupament de l'activitat (alguns missatges tenen elements de totes dues fases). En aquest cas l'organització del curs tampoc no estableix unes activitats prefixades de planificació, d'establiment d'uns primers acords o compromisos o de distribució de tasques o d'estructura de grup que ajudin l'equip de treball. Tot el que fan els aprenents per consolidar el grup és, doncs, per iniciativa pròpia i espontàniament.

La fase de consolidació implica 10 dies (del 6 al 15 de maig) i es materialitza en 11 missatges (del 6 al 15). Hem de considerar que la consolidació, pròpiament, comença amb la comunicació a la tutora de la constitució del grup (missatge 6). Podem considerar que la consolidació té alguns dels seus moments decisius en l'organització inicial del sistema de treball entre els aprenents (missatges 3 i 5), l'interès per assegurar el canal de comunicació (missatges 5 i 6), la decisió de focalitzar la feina, inicialment, en la primera part del treball encomanat (missatge 7), la determinació de l'objectiu del treball (missatges 7 i 8), l'establiment del guió de treball (missatge 8), la previsió de la necessària flexibilitat amb què caldrà fer servir l'instrument de treball (missatge 8), l'establiment dels destinataris del treball (missatges 11 i 13) i el plantejament de diverses característiques del treball. Després del tempteig inicial entre els dos aprenents sobre la manera de treballar, es produirà l'acord en uns instruments que seran ja els definitius al llarg de tot el procés. Així, optaran per fer servir tres documents que creixeran progressivament: a) cos del treball, b) fonts d'informació, c) annexos (missatge 15) i passarà a segon terme, en aquell moment, l'instrument establert inicialment, el guió. L'estil de treball dels apre-

nents, al final d'aquesta etapa de consolidació, queda també ja perfectament definit encara que no s'hagi fet explícit totalment: es basa en la cooperació combinada amb la col·laboració i també en la presa i cessió alternatives de la iniciativa en la conducció del treball, així com en la pràctica d'una temporització rigorosa i compromesa. En donar-se totes aquestes circumstàncies considerem que el grup ja s'ha consolidat.

2.1.3. Desenvolupament de l'activitat

Pel que fa a la fase de desenvolupament de l'activitat, solapada amb l'anterior, es comença a produir quan hi ha la primera distribució de tasques (missatge 8: 9 de maig) que implica l'inici de la progressiva construcció del treball. Es tracta d'una fase extensa, de 34 dies (del missatge 8 al 45: del 9 de maig a l'11 de juny) en la qual podem destacar tres moments també amb algun solapament: 1) la construcció de la primera part del treball (del missatge 8 al missatge 27: 15 dies); 2) la construcció de la segona part del treball (del missatge 24 al 34: 14 dies) i 3) la construcció de la redacció final del treball, amb l'adequació a les normes formals convencionals establertes per l'organització del curs i comunicades per la tutora (del missatge 34 al 45: 7 dies). La fase de desenvolupament de l'activitat acaba amb la tramesa del treball a la tutora (missatge 45: 11 de juny).

Hem de destacar que el treball té el seu clímax en acabar-se la primera part i començar la segona (la descripció fonològica, morfològica i sintàctica de la llengua romanesa, part veritablement més àrida que la primera). El repartiment dels temes de la segona part es produeix al missatge 24 i aviat es comença a detectar un esgotament anímic en la construcció del treball. Els missatges 28 i 29 tradueixen el cansament dels dos aprenents, tal com palesen els títols ("uf, va dir ell!", "uf, va dir ell! i ella!"). Al mateix missatge 28 ES parla d'un estat d'ànim "erosionat" i al 30 MB esmenta la seva "saturació". En els missatges successius els aprenents ja no abandonen aquesta sensació de càrrega i de desig d'acabar la tasca, per bé que no rebaixen el nivell d'exigència: al 34, per exemple, MB diu que "m'està pesant una mica aquesta darrera part", i la perspectiva d'ES al missatge 35 és la mateixa: "Comparteixo aquest sentiment final de què tu parles, de feixuguesa." És interessant veure que en aquest moment no falta el suport anímic entre els aprenents ("Agafa't un petit descans fins dimarts!": MB, 34).

Volem assenyalar dos aspectes importants d'aquesta fase: en primer lloc, que els aprenents dediquen un gran esforç a la redacció definitiva del treball i a la vigilància de l'adequació dels aspectes formals (per bé que la cura formal no és gens aliena dels altres moments: vegeu, per exemple, el missatge 27). Els dos aprenents han deixat per al final aquesta tasca, deliberadament, i, tot i el progressiu esgotament, esmercen 7 dies i 12 missatges en la redacció última del treball, sense que en cap moment no es perdi la dimensió col·laborativa entre tots dos. Aquest és un aspecte que hem de considerar crucial en l'aprenentatge en l'àmbit de l'ensenyament universitari, on com en cap altre context educatiu, la correcta formalització del saber s'ha de considerar un element decisiu.

En segon lloc, l'altre aspecte important d'aquesta fase és l'aparició, a mesura que el treball es va acabant, de la reflexió sobre l'experiència d'aprenentatge viscuda (i encara en procés) i de la valoració d'aquesta experiència a càrrec dels aprenents. És al missatge 34, quan comença l'adequació formal del treball, que trobem el primer comentari en aquesta línia (que es repren al 36 i més tard, per exemple, als missatges 44 i 45, quan el treball en equip ja és a les acaballes): tots dos aprenents, sense cap incitació externa a l'autoavaluació, consideren que l'experiència d'aprenentatge col·laboratiu en virtualitat ha estat un èxit.

2.1.4. Tancament del grup

El tancament del grup es produeix amb una celeritat semblant a la de la creació. Es produeix en els tres missatges finals (44-46) i es realitza en 2 dies. Els missatges creuats, un cop la feina és acabada, presenten un clar desequilibri en benefici dels aspectes personals i, com si no haguessin aparegut abans per no entorbolir la relació de treball, es produeix en aquell moment l'eclosió d'aspectes nous com ara la referència a la realitat familiar de cadascun. També observem, aleshores, un reforçament final de la convergència entre els aprenents que es concreta en la delimitació d'un marc futur de trobada presencial possible obert fins i tot a altres persones de l'entorn familiar pròxim.

2.2. Naturalesa dels missatges de correu electrònic creuats entre els aprenents

Tota la comunicació creuada entre MB i ES es fa, com s'ha dit, per correu electrònic. Els aprenents no tenen cap dificultat a confluïr en un estil comunicatiu

a grans trets comú que els permet relacionar-se per escrit amb facilitat i donar entrada als seus missatges, amb naturalitat, a aspectes de diversa índole (vegeu 2.4). Quin ús fan, però, MB i ES del correu electrònic?

El correu electrònic és un canal que ha experimentat una emergència i una evolució ràpides en pocs anys. Se li sol atorgar una naturalesa híbrida entre l'escriptura i l'oralitat i una certa tendència a la relaxació del registre: "La clave del mensaje electrónico radica [...] en que el usuario tiene que escribirlo pero, a menudo, éste desearía poder estar diciéndolo [...]. De aquí surge la posibilidad de un nuevo discurso a medio camino entre lo oral y lo escrito, un nuevo registro [...] o una variedad especial de acontecimiento de habla." (Yus, 2001, p. 164). Ara bé: la ràpida diversificació del correu electrònic en múltiples usos com per exemple els vinculats a l'ensenyament, fa que sigui una eina de difícil encasellament i definició: "...tradicionalmente, el correo electrónico ha sido más informal que la escritura tradicional, pero la creciente gama de usos del mismo lo amplían también a una utilización formal." (Yus, 2001, p. 170).

MB i ES fan servir als seus missatges un registre formal (esquitxat, com veurem més avall, d'alguns elements col·loquials). El seu estil comunicatiu s'allunya de les típiques pràctiques o estratègies emergents en la CMO que se solen donar, sobretot, en utilitzar les eines sincròniques virtuals i que busquen l'escurçament de distàncies entre uns interlocutors fortament marcats per la seva relativa *absència*. Ens referim a l'ús d'abreviatures, emoticones, ortografia excèntrica, majúscules, emfasització per mitjà d'asteriscos, descripció externa d'accions, espaiat de lletres, etc.

Ben al contrari, MB i ES opten en tot moment per una llengua escrita convencional, correcta des del punt de vista gramatical (per bé que sense buscar-hi un perfeccionisme que consideren més aviat propi d'altres mitjans) i demostren una preocupació per la construcció i l'estructura dels seus missatges. Aquesta llengua es concreta en unes missives que recorden força el que podríem considerar una correspondència tradicional (és significatiu, en aquest sentit, que al-

guns missatges incorporin un recurs tan clàssic com la postdata: 17, 24; o que pràcticament en cap no hi falti l'encapçalament i el comiat i la signatura propis de les cartes).¹⁴ Només uns pocs missatges presenten una forma alternativa: es tracta d'alguns textos quasi telegràfics, basats en l'addició d'algunes frases curtes (11, 14) i que presenten una extensió notablement reduïda respecte a la resta de missatges.

Un aspecte fonamental de la naturalesa dels missatges que contribueix en gran manera a la confluència comunicativa entre MB i ES (que es concretarà en diversos indicadors més avall: v. 2.5) és la presència del tot determinant d'un factor als missatges, la *cortesía*, entesa com una "...estrategia típicamente humana destinada a favorecer las relaciones entre los semejantes y mitigar la imposición de determinadas acciones a otras personas." (Yus, 2001, p. 187), o, dit d'una altra manera, "una estrategia para poder mantener las buenas relaciones" (Escandell, 2006, p. 145). Aquest element es concreta en el que en virtualitat es coneix com a *netiqueta*, (Torres, 2004).

un conjunt de regles destinades a minimitzar la fricció, l'agressivitat en la interacció personal a la xarxa. La interacció entre MB i ES és farcida de recursos relacionats amb la cortesia, que deixen innumbrables traces lingüístiques al llarg dels textos (en la forma de l'ús d'un llenguatge no impositiu, de la modalitat interrogativa, d'un llenguatge negociador, de l'atenuació de les pròpies certeses davant l'altre, etc.) i que evidencien que es tracta d'un element fonamental en la naturalesa dels missatges de la interacció.

Ara bé: un dels aspectes encara més decisius de la interacció és que la cortesia no esdevé un obstacle a l'objectiu final dels aprenents. Tal com adverteix Yus, "...la cortesía es básica para mantener las relaciones interpersonales en Internet dentro de los cauces aceptables..." (2001, p. 218), però hi pot haver, també, el perill de la "sobreabundancia de expresiones manifiestas de cortesía" (Yus, 2001, p. 210) que podrien blocar el procés de construcció del treball col·laboratiu. Així, els missatges creuats entre MB i ES presenten un notable equilibri entre el que s'ha anomenat *discurs transaccional* i *discurs interaccional*. El primer és

14) Per bé que les realitats analitzades són diferents, l'anàlisi dels missatges del fòrum d'Humanitats i Filologia de la UOC feta per diversos membres del GIRCOM (Vayreda, *et al.*: 4) constata que només un 27% dels missatges duen encapçalament, mentre que un 87% inclouen signatura. Aquest darrer fet porta els autors a "establir un paral·lelisme entre els missatges i les cartes escrites" i a constatar, en definitiva, una "transició lenta" cap a formes més específiques de la CMO.

aquell en què predomina la transmissió òptima de la informació a l'interlocutor. El *discurs interaccional*, en canvi, es basa en el desig de l'emissor de no deteriorar la seva relació davant els altres, per la qual cosa es guia per les pautes de la cortesia i es tracta d'un discurs que sacrifica la informativitat al bon funcionament de les relacions socials. Opinem que la interacció entre MB i ES és altament cortesa, fet clarament determinant i positiu, i que, alhora, no arriba a alterar la dimensió transaccional del discurs. Harsim *et al.* indiquen que la *ciberetiqueta*.

“... abarca cuestiones relacionadas con la creación y el mantenimiento de una sensación de comunidad en red. La creación de un clima positivo puede reducir el nerviosismo que conlleva comunicarse en red y contribuir a un ambiente académico placentero.” (2000, p. 235).

2.3. Connectivitat

Els missatges creuats entre MB i ES es produeixen amb molta regularitat, amb respecte pels torns d'intervenció i amb un gran nivell de correspondència entre els interlocutors i els seus temes de conversa o debat. La majoria són alhora missatges que responen (reactius) i que conviden a la resposta (proactius), i són molt pocs els missatges que no fan ni l'una cosa ni l'altra. Entre els “recursos per connectar missatges” (Vayreda, Núñez i Miralles, 2000) podem destacar, al llarg de la interacció, l'opció de resposta al remitent (Re:).¹⁵ Els 46 missatges creuats es poden dividir, segons l'ús encadenat d'aquest recurs, en 1 cadena de 4 missatges¹⁶, 4 cadenes de 3 missatges¹⁷ i 12 cadenes de 2 missatges (aquesta és la forma més habitual en la interacció, veritablement resolutiva: intervenció-resposta i successiva obertura d'una nova cadena)¹⁸.

Només 6 missatges queden aïllats, sense connectivitat aparent.¹⁹

Cal fer una constatació en relació amb les cadenes que es constitueixen amb aquest recurs de connexió de missatges i sota un mateix assumpte: aquestes cadenes tenen la particularitat de ser un bon punt artificioses, perquè no es corresponen del tot amb el desenvolupament lògic dels aspectes temàtics que tracten els missatges. Pel que fa als assumptes que encapçalen les cadenes, en un percentatge elevat dels casos els noms dels assumptes no tenen una excessiva rellevància temàtica. Un 50% dels missatges tenen noms que no indiquen més que la naturalesa del treball, de manera molt genèrica, o al·ludeixen al seu lògic desenvolupament progressiu, additiu.²⁰ Altres incideixen en aspectes relacionats amb la gestió²¹; o amb l'esfera emotiva, amb més creativitat i expressivitat en aquest cas²². En un cas aïllat l'assumpte fa referència parcialment a un aspecte del curs aliè a la realització del treball.²³

Ens sembla interessant, d'altra banda, observar diferències entre els aprenents pel que fa a l'ús del recurs de connexió analitzat (Re:): MB inicia 14 de les 17 cadenes (mentre que ES només les 3 restants) i els missatges aïllats corresponen més aviat a ES (4) que no a MB (2). Així, observem que MB mostra predilecció per engegar missatges amb un assumpte nou més que no per continuar cadenes ja existents amb un assumpte ja establert. Aquesta tendència podria fer pensar, erròniament, que la iniciativa del treball col·laboratiu recau decididament damunt un dels aprenents, MB. De l'anàlisi detallada dels missatges es conclou, amb tot, que tots dos aprenents tenen, seguint la denominació de Vayreda *et al.*, uns *posicionaments*²⁴ similars pel que fa a la “iniciació de

15) Una sola vegada al llarg de la interacció (missatge 25) trobem el recurs del quoting o reproducció de citacions del text del missatge anterior.

16) Missatges 16-17-18-19.

17) Missatges 4-5-6; 12-13-14; 38-39-40; 44-45-46.

18) Missatges 1-2; 8-9; 10-11; 20-21; 22-24; 25-26; 28-29; 30-31; 32-33; 34-35; 36-37; 41-42.

19) Missatges 3, 7, 15, 23, 27, 43.

20) “Treball mòdul 2”, “romanès”, “treball”, “continuació”, “notes treball”, “treball romanès”, “i més!”, “continuació del treball”, “més sobre la llengua”, “un afegit”.

21) “Guió romanès”, “A la fi!”, “Acords”.

22) Reflecteixen l'adhesió inicial, el cansament, el desig de l'acabament del treball: “aïllades, pero no tant”, “Uf, va dir ell!”, “Uf va dir ell! I ella!”, “Recta final”, “Recta final a altes hores de la nit”, “Haurem acabat!”, “Final de trajecte”, “Ara sí!”.

23) “Activitats mòdul I i 'lo nostro”.

24) El GIRCOM estableix l'existència de diversos “posicionaments” en la seva anàlisi de la participació a fòrums electrònics: normativitzadors (reguladors de moral, reguladors d'actuacions); socioemocionals (reforçadors, harmonitzadors, integradors, avaluadors); constructors de temàtiques (iniciadors, continuadors des de l'experiència, continuadors des de l'adhesió afectiva) i, finalment, de manteniment de l'activitat (exposició de relats, notes informatives, ressonància). (Vayreda: 10-11; Núñez *et al.* 2003, p. 10-12).

temàtiques” i a la “continuació de temàtiques” (10).

Un altre aspecte que ens sembla rellevant en relació amb la connectivitat és que els missatges estan constituïts simultàniament per fils o temes diversos (relatius a les dimensions que s'analitzen a 2.4) que es van obrint i tancant successivament. Aquests fils o *esdeveniments*, que constitueixen el que podem anomenar *episodis*²⁵ des que s'obren fins que es tanquen, es caracteritzen perquè *a*) en un percentatge molt elevat són atesos per l'altre aprenent (amb unes pèrdues mínimes)²⁶, *b*) en un percentatge també molt elevat es tracten i es tanquen o resolten d'una forma poc menys que immediata, gairebé sempre al missatge posterior de la interacció i *c*) no es reobren o es reprenen qüestions que no han tingut la resposta o el tractament pertinent gairebé immediat a què ens referíem.²⁷ Els episodis que es van succeir a la interacció, doncs, presenten un alt nivell de correspondència, són breus i es resolten amb rapidesa i expedició.

2.4. Mesura de la presència de les dimensions de gestió, elaboració de l'activitat i dimensió humana o social de la interacció

El treball en un grup virtual implica tres facetes imprescindibles: la dimensió de la gestió, la de l'elaboració de l'activitat i la dimensió humana o social. Pel que fa a aquesta última, Guitert *et al.* (2005, p. 64) indiquen que “tot i que no sigui tan evident i amb freqüència no es tingui en compte, un projecte en equip implica una complexa trama de relacions personals en què convergeixen molts punts de vista i interessos diferents.”

En l'anàlisi d'aquesta experiència hem provat de quantificar i valorar la presència d'aquests tres factors

en la interacció. La quantificació de la presència d'aquests aspectes s'ha fet a partir de l'atribució d'una de les tres facetes indicades més amunt a unes unitats d'anàlisi que han estat les oracions o, més pròpiament, les diverses seqüències de text dels missatges separades per un punt, amb el benentès que els resultats apunten una tendència i que són aproximats més que no exactes.²⁸ Cal tenir present que la seqüència de text triada (el text produït entre un punt i un altre punt) permet, en alguns casos, l'aparició de més d'un aspecte. S'ha optat, si es donava aquesta circumstància, per provar de determinar l'aspecte dominant.

Els resultats de la quantificació són els següents: les seqüències que es troben en la interacció, al llarg dels 46 missatges creuats, són poc menys de 600. Curiosament, tots dos aprenents produeixen el mateix nombre de seqüències, poc menys de 300 cadascun.²⁹ Globalment, tenint en compte les interaccions de tots dos aprenents, un 38% d'aquestes seqüències es relacionen amb l'elaboració de l'activitat, un 31 % amb la dimensió humana o social i un 30% amb la dimensió de la gestió.³⁰

Què es pot comentar respecte a la presència d'aquests elements?

1) Es detecta una presència notable de la dimensió humana i social,³¹ que es manifesta a través de múltiples indicadors, que no enterboleix gens els objectius acadèmics dels aprenents. El gruix de la interacció es relaciona netament amb els aspectes de gestió i elaboració del treball.

Rourke *et al.* (2001) estableixen tres categories d'aspectes que contribueixen a la presència social: *a*) respostes afectives, *b*) respostes interactives i *c*) respostes

25) Adaptem el terme episodi de diversos articles de Gálvez i el grup GIRCOM en l'anàlisi de la sociabilitat als fòrums: “...un episodio viene definido formalmente por el conjunto de mensajes en los que se trata o discute un acontecimiento concreto.” (Gálvez 2005, p. 14).

26) Hi ha alguna excepció, que s'assumeix com una pèrdua natural: per exemple, la referència a l'Acampallengua (MB: 32, després de la petició d'informació d'ES: 31), que no serà represa posteriorment, o la promesa que es formula en la postdata del missatge 36 (MB), que també serà oblidada.

27) És significatiu que ES al seu missatge 27, després de dos missatges molt expeditius (el 26 i el 24) consideri que s'ha endarrerit a prestar atenció a alguns fils que MB havia llançat als missatges 22 i 25: “M'adono que no he respost algunes de les teves preguntes dels darrers missatges, disculpa...” (ES: 27).

28) S'ha deixat de banda l'assumpte dels missatges, l'encapçalament i la fórmula de comiat. Val a dir que no és l'objectiu d'aquest estudi fer una anàlisi estricta de la presència dels tres factors, com fan per exemple Rourke, Anderson, Randy, i Archer (2001), autors que desenvolupen una eina per calibrar la densitat de presència social de les interaccions.

29) Les seqüències d'ES i MB no són del tot idèntiques: les frases d'ES tendeixen a ser més breus, les de MB solen presentar períodes més llargs.

30) A partir de l'anàlisi de 12 equips de treball de la UOC, Guitert (2005, p. 64) conclou que els missatges que fan referència a la gestió representen el 50,4%; els que es relacionen amb la tasca encomanada són el 41,1% i els que es vinculen a aspectes de la relació social entre els membres representen el 8,4%.

31) Rourke *et al.* (2001), en el seu estudi sobre la presència social en la comunicació asincrònica en la CMO ressenyen estudis amb percentatges semblants de “presència social”: “Angeli, Bonk and Hara (1998) conducted a content analysis of a course conducted entirely through CMC. They found that 27% of the total message content consisted of expressions of feeling, self-introductions, jokes, compliments, greetings, and closures.”

cohesives. En relació amb aquestes tres categories formulen 12 indicadors de la presència social. Tots aquests indicadors són clarament presents en la interacció entre MB i ES (se'n poden veure diversos exemples a 2.5). Són els següents: 1) expressió d'emocions, 2) ús de l'humor i 3) autorevelacions com expressions de detalls externs al treball o de mancances personals (categoria de respostes afectives); 4) continuació de fils de comunicació oberts, 5) citació d'altres missatges (*quoting*), 6) referència directa als continguts d'altres missatges, 7) elaboració de preguntes, 8) expressió de compliments i valoracions; 9) expressió d'acord (categoria de respostes interactives); 10) ús de vocatiu, 11) referència al grup utilitzant pronoms inclusius, 12) ús d'elements fàtics, salutacions (categoria de respostes cohesives).

2) S'observa una lleugera fluctuació dels percentatges segons els aprenents. Si analitzem només les interaccions de cadascun d'ells, obtenim els resultats següents (dins la mateixa tendència general exposada): ES presenta un 28% de seqüències on predomina la dimensió humana i social; un 32% on ho fa la dimensió de la gestió i un 40% on ho fa la dimensió de l'elaboració de l'activitat; MB, al seu torn, presenta un 36% de seqüències on predomina la dimensió humana i social; un 28% on ho fa la dimensió de la gestió i un 36% on ho fa la dimensió de l'elaboració de l'activitat. La qual cosa permet apuntar que MB potencia més la dimensió humana i social.

3) S'observa que els tres aspectes sovint conflueixen dins un mateix missatge. La utilització d'una sola eina, el correu electrònic, i, sobretot, d'un sol espai de comunicació per a la realització del treball afavoreix, sens dubte, l'existència de missatges amb presència dels diversos aspectes indicats (no són gens habituals els que incideixen en un sol dels aspectes), fet que, amb tot, no dificulta gens el treball. Cal indicar, en aquest sentit, que s'observa un esforç de delimitació dels diversos aspectes que es manifesta mitjançant diverses marques lingüístiques o estructurals: no és estranya, per exemple, la ubicació d'aspectes de la dimensió humana i social al principi o al final dels missatges (per exemple als missatges 16, 17 i 18), o en paràgrafs molt ben delimitats. I no és rara, tampoc, la transició clarament marcada entre els diversos aspectes (per exemple al missatge 38, després de tot un paràgraf de dimensió personal, canviant de tema: "Per feines: estic a la pàgina 18!", o idèntic pro-

cés al missatge 44). També és cert, però, que a mesura que la cordialitat s'assenta entre els aprenents, els elements de la dimensió humana i social subjacents poden aflorar en qualsevol moment sense interferir gens, però, els objectius de gestió o de construcció del treball.

4) Pel que fa a l'evolució d'aquests tres aspectes al llarg de la interacció, la dimensió humana i social és molt evident i majoritària a l'inici de la fase de creació del grup (missatges 1 i 2, sobretot) i també als missatges de tancament (45 i 46, sobretot, i també 44). Entre aquests dos moments, la dimensió humana i social té una clara línia de continuïtat (per bé que diversos missatges com 3, 4, 6, 7, 10, 11, 23, 26 o 28, més centrats en la feina, tinguin una emergència molt limitada o fins i tot nul·la d'aquest aspecte). En alguns missatges la seva presència arriba a ser majoritària o força rellevant (missatges 20, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37). Es tracta de moments del procés d'elaboració del treball comú en què es desgranen de forma amena i no gens forçada, sense interrompre la dinàmica de treball, qüestions personals (d'ordre professional, o reflexions sobre la dinàmica d'aprenentatge del curs, per exemple).

La dimensió de la gestió també és un element constant, però observem que té un pes específic major a la primera meitat de la interacció. És significatiu, en aquest sentit, que en els 23 primers missatges es produeixen un 65% de les seqüències que podem vincular amb la gestió. Ho és també que els missatges del moment de consolidació del grup (3-8) tinguin una forta presència d'aquesta dimensió.

D'altra banda, la dimensió de l'elaboració de l'activitat apareix amb un retard lògic a la interacció (a partir del missatge 7) i va alternant amb la dimensió de gestió. A partir del missatge 17 i ja fins al final (amb alguna excepció poc rellevant) aquest aspecte té regularment més presència als missatges que la dimensió de la gestió i hi tenen una presència destacada els comentaris sobre la cerca de recursos.

2.5. Establiment dels indicadors rellevants de la interacció

L'anàlisi d'aquesta experiència de treball en equip estableix una cinquantena d'aspectes rellevants en la interacció entre MB i ES. Cada un és formulat com un

indicador, se'n fan els comentaris explicatius pertinents relatius a l'experiència concreta que motiva aquesta anàlisi i s'il·lustra, quan és possible, amb exemples breus extrets dels missatges.³²

Pel que fa a l'agrupació dels aspectes, s'han establert diversos blocs relacionats amb les qüestions següents:

- 1) relació dels aprenents amb el context formatiu (el curs de postgrau);
- 2) emergència d'elements de l'activitat professional o dels interessos formatius dels aprenents;
- 3) emergència d'elements de la circumstància vital dels aprenents;
- 4) emergència de referents socioculturals, ideològics i generacionals dels aprenents;
- 5) organització del treball;
- 6) procés de construcció del coneixement i la seva formalització;
- 7) pràctica d'una comunicació eficaç.

2.5.1. Relació dels aprenents amb el context formatiu

[1] Reflexió sobre el context formatiu i implicació en el seu funcionament.

Els aprenents reflexionen al llarg de la interacció sobre el curs de postgrau i superen els límits del treball encomanat. Intercanvien opinions sobre el desenvolupament de la formació i demostren capacitat i actitud d'autonomia en l'aprenentatge i esperit crític i, a voltes, un posicionament normativitzador de "regulació d'actuacions". (Vayreda *et al.*, 2000)

Exemples

"(...)cap dels formadors, fins a la data d'avui, no s'hagi prodigat gaire. A la pràctica, però, penso que entre tots estem fent possible un aprenentatge "entre iguals" sensorial, exemplar, al fòrum." (Missatge 1: ES)

"(...)trob que és molt enriquidora la participació als fòrums(...)" (Missatge 2: MB)

"Respecte al que dius del desenvolupament del mòdul, a mi també m'ha sorprès molt aquest silenci i la poca comunicació tant de

forma individual com als fòrums. En principi m'està sobtant molt la manera de funcionar del grup (i ben nombrós que és!) diguem-ne de professorat (coordinadors diversos, tutors, etc.). És com si ens observassin només i ens aportassin el material i ja està, com si no els quedàs res més que corregir les activitats."; "(...)jo no puc entendre com és que no pot estar tot penjat quan començam; el que em fa més ràbia és que, a més, hem pagat una quantitat considerable(...)" (Missatge 2: MB)

"Crec que tampoc no anam molt malament de temps. Almenys no hi anam tant com els coordinadors i tutors(...)" "Jo ja em vaig queixar a la tutora(...)" (Missatge 21: MB)

"Saps què hauríem de fer? Organitzar una assemblea virtual per debatre, nosaltres (els aprenents, els protagonistes de l'aprenentatge) les qüestions que ens afecten del postgrau. No sé ni com, ni on (que fos discret!), per exemple en un espai de fòrum que pogués ser obert uns quants dies en el qual es poguessin recollir les inquietuds, propostes, valoracions, de la gent del grup i fer-les arribar a la coordinació. La veritat és que no suporto que la virtualitat serveixi per desconnectar i desmobilitzar els aprenents. No cal dir que imagino una assemblea virtual crítica i alhora constructiva." (Missatge 24: ES)

"(...)també tenim l'opció dels correus personals de cadascú al llistat que ens donaren el primer dia(...)" (Missatge 25: MB)

"Per cert, ella [la tutora] va fer una entrada de cavall sicilià i ara sembla haver desaparegut, com el primer tutor, que no piula des de fa setmanes." (Missatge 31: ES)

"(...)els temes del mòdul els trob poc clars i un poc una espigolada de tot i de res(...)" (Missatge 32: MB)

[2] Sentit de realització d'un treball col·laboratiu dins una comunitat d'aprenentatge.

ES i MB exporten l'experiència concreta de treball a

32) La categorització proposada en aquest estudi és només un instrument d'anàlisi, una forma d'aproximar-se a la descripció del que es pot observar en la interacció produïda. Algun dels aspectes descrits pot tenir, d'altra banda, vinculació amb més d'una categoria.

fi de compartir-la amb la resta d'aprenents del postgrau: anuncien al fòrum sobre quina llengua treballen i celebren la idea que els treballs dels diversos grups es puguin compartir. No es tanquen, doncs, en la pròpia activitat i mantenen una línia de comunicació oberta amb la resta del gran grup, segmentat en altres petits grups de treball.³³ El fet que els altres petits grups realitzin treballs similars i es puguin trobar amb dubtes i situacions d'aprenentatge semblants és vist pels aprenents com una oportunitat. Es detecta una actitud de respecte cap a la resta de grups quan MB i ES es plantegen la possibilitat de sol·licitar a la tutora la modificació d'una de les característiques del treball establertes inicialment per l'organització.

Exemples

“Poso un missatge al fòrum dient en què treballarem(...)” (Missatge 9: ES)

“Veig totalment argumentable que se'ns doni més extensió(...) només em fa patir una mica que algun company ja hagi fet l'esforç brutal de síntesi que se'ns demana i que no se'ns enfadi ningú.” (Missatge 24: ES)

2.5.2. Emergència d'elements de l'activitat professional o dels interessos formatius dels aprenents

[3] Interès i motivació per l'objecte d'aprenentatge.

Tots dos aprenents comparteixen l'interès professional per la llengua i per la intervenció educativa en contextos de multilingüisme i parteixen d'una actitud clarament positiva cap als aprenentatges a assolir.

Exemples

“Jo estic totalment abduït(...); “(...)l'experiència m'està resultant molt positiva.” (Missatge 1: ES)

“A mi em fa gràcia el tamazig, perquè he estat dues vegades al Rif (...); “(...)els temes del primer mòdul sempre m'han apassionat(...)” (Missatge 2: MB)

[4] Interès professional pels processos de comunicació virtual i les seves característiques.

MB i ES gestionen professionalment espais d'aprenentatge virtual. Per això s'inclinen a valorar l'experiència d'aprenentatge realitzada en el postgrau.

Exemples

“On jo treballo organitzem formació virtual i, de vegades, el que passa dins les comunitats virtuals que gestionem és un poc un misteri (què és adequat fer en virtualitat?, què no ho és? Es pot fer treball cooperatiu eficaç en un campus virtual? Etc.)” (Missatge 35: ES)

“Al lloc on jo faig feina actualment (un centre de formació del professorat) també organitzam activitats de curta durada (màxim 50 hores) de formació del professorat semi-presencial. Concretament jo he organitzat i coordinat seminaris amb molt de pes de fòrums i elaboració de conclusions.” (Missatge 36: MB)

“També t'he de dir, ara que ja som a la recta final, que penso que hi ha hagut una bona entesa i col·laboració entre nosaltres, i que no em sembla gens fàcil d'aconseguir treballant d'aquesta manera, en virtualitat i amb un treball complex al davant. Per a mi ha estat (ei, encara no hem acabat!) una bona experiència (...) La feina ha estat per a mi interessant, també des d'aquest punt de vista.” (Missatge 35: ES)

“Per això compartesc també el que dius sobre el treball en parella virtual i sobre la nostra entesa.” (Missatge 36: MB)

“M'ha agradat fer feina amb tu; crec que ens hem entès amb més agilitat del que és usual en aquests casos.” (Missatge 44: MB)

“No m'he sabut estar de dir-li [a la tutora] que ha estat una experiència molt gratificant per a nosaltres dos de cooperació en virtualitat.” (Missatge 45: ES)

33) Cal indicar, en aquest sentit, que, recíprocament, algun company extern al petit grup aporta informació sobre la llengua romanesa a MB i ES al llarg de la interacció.

[5] Aportació d'informació sobre l'activitat professional.

Els aprenents s'orienten mútuament sobre aspectes de l'àmbit professional de cadascun d'ells.

Exemples

"M'interessa el romanès perquè preparo un material didàctic de llengües romàniques(...)" (missatge 1: ES)

"(...)he estat i som ara mateix coordinadora-tutora de seminaris semipresencials de formació del professorat(...)" (Missatge 2: MB)

"Acabo d'arribar d'una jornada sobre auto-aprenentatge de llengües que m'ha tingut dos dies una mica fora del postgrau." (Missatge 5: ES)

"(...)demà treballo fins molt tard (avaluacions de proves oficials de llengua catalana)" (Missatge 35: ES)

2.5.3. Emergència d'elements de la circumstància vital dels aprenents**[6] Emergència de qüestions de caràcter personal sense relació directa amb la formació.**

Als missatges es dona entrada, de manera controlada, a qüestions o informacions de caràcter personal. Aquests aspectes, que amenitzen la comunicació, són sempre en un segon terme i en proporcions reduïdes i es destrien fàcilment de la informació relacionada amb l'activitat acadèmica. S'incrementen i aprofundeixen a mesura que avança la interacció i la coneixença entre els interlocutors.

Exemples

"(...)esper que encara estiguis gaudint del cap de setmana llarg que teniu; jo avui també he reprès forces i he passat el dia vora mar amb la família." (Missatge 16: MB)

"He passat el cap de setmana als Pirineus amb família, totalment desconnectat, amb una nevadeta i tot als cims, i ja torno a ser aquí amb piles noves." (Missatge 17: ES)

"Si et vaga, explica'm en dues línies de què va aquesta iniciativa(...) Jo et parlava de

la Festa Major del meu poble (d'adopció, perquè he viscut tota la vida, fins fa pocs anys, a Barcelona ciutat), al Vallès. La festa és del 10 al 12 de juny, encara falten alguns dies." (Missatge 31: ES)

"De l'Acampallengua te'n parlaré en un altre moment; perquè ara estic mig adormida i sobretot perquè encara que hi he participat ben activament en som molt crítica i necessito una mica de distància per poder ser objectiva. Aquesta terra no sé si té remei!" (Missatge 32: MB)

"Jo ja tenc passatge per dia 3. Dia 15 vendrà la meva tribu i farem un poc de país pel Principat; ens agradaria anar uns dies a la vall de Boí. Si saps d'algun allotjament maco i assequible, digues-m'ho." (Missatge 44: MB)

"Em prenc la llibertat de fer una hipòtesi arriscada: potser fins i tot les nostres tribus tenen un rang similar. Jo tinc tres nines: de 10, 7 i la petita d'1 any i mig, que corria per sota les meves cames mentre intentava entendre què carai eren les llengües ergatives(...) Aprofito per dir-te que les meves filles estaran encantades, si es dona l'avinentsa, de sentir a parlar el mallorquí de boca de la teva tribu." (Missatge 45: ES)

"En tenir la tribu a Barcelona potser podríem fer alguna eixida junts o el que s'esdevingui. Ja en parlarem al mòdul presencial. Jo tenc dos nins: un de 15 anys, en plena adolescència típica i un d'11. També vendrà amb nosaltres un amic del gran." (Missatge 46: ES)

2.5.4. Emergència de referents socioculturals, ideològics i generacionals dels aprenents**[7] Existència d'uns referents socials i culturals compartits.**

Els aprenents poden citar referents de mena diversa (literaris, socioculturals, polítics...) sense que hi hagi un buit informatiu en l'interlocutor.

Exemples

Missatges 24 i 28: ES

Missatges 25 i 29: MB

“M'agradaria saber quatre coses de l'Acampallengua (me'n va arribar la informació, a la feina, entre moltes altres, i no en vaig poder fer gaire cas).” (Missatge 31: ES)

“(...)et contaré com tenim aquest tema del Certificat C a les illes: una animalada del PP!” (Missatge 36: MB)

[8] Complicitat ideològica i generacional.

Tots dos aprenents comparteixen una sensibilitat ideològica de pertinença a una mateixa comunitat nacional i de pertànyer, també, a una mateixa generació.

Exemples

“(...)la nostra “transició”(...)”; “Per cert, tu a la neu i jo a vorera de mar amb un bany i tot! El nostre país no és tan petit!” (Missatge 18: MB)

“Tot el que expliqués de la teva experiència personal em resulta molt i molt proper(...)” (Missatge 45: ES)

2.5.5. Aspectes relacionats amb l'organització del treball: establiment d'un sistema de treball

[9] Reflexió i establiment d'acords sobre el sistema de treball.

S'estableix un sistema de treball clar i amb unes bases compartides. El sistema de treball es basa en l'alternança entre fases cooperatives (cada aprenent treballa en un aspecte del treball, després de fer-ne la distribució) i fases col·laboratives (cada aprenent revisa el que ha fet l'altre, amb l'objectiu d'afegir-hi elements de millora). D'altra banda, es determina la naturalesa dels instruments que han de permetre la construcció del treball (guió, cos del treball, fitxer de fonts d'informació, fitxer d'annexos) i de com cal utilitzar-los.

Exemples

“Per altra part, com ens organitzam? Ens posam dates i distribuïm el treball una vegada haver consensuat un guió? Tens alguna cosa ja pensada?” (Missatge 3: MB)

“Aquesta nit pensaré un guió de treball. Si et sembla, te l'envio i hi canvies TOT el

que et sembli convenient.” (Missatge 5: ES)

“Tal com ens diuen podríem alliberar el text de taules (...) i recollir-ho en un annex(...)” (Missatge 7: ES)

“(...)me pareix bé el guió que proposes i, en tot cas, ho deixam obert(...)”; “et proposo una distribució de tasques de la primera part(...)”; “A l'adjunt hi trobaràs el guió amb una taula a la qual he agrupat els continguts del primer guió segons m'ha semblat més coherent. He assignat els blocs(...)” (Missatge 8: MB)

“T'adjunt la part que he redactat (...) agafa-t'ho com a un esborrany i una prova. Quan puguis ja me diràs com ho veus.”; “També t'adjunt el document de tasques perquè hi ha les fonts d'informació i algunes propostes d'annexos. Si ho trobam útil ens el podem anar passant com a guió que es va refent.” (Missatge 12: MB)

“T'envio tres documents, que et proposo que anem fent créixer, alternativament, i que siguin la base del treball des d'ara: un és el cos del treball, un altre conté les fonts d'informació (les he anat indicant per a cada apartat, de moment, potser al final caldrà elaborar una bibliografia sense repeticions, més econòmica) i un altre conté els annexos. Un quart document, el guió que fèiem servir, et proposo que ens faci més aviat d'índex (sense fer servir tant les cassetes d'annexos i fonts, perquè ja anirem omplint els documents dedicats a aquestes dues parts).” (Missatge 15: ES)

“L'altra possibilitat és que em dediqui a la descripció lingüística, encara que en principi m'hagués agradat més compartir-ho.” (Missatge 16: MB)

“(...)me pareix perfecta la distribució en tres documents(...)”; “la distribució que has fet entre cos i annexos m'agrada(...)” (Missatge 16: MB)

“Si de cas fes-hi una mirada i assenyalam (en groc, per exemple) on podem retallar(...)” (Missatge 22: MB)

“Et proposo que ho treballem entre tots dos, recollint dades ni que sigui una mica esparses(...)” (Missatge 31: ES)

“Si et sembla bé, podries llegir-ho i retocar-ho i dir-me'n alguna cosa.” (Missatge 28: ES)

“Espero que no hagi fet canvis al teu text des que me l'has enviat, perquè tindriem dues versions.” (Missatge 39: ES)

[10] Flexibilitat

S'han inclòs en aquesta secció aspectes com la flexibilitat, la capacitat de negociació i l'autonomia en la presa de decisions, perquè són moltes les ocasions en què apareixen durant la interacció en relació amb el sistema de treball. Es tracta, però, d'aspectes que impregnen, també, la dinàmica de construcció del coneixement.

Es tradueix, per exemple, en la possibilitat de revisió dels acords presos sobre instruments, temporalització o parts del treball, o en la capacitat de relativització de les preferències personals.

Exemples

“Me pareix bé el guió que proposes i, en tot cas, ho deixam obert per si en la recerca ens trobam amb qualche aspecte (...) que ens faci obrir un apartat especial.” (Missatge 8: MB)

“(...)ja veurem al final si feim canvis en la redacció o als annexos, quan tinguem la visió de conjunt(...)”; “És possible que canviï algun títol(...)” (Missatge 21: MB)

“Et torno a enviar tres fitxers. (...) Si et sembla, podríem fer el contrari del que vam fer l'altra vegada: tu afegeixes el teu text al meu amb la idea de “tancar” aquesta se-gona part completa.” (Missatge 19: ES)

[11] Capacitat de negociació.

Des del primer moment MB i ES mostren una sensibilitat alta per la necessitat de negociar les decisions que es van prenent (de sistema de treball, de construcció de continguts), sobretot les de més transcendència, a fi de poder treballar amb consens.

Exemples

“Aquesta nit pensaré un guió de treball. Si et sembla, te l'envio i hi canviés TOT el

que et sembli convenient. (...) Primera fase, per tant: establiment d'un guió consensuat. Hi ha consens en això?” (Missatge 5: ES)

“(...)si vols, proposa també tu com continuem(...)” (Missatge 15: ES)

“Et faig una proposta: treballem tu en els quatre primers aspectes (...) i jo en els altres quatre.” (Missatge 17: ES)

“Si de cas trobes que amplii la morfologia digues-m'ho(...)” (Missatge 32: MB)

“Ja em diràs com et sembla que cal continuar(...)” (Missatge 33: ES)

[12] Autonomia en la presa de decisions.

Els aprenents prenen decisions individualment sobre els continguts i sobre aspectes en què no els sembla imprescindible la negociació, tot plegat amb una actitud respectuosa.

Exemples

“És possible que canviï algun títol.” (Missatge 21: MB)

“En tot cas potser que actualitzi algun annex sobre recomanacions a Romania per la seva entrada a la UE, perquè n'he trobat un del 2003.” (Missatge 25: MB)

“N'he tret alguna redundància (...) i he desencallat alguna frase enrevessada i he corregit algun lapsus de llengua (...) Tot plegat coses que no he sotmès a referèndum perquè em semblen clares.” (Missatge 27: ES)

[13] Sistema compartit de direcció del treball.

MB i ES estableixen gairebé espontàniament uns torns alternatius de comandament que impliquen la cessió de la direcció del treball a l'altre quan un dels dos acaba de prendre una decisió, i es reparteixen la feina amb consens.

Exemples

“Digues com cal continuar!” (missatge 7: ES)

“Ara em toca moure fitxa a mi, no?” (missatge 8: MB)

“Et faig una proposta: treballem tu en els

quatre primers aspectes (...) i jo en els altres quatre(...)" (Missatge 17: ES).

"Ara ens queda la part descriptiva (...) Com ens repartim la feina?" (Missatge 22: MB)

"(...)indica'm les tasques que cregueis que he de fer jo per anar tendint cap a la versió final." (Missatge 35: ES)

"Envia'm la feina quan cregueis que he d'intervenir-hi jo i digues quin tipus d'intervenció esperes." (Missatge 37: ES)

"Te deix la part final de presentació(...)" (Missatge 41: MB)

[14] Aspiració a una participació equitativa.

MB i ES comparteixen la idea que la seva participació en el treball ha de ser equitativa, així com també, per exemple, la seva representació externa.

Exemples

Els aprenents es reparteixen les ocasions d'entrar en contacte amb la tutora: "Jo li enviaré el correu a la tutora." (Missatge 6: MB); "Te n'encarregues d'enviar el treball a la tutora?" (Missatge 41: MB); "Em va molt bé enviar-ho a la tutora jo mateix, perquè no hi he tingut cap contacte; no ha vingut a tomb." (Missatge 42: ES)

MB insisteix que ES ha fet més feina de cerca de fonts, etc., i proposa fer, en compensació, la versió final del treball: "Et volia dir també que si et pareix bé, faré jo la part formal d'adequar el que tenim a les normes que ens donaren, més que res perquè això ho puc fer fàcilment i trob que tu has treballat més que jo en altres aspectes (fonts d'informació, descripció de la llengua, etc.)." (Missatge 34: MB)

"Miraré de fer-ho d'una manera una mica homogènia, de no llevar més protagonisme a una part que a l'altra." (Missatge 36: MB)

[15] Organització i control del temps.

MB i ES posen a la pràctica la seva capacitat instrumental d'organitzar el temps: estableixen temporalitzacions flexibles i controlen estrictament els aspectes relacionats amb el temps: eviten, per exemple, l'exis-

tència d'interval de temps sense control o temps morts; s'avisen de les dificultats de dedicació previsibles; es justifiquen si els compromisos no s'han pogut respectar en els temps establerts inicialment.

Exemples

"(...)proposo que ens repartim els dos primers temes (digues què prefereixes(...)), i que ens donem una extensió d'una pàgina i un termini possible: el cap de setmana?" (Missatge 24: ES)

"Si demà no m'has dit res, començaré." (Missatge 8: MB)

"Jo crec que cap a finals de setmana podríem fer ja una part sencera cada un(...)" (Missatge 16: MB)

"Com que el 16 és festa, és possible que sigui fora del 14 al 16. Abans, però, t'hauré enviat segur la meva part." (Missatge 13: ES)

"Et sembla si el dia 20 o 21 provem de tenir tancada aquesta part?" (Missatge 17: ES)

"(...)disculpa el meu retard; aquesta setmana ha estat un poc difícil(...)" (Missatge 21: MB)

"Esper que me disculpis perquè l'Acampallengua es fa cada any a un poble diferent i ara que ens tocava a nosaltres(...); "(...)demà o passat demà et faré arribar la meva part adjunta a la teva(...)" (Missatge 29: MB)

"Ara estic treballant en l'apartat d'annexos i te l'enviaré avui mateix un poc més tard. Llavors me posaré a compondre l'apartat de fonts i esper acabar-lo també avui, encara que sigui tard." (Missatge 38: MB)

"Si no em dius res demà, suposaré que ja ho tramets(...)" (Missatge 44: MB)

[16] Proactivitat.

Tots dos aprenents prefereixen preveure, planificar, actuar a l'avançada, a reaccionar davant algun fet que ja s'hagi produït.

Exemples

"Estaria bé poder saber ja dilluns sobre quina llengua podem treballar." (Missatge 3: MB)

MB)

“El romanès pareix que aniria bé. Li comunicam ja a la tutora?” (Missatge 4: MB)

“Et responc ràpidament per concretar: estem d'acord i a mi el romanès, francament, m'interessa.” (Missatge 5: ES)

“Si jo veig que tenc temps abans tal vegada començaré amb l'apartat de llengua per així anar avançant.” (Missatge 16: MB)

“I que ens donem una extensió d'una pàgina i un termini possible: el cap de setmana?”; “(...)no m'importa gens, si podem, avançar feina i anar sobrats de temps(...)” (Missatge 24: ES)

“A mi em va bé també anar avançant.” (Missatge 25: MB)

2.5.6. Aspectes relacionats amb el procés de construcció del coneixement i la seva formalització

En aquest apartat s'exposen indicadors que fan referència al desenvolupament concret del treball. Pel fet de ser aprenents madurs, MB i ES tenen una certa agilitat en la resolució o formalització d'aquests aspectes, però la posada en comú de les habilitats bàsiques els permet optimitzar-les.

2.5.6.1. Reflexió sobre la naturalesa del treball

[17] Reflexió crítica sobre les característiques de l'activitat de treball en equip tal com es planteja en la proposta formativa.

Els aprenents tenen clara consciència de la naturalesa de la tasca encomanada. Debaten, per exemple, la inadequació de l'extensió del treball establerta inicialment per la tutora.

Exemples

“També crec que si ens agrada així com està, podríem demanar a la tutora la possibilitat que fos més extens, com ho veus? O no és massa ortodox? És que jo trobo que si ens donen com a model uns temes de 25 o 30 pàgines és una mica incoherent amb l'extensió que ens proposen.” (Missatge 22: MB)

“Ara ens queda la part descriptiva que haurà de ser "la gran copiada", encara que l'im-

portant serà el que aprendrem, és clar.” (Missatge 22: MB)

[18] Reflexió sobre la delimitació de les característiques del treball pel que fa als continguts, els objectius o els destinataris.

Exemples

“(...)quins serien els destinataris del nostre treball? Jo he suposat que educadors, però(...) com ho veus(...)” (Missatge 10: MB)

“Entenc que l'objectiu últim del treball és aportar elements que ens ajudin a entendre la idiosincràsia de la comunitat romana i les característiques de la seva llengua a fi de poder tenir una base sòlida en una hipotètica intervenció educativa davant una persona romana.” (Missatge 7: ES)

2.5.6.2. Comprensió i manipulació d'idees i pensaments

[19] Domini de les habilitats cognoscitives instrumentals.

Capacitat de comprendre i de manipular idees i pensaments, aplicable a tot el procés d'elaboració del treball.

[20] Capacitat de comprensió dels fenòmens socials.

Aplicable a tot el procés d'elaboració del treball.

2.5.6.3. Esperit col·laboratiu

[21] Priorització de l'interès col·lectiu.

Els aprenents renuncien a posar l'interès individual per damunt del col·lectiu.

Exemples

ES volia explorar personalment un web en francès, el millor que havia trobat, però hi renuncia quan MB li comunica que li aniria bé consultar alguna font en francès (missatge 17).

ES no hauria escollit en cap cas treballar els aspectes fonològics del romanès, però

accepta fer-ho quan MB li diu que té problemes tècnics per treballar aquest tema (missatges 25 i 26).

MB accepta treballar sobre el romanès, tot i que li hauria agradat fer-ho sobre el tamazig (missatge 2).

ES accepta la reducció d'elements fruit de la versió final del treball i la inclusió de determinats elements en el treball o els annexos que proposa MB.

[22] Construcció solidària de la feina.

MB i ES no es desvinculen de les parts del treball atribuïdes inicialment a l'altre aprenent.

Exemples

"(...)estaria bé fer-nos arribar, si realment en trobem, dades de les parts que no ens toquen, ni que sigui a un nivell molt esquemàtic." (Missatge 17: ES)

"T'envio unes anotacions que potser pots tenir en compte en la teva part." (Missatge 20: ES)

[23] Intercanvi de referències bibliogràfiques.

Els aprenents intercanvien constantment informació sobre les obres que els poden ajudar a realitzar el treball.

Exemples

"Pel que fa a recursos per a l'elaboració del treball, he trobat, de moment, algunes coses que ens poden anar bé(...)" (Missatge 7: ES)

"Per altra part he trobat algunes adreces web que per ventura ens poden ser útils per més envant(...)" (Missatge 12: MB)

"Si tu tens adreces o bibliografia, passa'm informació i m'espavilaré. També puc despla-

çar-me un dia a la UIB i supòs que a la biblioteca hi trobaré alguna cosa(...)" (Missatge 16: MB)

"He trobat un estudi sobre immigrants eslaus i comunicació amb castellanoparlants (hi inclou els romanesos)(...)" (Missatge 25: MB)

MB expressa que no coneix bé alguns dels conceptes que s'han d'exemplificar a la caracterització lingüística. ES li'n comenta alguns i li proposa bibliografia adient. (Missatge 25: MB; missatge 26: ES)

"M'ha agradat l'article d'E. Sánchez que m'has recomanat; n'he citat alguna cosa(...)" (Missatge 27: ES)

2.5.6.4. Capacitat de valorar l'aportació de l'altre, debatre idees i mostrar esperit crític

[24] Actitud crítica respecte de les fonts bibliogràfiques.

MB i ES tenen una actitud crítica respecte al valor de les fonts trobades i consultades, en suport de paper o a Internet (aquestes darreres fonts són les més utilitzades en el treball).³⁴

Exemples

"Tinc altres coses tretes d'Internet (que incideixen més en les qüestions socials, culturals, d'immigració), algunes em sembla que ens seran útils, però no les he digerit encara. És el que passa cercant per Internet." (Missatge 7: ES)

"Dies enrere vaig trobar una pàgina que em va fer molt bona impressió i que crec que ens pot ajudar en la part que ara encarem. És en francès i no es pot comparar amb els innombrables webs-escombraria que he anat visitant."; A banda, jo tinc adreces diverses, de les quals es poden extreure algunes altres cosetes, encara que tinc la sensació de remenar entre els fems, perquè trobo pocs

34) Els aprenents busquen i seleccionen molts recursos a Internet per fer el treball (vegeu, en aquest sentit, Monereo 2005: 27-50). Tot i que parlen de productes localitzats, més que no dels mecanismes o estratègies de cerca, donen força importància a aquesta qüestió. En relació amb la cerca i selecció de fonts, experimenten (i comuniquen) en certs moments la fatiga de la recerca infructuosa, una certa sensació de "naufragi" i confusió, la *infoxicació*; tenen cura d'esbrinar si els webs consultats són creïbles i versemblants i d'escatir qui en té la responsabilitat; topen amb fonts contradictòries; ponderen el valor dels webs trobats; tenen cura de seleccionar la informació útil; fan cerques per més d'una llengua, etc. No s'analitza aquí com els aprenents cerquen i seleccionen la informació, perquè s'atén només el terreny de la interacció. És evident, però, que MB i ES poden considerar que han optimitzat aquesta competència bàsica després de realitzar el treball col·laboratiu.

webs realment interessants(...)" (Missatge 17: ES)

"(...), quan hagi destriat una mica més ja et passaré les adreces." (Missatge 18: MB)

"He trobat una pàgina d'aquestes que no saps si són o no són(...)" (Missatge 25: MB)

"(...), totes les fonts que he anat consultant anaven essent contradictòries les unes amb les altres(...)" (Missatge 28: ES)

"El Moreno Cabrera és un llibre enrevessat. Jo me'l vaig comprar fa un parell de mesos, en començar el postgrau i veure per on anaven els trets. El capítol de fonologia és exemplar, clar, ben exposat i entenedor(...)" (Missatge 31: ES)

[25] Actitud de respecte envers l'altre i les seves iniciatives, idees o aportacions.

Exemples

"Gràcies per pensar en mi, ha estat una sorpresa ben agradable." (Missatge 2: MB)

"D'acord amb l'annex dels antropònims (no se m'acut d'on el traurem però. Si hagués de ser massa difícil, podríem deixar-ho(...))". (Missatge 13: ES)

"Vols dir que no t'has quedat la part més dura?" (Missatge 37: ES)

[26] Confiança en la intervenció de l'altre.

Exemples:

"Mira-t'ho i fes els canvis que trobis pertinents i refés i retalla per on vulguis: vot de confiança total!" (Missatge 38: MB)

"No m'he mirat la revisió que has fet, però segur que la podem donar per bona." (Missatge 40: MB)

[27] Actitud no impositiva.

MB i ES mantenen, d'acord amb els principis de cortesia (v. 2.2), una actitud de prudència i evitació de la imposició dels criteris propis damunt els de l'altre.

Exemples

"Per això si no ho veus clar, digues-m'ho."

(Missatge 8: MB)

"No et vull atabalar, però(...). Quan puguis ja me diràs com ho veus." (Missatge 12: MB)

ES suggereix treure dos annexos. MB no ho fa quan compon la versió predefinitiva. ES no hi insisteix. (Missatge 27: ES)

[28] Debat d'idees sobre aspectes del treball i la seva realització i discrepància crítica a partir de les aportacions de l'altre o d'un mateix.

MB i ES en general consideren vàlida la feina feta per l'altre aprenent, sense gaire discussió, per bé que es produeixen, lògicament, algunes petites discrepàncies positives en la interacció. S'observa debat, sobretot, en relació amb com s'ha d'entendre un contingut, per exemple, o una part del treball o sobre el grau d'originalitat i d'elaboració en la realització de determinats aspectes. És habitual en la interacció l'actitud autocrítica, respecte a les pròpies aportacions.

Exemples

"(...), no veig clar que (...) hàgim de fer la llista de les llengües romàniques, ni de donar-ne el mapa(...)" (Missatge 15: ES)

"He rellegit el que et vaig enviar, la meua part, i hi veig algun aspecte massa anecdòtic i una redacció una mica tumultuosa, precipitada, ja ho polirem." (Missatge 20: ES)

"He llegit la teua part: OK. M'agradaria fer una lectura global de tot el que hem escrit. Si et va bé, la faré demà (dimarts) i et re-entriaria, amb algun retoc, segurament molt menor, els fitxers. Potser seria bo que tu esperessis a introduir noves esmenes, si n'hi has d'afegir, a tenir la meua versió, per evitar duplicitat de documents." (Missatge 24: ES)

"El primer que tenim apuntat és "classificació tipològica", però si no vaig errada això ja ho férem o vol dir una altra cosa?" (Missatge 25: MB); "Classificació tipològica: jo ho entenia com una valoració general, introductòria, que ara no estic en disposició de fer, que seria el contrapunt a la classificació genètica (veig que tot sovint es parla d'aquesta doble classificació de les llengües, genètica i tipològica). Serien uns comentaris que permetrien alinear el romanès

amb altres llengües del món a partir d'algun tret lingüístic, d'algun "universal lingüístic" per dir-ho així (si és que realment això és revelatiu productiu)." (Missatge 26: ES)

"(...)tinc la sensació que en algun punt ens introduïm una mica massa en algun aspecte, però em passa com a tu, que tot el que hi ha em sembla interessant (...) El més "retallable", penso jo, són alguns annexos com el 7 o el 10." (Missatge 27: ES)

"(...)no sé si pel tipus de treball que ens demanen és rellevant o si hi podríem afegir ("copiar", vaja!) un annex sobre lèxic i expressions d'ús freqüent(...)" (Missatge 29: MB)

"Hi ha alguns fragments que bé podrien anar a l'apartat de classificació tipològica si és que jo no he entès malament el concepte. Però per ventura el podríem eliminar i apuntar aquests aspectes dins de cada part." (Missatge 30: MB)

"Pel que fa a la qüestió prèvia de classificació tipològica, la deixaria dins de cadascuna de les tres parts que estem fent, no al principi d'aquesta part, com havíem dit. Com ho veus?" (Missatge 31: ES)

"Me pareix perfecte deixar inclosa la classificació tipològica dins de cada apartat(...)" (Missatge 32: MB)

"Trobos que he d'ampliar la morfologia amb possessius, preposicions, etc.? No sé què he de fer; per una banda trob que sí, per l'altra el treball creix i creix." (Missatge 32: MB)

"Aquests dies he llegit amb més deteniment els darrers dossiers. Penso que potser en el que escrivim de morfologia podríem provar de respondre preguntes com les següents, en la línia del que hi ha al dossier de morf.:

1) Segons el nombre de morfemes per paraula, el romanès és aïllant o analític, flexiu (o sintètic) o polisintètic? A quin d'aquests tipus tendeix, o en quin es pot incloure? 2) Segons la relació morfema /morf, és més aviat aglutinant, o fusionant? 3) Podem classificar el romanès segons el sistema de casos?" (Missatge 33: ES)

"Completaré la part de morfologia intentant respondre les preguntes que proposes i seguint un poc els punts que toca el mòdul." (Missatge 34: MB)

"Per cert, he vist a les darreres intervencions de la tutora que parla sempre de "descripció de la llengua" i nosaltres hem anat més enllà. En tot cas, no passa res, ha estat ben interessant fer una ullada al context de la llengua." (Missatge 34: MB)

"Tinc la sensació, també, que el màxim que podem fer en aquesta part del treball és descriure un poc (molt poc) la llengua romana, una mica aleatòriament, i que probablement no es tractaria exactament d'això(...)" (Missatge 35: ES)

"Ja n'he fet de canvis: he llevat alguns títols i els he encabit en altres punts per estalviar espai, he mirat de controlar el tema de cites i tipus de lletra (feina ben feixuga a la part descriptiva) i altres aspectes d'interlineat, sagnies, tipus de font, etc." (Missatge 36: MB)

"Penso que el treball s'aguanta, i que tu, en particular, has fet una feina a posar-ho en solfa aquests darrers dies." (Missatge 43: ES)

[29] Justificació de les decisions preses quan impliquen la modificació de la feina de l'altre.

Els aprenents expliciten el motiu dels canvis que introdueixen al text i dels criteris amb què els fan.

Exemples

"He ajuntat la teva part i la meva, per guanyar temps, amb el criteri d'evitar redundàncies, sempre que podia (hi ha, per tant, algun retoc -pocs- a la teva part: mirat'ho des del punt de vista de com és ara, de si s'aguanta tal com és, de si és coherent(...). No he fet cap canvi, en qualsevol cas, que no pugui justificar) i amb un criteri que no sé si veuràs bé, que és d'alliberar molt de material cap als annexos (com a mínim ens ajuda ja a destriar el que és essencial del que no ho és tant). He mantingut els títols abans de les parts, numerats i tot, encara que més per una qüestió

d'ordre i claredat que per altra cosa.”
(Missatge 15: ES)

2.5.6.5. Cura dels aspectes formals

[30] Atenció als aspectes formals de la construcció del treball amb l'objectiu de garantir-ne la qualitat i l'adequació.

Exemples

“Pel que fa a l'extensió, no hauríem de passar d'una pàgina cadascun(...)” (Missatge 17: ES)

“He intentat de totes passades cenyir-me a l'espai que tenim(...)” (Missatge 19: ES)

“En qualsevol cas deixaria la “reducció” dràstica (si s'hagués de fer) ben bé per al final, així com tot el que fa referència a vetllar pels aspectes formals.” (Missatge 24: ES)

“Hauríem d'unificar la manera de reproduir els termes en una altra llengua (cursiva, cometes, res, etc.). Ja veurem com ho resollem.” (Missatge 31: ES)

“Et pas aquest treball-nostre-de-cada-dia adaptat a les normes de presentació que ens donaren. Hi ha dues versions, l'autèntica i l'abreujada fins a 15 pàgines.” (Missatge 38: MB)

“He rellegit la versió breu i hi he fet algun retoc en la línia d'eliminar alguna petita redundància o de simplificar alguna enumeració excessiva i de millorar el text (com que està molt ben redactat, és un plaer passar-hi a fer algun retoc). No marco els canvis per no perdre temps, em semblen força clars. Em sembla que el producte final, tot i les pèrdues, és bo.” (Missatge 39: ES)

“Hauré de fer modificacions, perquè ni tu ni jo els havíem esmentat tal com ens demanen.” (Missatge 40: MB)

2.5.7. Aspectes relacionats amb l'eficàcia comunicativa

2.5.7.1. Reflexió sobre el canal

[31] Reflexió sobre el canal i la necessitat de garan-

tir la comunicació entre els aprenents.

Els aprenents, a partir d'experiències formatives anteriors, preveuen la possibilitat de trobar alternatives que els permetin comunicar-se donat el cas hipotètic que falli el canal previst. Es faciliten telèfons i adreces de correu fora l'entorn virtual d'aprenentatge per si cal utilitzar-los (no els arribaran a fer servir).

Exemples

“Vaig fer una formació virtual (...) estàvem històrics de veure'ns constrenyits per mails, fòrums o xats.” (Missatge 5: ES)

[32] Reflexió sobre les virtuts i les limitacions del canal en relació amb el procés d'aprenentatge.

Es verbalitzen algunes limitacions del canal utilitzat com la dificultat de compaginar l'efectivitat i alhora el respecte pels punts de vista de l'interlocutor. Els aprenents reflexionen, també, sobre el fòrum del curs com a eina d'aprenentatge.

Exemples

“És difícil comunicar-se així, tot el que es diu, si es vol ser efectius, resolutius, sembla una imposició a l'altre(...)” (missatge 5: ES)

“Opino que el fòrum és un espai amb unes potencialitats enormes i em sembla que en aquest curs, lamentablement, l'han concebut més aviat com un accessori empipador i inevitable.” (Missatge 1: ES)

“(...)tinc la sensació que el fòrum se'n desinfla una mica. Si no pots participar-hi o no tens res a dir-hi durant un temps, sembla que hagi abandonat el curs(...)” (Missatge 9: ES)

2.5.7.2. Pertinència de les intervencions

[33] Regularitat de les intervencions.

Els aprenents es comuniquen regularment; els missatges es produeixen, de mitjana, cada dos dies.

[34] Respecte pels torns d'intervenció.

Solen respectar l'alternança en les intervencions (amb molt poques excepcions), fet que contribueix a no

pressionar l'interlocutor i respectar-ne el ritme de treball.

[35] Indicació de la simple presència de l'interlocutor a fi de garantir la continuïtat de la comunicació.

Els aprenents generen alguns missatges, en alguna ocasió molt breus, que no fan sinó indicar la seva presència o les seves intencions futures.

Exemples

Missatge 6: MB.

Missatge 11: ES.

Missatge 14: MB.

“Et responc ràpid; sóc a la feina. Al vespre miraré d'enviar-te els “deures” de què et parlava ahir.” (Missatge 26: ES)

2.5.7.3. Adequació (estructural, lingüística, retòrica, de registre) de les intervencions

[36] Utilització de recursos estructurals i de construcció dels textos adequats al procés comunicatiu.

MB i ES fan un ús adequat de l'estructuració i la construcció dels textos (paràgrafs, numerals que introdueixen qüestions, encapçalaments i finals dels missatges molt clars, delimitació dels diversos aspectes tractats pels missatges).

Exemples

Missatge 13: ES.

“Per feines: estic a la pàgina 18!” (Missatge 18: MB)

[37] Ús d'un llenguatge clar, directe i sense ambigüitats.

MB i ES formulen clarament les seves opinions o intencions. Al llarg dels missatges no hi ha situacions d'ambigüitat o malentesos i utilitzen un llenguatge positiu. Si hi fossin, els aprenents haurien de trobar la manera de superar-les. Badia (2005, 96) parla de superar les incomprendiments i desacords entre els participants com una de les sis competències comunicatives bàsiques vinculades als processos d'aprenentatge col·laboratiu.

Exemples

“(...)t'interessa treballar el romanès amb mi per al mòdul 2?” (missatge 1: ES)

“T'envio unes anotacions que potser pots

tenir en compte en la teva part; hi ha una llista d'aspectes realment tòpics, però que són un punt de partida per provar d'entendre els romanesos.” I, a continuació, per evitar tota ambigüitat sobre el que ES pensa: “A mi em semblaria bé, amb els comentaris pertinents relativitzadors, d'introduir aquests aspectes al treball.” (Missatge 20: ES)

[38] Ús d'un llenguatge basat en el suggeriment i en la presentació d'alternatives més que no en l'afirmació categòrica.

Els aprenents defugen de manera constant l'ús d'un llenguatge taxatiu (en relació amb l'indicador 27). Diversos elements lingüístics ho testimonien: expressions de possibilitat o dubte (*potser, supòs que*), oracions interrogatives, preguntes de sol·licitud d'opinió (*com ho veus?*), oracions subordinades condicionals, conjuncions disjuntives, eufemismes, etc.

Exemples

“No sé com veus tot això(...) Mira-t'ho amb calma i retoca tot el que calgui.” (Missatge 15: ES)

“Bé, ja em diràs com ho veus(...)” (Missatge 17: ES)

“Si ho trobes les pots incloure o ho faré jo a partir de dimarts.” (Missatge 23: MB)

“Si tens temps mira-t'ho i si no en tens no el prioritzis, deixa-ho estar.” (Missatge 25: MB)

“(...)tampoc no veig massa malament adreçar-nos directament i de forma constructiva al fòrum(...)” (Missatge 25: MB)

“Si trobes que hi afegeixi altres aspectes, digues-m'ho.” (Missatge 30: MB)

“Com pots veure, només tinc preguntes(...)” (Missatge 33: ES)

[39] Ús d'elements de registre col·loquial al costat dels del registre formal propi de l'activitat acadèmica.

Alguns missatges contenen passatges amb un registre més col·loquial, generalment per referir-se a aspectes relacionats amb l'esfera de la subjectivitat.

Exemples

"(...) ara estic molt saturada i somni en el treball, l'ordinador, la paperassa escampada i la duplicació d'arxius i carpetes(...)" (Missatge 22: MB)

"Se m'acaba d'esborrar el missatge que ja et tenia mig escrit(...) Quina ràbia! I el cas és que no tinc gaire temps(...)" (Missatge 24: ES)

"Sembla que la tutora ha estat a Romania(...) No podem fer passar bou per bèstia grossa(...)" (Missatge 9: ES)

[40] Capacitat de desvetllar interès.

Els aprenents mostren intenció d'agradar, motivar o sorprendre l'altre.

Exemples

"aïllades, però no tant" (Missatge 1: ES)

"Uf, va dir ell!" (Missatge 28: ES)

2.5.7.4. Elements comunicatius que afavoreixen la convergència afectiva dels aprenents

[41] Construcció d'una identitat virtual.

MB i ES incorporen als missatges elements marcadors que reforcen la identitat personal per compensar-ne la reducció inherent a la virtualitat. Els aprenents utilitzen aquests elements per singularitzar-se tot mostrant una cara amable a l'interlocutor. Doménech *et al.* comenten:

"La construcción de una identidad on-line estable y persistente juega un papel muy importante a la hora de generar confianza en el otro respecto de sus opiniones y de la informaciones que éste puede proporcionar al resto del grupo." (2005, p. 131).

Exemples

MB explica, en alguns punts, expressions mallorquines: "(...)a Mallorca li deim 'travessar es bassiot'(...)"; "(...)ja duc un parell (mallorquí -que no són dos) d'anys de feina(...)" (Missatge 2: MB)

MB utilitza l'encapçalament col·loquial "Uep Enric" (Missatges 10, 36, 38, 44).

ES fa servir, per exemple, per començar diversos missatges, la fórmula "Com va tot?" (Missatges 19, 20, 28, 33).

[42] Sensibilitat d'apropament a elements idiosincràtics de l'altre.

Sorgeixen comentaris que demostren que els aprenents tenen en compte i respecten la realitat geogràfica i lingüística de l'altre.

Exemples

"aïllades, però no tant" (Missatge 1: ES)

"Un altre mail meu, que miro un parell (en el sentit illenc de la paraula!) de vegades cada dia(...)" (Missatge 5: ES)

"Et proposo que escrivim el treball en la teva varietat lingüística, per unificar." (Missatge 15: ES)

"Una salutació cap a Mallorca!" (Missatge 31: ES)

[43] Encoratjament de l'altre.

MB i ES intercanvien comentaris d'encoratjament, suport moral i valoració de l'altre o de la seva feina, sovint en moments clau com, per exemple, davant la detecció d'algun dèficit anímic. Es tracta d'un posicionament socioemocional "reforçador". Vayreda *et al.* (10) defineixen aquest posicionament de la manera següent: "...el jo emergeix com a recompensador i gratificador emocional del que passa [...] L'altre emergeix com aquell a qui s'ha de cuidar, mimar, donar caliu, com algú susceptible de ser estimat i recompensat emocionalment per les seves intervencions."

Exemples

"Bona feina!" (Missatge 8: MB)

"No et vull atabalar(...)" (Missatge 12: MB)

"A mi la teva part m'ha agradat(...)" (Missatge 21: MB)

"Aprofita per descansar del tema." (Missatge 14: MB). Aquesta intervenció és el suport anímic oportú després de: "Com que no em vull col·lapsar, vaig responent-te a poc a poc(...)" (Missatge 13: ES)

“Una última empena al romanès!” (Missatge 31: ES)

“Com que està molt ben redactat, és un plaer passar-hi a fer algun retoc” (Missatge 39: ES)

[44] Comunicació de l'estat d'ànim.³⁵

Exemples

“(…)cosa que m'ha anat erosionant l'estat d'ànim aquests darrers dies.” (Missatge 28: ES)

“(…)M'està agradant fer el treball, però aquesta darrera part m'ha saturat més que les altres ja que em costava moltíssim haver de sintetitzar.” (Missatge 30: MB)

“(…)ja acabam! La veritat és que ja en tenc ganes, perquè m'està pesant una mica aquesta darrera part.” (Missatge 34: MB)

“Comparteixo aquest sentiment final de què tu parles, de feixuguesa..” (Missatge 35: ES)

[45] Valoració de l'experiència formativa.

Els aprenents reflexionen sobre l'experiència formativa amb un posicionament socioemocional “avaluador”.

Exemples

“(…)penso que hi ha hagut una bona entesa i col·laboració entre nosaltres(…)” (Missatge 35: ES)

“(…)compartesc també el que dius sobre el treball en parella virtual i sobre la nostra entesa(…)” (Missatge 36: MB)

[46] Presència d'afectivitat.

Presència discreta d'aquest element, de naturalesa cohesiva, que creix a mesura que progressa la interacció, però que resta sempre en un discret segon terme.

Exemples

“Bon cap de setmana. Aprofita per descansar del tema.” (Missatge 14: MB)

“Margalida, Com estàs?” (Missatge 15: ES)

“Bon dia (...) company de fatigues” (Missatge 22: MB)

“(…)hauríem d'anar a dinar o sopar a un restaurant romanès que segur que a Barcelona n'hi ha(…)” (Missatge 25: MB)

“En acabar aquesta espècie de gep romanès que duc aferrat et trobaré a faltar.” (Missatge 36: MB)

“Fins ben aviadet(…)” (Missatge 38: MB)

[47] Reconeixement d'algunes limitacions personals o formatives.

Tots dos aprenents assumeixen en diversos moments alguns déficits formatius (nivell baix d'anglès, desco-neixement d'alguns temes), fet que contribueix a humanitzar-los i a aproximar-los. En paraules de Rourke *et al.* (2001), es tractaria d'una resposta afectiva d'autorevelació que consistiria a expressar vulnerabilitat.

Exemples

“Veig que no sé res del romanès més que el que vaig cercar a la pàgina Ethnologue per a una de les activitats del primer mòdul.” (Missatge 8: MB)

“(…)no he cercat pàgines en anglès i és que jo no en sé!” (Missatge 16: MB)

“Jo també sóc més francòfon que no pas anglòfon!” (Missatge 17: ES)

[48] Tendència a l'empatia entre els aprenents reflectida en elements d'intertextualitat en els missatges.

Tots dos aprenents aproximen inconscientment o no la seva forma de comunicar-se i fins i tot allò que comuniquen a l'altre aprenent. Aquest fet es tradueix en algunes mostres d'intertextualitat en els missatges.

35) L'expressió de les emocions, sota diverses formes, és un dels indicadors establerts per Rourke *et al.* (2001).

Exemples

ES incorpora als encapçalaments o finals dels missatges elements en romanès, seguint la iniciativa de MB (Missatge 15, després d'altres missatges previs en què MB instaurava aquesta pràctica que l'ajuda a construir una identitat virtual)

ES incorpora algunes formes pròpies de la variant mallorquina, que no fa servir habitualment (expressions com "bon vespre" (missatge 17), particularitats de la morfologia o el lèxic mallorquins: "tenc" (missatge 42), "nines" (missatge 45).

"Un altre mail meu que miro un parell (en el sentit illenc de la paraula!) de vegades cada dia(...)" (Missatge 5: ES) (MB havia fet un comentari sobre el sentit de *parell* en mallorquí en un missatge anterior).

"Si no acabam aviat tornaré "boeta!" (Missatge 40: MB) - "Prou de romanès o pararem bojos." (Missatge 45: ES).

"Em costa prendre les decisions així, tu ja ho deies a un missatge anterior." (Missatge 8: MB)

2.5.7.5. Elements de distensió en la realització del treball

[49] Distanciament lúdic respecte a l'objecte d'estudi.

Es produeix una integració distesa d'aspectes relacionats amb l'objecte d'estudi en els missatges. S'hi observa, per exemple, la presència de paraules en romanès, o el tractament d'algun tema divertit en relació amb la cultura romana

Exemples

"Ce mai faci?"/"La revedere" (Missatge 12: MB)

"Noapte bun" (Missatge 19: ES)

"Buna seara Enric" (Missatge 30: MB) / "Buna seara Margalida" (Missatge 31: ES)

"(...)no sé si hi hauríem de posar una referència a la qüestió dels vampirs, etc. i les pel·lícules que se n'han fet." (Missatge 25: MB)

"Tema vampirs: crec que seria divertit incloure-hi alguna referència (molt breu i de passada)(...)" (Missatge 26: ES)

[50] Sentit de l'humor.

Elements d'humor amable o d'ironia. Rourke *et al.*, (2001) consideren aquest aspecte un dels indicadors fonamentals per determinar la presència social en el treball col·laboratiu asincrònic i, seguint diversos autors, un dels elements que propicien l'aprenentatge i la cohesió de grup. Defineixen l'indicador amb els mots següents: "Teasing, cajoling, irony, understatement, sarcasm."

Exemples

"Li enviam un missatge, li deim que som parella de tre(ball) (t'avís que no sé ballar de forma ortodoxa!) i que hem triat el romanès." (Missatge 3: MB)

"Jo amb ganes de cridar, en romanès estàndard, "Ajutor!"(...)" (Missatge 15: ES)

"Veig que s'hi van posar el 1903 i no van acabar fins al 1957." (Missatge 25: ES)

Encapçalament dels missatges: Uf, va dir ell!/ Uf, va dir ell! I ella! (Missatge 28: ES; Missatge 29: MB)

"No crec que ens 'suspenguin'!" (Missatge 38: MB)

3. CONCLUSIONS

S'ha analitzat la interacció produïda en un treball col·laboratiu, realitzat en un entorn virtual d'aprenentatge, el resultat de la qual es pot considerar en línies generals reeixit perquè:

- 1) s'hi han assolit els objectius acadèmics plantejats (tant l'autoavaluació dels aprenents com l'avaluació de la tutora del mòdul on s'ha realitzat el treball col·laboratiu hi coincideixen);
- 2) l'execució de la tasca ha estat satisfactòria per a tots dos aprenents, que reconeixen que hi han fet aprenentatges; i
- 3) s'ha creat un espai de sociabilitat i de relació personal altament positiu entre dues persones que no es coneixien.

A partir dels diversos aspectes que s'han comentat a l'anàlisi precedent es poden extreure les conclusions següents:

3.1. Condicions prèvies a la interacció en equip virtual.

Treballar en equip en un entorn virtual d'aprenentatge requereix unes condicions prèvies a qualsevol consideració sobre la interacció entre els aprenents. L'organització de la formació ha de garantir-ne l'existència i l'adequació: l'elecció d'una plataforma de campus virtual amb unes eines i funcionalitats adequades al treball en equip; la idoneïtat de la tasca que han de desenvolupar els aprenents, a fi d'assegurar que sigui realment pertinent que es plantegi com a treball en grup virtual; una reflexió a fons sobre l'ús pedagògic de les eines o els espais de comunicació i sobre els rols dels diversos agents que intervenen en el procés formatiu; el seguiment de les fases en què se sol materialitzar un treball en equip virtual; l'existència d'un material didàctic adequat al mitjà i d'uns recursos de suport o de consulta adients; l'ús d'instruments de gestió o de construcció del coneixement que afavoreixin el treball de l'equip virtual en les diverses fases (per a la creació del grup, la planificació, l'acord de compromisos, la temporalització), etc.

Els aprenents, universitaris cada cop menys novells en aquesta mena d'experiències formatives, haurien de poder percebre amb nitidesa la inexistència o la inadequació d'alguna de les condicions prèvies indicades, que encara són massa habituals en molts processos d'ensenyament-aprenentatge en virtualitat, i haurien de tenir recursos per minimitzar-les. De la mateixa manera, per exemple, que els aprenents presencials s'adonen a l'instant de si una aula, el seu espai o el seu mobiliari són adequats per al treball en grup, o de si l'aula és sorollosa o els aparells tecnològics funcionen o no funcionen o de si el formador ha anat a classe o no, els aprenents virtuals haurien de poder discernir fàcilment les inadequacions del sistema formatiu virtual. Hi podria contribuir un increment de la coneixença del que és i hauria de ser l'aprenentatge virtual i, també, l'exigència de conèixer les regles del joc dels processos formatius concrets, que haurien de ser explícites al màxim.

3.2. Competències per a la interacció.

Interactuar per a un treball en equip virtual requereix

que els aprenents tinguin unes competències mínimament assolides relacionades tant amb el treball col·laboratiu com amb l'aprenentatge en un entorn virtual d'aprenentatge (competències que, de retruc, el treball col·laboratiu virtual contribueix en gran manera a optimitzar). Les destreses que es mobilitzen en aquestes activitats s'adiuen plenament amb les que estableix l'espai europeu d'educació superior per als estudiants universitaris, que la demanda formativa, al seu torn, tendeix cada cop més a valorar.

"Aprendre i treballar en col·laboració implica que l'estudiant exerciti les habilitats que estan cada cop més ben valorades en el camp de la demanda formativa: desenvolupar habilitats per treballar en situacions a partir de regles autoelaborades en lloc de fer-ho seguint regles prefixades, saber treballar en equips de projectes (saber-se organitzar i planificar el treball cooperativament), desenvolupar habilitats de relació, comunicació interpersonal i de negociació (prendre decisions arribant al consens, coordinar les diferents idees i opinions en una proposta comuna i integradora, saber resoldre conflictes, etc.)." (Guitert, *et al.*, 2005, p. 54)

Moltes de les actituds i molts dels valors que es posen en joc en els treballs col·laboratius virtuals, d'altra banda, es poden considerar decisius en la configuració d'un nou model de ciutadà per al segle XXI. Són, per exemple, la tolerància, la flexibilitat, l'obertura, la capacitat de negociació, el descentrament o el respecte pels altres. Es conclou, doncs, que el treball col·laboratiu virtual, una activitat en expansió a la universitat, té un interès poc menys que extraordinari.

3.3. Fases del procés

Es reconeix, a partir de l'experiència analitzada i d'acord amb la bibliografia ressenyada, l'existència d'unes fases en el procés de treball en equip en virtualitat. La naturalesa d'aquestes fases pot variar segons els casos i no s'ha de pretendre que aquestes siguin neta-ment destriades (a l'experiència analitzada es poden trobar, per exemple, diversos solapaments entre fases que s'expliquen, en part, per la asincronia de les interaccions). La fase de creació i la de tancament poden ser breus i un punt formals. La fase de consolidació, en canvi, es revela decisiva: s'hi ha de generar una evidència que l'acord col·laboratiu és possible, a fi que la construcció posterior del treball, la fase més extensa i central del procés, sigui fluida i rica. L'acord col·laboratiu pot ser explícit, sobretot si es disposa de

les eines metacognitives adequades que ajudin a reflexionar i a establir pactes de gestió, o pot ser un acord més natural i intuïtiu, més incert, basat en el tarannà dels aprenents, empàtic i respectuós, com s'esdevé en l'experiència analitzada.

3.4. Tendència a la convergència entre els aprenents

La construcció del treball col·laboratiu implica una tendència dels aprenents a una *convergència* que els ha de permetre realitzar la tasca comuna encomanada i abocar a un discurs consensuat. Aquesta convergència pot estar condicionada a priori per múltiples factors (naturalesa de la tasca en comú, característiques dels aprenents, característiques o eines del campus virtual on han de treballar...) que poden afavorir o no l'apropament. En el cas analitzat alguns factors propicien la convergència (característiques similars dels aprenents pel que fa a diversos aspectes, característiques del treball del curs) i altres no tant (el treball virtual basat en la asincronia i l'ús exclusiu de la llengua escrita, per exemple).

Considerem que el cas analitzat és la mostra d'un esforç paradigmàtic de *convergència* a càrrec dels aprenents, un esforç que va més enllà del que hauria estat imprescindible per a la construcció del treball encomanat. MB i ES despleguen tota mena de recursos per aproximar-se a fixar un sistema de treball comú, es preocupen perquè els condicionants de la comunicació virtual no siguin un obstacle al seu objectiu i es preocupen, també, per aconseguir un còmode espai d'afinitat. La construcció d'aquesta *convergència* es basa en l'aplicació de coneixements o destreses (lingüístics i comunicatius, per exemple) i també en la concreció de tot un sistema d'actituds i sensibilitats (respecte per l'altre, confiança, voluntat de negociació, etc.) que converteixen l'experiència en un fet social molt ric.

3.5. La cortesia i el discurs interaccional

Un tret propi de l'estil comunicatiu de l'experiència analitzada que cal considerar veritablement decisiu és la presència i el control de la *cortesia*, aspecte fonamental en contextos formatius com l'estudiat. Així, es pot destacar que els aprenents vetllen per assegurar l'existència d'un discurs *interaccional*, basat en la cortesia i en l'evitació del conflicte. L'existència d'aquesta mena de discurs, amb tot, no impedeix que prosperi el discurs *transaccional*, sense el qual la tasca

encomanada no es podria realitzar satisfactòriament.

Es constata, doncs, que els aprenents esquiven suficientment el parany d'ancorar-se en un espai comú, còmode, caracteritzat per l'absència del conflicte i que assumeixen la necessària divergència intel·lectual entre ells i el repte de superar-la per construir un coneixement comú. En l'experiència analitzada es detecta un equilibri entre l'acceptació de les idees alienes i la defensa dels punts de vista propis fins a l'obtenció d'un consens acceptable. Val a dir, però, que l'activitat plantejada no propicia una situació de controvèrsia o una confrontació d'idees constant que requereixi un gran esforç de consens.

3.6. Connectivitat, correspondència dels episodis temàtics i àmbit de diàleg

La interacció entre MB i ES és constituïda per missatges i cadenes de missatges amb un bon nivell de connectivitat. Aquestes dues unitats d'anàlisi, amb tot, no semblen els àtoms fonamentals de l'experiència analitzada (sovint les cadenes tenen un punt d'arbitrarietat, o els missatges una gran polivalència que es reflecteix, per exemple, en la relativa buidor del nom de molts dels assumptes, que no poden definir fàcilment el contingut polièdric dels missatges). La unitat clau de la interacció és una altra: són els fils temàtics o *esdeveniments* d'índole diversa que apareixen als missatges i que troben la seva continuïtat en *episodis* més enllà del missatge en què es formulen. La interacció entre MB i ES, doncs, es constitueix com una suma dinàmica d'episodis que s'encavalquen dins una successió de missatges.

Una de les claus de l'èxit de l'experiència de treball col·laboratiu analitzada s'ha de buscar en l'alt nivell d'atenció o correspondència als esdeveniments per part dels aprenents i en la seva resolució immediata i expeditiva, que es tradueix en la brevetat dels episodis de la interacció.

Una altra de les claus de l'èxit, en el cas analitzat, consisteix en el fet que els aprenents configuren un veritable àmbit de diàleg entre ells on els episodis s'obren i es tanquen i se succeeixen lliurement i naturalment, independentment de la dimensió a què pertanyin i malgrat el constrenyiment formal (la reducció a les unitats "missatge de correu electrònic") que imposa l'eina de comunicació. Aquest àmbit de diàleg és una línia de comunicació flexible que els

aprenents mantenen oberta mentre es realitza el treball col·laboratiu i que es pot comparar amb l'espai generós d'una conversa constructiva entre dues persones.

3.7. Equilibri entre sociabilitat, gestió i elaboració del treball

La interacció en la realització d'un treball col·laboratiu virtual mostra elements de tres dimensions: la dimensió humana i social, la de la gestió i la de l'elaboració del treball. Els dos darrers aspectes solen tenir, globalment, una clara preponderància en aquest tipus de treballs. A l'experiència representen, globalment, el 68% de la interacció i la dimensió humana i social hi té també un pes molt destacat (sense interferir, però, sinó tot al contrari, la dinàmica del treball) i l'hem de considerar plenament dins uns límits adequats.

Com assenyalen Rourke *et al.* (2001), referint-se al que anomenen "presència social", es tracta d'un aspecte indubtablement positiu per a l'aprenentatge si no excedeix un límit difícil d'establir: "Although we postulate that fairly high levels of social presence are necessary to support the development of deep and meaningful learning, we expect that there is an optimal level above which too much social presence may be detrimental to learning. Discourse in a community of inquiry is not equivalent to social interaction over the garden fence or the bar at a neighborhood pub. Our exploratory study does not indicate if the levels of social presence that we have measured are sufficient, optimal, or even so large as to be detrimental to learning."

Podem parlar, doncs, en l'experiència analitzada, d'un gran equilibri entre les tres dimensions. Pel que fa a la presència de cadascuna al llarg de la interacció, en destaquem la continuïtat (amb accentuació d'una o altra dimensió en determinats moments, d'acord amb la lògica del procés).

3.8. Indicadors rellevants per a una interacció reeixida

Es poden establir uns indicadors per a l'anàlisi de les interaccions en treballs col·laboratius en virtualitat. A partir de l'experiència estudiada se'n proposen una cinquantena, que tenen una presència clara en els missatges creuats entre els aprenents. Cap d'aquests indicadors no és d'acompliment estrictament obliga-

tori en la interacció, però es pot afirmar que se n'observen de més rellevants que altres per a l'assoliment de l'èxit de l'activitat. A grans trets, per començar, s'ha de dir que no es consideren a priori centrals tots els aspectes que es relacionen amb el context o amb els trets personals, subjectius, dels aprenents, els quals es poden considerar relativament externs a l'activitat col·laborativa encomanda (indicadors 1-8). D'altra banda, en canvi, es consideren globalment molt rellevants els aspectes que es relacionen amb l'organització del treball i el procés de construcció del coneixement i la seva formalització (indicadors 9-30) i amb l'eficàcia comunicativa (indicadors 31-50).

3.9. Construcció de la identitat virtual i d'un espai d'interacció còmode

Pel que fa als indicadors del primer grup (1-8) expres- sen la relació dels aprenents amb el context formatiu (el curs de postgrau); l'emergència d'elements de l'activitat professional o dels interessos formatius dels aprenents; l'emergència d'elements de la circumstància vital dels aprenents; i l'emergència de referents socioculturals, ideològics i generacionals dels aprenents. L'aparició d'aquests aspectes en la interacció, tot i que pot ser considerada no rigorosament imprescindible, contribueix en molts casos a crear entre els aprenents un espai de relació còmode, amigable i no conflictiu. L'existència d'aquest terreny d'afinitat afavoreix, de retruc, l'acompliment de la realització de l'objectiu acadèmic.

Volem destacar, en relació amb aquest grup d'aspectes, que sembla molt positiu que els aprenents no perdin de vista el context formatiu immediat en què realitzen el treball (1-2), que el tema objecte d'estudi els interessi a tots dos i que tinguin relació, per exemple, amb els seus interessos professionals (3). També el fet que els aprenents intercanviïn informació sobre l'activitat professional (5) o que donin entrada als missatges, amb mesura, a elements estrictament personals (6). Aquests aspectes són rellevants perquè defineixen la identitat virtual dels aprenents, generen empatia en la interacció i contribueixen a cohesionar l'equip de treball.

D'altra banda, per bé que, òbviament, poden fer un treball col·laboratiu persones d'edats diferents, amb substrats culturals ben diferents i sense una complicitat ideològica determinada (perquè l'heterogeneïtat és, indubtablement, una font d'aprenentatges), hem de destacar que el fet que els aprenents comparteixin

aquests aspectes (7 i 8), que són ben palesos en la interacció, els ha permès situar-se en un espai còmode, familiar, on han pogut intuir que la complicitat formativa era la continuació lògica de l'existència d'aquelles altres complicitats. En aquest sentit és important destacar com la virtualitat potencia la interacció social entre els usuaris i com aquest element si bé, com hem dit, és prescindible per a la consecució d'un determinat objectiu de treball, és possiblement de presència inevitable en qualsevol interacció comunicativa perllongada, també entre aprenents que presentin referents menys compartits o similars.

3.10. Importància de l'organització del treball i el procés de construcció del coneixement i la seva formalització

Pel que fa als indicadors relacionats amb l'organització del treball i el procés de construcció del coneixement i la seva formalització (9-30) els entenem com a decisius. Els que estan vinculats amb l'establiment del sistema de treball (9-16), que tenen relació amb habilitats per aprendre a aprendre de forma compartida, són fonamentals i una de les claus de l'èxit. Considerem vital, doncs, l'establiment d'acords sobre la manera de treballar (encara que, concretament, no cal que siguin exactament els que es plantegen en aquest estudi perquè puguin ser viables), a fi de poder definir com s'ha de realitzar el treball de forma clara i expeditiva, el respecte d'aquests acords i l'actuació coherent amb les decisions preses. Són fonamentals, d'altra banda, aspectes com la flexibilitat (10), la capacitat de negociació (11) i l'autonomia en la presa de decisions (12). S'ha de destacar com un aspecte clau, també, tot allò el que fa referència a la gestió del temps (15).

El sistema compartit de direcció del treball (13) que s'observa en la interacció analitzada, amb alternança de torns de decisió, no és, evidentment, un aspecte imprescindible. A la pràctica, però, aquest sistema satisfà els dos aprenents i els garanteix una posició similar davant la direcció del rumb de la feina. Hem observat també en la interacció una inclinació cap a l'equilibri just de la presència dels dos aprenents al treball o la representació externa davant altres agents (14). Es tracta, també, d'una qüestió important, una tendència que pot contribuir a la satisfacció dels aprenents i a evitar els possibles malentesos o conflictes.

Dins el bloc d'indicadors vinculats al procés de construcció del coneixement i la seva formalització (17-30), ens semblen fonamentals els que es relacionen amb la reflexió sobre la naturalesa i les característiques del treball (17-18). També ho són els indicadors referents a la comprensió i manipulació d'idees i pensaments (19-20). Hem de considerar també fonamentals els aspectes relacionats amb l'esperit de col·laboració i solidaritat entre aprenents (21-23). I són igualment decisius tots els indicadors que fan referència a la capacitat de valorar l'aportació de l'altre i debatre idees, mostrar esperit crític (24-29) i justificar les decisions preses. Pel que fa, sobretot, a aquest darrer, cal destacar que en la comunicació virtual l'explicitud sol ser molt convenient, i més si afecta qüestions sensibles. La cura dels aspectes formals, d'altra banda, que té una presència en els missatges entre MB i ES, és un element irrenunciable en l'àmbit de l'ensenyament superior i influeix decisivament en la qualitat del producte final.

3.11. Importància del control dels aspectes relacionats amb la competència lingüística i comunicativa

Un dels factors que propicia la *convergència* entre els aprenents, a què s'ha fet referència més amunt (v. la conclusió 4) és la confluència en un estil comunicatiu comú. Els aprenents opten, en l'experiència analitzada, per un ús del correu electrònic molt conscient, basat en una llengua acurada, i que presenta més aviat els elements propis d'una correspondència tradicional que no els trets lingüístics i comunicatius més innovadors de l'estil de la CMO. La coherència en aquesta opció (opció que no es presenta pas aquí com l'única possible) al llarg de tota la interacció permet un treball còmode als aprenents i, finalment, contribueix a l'assoliment dels seus objectius.

Es constata que la interacció entre els aprenents per mitjà del correu electrònic (mitjà asincrònic que fàcilment pot resultar feixuc per realitzar accions com pactar, negociar, establir acords o fer avançar el coneixement) esdevé veritablement fluïda en l'experiència analitzada. La comunicació entre MB i ES assoleix equilibris no sempre fàcils d'aconseguir: evita el malentès; és expeditiva i, alhora, correcta i respectuosa; té rigor acadèmic però presenta, simultàniament, elements de distensió; combina els aspectes relacionats amb la feina amb els propis de qualsevol relació social (frases de contacte, més personals, de

comentari d'aspectes subjectius...).

Pel que fa a indicadors concrets relacionats amb la comunicació eficaç (31-50), considerem prescindible però alhora interessant la reflexió sobre les virtuts i, alhora, les limitacions del canal utilitzat (31-32), sobretot perquè els bons usos relacionats amb la comunicació mediada per l'ordinador són encara força desconeguts. Aquesta reflexió permet l'anticipació i l'evitació de problemes o conflictes, un dels aspectes clau en una interacció d'aquesta mena. D'altra banda, valorem també molt positivament els aspectes relacionats amb la pertinència de les intervencions (33-35). Aspectes aparentment poc transcendents, d'altra banda, com l'existència de missatges indicadors de la simple presència de l'interlocutor (35) tenen molta més importància que no sembla, ja que donen visibilitat als aprenents en un entorn que precisament en redueix la presència.

Una de les claus de l'èxit d'un treball col·laboratiu en virtualitat és, sens dubte, la utilització d'una llengua adequada: ben estructurada (36), clara, directa i sense ambigüitats (37) i basada en el suggeriment més que no en les afirmacions taxatives (38). L'ús d'elements que afavoreixen la convergència afectiva dels aprenents com ara l'interès per la realitat de l'altre (42), l'encoratjament (43) o la presència d'afectivitat (46), entre diversos altres que s'han esmentat més amunt, no es poden situar al mateix nivell d'importància, però poden ajudar, si apareixen en la interacció, a crear un clima comunicatiu propici a la confiança.

3.12. El component socioafectiu

Una bona part de la cinquantena d'indicadors observats en l'anàlisi tenen a veure amb l'esfera socioafectiva, la qual considerem que condiciona

favorablement la interacció i té implicacions importants sobre el grau de motivació dels aprenents. El grau de presència del component socioafectiu pot oscil·lar segons les experiències, i es pot concretar de molt diverses maneres, però és un factor rellevant.

Establir i mantenir, com a eix transversal de la interacció, un bon clima relacional és necessari per a qualsevol activitat d'aprenentatge, però molt més en el cas del treball col·laboratiu entre iguals. I encara més en el cas d'un entorn virtual. Arribar a un nivell òptim de confiança i seguretat entre els aprenents, que es coneixen només a partir de missatges escrits asincrònics, pot esdevenir complicat si no es tendeix a reduir la distància emocional (Barberà, Badia i Mominó, 2001) intrínseca als participants a l'hora de formar el grup de treball. En aquest sentit creiem que és important que durant les diferents etapes del procés de treball en equip, aquest component hi sigui present de forma mesurada i equilibrada. En l'etapa de creació de l'equip es pot expressar mitjançant les presentacions, la tria i l'envit inicial, la presentació personal, etc. que comencen a conformar la identitat virtual dels aprenents; en la de consolidació, mitjançant la freqüència i la regularitat en la interacció, per no caure en la sensació d'aïllament i mitjançant el manteniment d'expressions de salutació i comiat personalitzades per crear vincles i adquirir confiança; en l'etapa de desenvolupament, en què la identitat dels aprenents ja està més consolidada, és important mantenir actituds d'aproximació emocional mitjançant, per exemple, elements d'humor o la inclusió d'informacions sovint informals sobre aspectes personals i professionals. Finalment, en l'etapa de tancament, sembla oportú verbalitzar aspectes socioafectius en relació amb la interacció a manera de valoració personal sobre l'entesa esdevinguda.

4. Bibliografia

- Ardizzone, P. & Rivoltella, P. C. (2004). *Didáctica para e-learning: métodos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Enseñanza Abierta de Andalucía, Ediciones Aljibe
- Badia, A. (2005). Aprender a colaborar con Internet en el aula. En C. Monereo (coord.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*, (pp. 93-116). Barcelona: Graó.
- Barberà, E., Badia, A., & Mominó, J.M. (2001). *La incògnita de la educació a distància*. Barcelona: ICE-Horsori Universitat de Barcelona.

- Domènech, M., Tirado, F. J., & Vayreda, A. (2005). Aprender a participar en la vida pública a través de Internet. En C. Monereo (coord.) *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp 117-140). Barcelona: Graó.
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática* (2a ed). Barcelona: Ariel.
- Escofet, A., & Rodríguez, J. L. (2005). Aprender a comunicarse a través de Internet. En C. Monereo (coord.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 73-90). Barcelona: Graó.
- Gairín, J., & Monereo, C. (2004). *La formació e-learning en programes de postgrau. Delimitació d'un model propi de la UAB*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [Data de consulta: 28/02/06]
<http://www.oaid.uab.es/recursos/informe_E-Learning.pdf>
- Gálvez, A. M. (2005). Sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana* (ed. electrónica). Núm. especial. Noviembre-Diciembre 2005. [Data de consulta: 12/02/06]
<<http://www.plazamayor.net/antropologia/44nov/articulos/nov0511.pdf>>
- Gálvez, A. M., Ardèvol, E., Núñez, F., & Vayreda, A. (GIRCOM). (2004). La teoría del posicionamiento como herramienta para el análisis de los entornos virtuales. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. VIII, núm 170 (3). [Data de consulta: 10/02/06] <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-3.htm>>
- García, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto,
- Gros, B. *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*.
[Data de consulta: 15/02/06] http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf
- Guitert, M., & Giménez, F. (1999). *Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el caso de la "Universitat Oberta de Catalunya"*. [Data de consulta: 15/02/06]
http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/11_Ahciat_Tele_Educacion_99.doc
- Guitert, M., Giménez, F., Lloret, T., & Romeu, T. (2002). Aprendizaje y trabajo cooperativo en el entorno virtual: reflexión de una experiencia. [Data de consulta: 15/02/06]
<http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/ICTE_Badajoz_def.rtf>
- Guitert, M., Giménez, F., Lloret, T., Marquès, J. M., Daradoumis, A., Cabañero, C. F., Prieto, J., Segret, R., & Cunillera, G. (2003). *El procés de treball i d'aprenentatge en equip en un entorn virtual a partir de l'anàlisi d'experiències de la UOC*. (Document de projecte en línia. IN3,UOC. Treballs de doctorat, DP03-001). [Data de consulta: 15/02/06] <http://www.uoc.edu/in3/dt/20299/20299.pdf>
- Guitert, M., Lloret, T., Giménez, F., & Romeu, T. (2005). El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: el cas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). *Coneixement i Societat. Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*, 8, 44-77. [Data de consulta: 15/02/06]
http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/departament/recurs/doc/cis08_guitert_lloret_gimenez_romeu.pdf

- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M., & Teles, L. (2000) *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: EDIUOC – Gedisa.
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En C. Monereo (coord.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó, pp. 5-26.
- Monereo, C., & Fuentes, M. (2005). Aprender a buscar y seleccionar en Internet. En C. Monereo (coord.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó, pp. 27-50.
- Núñez, F., Gálvez, A., & Vayreda, A. (2003). *La participación en un foro electrónico: motivos, auditorios y posicionamientos*. [Data de consulta: 15/02/06] <<http://www.uoc.edu/dt/2018/index.html>>
- Rourke, L., Anderson T., Randy, D., & Archer, W. (2001). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*. [Data de consulta: 15/02/06] <http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke_et_al.html>
- Rué, J., & Martínez, M. (2005). *Eines d'innovació docent en educació superior: les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Bellaterra: Servei de Publicacions.
- Torres, M. (2004). Com es regula la comunicació interpersonal a Internet? La 'netiqueta'. *Llengua i Ús*, 29, 37-42.
- Torres, M., & Payrató, L. (2002). El català dels joves en els xats, correus electrònics, i missatges a mòbils: una nova varietat col·loquial? [Data de consulta 13/02/06] <<http://www.softcatala.org/articulos/article04.htm>>
- Vayreda, A., Ardèvol, E., Miralles, L., Aibar, E., Núñez, F., & Gálvez, A.(s.d.). *La sociabilitat al campus virtual : una aproximació a l'estudi de les comunicacions, interaccions i relacions socials dels estudiants de la UOC*. (versió resum d'informe de recerca del GIRCOM). [Data de consulta: 20/02/06] <http://www.uoc.edu/in3/gircom/pdf/versio_resumida.pdf>
- Vayreda, A., Núñez, F., & Miralles, L. (GIRCOM). (2000). Un model d'anàlisi de la interacció electrònica. En: *I Jornada sobre Comunicació Mediatitzada per Ordinador en català*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Data de consulta: 25/02/06] <<http://www.ub.es/lincat/cmo-cat/vayreda.htm>>
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmàtica: el uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Per citar aquest article:

Barceló i Taberner, M., & Serra i Casals, E. (2010). Anàlisi d'una experiència d'aprenentatge col·laboratiu en un entorn virtual en l'àmbit de l'ensenyament superior. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 85-138. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/6-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Apèndix. Missatges d'interacció entre MB i ES

[1]

Dimarts, 3 de maig de 2005, 23.28 hores

Assumpte: aïllades, però no tant³⁶

Margalida,

Sóc l'Enric. Com estàs?

Abans que res una proposta de vertigen, a l'alçada del ritme del curs: t'interessa treballar el romanès amb mi per al mòdul 2? Fas grup amb algú? Espero que el romanès no sigui a la llista prohibida.. Crec que no, perquè la tutora el va posar com a exemple, precisament, el dia de la sessió presencial. M'interessa el romanès perquè preparo un material didàctic de llengües romàniques i aquesta llengua queda totalment fora dels meus coneixements i m'interessaria apropar-m'hi una mica. Què et sembla?

Llançada la proposta... Com et va el curs? Jo estic totalment adduït, m'he de frenar per no esmerçar-hi més temps del que tinc (feines, família...). L'experiència m'està resultant molt positiva... encara que cap dels formadors, fins a la data d'avui, no s'hagi prodiat gaire. A la pràctica, però, penso que entre tots estem fent possible un aprenentatge "entre iguals" sensacional, exemplar, al fòrum. Opino que el fòrum és un espai amb unes potencialitats enormes i em sembla que en aquest curs, lamentablement, l'han concebut més aviat com un accessori empipador i inevitable (el dia de l'exposició Les llengües a Catalunya, a la UB, vaig sentir com un dels responsables es planyia que el fòrum hagués crescut tant i va arribar a dir que la dinàmica del mòdul 2 no permetria tanta intervenció! Estem ben arreglats!).

Crítiques a banda, el curs m'està entusiasmant.

No m'hi estenc més.

Fins aviat.

Enric Serra

[2]

Dimecres, 4 de maig de 2005, 00.20 hores

Assumpte: Re: aïllades, però no tant

Bon vespre o bon dia Enric,

es veu que tots dos estam penjats alhora a la màquina, un a ponent i l'altra a llevant d'aquest trosset de mar. Quan hem de sortir de l'illa, a Mallorca li deim "travessar es bassiot", encara que actualment ho facem quasi sempre volant... ben igual que com des de qual-sevol punt continental.

La teva proposta ha estat de vertigen, sí, perquè encara no havia llegit el fòrum i no sabia ben bé a què et referies. Puc fer grup amb tu, és clar, el que no sé és com ens ho muntarem encara, però ja ens en sortirem!

Pel que fa a la llengua, en principi no havia pensat res encara, o sigui que em pot anar bé treballar el romanès. A més, al poble on visc hi ha gent romanesa i supòs que sempre podria anar a demanar ajut o confirmació d'algunes dades si fos el cas (perquè et confés que estic en blanc respecte del que hem de fer!).

Si el romanès no es pot treballar, idò ja veurem quina altra opció podem agafar. A mi em fa gràcia el tamazig, perquè he estat dues vegades al Rif i m'ha cridat l'atenció el cas de la llengua, la seva transmissió oral (bàsicament), la seva minorització, el fet que ara s'està començant a impartir a algunes escoles, etc. Tan propera i tan llunyana alhora!

Bé, ja en parlarem quan vegem la llista i ens posarem d'acord.

Respecte al que dius del desenvolupament del mòdul, a mi també m'ha sorprès molt aquest silenci i la poca comunicació tant de forma individual com als fòrums. En principi m'està sobtant molt la manera de funcionar del grup (i ben nombrós que és!) diguem-ne de professorat (coordinadors diversos, tutors, etc.). És com si ens observassin només i ens aportassin el material i ja està, com si no els quedàs res més que corregir les activitats. És el primer postgrau que faig i em ve de nou això que et dic, però sí que he fet com a participant i també he estat i som ara mateix coordinadora-tutora de seminaris semipresencials de formació del professorat i et puc dir que la dinàmica en

36) Fa referència a un missatge anterior al fòrum virtual, en què MB es planyia que pel fet de viure a les Illes, ella i una altra companya del curs, no podien assistir a la visita a una exposició programada per al curs.

aquest sentit és ben diferent i això que són de curta durada (20, 30 o 40 hores).

A part de tot això, que ja veurem com es va desenvolupant, sí que trobo que és molt enriquidora la participació als fòrums; a mi també em té una mica massa engrescada, però això vol dir que ens és un repte i això, almenys per a mi que ja duc un parell (mallorquí, que no són dos) d'anys de feina, és una injecció de vitalitat. També he de dir que els temes del primer mòdul sempre m'han apassionat i esper que la resta em complaguin tant com aquest.

Bé, et deix perquè els ulls se m'acliquen tots solets! Demà o demà passat ja ens posarem en contacte. Jo me miraré els temes i la llista (esperem que surti d'hora, perquè aquesta és una altra de les crítiques que podríem fer: jo no puc entendre com és que no pot estar tot penjat quan començam; el que em fa més ràbia és que, a més, hem pagat una quantitat considerable).

Fins aviat i gràcies per pensar en mi, ha estat una sorpresa ben agradable!

Estarem en contacte,

Margalida

[3]

Divendres, 6 de maig de 2005, 19.06 hores

Assumpte: treball mòdul 2

Bon dia Enric,

ara mateix acab de llegir A LA FI les instruccions per a les activitats del mòdul. El que no he trobat és la pàgina web on diu la tutora que hi ha un llistat de llengües i que aquestes NO les podem triar. De totes formes ho seguiré intentant. Si de cas no ho trobam ni tu ni jo, simplement li enviam un missatge, li deim que som parella de (tre)ball (t'avís que no sé ballar de forma ortodoxa!) i que hem triat el romanès; ja ens dirà ella si va bé o no.

Per altra part, com ens organitzam? Ens posam dates i distribuïm el treball una vegada haver consensuat un guió? Tens alguna cosa ja pensada?

Estaria bé poder saber ja dilluns sobre quina llengua podem treballar.

Fins aviat,

Margalida

[4]

Divendres, 6 de maig de 2005, 19.14 hores

Assumpte: més sobre la llengua

Sí que he trobat on diu les llengües que NO podem triar. Supòs que és a les instruccions per a l'activitat d'heteroavaluació (encara que no ens remet a cap Web). El romanès pareix que aniria bé. Li comunicam ja a la tutora?

Digues coses tan aviat com puguis i bon cap de setmana amb els temes 1 i 2!

Margalida

[5]

Divendres, 6 de maig de 2005, 20.54 hores

Assumpte: Re: més sobre la llengua

Margalida,

Acabo d'arribar d'una jornada sobre autoaprenentatge de llengües que m'ha tingut dos dies una mica fora del postgrau. Et responc ràpidament per concretar: estem d'acord, i a mi el romanès, francament, m'interessa. Veig que és una de les comunitats d'immigrants, a més, que ha crescut més darrerament i alhora que és més estigmatitzada (ve de gust "conèixer", per poder desfer prejudicis). La llengua, d'altra banda, amb aquest punt de proper i llunyà alhora, segur que dóna molt de joc. Li comuniquem tu a la tutora que ja hem decidit? Aquesta nit pensaré un guió de treball. Si et sembla, te l'envio i hi canviem TOT el que et sembli convenient. (És difícil comunicar-se així, tot el que es diu, si es vol ser efectiu, resolutiu, sembla una imposició a l'altre...). Primera fase, per tant: establiment d'un guió consensuat. Hi ha consens en això? Vaig fer una formació virtual a la UOC en la qual vam acabar trucant-nos, amb els companys de grup, en alguna ocasió molt puntual, perquè estàvem histèrics de veure'ns constrenyits per mails, fòrums o xats. Pot molt ben ser que no calgui; en tot cas, et dono dos telèfons meus: •••••••• / ••••••••. Un altre mail meu, que miro un parell (en el sentit illenc de la paraula!) de vegades cada dia, a la feina, és •••••@•••••. Res més. Començo a pensar en el tema.

Fins aviat.

Enric

[6]

Dissabte, 7 de maig de 2005, 21.22 hores

Assumpte: Re: més sobre la llengua

D'acord!

Jo li enviaré el correu a la tutora.³⁷ Els meus telèfons són: (ca meva) (mòbil) (feina; aquest mes hi som els matins, generalment; demana per mi). Correu que mir més:@.....

Estarem en contacte. Bon cap de setmana,

Margalida

[7]³⁸

Diumenge, 8 de maig de 2005, 21.50 hores

Assumpte: romanès

Margalida,

T'envio un primer guió, molt senzill. Canvia-hi el que calgui. Com pots veure, no és gaire original; la tutora, al capdavant, ens indica força per on hem d'anar i tenim un espai molt reduït (6-7 pàgines!). Opino que el material sobre el xinès ens pot servir força de referent (més que no el de l'àrab, segurament, que entra a fons en temes que a mi em semblen un poc secundaris). Pel que fa a la segona part del treball, ens valdria més tenir els dossiers que no hem pogut veure encara del mòdul per definir-la. Potser podríem començar a treballar en la primera.

Tal com ens diuen, podríem alliberar el text de taules, exemples, mapes, citacions, i recollir-ho en un annex (que no fos, amb tot, gaire desproporcionat: 3 pàgines

més com a màxim?).

Entenc que l'objectiu últim del treball és aportar elements que ens ajudin a entendre la idiosincràsia de la comunitat romanesa i les característiques de la seva llengua a fi de poder tenir una base sòlida en una hipotètica intervenció educativa davant una persona romanesa. Una intervenció que hauria de ser adequada, informada, comprensiva i no pas genèrica, com si tractéssim amb un estranger de qualsevol país. Si la informació se'ns desbordés (ho veig fàcil), tal vegada podríem prioritzar els aspectes realment rellevants des d'aquest punt de vista i sacrificar els purament infor-

matius, documentals, més "enciclopèdics". Com ho veus?

Pel que fa a recursos per a l'elaboració del treball, he trobat, de moment, algunes coses que ens poden anar bé:

1) Diccionari de les llengües d'Europa (Barcelona: Enciclopèdia catalana: 2002). Entrada "romanès". Hi ha dues o tres pàgines d'explicacions generals útils. No entra gaire en el codi lingüístic. 2) EuroComRom (Aachen: 2003), llibre del catalanòfil alemany T. Stegmann (i altres) sobre l'aprenentatge simultani de llengües romàniques. Hi ha un capítol ideal per a nosaltres: "Miniretrat del romanès" (ps. 184-195). Te l'envio escanejat perquè em sembla que ens pot anar molt bé (per a la segona part, sobretot). 3) Adreces web com

<http://www.omniglot.com/writing/romanian.htm>

<http://www.geocities.com/romanianlessons>

http://www.mailxmail.com/curso/idiomas/curso_derumano/capitulo1.htm

Tinc altres coses tretes d'Internet (que incideixen més en les qüestions socials, culturals, d'immigració), algunes em sembla que ens seran útils, però no les he digerit encara.. És el que passa cercant per Internet.

Digues com cal continuar !

Fins aviat.

Enric

[8]³⁹

Dilluns, 9 de maig de 2005, 14.10 hores

Assumpte: guió romanès

Bon dia Enric,

me pareix bé el guió que proposes i, en tot cas, ho deixam obert per si en la recerca ens trobam amb qualque aspecte més rellevant o genuí que ens faci obrir un apartat especial; igualment pot passar que algun dels punts del guió es puguin suprimir o condensar, etc.

Veig que no sé res del romanès, més que el que vaig

37) MB comunica a la tutora el 9 de maig la intenció de treballar sobre el romanès. La tutora respon al cap de poques hores acceptant la parella de treball i la llengua escollida.

38) El missatge porta un document adjunt on s'esbossa un primer índex del treball. També hi ha adjuntes unes pàgines escanejades del llibre EuroComRom.

39) El missatge porta un document adjunt el contingut del qual s'explica en el text.

cercar a la pàgina Ethnologue per a una de les activitats del primer mòdul.

També estic d'acord amb l'objectiu final del treball i de mirar d'ajustar el contingut per tal de no caure en la descripció enciclopèdica.

No sé si pel que fa a les Illes trobaré molta informació sobre el col·lectiu. Supòs que trobaré només estadístiques.

Pel que fa a recursos podem començar amb aquests que has trobat i jo miraré també de fer una recerca (encara no m'hi he posat!) per Internet a veure que trob, però supòs que seria millor ja fer la recerca sobre aspectes concrets. M'he mirat el guió que utilitzen als materials penjats al servei de Benestar i família sobre algunes llengües i, per a la segona part, per ventura també ens pot servir de guió, encara que són treballs d'un abast molt més extens que el nostre i també amb un objectiu molt clar de comparació gramatical entre el català i la llengua en qüestió.

Ara em toca moure fitxa a mi, no? Idò et propòs una distribució de tasques de la primera part. He pensat de moment fer-la a mitges per mirar de trobar el to i després segons vegem ja ens distribuïrem per blocs sencers (o no!). Em costa prendre les decisions així; tu ja ho deies a un missatge anterior. Per això si no ho veus clar digues-m'ho. No he gosat fer una distribució completa, encara que potser que després l'hagem de fer per ser més operatius. He vist que se'ns ha allargat el termini fins dia 15 de juny; el que no sé és si el tercer mòdul començarà tal com s'havia previst o si el postposaran.

A l'adjunt hi trobaràs el guió amb una taula a la qual he agrupat els continguts del primer guió segons m'ha semblat més coherent. He assignat els blocs, però parlesc en blanc, o sigui que si tu ja tens més material o més idea d'un que de l'altre ho canviem. Si demà no m'has dit res, començaré.

Bona feina!

Margalida

[9]

Dilluns, 9 de maig de 2005, 22.18 hores

Assumpte: Re: guió romanès

Margalida,

D'acord. Miraré els punts que em toquen a mi i ja ens intercanviarem la informació. Sembla que la tutora ha estat a Romania.. No podem fer passar bou per bèstia grossa.. Poso un missatge al fòrum dient en què treballem... tinc la sensació que el fòrum se'ns desinfla una mica. Si no pots participar-hi o no tens res a dir-hi durant un temps, sembla que hagi abandonat el curs...

Bona feina.

Fins aviat!

Enric

[10]

Dimecres, 11 de maig de 2005, 20.21 hores

Assumpte: treball

Uep Enric,

quins serien els destinataris del nostre treball? Jo he suposat que educadors, però... com ho veus tu? Ho dic perquè així em costa menys trobar el to i l'extensió. Per aquesta part que feim ara veig que amb el poc espai de què disposam és molt difícil defugir la informació tipus fitxa. Per altra banda, crec que per als destinataris educadors aquesta part ja va bé que sigui precisa i breu, com a per a situar-se.

He llegit la pàgina que ens recomanaves⁴⁰ i l'he trobada molt aclaridora per a professorat que s'enfronta per primer cop a alumnes xinesos. Supòs que hauriem de mirar de fer alguna cosa així a algun apartat del treball.

Després de llegir l'aportació d'en Lluís⁴¹ també se m'ha acudit que tal vegada podria estar bé fer un annex amb els antropònims més corrents (si és que n'hi ha uns de més pes que altres). Per ventura també estaria bé afegir-hi alguna entrevista amb una persona romanesa sobre la seva integració o sobre les dificultats o facilitats que té per aprendre català des del romanès, o com veu l'escolarització dels seus fills i filles. Però això ja ho veuríem al final, si és que tenim temps.

Fins aviat,

40) Es refereix a un web sobre acolliment dels immigrants xinesos que ES havia aportat al fòrum del curs.

41) Es refereix a una intervenció al fòrum del curs.

Margalida

[11]

Dijous, 12 de maig de 2005, 14.51 hores

Assumpte: Re: treball

Margalida,

He llegit el teu missatge. Vaig treballant. Ja et respondré aviat amb calma.

Enric

[12]⁴²

Dijous, 12 de maig de 2005, 22.56 hores

Assumpte: treball

Bon vespre Enric,

Ce mai faci?

t'adjunt la part que he redactat. No et vull atabalar, però és que jo demà i passat demà ho tenc un poc malament per dedicar-m'hi i ho he fet abans. Em surt molt llarg, però he pensat que tal vegada alguns dels apartats que teníem inicialment es podrien ajuntar. Per exemple, veuràs que quan escric sobre la varietat dialectal, també s'esmenten aspectes d'oficialitat, número de parlants i de vitalitat. Supòs que si fa falta també es pot fer més breu l'apartat sobre història de la llengua.

Bé, agafa-t'ho com a un esborrany i una prova. Quan puguis ja me diràs com ho veus.

Per altra part he trobat algunes adreces web que per ventura ens poden ser útils per més envant:

Sistema educatiu romanès (en anglès)

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/fra/meset.asp?country=RO&language=EN>

Sobre la llengua a Romania i a Moldàvia

<http://www.romaniaminor.net/ianua/index2.htm>

llei sobre l'ús de la llengua romanesa (en català)

<http://www.ciemen.org/mercator/butlletins/61-13.htm>

article sobre política lingüística i minories lingüístiques a Romania (en català)

http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm04/tardor/c_constantin2_4.htm

frases, vocabulari bàsic, etc.

<http://www.easyromanian.com/basics.htm>

llengua (descripció general) (en castellà)

<http://www.proel.org/mundo/rumano.htm>

Estic gaudint de fer el treball de bon de veres, però m'he d'organitzar molt acuradament perquè alguns dies no don a l'abast; supòs que a tots ens passa el mateix. Per cert, que tenim competència: n'Andreu i na Carme també treballaran sobre el romanès.

També t'adjunt el document de tasques perquè hi ha les fonts d'informació i algunes propostes d'annexos. Si ho trobam útil ens el podem anar passant com a guió que es va refent.

Bona nit! La revedere!

Margalida

[13]

Divendres, 13 de maig de 2005, 00.13 hores

Assumpte: Re: treball

Margalida,

Com que no em vull col·lapsar, vaig responent-te a poc a poc, missatge per missatge (no he mirat encara el que m'has enviat en el missatge posterior, per no desmoralitzar-me excessivament).

1) Els destinataris. Penso en un públic una mica més ampli que el col·lectiu d'educadors, que englobaria persones interessades per les comunitats immigrants com a fenomen al qual no es pot girar l'esquena si s'és mínimament sensible. El material podria satisfer la curiositat d'aquestes persones, encara que entrés més a fons en alguns temes específics.

2) D'acord amb l'annex amb antropònims (no se m'acut d'on el traurem, però. Si hagués de ser massa difícil, podríem deixar-ho...)

3) D'acord amb el tema d'entrevistar algú (si hi ha temps). Nosaltres tenim de tant en tant alumnes romanesos, hauria de mirar si n'hi ha algun que encara sigui a la Universitat. Tinc localitzat algun reportatge

42) El missatge porta dos document adjunts: un en què MB desenvolupa els ítems que li corresponen i un altre de planificació, que aplega informació sobre les tasques, el responsable, la temporalització, els annexos i les fonts del treball.

sobre la immigració romanesa, de vegades amb alguna petita entrevista. El problema és que se'n pot treure poca cosa (per exemple, La Vanguardia, 27/02/05, "Rumanos: muy lejos de su leyenda". Tinc la pàgina, tot i que l'accés de La Vanguardia és restringit. Recolliré les tres o quatre idees que hi ha, i, si cal, te la passaré escanejada).

Continuaré informant. Com que el 16 és festa, és possible que sigui fora del 14 al 16. Abans, però, t'hauré enviat segur la meva part.

A reveure,

Enric

[14]

Divendres, 13 de maig de 2005, 10.34 hores

Assumpte: Re: treball

D'acord Enric i bon cap de setmana! Aprofita per descansar del tema.

La revedere,

Margalida

[15]⁴³

Divendres, 13 de maig de 2005, 23.27 hores

Assumpte: treball

Margalida,

Com estàs? Jo amb ganes de cridar, en romanès estàndard, "Ajutor!"

He redactat la meva part. El punt que veig més dubtós és el de la "Situació de l'ús de la llengua", que he reconduït cap a "Vitalitat", però que si calgués es podria integrar en algun altre (de fet, ja hi ha algun aspecte de "vitalitat" en alguna altra banda).

He ajuntat la teva part i la meva, per guanyar temps, amb el criteri d'evitar redundàncies, sempre que podia (hi ha, per tant, algun retoc –pocs— a la teva part: mira-t'ho des del punt de vista de com és ara, de si s'aguanta tal com és, de si és coherent... No he fet cap canvi, en qualsevol cas, que no pugui justificar) i amb un criteri que no sé si veuràs bé, que és d'alliberar molt de material cap als annexos (com a mínim ens ajuda ja a destriar el que és essencial del que no ho és tant). He mantingut els títols abans de les parts,

numerats i tot, encara que més per una qüestió d'ordre i claredat que per altra cosa.

T'envio tres documents, que et proposo que anem fent créixer, alternativament, i que siguin la base del treball des d'ara: un és el cos del treball, un altre conté les fonts d'informació (les he anat indicant per a cada apartat, de moment, potser al final caldrà elaborar una bibliografia sense repeticions, més econòmica) i un altre conté els annexos. Un quart document, el guió que fem servir, et proposo que ens faci més aviat d'índex (sense fer servir tant les caselles d'annexos i fonts, perquè ja anirem omplint els documents dedicats a aquestes dues parts). No sé com veus tot això...

Mira-t'ho amb calma i retoca tot el que calgui. Potser el treball immediat podria ser que tu donessis per tanca una versió predefinitiva d'aquesta part, tot esperant com es concreta la continuació, i que me l'enviessis. Ho veus bé? A banda això, si vols, proposa també tu com continuem, i una data. Penso que potser a final de la setmana que ve podríem tenir una altra part (petita) ja redactada...

Qüestions puntuals: 1) el mapa de dialectes teu no l'he localitzat; com que en tenia un altre de força correcte, he posat aquest altre, si el veus bé, endavant; 2) no veig clar (tenint en compte la brevetat que ha de tenir el treball) que hàgim de fer la llista de les llengües romàniques, ni de donar-ne el mapa... 3) et proposo que escrivim el treball en la teva varietat lingüística, per unificar: si et sembla, jo em podria ocupar d'una revisió estilística i de convencions d'escriptura (cap al final) i tu garanteixes, en canvi, que el català illenc que fem servir sigui com ha de ser.

Ja en parlarem. Bon cap de setmana!

A reveure,

Enric

[16]

Diumenge, 15 de maig de 2005, 23.15 hores

Assumpte: continuació...

Bon vespre Enric,

esper que encara estiguis gaudint del cap de setmana llarg que teniu; jo avui també he reprès forces i he passat el dia vora mar amb la família.

43) El missatge conté tres documents adjunts el contingut dels quals es comenta al text.

Ahir vaig baixar-me els adjunts del treball i: me pareix perfecte la distribució en tres documents; respecte de la varietat mallorquina, no creguis que hi ha moltes diferències; nosaltres quan escrivim recorrem a l'estàndard. Potser que se'ns escapa alguna cosa o utilitzant uns mots sinònims diferents, alguna forma verbal (encara que les més diferents són de primera persona i en un treball pràcticament no hi són). De tota manera també m'ho miraré cap al final, perquè seré un poc més homogènia; ara no et retorn els adjunts perquè hi vaig fer alguna correcció apresada (mínima, alguna repetició o error tipogràfic) i m'ho vull mirar amb més calma demà; també inclouré l'al·fabet ciríl·lic als annexos; la distribució que has fet entre cos i annexos m'agrada. De l'altra manera quedava massa carregat en relació a l'extensió del treball.

Jo crec que cap a finals de setmana podríem fer ja una part sencera cada un; per exemple un fa l'apartat sobre societat romana i l'altre el de l'emigració. Tenc, però, un problema: no sé on puc trobar fonts d'informació perquè tot el que he trobat per Internet són o bé sobre la llengua o bé tipus guia turística. Supòs que també és perquè no he cercat pàgines en anglès i és que jo no en sé! Pel que he hagut de fer fins ara, si m'ha fet falta m'he defensat amb un traductor. Jo som de l'època del francès i m'hauria de decidir i ja ho veus, m'apunt a un postgrau; és una assignatura pendent. Si tu tens adreces o bibliografia, passa'm informació i m'espavilaré. També puc desplaçar-me un dia a la UIB i supòs que a la biblioteca hi trobaré alguna cosa.

També puc escriure un correu a la tutora perquè ens indiqui alguna font, si és que tu no en tens a l'abast. L'altra possibilitat és que em dediqui a la descripció lingüística, encara que en principi m'hagués agradat més compartir-ho.

Digues coses quan puguis; si jo veig que tenc temps abans, tal vegada començaré amb l'apartat de llengua per així anar avançant.

Crec que no me deix res. Bona nit Enric,

Margalida

[17]

Dilluns, 16 de maig de 2005, 22.18 hores

Assumpte: Re: continuació...

Margalida,

Bon vespre!

He passat el cap de setmana al Pirineu en família, totalment desconnectat, amb una nevadeta i tot als cims, i ja torno a ser aquí amb piles noves.

Dies enrere vaig trobar una pàgina que em va fer molt bona impressió i que crec que ens pot ajudar en la part que ara encarem. És en francès i no es pot comparar amb els innombrables webs-escombraria que he anat visitant:

<http://www.centreurope.org/roumanie/guide/index.htm>

("Le site centreurope.org propose des informations, des adresses utiles et des liens pour les pays d'Europe centrale et orientale. Il s'adresse aux responsables d'entreprises ou d'autres organismes désireux de se développer en Europe de l'Est, ainsi qu'aux touristes, expatriés, étudiants, enseignants-chercheurs et simples curieux en quête d'informations sur ces pays.")

Està molt ben muntada, és extensa i conté unes dosis digeribles i crec que prou fiables d'informació que potser ens pot anar bé. Jo hi vaig fer una mirada en diagonal i em va semblar que se'n podien treure fins i tot algunes informacions que responguessin a la difícil pregunta "com són els romanesos?" (en la línia del dossier dels xinesos...). Si vols, mira-te-la tu, espero que no et decebi. A banda, jo tinc adreces diverses, de les quals es poden extreure algunes altres cosetes, encara que tinc la sensació de remenar entre els fems, perquè trobo pocs webs realment interessants...

Et faig una proposta: treballem tu en els quatre primers aspectes (Trets culturals..., El sistema educatiu..., Valors..., Estils de comunicació...) i jo en el altres quatre (Actituds lingüístiques..., Pautes migratòries..., Els immigrants..., Tòpics, prejudicis...). Tenint en compte que a les fonts que consultem sovint hi ha molt aiguabarreg d'informacions, penso que estaria bé fer-nos arribar, si realment en trobem, dades de les parts que no ens toquen, ni que sigui a un nivell molt esquemàtic.

Pel que fa a l'extensió, no hauríem de passar d'una pàgina cadascun (annexos a part), si ens volem mantenir dins els límits.

Et sembla si el dia 20 o 21 provem de tenir tancada aquesta part?

Bé, ja em diràs com ho veus.

Enric

PD. Jo també sóc més francòfon que no pas anglòfon!

[18]

Dimarts, 17 de maig de 2005, 09.43 hores

Assumpte: Re: continuació...

D'acord, ho fem així. Jo ahir vaig fer una immersió i vaig agafar una sèrie d'adreces, però no he tengut temps de mirar-les massa. Les més fiables eren sobre la trajectòria política de Romania després de la revolució del 1989. Supòs que hi haurem de fer esment, perquè pel que vaig poder copsar està ben clar que de moment incideix en la societat d'una manera bastant decisiva (com la nostra "transició"?).

Bé, ja ens anirem dient coses i quan hagi destriat una mica més ja et passaré les adreces.

Per cert, tu a la neu i jo a vorera de mar amb un bany i tot! El nostre país no és tan petit!

A reveure/ La revedere,

Margalida

[19]⁴⁴

Divendres, 20 de maig de 2005, 00.27 hores

Assumpte: Re: continuació

Margalida,

Noapte bun / bona nit!

Com va tot? Jo he estat treballant en la meva part i, tot i haver remenat força materials, tinc la impressió que les garbellades que faig acaben en unes poques dades estadístiques, o en aspectes sovint anecdòtics, no prou generals... He mirat de sortir-me'n com he pogut. T'ho envio. Algú que s'hi volgués informar hi trobaria, malgrat tot, unes dades bàsiques que potser poden tenir algun interès. He intentat de totes passes cenyir-me a l'espai que tenim, aspecte, aquest, tampoc no precisament fàcil de resoldre.

Et torno a enviar tres fitxers. El principal, com veuràs, té poc més d'una pàgina. Pel que fa a la numeració, ja la canviarem quan tinguis les teves parts fetes. La qüestió de les referències (convencions d'escriptura de les referències) la deixo per al final, no he volgut perdre ni un segon en aspectes convencionals.

Si et sembla, podríem fer el contrari del que vam fer l'altra vegada: tu afegeixes el teu text al meu amb la

idea de "tancar" aquesta segona part completa. Fas, també, els retocs que vulguis al meu text. I quan m'ho enviïs, jo podria mirar-m'ho tot i fer-hi, si cal, alguna esmena o suggeriment (a la teva part i a la totalitat). Ho veus bé?

La revedere!

Enric

[20]⁴⁵

Dissabte, 21 de maig de 2005, 10.43 hores

Assumpte: notes treball

Margalida,

Com va tot? T'envio unes anotacions que potser pots tenir en compte en la teva part; hi ha una llista d'aspectes realment tòpics, però que són un punt de partida per provar d'entendre els romanesos. A mi em semblaria bé, amb els comentaris pertinents relativitzadors, d'introduir aquests aspectes al treball.

He rellegit el que et vaig enviar, la meva part, i hi veig algun aspecte massa anecdòtic i una redacció una mica tumultuosa, precipitada, ja ho polirem.

Veig que ja han penjat el tema 3, i que la tutora ens ha penjat al fòrum unes pautes sobre com s'ha de fer el treball... Ja arreglarem tot el que calgui, no ens hi atabalem ara, si et sembla.

Bé, espero que diguis alguna cosa!

Enric

[21]

Dissabte, 21 de maig de 2005, 11.38 hores

Assumpte: Re: notes treball

Bon dia Enric,

disculpa el meu retard; aquesta setmana ha estat un poc difícil i vaig enrere en el treball. Esper poder acabar la meva part i fer la refosa entre avui i demà.

A mi la teva part m'ha agradat i ja veurem al final si feim canvis en la redacció o als annexos, quan tinguem la visió de conjunt; jo ara començaré a redactar; aquests dies (quan he pogut) he anat destriant informació en referència als apartats que ens vàrem proposar. És possible que canviï algun títol. La pàgina

44) El missatge conté tres documents adjunts: un amb els ítems que correspon de treballar a ES, un altre amb els annexos i un altre amb les fonts consultades.

45) El missatge conté un document adjunt el contingut del qual s'explica al text.

que em donares m'ha estat molt útil i fàcil (es veu que el meu francès no està tan rovellat com em pensava!).

Crec que tampoc no anam molt malament de temps. Almenys no hi anam tant com els coordinadors i tutors: no ho trobes que es passen una mica més del compte amb el retard en TOT? Vaig rebre un correu de na Miquela, que troba que ens hauríem de queixar. També em comenta que troba un poc fort que el tutor del primer mòdul encara no ens hagi dit res de les activitats que li hem lliurat...

Jo ja em vaig queixar a la tutora a principis d'aquest segon mòdul, però no ho vaig voler fer extensiu per allò de donar un vot de confiança...

Ara miraré el fòrum per veure que ens proposa la tutora i el tema 3.

Bé, res més per ara i esper que fins aviat,

Margalida

[22]⁴⁶

Dilluns, 23 de maig de 2005, 00.23 hores

Assumpte: A la fi!

Bon dia (supòs que per tu ja serà de dia!)company de fatigues,

t'adjunt ja tots els documents ajuntats, més o menys rellegits i amb alguna petita puntualització. Queda massa extens, però no me veig amb coratge ara de continuar. També crec que si ens agrada així com està, podríem demanar a la tutora la possibilitat que fos més extens, com ho veus? O no és massa ortodox? És que jo trob que si ens donen com a model uns temes de 25 o 30 pàgines és una mica incoherent amb l'extensió que ens proposen.

Si de cas fes-hi una mirada i assenyala'm (en groc, per exemple) on podem retallar i ja m'encarregaré de fer la redacció pertinent. Ho he estat mirant i trob que tot és important! Si no tens temps de fer-ho, jo a partir de dimarts ho intentaré, però ara estic molt saturada i somniï amb el treball, l'ordinador, la paperassa escampada i la duplicació d'arxius i carpetes...

A ca meva alguns hem tengut petits problemes de salut i tot s'ha endarrerit, però esper que aviat es normalitzarà la situació.

Ara ens queda la part descriptiva que haurà de ser "la gran copiada", encara que l'important serà el que aprendrem, és clar. Com ens repartim la feina? La qüestió formal i l'adaptació a les normes que ens envià la tutora la deixam pel final del tot, supòs.

Veuràs que tenc algun problema de teclat: no sé com es posen els claudàtors! I ho dic perquè pensava amb la part fonètica, com es pot fer?

Per cert, has estat a Romania? Al lloc que treball, el curs passat tenguérem un curs Arion i vengueren algunes persones d'allà. Supòs que és subjectiu, però els homes (més majors) eren un poc cràpules i les dones (totes molt joves) molt emprenedores i participatives. Si tot va bé, pareix que també durem a terme un Projecte Europeu Comenius amb Romania com a un dels socis, encara que estam a la fase preparatòria.

Me'n vaig a dormir i esper no somniar amb el treball!

Margalida

[23]⁴⁷

Dilluns, 23 de maig de 2005, 00.37 hores

Assumpte: un afegit

Enric,

en tancar les carpetes i arxius me n'he adonat que m'he deixat unes dades i fonts per incloure, encara que no és que siguin massa rellevants. Si ho trobes les pots incloure o ho faré jo a partir de dimarts.

Fins aviat,

Margalida

[24]

Dilluns, 23 de maig de 2005, 23.25 hores

Assumpte: Re: A la fi!

Margalida,

Se m'acaba d'esborrar el missatge que ja et tenia mig escrit... Quina ràbia! I el cas és que no tinc gaire temps... Espero que tu i els teus estigueu bé de salut!

Vaig un poc al gra:

1) He llegit la teva part: OK. M'agradaria fer una lectura global de tot el que hem escrit. Si et va bé, la faré

46) El missatge conté tres documents adjunts: cos del treball, annexos i fonts en la versió més actualitzada.

47) El missatge conté un document adjunt breu, amb dades complementàries.

demà (dimarts) i et reenviaria, amb algun retoc, segurament molt menor, els fitxers. Potser seria bo que tu esperessis a introduir noves esmenes, si n'hi has d'afegir, a tenir la meua versió, per evitar duplicitat de documents.

2) Continuació: proposo que ens repartim els dos primers temes (digues què prefereixes...), i que ens donem una extensió d'una pàgina i un termini possible: el cap de setmana? (Jo aniré una mica atribolat la setmana del 6 al 12 juny, per motius de feina i de Festa Major, per la qual cosa no m'importa gens, si podem, avançar feina i anar sobrats de temps).

3) Veig totalment argumentable que se'ns doni més extensió... només em fa patir una mica que algun company ja hagi fet l'esforç brutal de síntesi que se'ns demana i que no se'ns enfadi ningú. Caldria estudiar-ho bé. En qualsevol cas deixaria la "reducció" dràstica (si s'hagués de fer) ben bé per al final, així com tot el que fa referència a vetllar pels aspectes formals.

4) La Miquela també em va fer arribar algun comentari de descontentament sobre alguns aspectes del curs. Saps què hauríem de fer? Organitzar una assemblea virtual per debatre, nosaltres (els aprenents, els protagonistes de l'aprenentatge) les qüestions que ens afecten del postgrau. No sé ni com, ni on (que fos discret!), per exemple en un espai de fòrum que pogués ser obert uns quants dies en el qual es poguessin recollir les inquietuds, propostes, valoracions, de la gent del grup i fer-les arribar a la coordinació. La veritat és que no suportem que la virtualitat serveixi per desconnectar i desmobilitzar els aprenents. No cal dir que imagino una assemblea virtual crítica i alhora constructiva. És només una idea. Caldria veure-ho molt clar, uns quants de nosaltres, per fer-la anar endavant... i prou feina hi ha.

No m'hi puc estendre més. Demà t'enviaré el text amb retocs...

Salutacions!

Enric

PD. Si el treball se'ns allarga gaire aquests missatges acabaran semblant la correspondència d'en Josep Carner amb la Maria Antònia Salvà, del continent a les illes i viceversa. Veig que s'hi van posar el 1903 i no van plegar fins al 1957!

[25]

Dimarts, 24 de maig de 2005, 11.15 hores

Assumpte: acords

>1) He llegit la teua part: OK. M'agradaria fer una lectura global de tot el que hem escrit.

Esperaré per si he d'afegir res més. En tot cas potser que actualitzi algun annex sobre recomanacions a Romania per la seva entrada a la UE, perquè n'he trobat un del 2003.

Llavors també he pensat que a l'apartat de tòpics més freqüents, no sé si hi hauríem de posar una referència a la qüestió dels vampirs, etc. i les pel·lícules que se n'han fet (jo crec que vaig sentir anomenar Romania per primera vegada en relació amb això). Seria massa poc seriós? He trobat una pàgina d'aquestes que no saps si són o no són (més aviat supòs que no és gaire cosa, però m'ha fet gràcia i no et creguis ara que a mi m'agraden aquests temes de superstició, etc., res més enfora!): <http://www.iespana.es/elumbralinexplorado/ARTICULOS/otrostemas/leyendasvampirescas.htm>

>2) Continuació: proposo que ens repartim els dos primers temes (digues què prefereixes...), i que ens donem una extensió d'una pàgina i un termini possible:

A mi em va bé també d'anar avançant. El tema de la fonologia em fa patir per allò del teclat que et vaig dir, però sempre puc escanejar. Si saps d'alguna manera fàcil d'utilitzar el teclat, com descarregar d'Internet o configurar sense remoure cel i terra, , digues-m'ho. Si em deixes triar, m'estira més l'apartat de característiques morfològiques que no el de fonologia.

El primer que tenim apuntat és "classificació tipològica", però si no vaig errada això ja ho fem o vol dir una altra cosa?

He trobat un estudi sobre immigrants eslaus i comunicació amb castellanoparlants (hi inclou els romanesos):<http://www.crit.uji.es/biblio/enricclaves.pdf>. Tal vegada en podríem extreure algun apunt sobre comunicació no verbal, però no massa cosa. Si tens temps mira-t'ho i si no en tens no el prioritzis, deixa-ho estar.

>3) Veig totalment argumentable que se'ns doni més extensió... En qualsevol cas deixaria la "reducció" dràstica (si s'hagués de fer) ben bé per al final, així com tot el que fa referència a vetllar pels aspectes formals.

Me pareix bé oblidar el tema fins al final. És un descan!

>4) La Miquela. també em va fer arribar algun comentari de descontentament sobre alguns aspectes del curs. [...] Caldria veure-ho molt clar, uns quants de nosaltres, per fer-la anar endavant... i prou feina hi ha.

Jo no he fet mai això d'obrir un fòrum temporal a un lloc discret, però també tenim l'opció dels correus personals de cadascú al llistat que ens donaren el primer dia. En tot cas tampoc no veig massa malament adreçar-nos directament i de forma constructiva al fòrum "principal" del postgrau, en nom d'un grup acordat prèviament a través dels correus personals.

>PD. Si el treball se'ns allarga gaire aquests missatges acabaran semblant la correspondència d'en Josep Carner amb la Maria Antònia Salvà, del continent a les illes i viceversa. Veig que s'hi van posar el 1903 i no van plegar fins al 1957!

Sé que existeix la publicació però no la conec. Li he de fer una mirada quan me llegui perquè em fa gràcia que sent tant diferents les seves produccions, la seva relació durà tant d'anys. Era una altra època, més epistolar i més lírica, potser. Pel que fa a nosaltres, almenys crec que hauríem d'anar a dinar o sopar a un restaurant romanès que segur que a Barcelona n'hi ha. Si surt de fer-ho, ens podrem ajuntar amb n'Alberto i na Pilar.

Fins aviat,

Margalida

[26]

Dimarts, 24 de maig de 2005, 15.13 hores

Assumpte: Re: acords

Margalida,

Et responc ràpid; sóc a la feina. Al vespre miraré d'enviar-te els "deures" de què et parlava ahir.

1) Tema vampirs: crec que seria divertit incloure-hi alguna referència (molt breu i de passada), però no se m'acut com fer-ho. 2) Classificació tipològica: jo ho entenia com una valoració general, introductòria, que ara no estic en diposició de fer, que seria el contrapunt a la classificació genètica (veig que tot sovint es parla d'aquesta doble classificació de les llengües, genètica i tipològica). Serien uns comentaris que permetrien alinear el romanès amb altres llengües del món a partir d'algun tret lingüístic, d'algun "universal lingüís-

tic" per dir-ho així (si és que realment això és revela productiu). Per exemple: hi ha altres llengües del món que tinguin l'article darrere el substantiu? Si n'hi hagués d'altres, tipològicament el romanès seria al mateix grup... No sé si arribarem a esbrinar aquesta mena de coses. Jo ara no tinc perspectiva per redactar res en aquesta línia. Segur que quan hàgim redactat els tres temes (fon., morf., sint.) podrem veure si aquesta introducció té sentit i alguna mena de gràcia o no. 3) M'ocupo de la descripció fonològica (ei... des de demà) 4) Em miraré el web sobre immigrants que m'has passat per si en puc treure alguna cosa.

Continuarà.

Enric

[27]⁴⁸

Dimarts, 24 de maig de 2005, 23.17 hores

Assumpte: treball romanès

Margalida,

Aquí et reenvio els tres fitxers. Els he llegit de dalt a baix amb una miqueta de calma. N'he tret alguna redundància (molt poca cosa) i he desencallat alguna frase enrevessada i he corregit algun lapsus de llengua (Transsilvània, mil·lenni...). Tot plegat coses que no he sotmès a referèndum perquè em semblen clares.

M'ha agradat l'article d'E. Sánchez que m'has recomanat; n'he citat alguna cosa (1 línia al punt 12).

Mirat amb deteniment, tinc la sensació que en algun punt ens introduïm una mica massa en algun aspecte, però em passa com a tu, que tot el que hi ha em sembla interessant. Sempre hi som a temps a retallar. El més "retallable", penso jo, són alguns annexos com el 7 o el 10. Ja veurem si es pot mantenir tot, finalment. En qualsevol cas, poster sí que seria bo cenyir-nos força, si pot ser, a l'extensió esperable, en els aspectes lingüístics que ara encetarem.

M'adono que no he respost alguna de les teves preguntes dels darrers missatges, disculpa: no he estat a Romania (sí algun company de la feina) i el meu contacte amb romanesos es limita a alguns pocs alumnes per any que fan cursos d'habitució al català amb nosaltres a la Universitat.

Pel que fa al sopar romanès o a d'altres activitats que puguin sorgir els dies presencials a Barcelona, em sembla perfecte. Sense aclaparar els companys de

48) El missatge conté els tres documents adjunts habituals (cos del treball, annexos, fonts) en la versió revisada.

curso, estaria bé tenir a punt algunes activitats per si la gent s'anima a participar-hi (penso en algun espectacle del Teatre Grec de Barcelona, per exemple...). Bé, ja hi haurà temps de concretar-ho.

Bona nit !

Enric

[28]⁴⁹

Diumenge, 29 de maig de 2005, 20.15 hores

Assumptes: uf, va dir ell!

Margalida,

Com va tot?

Per la meua banda t'envio, en un sol fitxer, el sistema fonològic del romanès. M'ha costat molt d'elaborar, tot i que la informació que he acabat recollint sembla molt senzilla. No sé si és que he tingut mala sort, però totes les fonts que anava consultant anaven essent contradictòries les unes amb les altres, cosa que m'ha anat erosionant l'estat d'ànim aquests darrers dies. També he tingut problemes amb els signes fonètics (algun encara ara no el puc imprimir). Si et sembla bé, podries llegir-ho i retocar-ho i dir-me'n alguna cosa. Com pots veure, la capacitat de síntesi continua sense aparèixer per enlloc (cada cop estic més convençut que les 6-7 pàgines que ens han donat per al treball són un autèntic disbarat). Bé, ja diràs alguna cosa...

Enric

[29]

Diumenge, 29 de maig de 2005, 23.42 hores

Assumptes: uf, va dir ell! i ella!

Ei Enric! Sí: Uf! Mira, jo no he pogut acabar la meua part perquè trobava que tenia massa poca informació i he perdut molt de temps cercant per Internet i al final trob més del mateix; així que quan m'hi he posat, s'ha fet l'hora de dinar i l'horabaixa ha estat per la família. Vares dir que tenies festa major? Idò per aquí aquest cap de setmana hem tengut la moguda de l'Acampallengua i jo hi participava amb una sèrie de tallers per part d'una revista que feim amb uns amics; entre setmana hem tengut reunions i tasques de preparació i... se n'ha ressentit el treball. Esper que me disculpis perquè l'Acampallengua es fa

cada any a un poble diferent i ara que ens tocava a nosaltres... ens hi havíem d'engrescar. Demà o passat demà et faré arribar la meua part adjunta a la teua i miraré si puc confegir algunes ratlles sobre la classificació tipològica.

Què feim amb la sintaxi? No tenc informació i no sé si pel tipus de treball que ens demanen és rellevant o si podríem afegir ("copiar", vaja!) un annex sobre lèxic i expressions d'ús freqüent que és el que es fa tant al miniretrat del romanès (Stegmann) com a Internet.

Bé, fins demà i bona festa!

Margalida

[30]⁵⁰

Dimarts, 31 de maig de 2005, 21.06 hores

Assumptes: i més!

Buna seara Enric,

et pas la part de morfologia i el document de fonts al qual he afegit la teua part corresponent. En aquesta part no he fet annexos. Em surt llarguíssim i això que em deix moltes coses sense tocar, però no crec que ens puguem estendre massa més. Si trobes que hi afegeixi altres aspectes (numerals, etc.), digues-m'ho.

La teua part me pareix bé llevat que és també molt extensa, però és que es pot descriure mínimament una llengua amb menys extensió? Hi ha alguns fragments que bé podrien anar a l'apartat de classificació tipològica si és que jo no he entès malament el concepte. Però per ventura el podríem eliminar i apuntar aquests aspectes dins de cada part.

Pel que fa a descripció tipològica de la part de morfologia, amb les poques fonts a què tenc accés no n'he sabut! Dijous he d'anar a Palma i m'acostaré a la universitat a veure si amb el llibre de Moreno Cabrera i seguint un poc les teves descripcions puc afegir alguna cosa.

Ara ens queda la part de sintaxi, aspectes tipològics de morfologia i donar forma al treball segons el que ens indicaren. Si ho trobes, comentaré amb la tutora el tema de l'extensió per no perdre temps debades.

M'està agradant fer el treball, però aquesta darrera part m'ha saturat més que les altres ja que em costava

49) El missatge conté un document adjunt, tal com es comenta al text.

50) El missatge conté dos documents adjunts, tal com es comenta al text.

moltíssim haver de sintetitzar. No sé si el que queda serveix per l'objectiu del treball, si dóna una idea de com és la llengua o si sobra perquè no és ni figa ni raïm, vaja!

A la fi tenim tots els temes⁵¹ i per ventura podré entendre un poc més el que se suposa que hem de fer de descripció de la llengua.

Bé, ja em diràs alguna cosa.

Fins aviat,

Margalida

[31]

Dimecres, 1 de juny de 2005, 22.55 hores

Assumpte: Re: i més!

Buna seara Margalida,

Una última empena al romanès!

He mirat la teva part, de morfologia, i em sembla bé. Hauríem d'unificar la manera de reproduir els termes en una altra llengua (cursiva, cometes, res, etc.). Ja veurem com ho resollem.

Pel que fa a la meva part, em fa ràbia veure que en funció de les impressores surten unes formes de fonemes o unes altres (en el cas dels africats, per exemple), o res de res. Miraré d'arreglar-ho.

Pel que fa a la qüestió prèvia de classificació tipològica, la deixaria dins de cadascuna de les tres parts que estem fent, no al principi d'aquesta part, com havíem dit. Com ho veus?

El Moreno Cabrera és un llibre enrevessat. Jo me'l vaig comprar fa un parell de mesos, en començar el postgrau i veure per on anaven els trets. El capítol de fonologia és exemplar, clar, ben exposat i entenedor (molt millor, és clar, que el dossier tronadet, les coses clares, que ens han lliurat al curs!). Però una bona part del text és per a mi inexpugnable. La formulació dels universals morfològics i sintàctics (es recullen tots al final del llibre) és abstrusa, plena de fórmules mig matemàtiques que jo, francament, no entenc. No sé si podem fer, per tant, amb els temes de morfologia i sintaxi, una cosa semblant al que hem pogut fer amb el de fonologia, que era molt més senzill.

Pel que fa a comentar la qüestió de l'extensió a la tutora... No sé com ho hauríem de fer perquè no ens

pogués dir que no a fer el treball el doble o el triple de llarg. No sé si el fòrum podria servir per exposar l'absurd de resumir en sis planes el que ells ens presenten en cent. Crec que tindriem seguidors i potser més força moral... Si et sembla que el millor és un missatge directe a ella, endavant. Per cert, ella va fer una entrada de cavall sicilià i ara sembla haver desaparegut, com el primer tutor, que no piula des de fa setmanes. Si li escrius que es vegi ben clar que tots dos estem ben convençuts de la necessitat de disposar de més espai!

Sintaxi: et proposo que ho treballem entre tots dos, recollint dades ni que sigui una mica esparses, d'aquí i d'allà. Potser podríem seguir alguns dels punts del dossier de sintaxi: 1) ordre dels elements en romanès (constituents de la frase, possessius...); 2) sistema de negació...; 3) oracions de relatiu... Al llibre de l'Stegmann, fora del capítol que et vaig passar, n'hi ha un que compara la sintaxi de les llengües romàniques i s'hi fan comentaris sobre els aspectes comuns entre aquestes llengües, incloent el romanès. En puc copiar perfectament quatre coses que vénen del tot a tomb (amb exemples i tot). Podríem donar-nos fins al cap de setmana per tancar aquesta part, intercanviant informació que puguem recollir entre tots dos. I després, ja, començar a arreglar tot el treball.

El missatge se m'allarga. M'agradaria saber quatre coses de l'Acampallengua (me'n va arribar la informació, a la feina, entre moltes altres, i no en vaig poder fer gaire cas). Si et vaga, explica'm en dues línies de què va aquesta iniciativa... Jo et parlava de la Festa Major del meu poble (d'adopció, perquè he viscut tota la vida, fins fa pocs anys, a Barcelona ciutat), al Vallès. La festa és del 10 al 12 de juny, encara falten alguns dies. Llavors, et deia, aniré una mica atrafegat, perquè a la feina, a més, també tenim un període intens d'activitat.

Bé, res més. Una salutació cap a Mallorca!

La revedere.

Enric

[32]

Dijous, 2 de juny de 2005, 00.34 hores

Assumpte: continuació del treball

Noapte buna/buna ziua,

51) Fa referència al fet que ja són disponibles tots els temes del segon mòdul del curs.

demà a Ciutat miraré de comprar o fotocopiar la part que em dius del llibre Eurocom-Rom i pegaré una ullada al de Moreno Cabrera, encara que pel que me dius, supòs que em serà molt difícil navegar-hi. De fet, amb aquesta part del treball me n'adon que estic molt enfora de la filologia després de tants d'anys de dedicar-me a l'ensenyament i ara que des de fa uns 7 cursos que me dedic a formació del professorat, encara un poc més. M'haurà vingut bé la immersió, encara que els temes del mòdul els trob poc clars i un poc una espigolada de tot i de res. Els participants que no siguin de filologia ho deuen tenir encara un poc més difícil amb la terminologia.

Posaré un missatge al fòrum sobre l'extensió del treball a veure si tenim quòrum i deixaré per més envant el correu a la tutora "missing".

De l'Acampallengua te'n parlaré en un altre moment; perquè ara estic mig adormida i sobretot perquè encara que hi he participat ben activament en som molt crítica i necessit una mica de distància per poder ser objectiva. Aquesta terra no sé si té remei!

Me pareix perfecte deixar inclosa la classificació tipològica dins de cada apartat.

Trobes que he d'ampliar la morfologia amb possessius, preposicions, etc.? No sé què he de fer; per una banda trob que sí, per l'altra el treball creix i creix.

No et puc ser de massa utilitat en la qüestió dels signes fonètics i les impressores. Però sempre queda la possibilitat de no imprimir-los o bé de fer-los a mà inserits en un text imprès, escanejar el conjunt i adjuntar-ho com a imatge (un poc complicat!). Com a imatge supòs que s'imprimirà bé, encara que no ho sé cert.

Bé Enric, me'n vaig a dormir. Demà miraré d'acabar els temes i d'aconseguir informació sobre la sintaxi. Si de cas trobes que amplii la morfologia digues-m'ho o bé ho deixam pel final, abans de donar forma i presència a la criatura.

Margalida

[33]⁵²

Dissabte, 4 de juny de 2005, 17.00 hores

Assumpte: Re: continuació del treball

Margalida,

Com va tot? Veig que hem guanyat la batalla de l'extensió del treball!⁵³

Aquests dies he llegit amb més deteniment els darrers dossiers. Penso que potser en el que escrivim de morfologia podríem provar de respondre preguntes com les següents, en la línia del que hi ha al dossier de morf.:

1) Segons el nombre de morfemes per paraula, el romanès és aïllant o analític, flexiu (o sintètic) o polisintètic? A quin d'aquests tipus tendeix, o en quin es pot incloure? 2) Segons la relació morfema / morf, és més aviat aglutinant, o fusionant? 3) Podem classificar el romanès segons el sistema de casos? Llegeixo en un lloc que presenta una "declinació rudimentària"? Sabem com és exactament aquesta declinació? Potser es podria tractar en un punt a banda, dins la morfologia (o fins i tot dins la sintaxi, per les conseqüències sintàctiques que pot tenir), la qüestió del cas, i provar de classificar el romanès a partir dels dos grups que es proposen al dossier.

Com pots veure, només tinc preguntes...

Pel que fa a la part de sintaxi, potser hauríem de moure'ns en el marc general que ens dona, també, el dossier. En aquesta línia, t'envio un començament de redacció, que provaria de cobrir alguns aspectes que apareixen esmentats a les primeres pàgines. És molt senzill i breu, quasi ridícul, però no tinc més informació que s'ajusti al que crec que se'ns demana.

Ja em diràs com et sembla que cal continuar.

Fins aviat!

Enric

[34]

Diumenge, 5 de juny de 2005, 16.40 hores

Assumpte: Recta final

Ei Enric,

ja acabam! La veritat és que ja en tenc ganes, perquè m'està pesant una mica aquesta darrera part. Vaig anar a la UIB a la biblioteca i no t'ho creuràs, però el llibre sobre tipologia ling. de Moreno Cabrera el tenia un professor des del 2001! Dijous que ve hi tornaré (és l'únic dia que puc anar a Ciutat) a veure si el puc consultar i si fa falta introduir algun aspecte ja l'afe-

52) El missatge conté un document adjunt, tal com es comenta al text.

53) Després que MB hagi enviat un missatge al fòrum, que té diverses adhesions, la tutora accepta augmentar l'extensió del treball.

girem. De tota manera tenc a ca meva el de l'Eurocom-Rom i miraré d'extreure'n alguna informació. Completaré la part de morfologia intentant respondre les preguntes que proposes i seguint un poc els punts que toca el mòdul.

No he llegit encara la teva part, però pel que fa a sintaxi les fonts que tenc són minses i el que havia començat a fer és seguir també els punts claus que toca el tema de sintaxi del mòdul i aplicar-ho a allò que pugui esbrinar del romanès.

Respecte de l'extensió, ens anirà un poc millor l'ampliació, encara que supòs que caldrà abreujar alguns aspectes. Per cert, he vist a les darreres intervencions de la tutora que parla sempre de "descripció de la llengua" i nosaltres hem anat més enllà. En tot cas, no passa res, ha estat ben interessant fer una ullada al context de la llengua.

Et volia dir també que si et pareix bé, faré jo la part formal d'adequar el que tenim a les normes que ens donaren, més que res perquè això ho puc fer fàcilment i trob que tu has treballat més que jo en altres aspectes (fonts d'informació, descripció de la llengua, etc.). Dimarts 7 t'ho enviaré i hi feim les esmenes pertinents i ho enviam a la tutora.

Agafa't un petit descans fins dimarts!

Margalida

[35]

Diumenge, 5 de juny de 2005, 23.13 hores

Assumpte: Re: Recta final

Margalida,

Comparteixo aquest sentiment final de què tu parles, de feixuguesa. Sento que "navego" bastant, a més, en el que fa referència a la descripció de la llengua (fon., morf., sint.) i que no tinc les fonts adequades per poder fer una bona anàlisi tipològica. Tinc la sensació, també, que el màxim que podem fer en aquesta part del treball és descriure un poc (molt poc) la llengua romanesa, una mica aleatòriament, i que probablement no es tractaria exactament d'això... Però bé, estem fent el que podem.

També t'he de dir, ara que ja som a la recta final, que penso que hi ha hagut una bona entesa i col·laboració entre nosaltres, i que no em sembla gens fàcil d'aconseguir treballant d'aquesta manera, en virtualitat i amb un treball complex al davant. Per a mi ha estat (ei, encara no hem acabat!) una bona experiència. On

jo treball organitzem formació virtual i, de vegades, el que passa dins les comunitats virtuals que gestionem és un poc un misteri (què és adequat fer en virtualitat?, què no ho és? Es pot fer treball cooperatiu eficaç en un campus virtual? Etc.). La feina ha estat per a mi interessant, també des d'aquest punt de vista.

La treva que em proposes fins dimarts em va molt bé, perquè demà treball fins molt tard (avaluacions de proves oficials de llengua catalana).

Pel que fa a la part de sintaxi que et vaig enviar, el tercer punt "Ordre dels elements" hauria d'anar dins el segon, "Ordre dels constituents", sense el títol ("Ordre dels elements"). Altrament és una repetició estranya.

Quan dimarts m'enviïs el treball, indica'm les tasques que creguis que he de fer jo per anar tendint cap a la versió final.

Fins aviat!

Enric

[36]

Dilluns, 6 de juny de 2005, 02.44 hores

Assumpte: Recta final a altes hores de la nit

Uep Enric,

ja veus, m'he engrescat i mira quina hora s'ha fet... demà no sé què passarà!

Ara tancava l'ordinador i he mirat la bústia i t'hi he trobat. Al lloc on jo faig feina actualment (un centre de formació del professorat) també organitzam activitats de curta durada (màxim 50 hores) de formació del professorat semipresencial. Concretament jo he organitzat i coordinat seminaris amb molt de pes de fòrums i elaboració de conclusions. Per això comparteix també el que dius sobre el treball en parella virtual i sobre la nostra entesa. En acabar aquesta espècie de gep romanès que duc aferrat et trobaré a faltar.

Per feines: estic a la pàgina 18! I encara hi he d'adjuntar, i donar forma segons les normes, la part de morfologia i sintaxi.

Ho acabaré i en faré una versió abreujada fins a 15 pàgines. Miraré de fer-ho d'una manera una mica homogènia, de no llevar més protagonisme a una part que a l'altra. Després ja t'ho miraràs i veurem si canviem o no alguna cosa.

Ja n'he fet de canvis: he llevat alguns títols i els he en-

cabit en altres punts per estalviar espai, he mirat de controlar el tema de cites i tipus de lletra (feina ben feixuga a la part descriptiva) i altres aspectes d'interlineat, sagnies, tipus de font, etc.

Fins dimarts i bona avaluació,

Margalida

PD: un dia (de pagès) et contaré com tenim aquest tema del Certificat C a les illes: una animalada del PP! Quantes vegades hauré pensat "per què no m'he dedicat a les matemàtiques/química/física, etc.?"

[37]

Dimarts, 7 de juny de 2005, 15.04 hores

Assumpte: Re: Recta final a altes hores de la nit

Margalida,

Breu:

He rebut les activitats del primer mòdul "corregides", però sense cap anotació visible. A tu et passa el mateix? Suposo que dec fer alguna cosa malament, perquè si no hi ha, realment, ni una observació, m'enfilaré per les parets...

Envia'm la feina quan creguis que he d'intervenir-hi jo i digues quin tipus d'intervenció esperes. Vols dir que no t'has quedat la part més dura?

Enric

[38]⁵⁴

Dimarts, 7 de juny de 2005, 20.20 hores

Assumpte: activitats mòdul 1 i "lo nostro"

Uep Enric,

a la fi el tutor s'ha fet visible! Jo sí que he pogut veure els seus comentaris que m'ha adjuntat en forma d'anotació que s'activa sobre la paraula marcada en groc. M'ha agradat rebre els comentaris, encara que tan tard a vegades perd el sentit.

Et pas aquest treball-nostre-de-cada-dia adaptat a les normes de presentació que ens donaren. Hi ha dues versions, l'autèntica i l'abreujada fins a 15 pàgines. M'ha costat, no et creguis! I a més no estic molt segura de per on he retallat, però no quedava més remei. També he fet petites malifetes com augmentar

en dos mil·límetres els marges preceptius, algun interlineat minvat, etc.

He hagut de retocar apartats i títols, empetitir taules, etc. Mira-t'ho i fes els canvis que trobis pertinents i refés i retalla per on vulguis: vot de confiança total!

Ara estic treballant en l'apartat d'annexos i te l'enviaré avui mateix un poc més tard. Llavors me posaré a compondre l'apartat de fonts i esper acabar-lo també avui, encara que sigui tard. I ara que ho dic: no he tengut en compte que aquest apartat segurament ha d'anar inclòs en les 15 pàgines! Què feim? I si passam d'això de les 15 i són 17? No crec que ens "suspenguin"!

Fins ben aviadet,

Margalida

[39]⁵⁵

Dimecres, 8 de juny de 2005, 01.17 hores

Assumpte: Re: activitats mòdul 1 i "lo nostro"

Margalida,

Amb nocturnitat, també, t'envio el que he pogut fer. He rellegit la versió breu i hi he fet algun retoc en la línia d'eliminar alguna petita redundància o de simplificar alguna enumeració excessiva i de millorar el text (com que està molt ben redactat, és un plaer passar-hi a fer algun retoc). No marco els canvis per no perdre temps, em semblen força clars. Em sembla que el producte final, tot i les pèrdues, és bo. He afegit, també, una qüestió a la sintaxi, a partir d'un web sobre tipologia sintàctica que he trobat. Te l'indico perquè el posis a les fonts. És en gallec:

GARCÍA MIGUEL, J. M. Tipoloxía lingüística. Tema 3. Conceptos básicos de tipoloxía sintáctica. 21/04/02.

<http://webs.uvigo.es/h06/weba575/ldm/temas_tipoloxia/tema_3.htm>

És un afegitó puntual, brevíssim, amb força sentit respecte al que aportem de sintaxi. No passem de les planes establertes.

Espero que no hages fet canvis al teu text des que me l'has enviat, perquè tindriem dues versions.

Plego. Ja em diràs si dones el vistiplau (definitiu?) a

54) El missatge conté dos documents adjunts, que constitueixen la part central del treball en una versió més breu i una altra de més extensa.

55) El missatge conté un document adjunt que és la versió breu del treball revisada.

les quinze paginets i m'enviaràs la resta.

Fins aviat.

Enric

[40]⁵⁶

Dimecres, 8 de juny de 2005, 01.49 hores

Assumpte: Re: activitats mòdul 1 i "lo nostro"

Qui és més nocturn?

Et pas els adjunts tal com han quedat. M'ha duit més temps del que pensava per la qüestió de redactar les fonts tal com diuen les normes que ens han donat. No sé si se m'escapa alguna cosa com pàgines d'alguns fragments, etc. Si ho veus necessari les cercaré i si no, ho deixam així? Si trobes que cal eliminar algun annex fes-ho i elimina'l també del document mare, amb els canvis corresponents.

Com veuràs, no et passaré avui les fonts perquè estic cansada i m'hi dedicaré demà. Hauré de fer modificacions, perquè ni tu ni jo els havíem esmentat tal com ens demanen.

No m'he mirat la revisió que has fet, però segur que la podem donar per bona.

Si no acabam aviat tornaré "boeta"!

Margalida

[41]⁵⁷

Dijous, 9 de juny de 2005, 01.13 hores

Assumpte: haurem acabat!

Enric,

m'he passat no sé quant de temps punyint amb l'ordinador per posar en ordre fonts i adequació a les normes que ens donaren. He anat també a les webs per completar informació. És possible que se m'escapi algun detall i confii en la teva revisió final finalíssima. Ho he afegit al cos del treball, perquè supòs que ha d'anar així, encara que ens passam de pàgines... Te deix la part final de presentació: portada i títol definitiu, confegir annexos (o no), índex? Crec que no hi ha res més a fer... llevat de descansar uns dies i desconnectar del postgrau!

Per cert, encara no he fet les autoavaluacions; me n'he adonat avui! Se varen torbar tant a posar-les que ja me n'havia oblidat. Demà les faré i pel que he vist algunes són entremaliades.

Te n'encarregues d'enviar el treball a la tutora?

Bona nit!/Noapte Buna!

Margalida

[42]

Dijous, 9 de juny de 2005, 10.14 hores

Assumpte: Re: haurem acabat?

Margalida,

M'ho miraré tot de dalt a baix, provant de trobar els errors que se'ns hagin pogut escapar (ja tinc algunes coses anotades pel que fa al cos del treball i als annexos, que se m'han fet evidents en la versió en paper). T'enviaré, si et sembla la versió definitiva. Em va molt bé enviar-ho a la tutora jo mateix, perquè no hi he tingut cap contacte; no ha vingut a tomb. Avui a la nit o demà t'enviaré la versió final. També tenc les autoavaluacions pendents!

Enric

[43]⁵⁸

Divendres, 10 de juny de 2005, 14.53 hores

Assumpte: final de trajecte

Margalida,

Ho he rellegit tot i t'envio dos fitxers amb el material que considero definitiu. Després de rumiar-ho força no hi he posat índex per no allargar encara més el cos del treball. He fet un munt de retocs i retoquets sobretot relacionats amb afavorir la lectura i unificar convencions, o algun de contingut (esment al fet que Romania forma part de la francofonia, per exemple, rectificació d'algun error), he millorat la qüestió dels símbols fonètics (no queda perfecte, però es veu i s'imprimeix), he corregit algun error (el cognom de l'articulista romanès de la revista Noves...), he unificat els criteris de majúscules i minúscules a les taules. M'he aturat davant la citació de recursos bibliogràfics en webs, perquè la nostra casuística desborda les normes

56) El missatge conté un document adjunt, que són els annexos del treball revisats.

57) El missatge conté un document adjunt amb el cos del treball i les fonts consultades.

58) El missatge conté dos documents adjunts que constitueixen la versió quasi definitiva del treball, un per a cos del treball i fonts consultades, i l'altre per als annexos.

elementals que ens han donat i no tinc temps de mirar-ho més bé. Crec que és suficient tal com està.

Penso que el treball s'aguanta, i que tu, en particular, has fet una feina a posar-ho en solfa aquests darrers dies. Espero el teu OK per enviar-ho jo mateix a la tutora, tal com està o amb algun canvi que hi hagi pogut fer d'última hora.

Una curiositat: els 40 missatges que ens hem creuat, aproximadament, 20 + 20, a ritme frenètic, deuen contenir més text encara que el treball...

No m'acomiado encara, respondré al teu vistiplau.

Fins aviat.

[44]⁵⁹

Dissabte, 11 de juny de 2005, 00.37 hores

Assumpte: Ara sí!

Uep Enric,

m'estic retrobant a mi mateixa en els anys joves quan era una estudiant universitària de dedicació nocturna... només que a l'era preinformàtica i preinternet i sense responsabilitats familiars ni laborals... Tot un altre món!

Ja me dius tu que la nostra correspondència (aquesta paraula ja sona un poc anacrònica) és llarga: almanco jo som molt xerraire!

Bé, per feines: he tornat a llegir el document i te'l torn a enviar perquè hi he fet algunes petites correccions tipus una coma, una majúscula, alguna preposició, etc. sobretot de la part en què havia fet trasllat de paràgrafs quan escurçava el text i havien quedat mal enganxats.

Per altra banda, record que me digueres que miràs d'utilitzar la variant més acostada a la "balear" (això ens sona fatal als illencs; ja te'n faré cinc cèntims si s'escau) i he vist que mesclam una mica. Què faig, hi faig una revisió o ho deix així amb una varietat representativa dels dos subestàndards? Mesclam per exemple primeres persones verbals sing. desinència zero (a les exemplificacions) amb primeres plurals en -em, en lloc de la mallorquina -am (també normativa). Algunes expressions com "horabaixa" i "força...", etc. A mi ja me va bé. No me sent rara quan ho llegesc, però no sé si tu sí que ho perceps estrany.

Si trobes que ho deixem així, jo crec que ja ho pots enviar a la tutora (els annexos no els he tocat). Si ho he de revisar, ho puc fer demà mateix; no hi ha massa feina.

Si no em dius res demà, suposaré que ja ho tramets i que estàs en plena festa major.

M'ha agradat fer feina amb tu; crec que ens hem entès amb més agilitat del que és usual en aquests casos. Ja ho saps, cerca un restaurant romanès per fer-hi una estona pel juliol!

Jo ja tenc passatge per dia 3. Dia 15 vendrà la meva tribu i farem un poc de país pel Principat; ens agradaria anar uns dies a la vall de Boí. Si saps d'algun allotjament maco i assequible, digues-m'ho.

Bona festa. Estarem en contacte,

Margalida

[45]

Dissabte, 11 de juny de 2005, 20.09 hores

Assumpte: Re: Ara sí!

Margalida,

Acabo d'enviar el treball a la tutora.⁶⁰ Prou de romanès o pararem bojos! No m'he sabut estar de dir-li que ha estat una experiència molt gratificant per a nosaltres dos de cooperació en virtualitat.

Tot el que expliques de la teva experiència personal em resulta molt i molt proper: crec que eres tu que comentaves al fòrum del mòdul 1 que havies decidit passar a escriure en català a l'escola al curs, precisament, que jo vaig fer el mateix; em resulten també familiars, és clar, la carrera a l'era del typex i del retalla i enganxa pretecnològics, les responsabilitats laborals i familiars actuals compaginades amb la lluita per no abandonar la formació personal...

Em prenc la llibertat de fer una hipòtesi arriscada: potser fins i tot les nostres tribus tenen un rang similar. Jo tinc tres nines: de 10, 7 i la petita d'1 any i mig, que corria per sota les meves cames mentre intentava entendre què carai eren les llengües ergatives... Aprofito per dir-te que les meves filles estaran encantades, si es dóna l'avinentsa, de sentir a parlar el mallorquí de boca de la teva tribu.

Ho deixo aquí per causa de la Festa Major.

59) El missatge conté un document adjunt amb el cos central del missatge i les fonts consultades en la que serà la versió final del treball.

60) El treball s'envia a la tutora el dia 11 de juny.

Fins aviat,

Enric

[46]

Diumenge, 12 de juny de 2005, 12.53 hores

Assumpte: Re: Ara sí!

En tenir la tribu a Barcelona potser podríem fer alguna eixida junts o el que s'esdevingui. Ja en parla-

rem al modul presencial. Jo tenc dos nins: un de 15 anys, en plena adolescència típica i un d'11. També vendrà amb nosaltres un amic del gran.

Per cert, ets un heroi! Com has pogut entendre això de les ergatives amb una nina d'1 any i mig "pel mig"?

Fins aviat,

Margalida

Les referències bibliogràfiques per a l'intercanvi d'informació científica. Un estudi de cas

Bibliographical references for the exchange of scientific information. A case study.

Las referencias bibliográficas para el intercambio de información científica. Un estudio de caso.

Rosa Maria Guerrero Vives

rosamaria.guerrero@uib.cat

Redined Illes Balears

Resum

Es presenta un estudi pilot de les referències bibliogràfiques dels treballs d'investigació presentats a les facultats d'Educació i Psicologia de la UIB. El document consta d'una anàlisi bibliomètrica i un estudi dels errors localitzats a l'apartat de referències bibliogràfiques de tres memòries d'investigació presentades durant el curs 2009-2010. L'objectiu del treball és conèixer, per una banda, les principals característiques del consum d'informació bibliogràfica dels doctorands, i per l'altra, determinar el grau d'adaptació de les referències bibliogràfiques a la sisena edició de la normativa APA (2009). D'entre els resultats obtinguts es destaca que l'edat mitjana de la documentació referenciada és de 9 anys, amb un índex de Price del 25,71%, i que, a partir d'una mostra de les referències bibliogràfiques estudiades, s'ha obtingut que només un 10,40% han estat ben redactades, que gairebé un 40% presenten errors greus que entrebanquen l'accés a la font original i, finalment, que en un 49,71% de les referències hi ha una mitjana d'1,54 errors lleus. Es conclou que, tot i que les dades obtingudes no són

representatives, denoten falta de formació bibliogràfica per part de l'alumnat a l'hora de redactar les referències bibliogràfiques als treballs que realitzen.

Paraules clau

referències bibliogràfiques, recerca, estil APA

Abstract:

This document presents a pilot study of bibliographical references from three papers presented to the faculties of Education and Psychology at the University of the Balearic Islands. The study consists in a bibliometric analysis and study of errors in the bibliography sections of three research papers presented during the 2009/2010 academic year. The study's goals were to ascertain the main features of the doctorands' consumption of bibliographical information and gauge the references' degree of adaptation to APA style in the sixth edition of its publication manual (2009). The results obtained showed that the referenced documentation had a half-life of 9 years with a 25.71% Price

index; the sample of the bibliographical references also showed that only 10.40% were correctly written, with almost 40% presenting errors that hindered access to the original sources. In all, 49.71% of the references had 1.54 minor errors on average. Although the data obtained were not representative, the conclusion is that the students' lack of bibliographical training could be seen through the way they drafted the bibliographical references to the studies they conducted.

Keywords:

Bibliographical references, research, APA style.

Resumen:

Se presenta un estudio piloto de las referencias bibliográficas de los trabajos de investigación presentados a las facultades de Educación y Psicología de la UIB. El documento consta de un análisis bibliométrico y un estudio de los errores localizados en el apartado de referencias bibliográficas de tres memorias de investigación presentadas durante el curso 2009/2010. El objetivo

del trabajo es conocer, por una parte, las principales características del consumo de información bibliográfica de los doctorandos y por la otra, determinar el grado de adaptación de las referencias bibliográficas a la sexta edición de la normativa APA (2009). De entre los resultados obtenidos se destaca que la edad media de la documentación referenciada es de 9 años con un índice de Price del 25,71% y que, a partir de una muestra de las referencias bibliográficas estudiadas, se ha obtenido que sólo un 10,40% se han redactado correctamente, que casi un 40% presentan errores graves que obstaculizan el acceso a la fuente original y, finalmente, que un 49,71% de las referencias cuentan con una media d'1,54 errores leves. Se concluye que, aunque los datos obtenidos no son representativos, se denota una falta de formación bibliográfica por parte del alumnado a la hora de redactar las referencias bibliográficas en los trabajos que realizan.

Palabras clave:

Referencias bibliográficas, investigación, estilo APA.

0. INTRODUCCIÓ

La redacció de treballs acadèmics requereix la predisposició de l'autor a elaborar un treball que permeti la transmissió de contingut i coneixement tot seguint unes pautes precises i rigoroses. En el cas de les ciències socials, la normativa àmpliament acceptada ha estat la desenvolupada per l'American Psychological Association (APA). Aquesta normativa estipula la manera de redactar i disposar la informació en els treballs científics, a fi d'establir una comunicació estandaritzada. El mes de juliol de 2009 se'n publicà la darrera actualització. Aquesta sisena edició (APA, 2009) pretén donar resposta a apartats com ara la disposició dels gràfics, l'estil d'escriptura, dades estadístiques i, també, la redacció de les referències bibliogràfiques en format electrònic.

Atenent aquest darrer apunt, l'apartat de les cites i referències bibliogràfiques facilita als lectors poder ac-

cedir a les fonts d'informació que ha emprat l'autor per a la fonamentació del treball. Tanmateix, hi ha diversos estudis sobre errors en la forma de donar les referències, com ara els de Braga, Malerbo i Silva (2003) i Osca, Civera i Peñaranda (2009), que asseguren que existeix un elevat marge d'errors als treballs, capaços d'entorpir l'accés a la font referenciada.

Atès el consum bibliogràfic que es produeix dins l'àmbit universitari, les cites i les referències bibliogràfiques s'empren per a l'avaluació de l'impacte i la immediatesa de la recerca, àdhuc per a la planificació d'un servei d'informació (Haycock, 2004 i Beile, Boote i Killingsworth, 2004) o bé per a la millora de la producció científica (Romero, 2009).

En aquest treball s'exposen els primers resultats obtinguts a partir d'un estudi pilot sobre els principals errors de redacció en les referències bibliogràfiques localitzats en una mostra de memòries d'investigació

presentades durant el curs 2009-2010 als departaments de Psicologia i Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Així mateix, s'aporta una anàlisi bibliomètrica de les esmentades referències que permeti avaluar la vida mitjana de la documentació referenciada i calcular els percentatges del consum bibliogràfic de cadascuna de les tipologies documentals.

1. L'APARTAT DE LES CITES I REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES PER A L'INTERCANVI D'INFORMACIÓ

Les referències bibliogràfiques documenten les cites que apareixen al text de la investigació. Es troben en una llista final que hom sol denominar Referències o bé Referències bibliogràfiques, i s'ordenen d'acord amb uns criteris preestablerts. Les referències bibliogràfiques ajuden els lectors a localitzar les fonts en les quals l'autor ha basat les seves idees. Per tal d'assolir aquest objectiu, tindrem en compte les consideracions següents:

- Per una banda, s'ha de proporcionar al lector la màxima informació sobre els documents que s'hagin esmentat, de manera que, a través de les referències bibliogràfiques, li permetem l'accés a la informació ràpidament i amb concreció, sense cap tipus d'entrebanc, per tal d'evitar situacions com les que descriu Power: «There is nothing more annoying than to look up Smith 1984, p. 27 only to find that reference is not in the reference list at the end or that the quotation is not on p. 27» (Power, 1998, p. 83).
- D'altra banda, s'ha de tenir en compte que els errors que es localitzen sobretot a l'apartat de referències bibliogràfiques, poden donar lloc a la detecció d'errades a les bases de dades bibliogràfiques i als índexs de cites on van registrant-se. Tal com afirmen Braga et al. (2003), els índexs de cites empen la informació continguda a les llistes de referències bibliogràfiques. Per tant, una llista de referències inexacta dóna com a resultat informació equivocada als índexs de cites. Davant aquests casos, els percentatges d'errors afecten el recompte de les cites i, per tant, els percentatges obtinguts als índexs d'impacte, immediatesa, etc. de les publicacions i, per extensió, els dels autors.

- Un altre aspecte que no hem d'oblidar és que estam exposant idees d'altres col·legues i que, si no ho fem constar correctament, podem incórrer en **plagi accidental**. El plagi accidental es deu principalment a un ús de paràfrasis inadequades i a una citació incorrecta —o omisió d'aquesta— a les fonts bibliogràfiques emprades en la construcció del text (Comas i Sureda, 2007).
- Finalment, una redacció de les cites i referències bibliogràfiques inadequada dóna lloc a la **pèrdua de credibilitat davant la resta de la comunitat científica**. En un estudi sobre la propagació d'errades a l'apartat de referències bibliogràfiques, Simkin i Roychowdhury (2003) observaren que els errors localitzats en determinades referències eren idèntics. Atenent els índexs de probabilitat sobre la coincidència exacta d'una mateixa referència errònia en diferents treballs, els autors conclogueren que l'única manera de justificar aqueix percentatge de reproducció tan elevat era que les referències havien estat copiades. Tot i que hom pot considerar que la còpia d'una font mal referenciada pot haver-la realitzada un autor que veritablement ha llegit la font original, Simkin i Roychowdhury desestimen aquesta creença, per tal com consideren que l'accés a la font original a través d'una referència errònia (RE) dóna lloc al fet que els errors siguin identificats i corregits, i que per tant, la probabilitat de propagació de l'esmentada referència minvi.

2. LES REMISSONS I REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES PER A LA PLANIFICACIÓ D'UNA BIBLIOTECA UNIVERSITÀRIA

L'estudi d'usuaris en un servei d'informació és un instrument força valuós per a la planificació. Així mateix, és interessant combinar-lo amb altres dades obtingudes de l'anàlisi dels treballs realitzats en una comunitat d'usuaris específica.

En el cas de les biblioteques universitàries, és important fer-se una idea aproximada del consum bibliogràfic d'estudiants, professors i investigadors per tal de satisfer llurs necessitats informatives. Uns càlculs senzills sobre les referències bibliogràfiques ens poden ajudar a determinar el nivell d'obsolescència dels treballs d'una matèria determinada i, per tant, a optimitzar el servei d'informació de cara a les necessitats informatives dels usuaris.

L'estudi de les referències bibliogràfiques de tesis desenvolupat per Beile et al. (2004) aportà una llista dels títols de les revistes més presents als apartats de referències a fi de proporcionar un ajut a l'hora de decidir sobre la gestió de les col·leccions de les biblioteques de tres institucions determinades. No obstant això, conclogueren que aquests resultats haurien d'analitzar-se juntament amb els obtinguts per altres mètodes, com ara l'estudi dels rànquings d'impacte de les revistes, estudis d'usuaris, moviments de préstec o bé l'anàlisi de cites a treballs de recerca publicats per les facultats.

No obstant això, una redacció poc acurada de les referències bibliogràfiques pot arribar a influir negativament en els resultats obtinguts en estudis del consum bibliogràfic d'un servei d'informació.

3. DEFINICIÓ DE L'ESTUDI

A fi de detectar quines són les principals errades quant a l'ús de l'estil APA en les cites i referències bibliogràfiques, es considerarà interessant fer un estudi d'aquests apartats en les memòries d'investigació presentades durant el curs 2009-2010 a les facultats d'Educació i Psicologia de la UIB i, aprofitant les dades obtingudes, proporcionar una anàlisi bibliomètrica dels documents estudiats.

3.1. Objectius

1. Determinar el percentatge mitjà de cites a partir de l'extensió dels textos (correlació de Pearson).
2. Conèixer la mitjana d'edat de les referències.
3. Identificar els idiomes dels treballs referenciats.
4. Quantificar les errades en la redacció de les referències bibliogràfiques a partir d'una mostra representativa.
5. Redactar un document de suport que ajudi a pal·liar les errades comeses.
6. Valorar si és necessària una formació bibliogràfica adreçada als alumnes.

3.2. Metodologia de treball

El procediment de treball ha consistit a desenvolupar, per una banda, una anàlisi bibliomètrica de les fonts

referenciades. D'altra banda, s'ha analitzat qualitativament el contingut de les cites i referències a fi de determinar si es proporciona la informació amb el rigor científic pertinent d'acord amb la sisena edició de la normativa APA 2009 (*op. cit.*).

Per a la valoració bibliomètrica, en el present estudi s'han analitzat les dades següents:

1. Vida mitjana de l'edat de les referències i avaluació de l'obsolescència a través de l'índex de Price.
2. Consum d'informació bibliogràfica per tipologia documental.
3. Consum d'informació bibliogràfica per extensió del document.
4. Consum d'informació bibliogràfica segons idiomes del document.
5. Consum d'informació bibliogràfica seriada.

Quant a l'anàlisi dels errors, s'ha considerat que hi havia un error greu de referenciació quan:

1. L'accés a la font primària del document ha estat impossible a conseqüència d'una descripció errada. Per a la verificació de les fonts, s'han consultat les bases de dades EBSCO-host, Dialnet, IME-Biomedicina, ISOC-Psicología, REBIUN, PubMed, RACÓ, TESEO, TDX i WorldCat.
2. El volum i/o el número de la revista no apareix o bé no es correspon amb el de la font original.
3. El títol de la revista és incomplet o bé no es correspon amb el de la font original.
4. Els cognoms dels autors estan mal escrits.

D'altra banda, tot i haver estat possible accedir a la font original, s'han quantificat com a errors lleus d'estil que les referències bibliogràfiques:

1. Estiguin ordenades mitjançant una seqüència incorrecta.¹
2. Continguin títols de revista en què no s'hagi posat en majúscula cadascuna de les paraules corresponents.
3. S'hagin redactat amb els títols de les revistes abreujats.

1) Es comptabilitza un error per seqüència.

4. Presentin un ús incorrecte de les itàliques.
5. Continguin la font electrònica estructurada o bé redactada malament.

Els criteris d'estil s'han desenvolupat a partir de les advertències proposades per Cash (2009) a l'hora de redactar textos científics amb l'estil APA.²

4. EXPOSICIÓ DE RESULTATS

Tot seguit s'exposen els primers resultats obtinguts de l'estudi:

4.1. Anàlisi bibliomètrica³

Mitjançant l'anàlisi bibliomètrica s'ha obtingut que el 50% del total de les referències bibliogràfiques són de l'any 2000; per tant, la mitjana d'edat de les referències (Line, 1970) de les memòries estudiades és de 9 anys. La mitjana de referència té una edat d'11,14 anys, amb una desviació típica del 10,25.

Quant a l'avaluació de l'obsolescència, s'observa un valor per a l'índex de Price del 25,71%, que correspon al percentatge de citacions a documents amb una antiguitat d'entre 0 i 5 anys. La mitjana d'edat de cada tipologia documental és d'11 anys per als llibres, 10 anys per als capítols de llibres, 8 anys per als articles de revista, 5,5 anys per a les tesis i actes de congrés⁴ i 5 anys per a altres tipologies documentals.

L'extensió mitjana de les memòries d'investigació és de 114 pàgines i s'observa un valor per al coeficient de correlació de Pearson entre l'extensió i el nombre de referències per memòria d'investigació de $r = 0,31$ ($P = 0,017$). Comparant-ho amb els resultats obtinguts en l'estudi d'Urbano (2000, p. 263), s'observa una correlació positiva que podria considerar-se com un element a tenir en compte en un estudi més profund sobre el consum bibliogràfic dels doctorands.

La mitjana de nombre de referències per memòria és de 105.

Pel que fa a la distribució idiomàtica, la bibliografia més consultada està en castellà (52,06%), anglès (38,73%) i català (7,94%). Per sota de l'1% trobam documentació referenciada en francès i alemany. Quant a la llengua catalana, s'observa un consum per sobre del 30% en tipologies documentals que corresponen a lleis, projectes i memòries anuals. Aquests documents han estat classificats dins d'una secció genèrica anomenada *altres tipologies documentals*.

Finalment, els títols seriatos més referenciats han estat *Journal of Personality and Social Psychology*, *Psicothema*, *Ansiedad y Estrés*, *Gaceta Sanitaria*, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *The Sport Psychologist*, *Revista de Calidad Asistencial* i *Todo Hospital*. Respecte a la procedència de les publicacions, es destaca que un 58,80% són d'àmbit internacional, un 37,25% procedeix d'institucions editores de dins l'àmbit estatal i un 2,94% de les revistes han estat publicades a les Illes Balears.

D'entre totes les revistes identificades, un total de 77 han estat referenciades una única vegada. Atenent una classificació per procedència dels documents, trobam que 51 són de caire internacional i 24 d'estatal i n'hi ha 2 de les Illes Balears.

4.2. Determinació d'errors localitzats

D'un total de 315 referències bibliogràfiques, s'ha extret una mostra de 173 amb un interval de confiança del 95% i un percentatge d'error mostral del 5%.

La mostra la representa una selecció aleatòria de 93 articles, 54 llibres, 13 capítols de llibres, 4 tesis, 1 acta de congrés i 8 documents que corresponen a la categoria d'altres tipologies documentals. Atenent els criteris exposats anteriorment al punt 3.2, s'observa que només un 10,40% de les referències estudiades ha estat redactat correctament. En canvi, un 39,88% presenten un error greu de redacció i interrompen l'accés al document original.

Dels resultats obtinguts, es destaca que els errors

2) Tot i que l'autor proposa com a document de suport per a correcció la cinquena edició de l'estil APA (1999) i la guia d'estil per a les referències electròniques amb estil APA de 2007, en el present estudi es considerarà el que estipula la sisena edició de l'estil APA (2009), ja que es tracta de la darrera actualització de la normativa.

3) L'anàlisi bibliomètrica ha estat extreta del total de referències bibliogràfiques contingudes a les memòries d'investigació estudiades ($P = 315$).

4) Atès el baix nombre de referències de tesis i actes de congrés, es decidí calcular la mitjana d'edat i l'índex de Price conjuntament.

greus de cada tipologia documental representen el 43,01% del total dels articles, el 27,78% dels llibres i el 53,85% dels capítols de llibres.

S'han considerat errors lleus els casos que, tot i no haver seguit la normativa APA, han permès recuperar el document referenciat d'una manera directa i precisa. No obstant això, cal evitar-los, ja que suposen un aïllament de cara a la comunicació amb la resta de la comunitat científica. S'ha detectat una mitjana d'1,53 errors lleus per referència.

Pel que fa a cadascuna de les tipologies documentals, es destaca que una referenciació errònia lleu es dona en el 64,39% dels casos en articles, en el 24,24% en llibres i en percentatges menors al 6,5% en capítols de llibres i d'altres tipologies documentals.

5. OBSERVACIONS

L'anàlisi bibliomètrica d'aquest estudi representa un primer pas sobre una anàlisi més detallada del consum bibliogràfic a les facultats d'Educació i Psicologia de la UIB. Les dades obtingudes no haurien d'interpretar-se com a representatives, encara, ja que caldria obtenir més dades quantitatives abans d'extraure les primeres conclusions de l'estudi.

Respecte a les tipologies documentals definides com a *altres tipologies documentals*, val a dir que aquests documents es corresponen majoritàriament a les categories següents: lleis, projectes i memòries anuals.

Pel que fa als documents amb format electrònic (e-articles i e-llibres), ens hem cenyit a la manera en què aquests documents han estat referenciats. Així mateix, no descartam la possibilitat que molta documentació referenciada com a impresa, també pugui localitzar-se en línia o bé a través de bases de dades.

6. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

El creixement exponencial de la informació a través de les TIC esdevingut a principi del segle XXI ha condicionat la manera d'organitzar-nos i comunicar-nos. De cada vegada més, haurem de ser capaços de superar la *information anxiety* (Wurman, 2001) que ens assetja i esdevenir alfabetitzats informacionalment. L'organització, cerca, selecció i ús ètic de la informació garanteix un intercanvi d'informació científica transparent.

Els resultats obtinguts en aquest estudi pilot denoten una falta d'educació bibliogràfica que, tal com indica Meneses (2007), s'hauria de reparar enfocant tots els àmbits de formació i científics perquè els estudiants i investigadors adquireixin certa independència a l'hora de cercar i manejar la informació. D'aquesta manera, tant el professorat com l'alumnat serien capaços de desenvolupar habilitats relacionades amb:

“(...) 2] construir, acorde con una determinada normatividad, los aparatos bibliográficos o las bibliografías ocultas que figuran en los trabajos académicos que elaboran los interesados para impartir o aprobar las diversas asignaturas de la currícula, 3] distinguir, cuando es necesario, la calidad de la cantidad bibliográfica para valorar y desarrollar repertorios bibliográficos generales o especializados, nacionales o internacionales, y 4] vencer la dificultad para distinguir tipos de documentos en las bases de datos, bibliografías propiamente dichas y listas de referencias bibliográficas que citan los autores en sus obras”. (Meneses, 2007, p. 129).

No obstant això, caldria considerar certs canvis a l'hora de recollir dades més significatives per a futurs estudis semblants:

1. La principal característica de la categoria *altres tipologies documentals* és que, llevat de les lleis, no es troben indexades en cap base de dades i per tant, obtenir-ne una referència bibliogràfica és gairebé irrealitzable. Emperò, ha representat el 6,03% en aquest estudi; un valor per sobre del de les tesis (1,59%) i les actes de congressos (0,95%). Seria interessant establir-ne una nova classificació que permeti obtenir més informació sobre les característiques d'aquests documents, i comparar-ne la validesa científica amb d'altres. Crida l'atenció que les actes de congressos, que es caracteritzen per ser una tipologia documental de caire més immediat i actual, no es referenciïn amb més freqüència.

2. Existeixen estudis que relacionen els errors en les referències amb els nivells de *library anxiety* dels estudiants universitaris (Jiao, Onwuegbuzie i Waytowich, 2008). Segons Mellon (1986), la *library anxiety* és una situació específica, emocionalment negativa, que pateix un estudiant o investigador dins una biblioteca durant el procés de recerca documental. Una anàlisi d'aquestes ca-

racterístiques ens ajudaria a detectar fins a quin punt l'estat emocional dels alumnes o investigadors durant la composició d'un treball acadèmic condiciona una redacció errònia de les referències.

La visibilitat de les tesis i memòries d'investigació es percep a la xarxa de cada vegada més. Els serveis d'informació de les biblioteques universitàries comencen a proporcionar l'accés als documents digitalitzats. A través de la *Biblioteca Digital de les Illes Balears* del servei de Biblioteca i Documentació de la UIB, a hores d'ara es proporciona l'accés a 53 memòries d'investigació i treballs de màster i 87 tesis doctorals

de més de 30 matèries diferents. Les bases de dades han contribuït a fer que la disseminació de la que des de sempre s'ha considerat com a *literatura grisa*, augmenti. Considerant aquesta dada, és el moment de conscienciar-se que una redacció acurada de les referències facilitarà amb escreix la comunicació científica dins l'àmbit acadèmic.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Autor.

Beile, P. M., Boote, D., & Killingsworth, E. K. (2004). A microscope or a mirror?: A question of study validity regarding the use of dissertation citation analysis for evaluating research collections. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(5), 347-353. Disponible en ScienceDirect

Braga, C., Malerbo, M., & Silva, M. R. (2003). Errores en las referencias bibliográficas de la producción académica: un estudio de caso. *Scire*, 9(1), 133-138. Obtingut de: <http://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1461/1439>

Cash, T. F. (2009). Caveats in the proficient preparation of an APA-style research manuscript for publication. *Body Image*, 6(1), 1-6. Disponible en ScienceDirect.

Comas, R. & Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, (10). Obtingut de: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=121>

Haycock, L. A. (2004). Citation analysis of educational dissertations for collection development. *Library Resources & Technical Services*, 48(2), 102-106. Obtingut de: <http://www.librarycareers.org/ala/mgrps/divs/alcts/resources/lrts/archive/48n2.pdf#page=14>

Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., & Waytowich, V. L. (2008). The relationship between citation errors and library anxiety: An empirical study of doctoral students in education. *Information Processing & Management*, 44(2), 948-956. Disponible en ScienceDirect

Line, M. B. (1970). The 'half-life' of periodical literature: apparent and real obsolescence. *Journal of Documentation*, 26(1), 46-54. Disponible en Emerald.

Mellon, C. A. (1986). Library anxiety: A grounded theory and its development. *College & Research Libraries*, 47(160), 165. Disponible en Refdoc.

Meneses Tello, F. (2007). Dimensiones cognitivas de la bibliografía. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 30(1), 107-134. Obtingut de: <http://eprints.rclis.org/11582/1/v30n1a05.pdf>

Osca Lluch, M. J., Civera Mollà, C., & Peñaranda Ortega, M. (2009). Consecuencias de los errores en las referencias bibliográficas: el caso de la revista *Psicothema*. *Psicothema*, 21(2), 300-303. Obtingut de <http://www.psycothema.com/pdf/3630.pdf>

- Power, M. R. (1998). Referencing. In M. R. Power (Ed.), *Working through communication* (pp. 79-90). Gold Coast: Bond University.
- Romero Medina, A. (2009). Evolución de la calidad y difusión de una revista científica española de Psicología: Anales de Psicología, 25 volúmenes anuales publicados (1984-2009). *Anales de Psicología*, 25(2), 181-198. Disponible en Redalyc.
- Simkin, M. V., & Roychowdhury, V. P. (2003). Read before you cite! *Complex Systems*, 14(3), 269-274. Disponible en ScienceDirect.
- Urbano, C. (2000). *El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona. Obtingut de: <http://www.tdx.cat/TDX-0614102-113014> (TDX-0614102-113014)
- Wurman, R. S. (2001). *Angustia informativa*. Buenos Aires: Pearson educació.

Per citar aquest article:

Guerrero Vives, R. M. Les referències bibliogràfiques per a l'intercanvi d'informació científica. Un estudi de cas. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 139-146. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/7-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Aproximació a les estratègies de lluita contra el plagi acadèmic desenvolupades per les universitats britàniques d'East Anglia (Norwich) i John Moore's University (Liverpool)

Approach to avoiding plagiarism strategies developed by Universities of East Anglia (Norwich) and John Moore's University (Liverpool)

Aproximación a las estrategias de lucha contra el plagio académico desarrolladas por las universidades británicas de East Anglia (Norwich) y John Moore's University (Liverpool)

Bartomeu Mut Amengual, tomeu.mut@uib.es, Universitat de les Illes Balears

Resum

El present article analitza i exposa les principals estratègies que segueixen dues universitats britàniques: l'East Anglia University (Norwich) i la John Moore's University (Liverpool), per abordar el fenomen del ciberplagi acadèmic. En aquest treball es detallen les accions més importants dutes a terme per aquests centres a fi de fer front aquesta pràctica de cada vegada més creixent entre l'alumnat universitari durant els darrers anys i s'analitzen els mètodes, serveis i recursos que s'empren i com s'articulen des de la pròpia institució per fer front el ciberplagi acadèmic..

Paraules clau

plagi acadèmic, integritat acadèmica, Internet, honestat

Abstract

This article analyzes and discusses the main strategies followed by two British Universities, East Anglia University (Norwich) and John Moore's University (Liverpool), to approach the phenomenon of cyber plagiarism. This paper details the most important ac-

tions undertaken by these centers to combat this growing practice among university students over last years and discusses what kind of methods, services and resources are used by these universities and how they combat this situation from the institution.

Keywords

academic plagiarism, academic integrity, Internet

Resumen

El presente artículo analiza y expone las principales estrategias que siguen dos universidades británicas, la East Anglia University (Norwich) y la John Moore's University (Liverpool), para abordar el fenómeno del ciberplagio académico. En este trabajo se detallan las acciones más importantes llevadas a cabo por estos centros para afrontar esta creciente práctica entre el alumnado universitario a lo largo de los últimos años y se analiza qué métodos, servicios y recursos se emplean y cómo se articulan desde la propia institución para hacer frente al ciberplagio académico.

Palabras clave

plagio académico, integridad académica, Internet.

1. INTRODUCCIÓ

La literatura i les aproximacions empíriques en l'àmbit de la integritat acadèmica, durant aquests últims anys, s'ha consolidat com un focus d'atenció de primera magnitud en bona part de la comunitat educativa, tant en nivells universitaris com en cicles inferiors. Dels aportaments existents, entre altres qüestions, es constata que el ciberplagi acadèmic s'ha convertit en un fenomen creixent en els últims temps dins de l'àmbit educatiu gràcies, entre altres raons, a l'aparició i el desenvolupament d'Internet (McCabe, 2001). Tant és així, que s'ha convertit, sense cap mena de dubte, en el tema més abordat de tots els que s'inclouen sota el paraigua terminològic de la integritat acadèmica (Comas i Sureda, 2007).

La integritat acadèmica (també s'ha utilitzat extensivament en la literatura sobre aquest tema el concepte d'honestedat acadèmica) pot ser entesa com un conjunt de comportaments intencionats i inacceptables, tergiversacions, robatoris i falsificacions que afecten l'ètica de qualsevol institució educativa. Aquest tipus de conductes es desenvolupen, segons McCabe i Trevino (1993), a causa principalment de cinc factors i/o motivacions: el comportament entre iguals, l'existència d'un codi d'honor, la severitat de les sancions, el fet de ser descobert i el desconeixement de la política universitària referent a aquesta temàtica. El primer factor és el més important segons aquests autors.

El fet és que, com a tal, aquest fenomen ha existit des de sempre, fins i tot abans de la presència i l'ús massiu d'Internet entre els estudiants. El 1999, quan Internet encara no s'havia convertit en la principal font de documentació acadèmica entre l'alumnat, en una enquesta realitzada entre 2.100 universitaris de Duke (Estats Units), la meitat d'aquests van admetre haver actuat contra els principis d'honestedat acadèmica en la realització dels seus treballs de curs (Center for Academic Integrity, 2001).

Aquesta situació ha anat creixent quant a nombre i freqüència, ramificant-se i tornant-se més alarmant al llarg d'aquesta última dècada per diferents motius; en aquest sentit, podem apuntar com un dels principals factors la facilitat d'accés i de tractament dels recursos que Internet ofereix (copiar, editar, enganxar, etc. grans quantitats de contingut escrit en pocs segons a través dels processadors de text). Tanmateix, no s'ha de caure en la temptació de veure Internet com l'únic culpable d'aquesta situació: el plagi sempre ha estat

present en les institucions educatives i, simplement, Internet i les TIC han canviat la forma en què aquest es produeix i de segur ho han fet més fàcil i senzill (tant pel que fa a la comissió com a la detecció).

Centrant-nos en el nostre àmbit territorial, podem constatar que aquesta realitat és un fenomen present a les aules; així, en una enquesta realitzada a la Universitat de les Illes Balears (UIB) es van obtenir les dades següents: "El 76,6% dels estudiants de la UIB accepta haver copiat i enganxat fragments d'una web o d'un recurs obtingut a Internet i, sense esmentar-lo, haver-lo acoblat amb textos d'elaboració pròpia. Un 36,4% afirma haver-ho fet entre una i dues ocasions; un 21,7% entre tres i quatre vegades, i un 18,4% en cinc o més de cinc ocasions. Prop de nou de cada deu (89,3%) estudiants de la UIB creuen que els seus companys duen a terme aquesta activitat" (Sureda i Comas, 2008).

Per solucionar aquesta situació, alguns autors plantegen diferents mesures. Una de les més destacables és la que proposa Hinman (2002), qui descriu tres solucions i/o aproximacions interessants per pal·liar aquest comportament entre l'alumnat: *a)* l'aproximació formativa, *b)* la preventiva i *c)* la normativa. La primera consisteix en un suport per part del professorat cap a l'alumnat perquè no cometi aquest tipus de pràctiques a partir de la formació en aquest camp (com elaborar treballs, com buscar informació, com esmentar recursos, com presentar la informació, etc.). La segona de les mesures minimitza les opcions de copiar de l'alumnat, a través d'obstacles i mecanismes que dificultin aquesta pràctica. I finalment, la normativa procura dotar la institució i els actors involucrats en la pràctica educativa (ensenyants, alumnat i agents de gestió acadèmica) d'un corpus reglamentari amb sancions clares i mesures punitives que pretenen la coerció de l'alumnat davant de la possibilitat de plagiar treballs acadèmics.

El plagi entre els estudiants, com ja s'ha argumentat, ha existit des de sempre, però com assenyalava McCabe (McCabe, 2001) la comoditat que aporten les TIC per fer treballs en només uns minuts ha ajudat a proliferar el lliurament d'aquests a l'últim moment, elaborats amb l'ajut de l'habitual "copiar i enganxar". Menys freqüents, però molt més extremes, són les situacions en què l'alumnat plagia treballs sencers que baixa en breus segons de pàgines que ofereixen aquesta possibilitat de manera monotemàtica (exemples bastant coneguts i àmpliament empleats pels mateixos alum-

nes són les web www.rincondelvago.com i www.monografias.com).

Aquesta situació cal que s'afronti de manera ràpida i rigorosa, aportant estratègies i eines eficaces per poder pal·liar aquest problema. Prendre per model països que tenen una llarga tradició en aquest camp podria ser una iniciativa suggeridora per adoptar estratègies eficaces en vistes a aportar solucions al nostre sistema. La tradició de les universitats britàniques en aquesta temàtica fa imprescindible seguir la seva trajectòria a tall d'exemple. Comparar i analitzar la situació en relació amb aquest fenomen i la manera com se li intenta posar remei al Regne Unit podria ajudar a millorar la situació al nostre territori, on la preocupació per aquesta temàtica, fins fa poc, ha estat més aviat escassa. De tota manera, s'ha d'assenyalar que, en el nostre context, l'interès pel plagi acadèmic va augmentant, encara que només sigui perquè la comunitat docent identifica cada vegada més situacions d'aquest tipus. Per aquest motiu, la planificació i l'e-laboració d'estratègies eficaces que afrontin aquesta realitat adquireixen una importància primordial.

2. METODOLOGIA

Per a la consecució del propòsit marcat s'ha utilitzat una metodologia qualitativa centrada en l'estudi de cas. L'obtenció de dades s'ha realitzat mitjançant entrevistes i l'anàlisi de contingut de documents d'interès, s'ha dut a terme en fases diferenciades. En la primera, s'han fet entrevistes en profunditat, mentre que, en la segona, s'ha abordat l'anàlisi de documents interns del centre.

D'aquesta manera s'ha pogut fer l'anàlisi del procés i les estratègies que segueixen aquestes universitats angleses en la prevenció del ciberplagi acadèmic entre el seu alumnat. L'elecció d'aquesta perspectiva metodològica ha permès conèixer de manera més profunda les diferents estratègies utilitzades per abordar i solucionar a aquest fenomen creixent en l'àmbit educatiu en els últims anys.

Les entrevistes es van fer a les persones més directament implicades en aquesta temàtica. En el cas de la Universitat d'East Anglia (EAU) es va entrevistar:

1. El Dr. Geoff Moore, coordinador general de Plagi a la universitat.

2. El Prof. Rob Walker, coordinador de Plagi del Departament de Ciències de l'Educació.
3. La Dra. Helen Webster, coordinadora de Plagi de la Dean of Students Office, de l'EAU.

De la Universitat John Moore's de Liverpool (LJMU) s'ha entrevistat:

1. El Dr. Karl O. Jones, principal investigador d'aquesta temàtica en aquest centre, a més de ser un dels impulsors de la utilització del programari antiplagi (Turnitin) en l'entitat esmentada.
2. El Dr. Neil Stanley, professor especialista en TIC i educació.

En total s'han fet un total de cinc entrevistes a professors i gestors acadèmics amb funcions directament relacionades amb la temàtica abordada en aquest article.

En cada entrevista s'ha seguit un mateix guió per, d'aquesta manera, respondre a les preguntes següents:

1. Què significa i com explicaríeu el plagi acadèmic?
2. Quina és la vostra funció a la universitat en relació amb el plagi acadèmic?
3. A la universitat hi ha algun departament de plagi? Com està estructurat?
4. Com creieu que han influït les TIC en aquest fenomen?
5. Quines considereu que són les principals raons per les quals l'alumnat plagia?
6. Quines creieu que són les conseqüències principals que pot provocar aquest fenomen?
7. Podríeu donar algunes solucions per afrontar aquest fenomen?
8. Com imagineu aquesta situació en un futur?

D'altra banda, també es van analitzar els documents principals de cada universitat en què es detallen els aspectes relacionats amb el plagi acadèmic. Dels documents analitzats en ambdues universitats se'n poden destacar uns quants, en què s'aporta informació rellevant sobre com combatre les pràctiques de

plagi entre l'alumnat. Per exemple, de la universitat LJMU cal assenyalar el punt d'*Academic Impropriety* inclòs en el document intern *Modular Framework*. En aquest manual apareix tota la normativa que es refereix als aspectes de deshonestat acadèmica de la universitat i les sancions aplicades en cas de cometre alguna infracció. De l'EAU, cal destacar el document *University Policy on Plagiarism and Collusion*; en què s'assenyalen, igual com en el document anterior, els aspectes que cal tenir en compte per no incórrer en el ciberplagi acadèmic.

A través d'aquesta metodologia s'ha arribat a aprofundir de manera extensa en el funcionament i les estratègies que segueixen aquestes universitats per abordar aquest fenomen.

3. RESULTATS

La forta normativa interna de cada universitat és el recurs principal per afrontar el ciberplagi acadèmic entre l'alumnat. L'estricta reglamentació acadèmica, en què es mostren quines són les normes que cal seguir en cas d'incórrer en aquest tipus de pràctiques deshonestes, és l'eix principal de les universitats britàniques analitzades.

A la normativa interna de cada centre la segueixen altres accions que ajuden, tant als docents com als discent, a prevenir aquest tipus de pràctiques. En primer lloc, s'han de destacar les accions desenvolupades des d'una perspectiva tècnica: la utilització del programari antiplagi, concretament el programa Turnitin – el programari més utilitzat al món anglosaxó –, que serveix als docents per controlar si els treballs lliurats pels seus alumnes incorren en plagi acadèmic. D'altra banda, es pot assenyalar la importància de l'altra perspectiva complementària i més enfocada a l'alumnat: la perspectiva formativa. Aquesta ajuda els estudiants a millorar les seves competències i habilitats en la realització de treballs acadèmics.

Una vegada dibuixat un esquema general sobre el plagi acadèmic en aquestes dues universitats, destacarem alguns aspectes concrets i específics de cada centre analitzat. Podem distingir dues estratègies o dos models: un primer model, en què hi ha un organigrama clarament definit, en el qual cada una de les

figures té un rol concret per desenvolupar; i una segona estratègia, el procés burocràtic de la qual preval sobre tots els altres.

Universitat d'East Anglia (EAU), Norwich

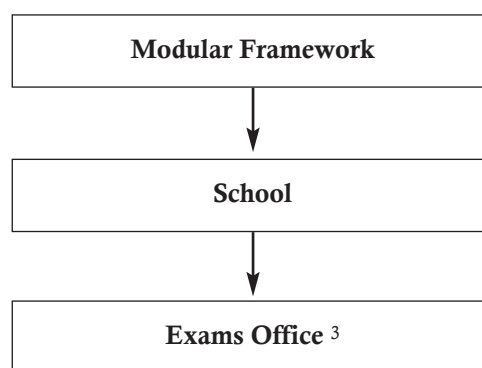
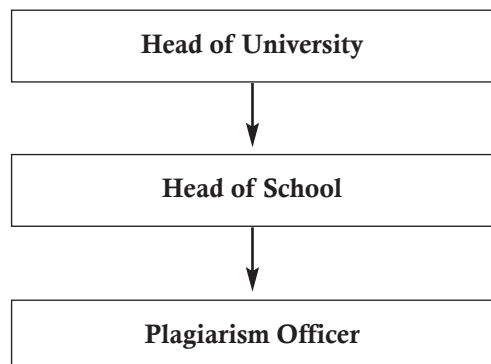
Aquesta universitat presenta una estructura organitzativa clarament definida pel que fa al plagi acadèmic, en què destaquen diferents figures amb un rol establert. Cada una d'aquestes té un paper i una funció concreta per desenvolupar dins del procés de detecció de situacions de plagi entre l'alumnat i les mesures que cal adoptar davant de cada cas¹. En primer lloc, es pot destacar un director d'universitat des del punt de vista general (*Head of University*), que té com a funció principal vetllar pel compliment de la normativa de la universitat sobre integritat acadèmica de manera general. La figura del director d'escola (*Head of School*) té com a funcions, entre d'altres, nomenar el *Plagiarism Officer* i vetllar pel bon funcionament en relació amb el plagi en l'àmbit escolar. En tercer lloc, la figura del *Plagiarism Officer*, que és la persona encarregada de supervisar els possibles casos de plagi a cada escola o facultat. La funció que podem destacar de manera general d'aquesta última figura és la de vetllar pel compliment de la normativa establerta referent al plagi acadèmic de la universitat. Aquest s'encarrega d'analitzar si els treballs denunciats pel professorat es corresponen realment a casos punibles segons el reglament de la universitat.

Complementàriament a aquestes figures, s'ha de fer una menció especial a la del degà de l'alumne (*Dean of Students*). La seva funció principal és assessorar l'alumnat que ho requereixi sobre qualsevol tema, encara que, en particular, es pot assenyalar l'aportació que fa en aspectes relatius a l'assessorament a l'alumnat en temes de plagi.

Concretament, aquest assessorador sobre la normativa existent i proporciona recursos didàctics sobre aspectes relatius a la citació, a més d'organitzar esdeveniments de formació i sensibilització sobre aquest tema. Un exemple il·lustratiu de les activitats que desenvolupa és la setmana de sensibilització sobre plagi. Durant aquest període de temps es fan diferents xerrades i tallers oberts a tota la comunitat estudiantil, en què

1) Les mesures que cal adoptar en cas d'incórrer en una pràctica d'aquest tipus estan clarament indicades en la normativa interna del centre. En l'enllaç següent es pot consultar la normativa estipulada per aquesta universitat en relació amb els diferents nivells de gravetat de plagi acadèmic: https://www.uea.ac.uk/polopoly_fs/1.130512!FWF39%20PLAG%20AND%20COLLUSION.pdf

es posa de manifest la importància d'evitar el plagi acadèmic a la universitat.



que articula la reglamentació del centre (nivell baix, mitjà i alt) i, en funció d'aquests, varia la sanció aplicada.

El protocol d'actuació de la LJMU consta d'uns passos establerts, són els següents:

Liverpool John Moore's University (LJMU)

El model d'aquesta universitat també es basa en una forta normativa interna que regula tots els aspectes en relació amb el plagi acadèmic. A diferència de la universitat anterior, aquesta no es basa en un protocol jerarquitzat, amb unes figures clarament identificades, ni amb un rol específic. En aquest cas, se segueix un estricte protocol d'actuació basat en aquesta forta regularització.

La reglamentació esmentada es pot consultar a la seva pàgina web i està oberta a tota la comunitat universitària; es tracta del marc regulador de la universitat (*University Modular Framework*)².

No existeix cap departament o organisme a la universitat encarregat de vetllar per la integritat acadèmica. Tampoc no hi ha cap supervisor dins de cada escola o facultat que s'encarregui de vigilar aquestes pràctiques. Simplement, cada professor quan observa alguna pràctica deshonest punible actua segons el protocol establert.

La LJMU es basa, podríem dir que únicament, en la perspectiva normativa⁴. D'aquesta cal destacar, de manera general, que els casos sospitosos de sanció són valorats segons els tres graus de deshonestat

Una vegada que un professor observa que hi ha una infracció acadèmica ha d'iniciar un procés administratiu intens. En aquest moment s'inicien els tràmits per demostrar el comportament deshonest de l'alumne (*Academic Impropriety*), que tenen com a culminació la declaració de l'alumne com a culpable o innocent dels fets que se li atribueixen. Aquest veredict el du a terme un tribunal format per tres professors, aliens al departament o escola del professor que ha iniciat el procés d'acusació. En el cas de determinar la culpabilitat de l'alumne, s'avalua el grau de deshonestat acadèmica, i s'aplica la sanció que es cregui oportuna.

Dels tres models proposats (tècnic, normatiu i formatiu) la LJMU es basa únicament en el normatiu. Les accions complementàries desenvolupades per l'altra universitat des del punt de vista tècnic i formatiu no es duen a terme en aquesta entitat. Només es pot destacar que els professors que ho creuen oportú poden utilitzar el programari antiplagi Turnitin, però aquesta mesura és totalment opcional. D'altra banda, les accions formatives es limiten al fet que l'alumnat es guia pels exemples de citació que pot trobar als llibres de consulta (*handbooks*) o en la mateixa reglamentació del centre.

2) Aquest document es pot consultar en l'enllaç següent: <http://www.ljmu.ac.uk/UMF/88679.htm>

3) Sí que es pot destacar l'oficina de control (Exams Office), que simplement és l'organisme final al qual han d'arribar les sancions imposades per les escoles pertinents. Una vegada aquest organisme té el veredict de l'escola, és l'encarregat d'aplicar la sanció en funció de la normativa existent.

4) Cal recordar que cada universitat té la seva pròpia reglamentació acadèmica sobre plagi acadèmic. Els fets punibles poden variar segons el centre, a més també es poden trobar diferències notables en les sancions aplicades per un mateix frau, depenent de la normativa interna de cada universitat.

Quadre comparatiu de les accions desenvolupades per ambdues universitats:

Perspectiva	EAU	LJMU
Normativa	Forta normativa en què s'expliquen les regles internes en relació amb el plagi acadèmic.	Forta normativa en què s'expliquen les regles internes en relació amb el plagi acadèmic
Tècnica	Turnitin, programari de detecció de plagi (opcional).	Turnitin, programari de detecció de plagi (opcional).
Formativa	<p>Recursos digitals:</p> <p>Informació que apareix en la web de la institució sobre la normativa existent, sancions, procés administratiu i/o burocràtic, alguns exemples de com esmentar i referenciar correctament, joc didàctic (<i>quiz</i>).</p> <p>Recursos no digitals:</p> <p>Setmana de sensibilització en relació amb el plagi acadèmic.</p> <p>Oficina (<i>Dean of Students</i>) on l'alumnat pot dirigir-se per demanar qualsevol tipus d'informació sobre el plagi acadèmic.</p>	<p>Recursos digitals:</p> <p>Informació que apareix en la web de la institució sobre la normativa existent, sancions, procés administratiu i/o burocràtic, alguns exemples de com esmentar i referenciar correctament.</p> <p>Recursos no digitals:</p> <p>No existeix cap acció formativa.</p>

4. DISCUSSIÓ

Les universitats britàniques analitzades (John Moore's i East Anglia University) basen la seva lluita contra el ciberplagi acadèmic en una forta normativa interna com a principal eix vertebrador. Aquesta mesura es veu complementada per altres accions, normalment de caràcter opcional, com són la tècnica (amb l'ajut de programari antiplagi, com per exemple el programa Turnitin) i la formativa, que està composta per activitats de caràcter didàctic.

Cada normativa és independent a cada centre, ja que fins i tot es poden trobar diferents matisos en les definicions de plagi segons cada entitat. El criteri de sanció també és totalment independent a cada universitat; cada una explica en la seva normativa quines són les sancions que s'aplicaran en cas de trobar algú que incorri en pràctiques d'aquest tipus. A partir d'aquí, cada universitat dictamina quines són les estratègies més oportunes per abordar aquest fenomen, i fins i tot, permeten que cada professor actuï de manera independent i subjectiva (sempre sota el regla-

ment intern de la universitat).

Aquestes mesures adoptades per pal·liar aquest fenomen acadèmic en aquestes dues universitats britàniques poden ser preses com a models a seguir per part dels nostres centres educatius, en què tot aquest tipus de contingut destaca per la seva absència. Les perspectives mostrades serveixen per pal·liar una forma de treballar cada vegada més present per part del nostre alumnat. Així doncs, utilitzar algunes d'aquestes estratègies, tant en l'àmbit normatiu, tècnic i formatiu, podria ajudar a disminuir aquest tipus de pràctiques. La perspectiva de treball integral, és a dir, dissenyar estratègies i plans institucionals en què s'implementin mesures de manera rigorosa i efectiva de cada tipus d'estratègia (tècnica, formativa i reglamentària), és sense cap dubte una aposta clara a la qual les universitats espanyoles no poden ser alienes més temps. La universitat del segle XXI no ha de preparar, exclusivament, futurs professionals competents i ben formats; la formació de ciutadans amb principis ètics marcats és un valor i un objectiu pel qual la institució acadèmica ha d'apostar i esforçar-se per complir.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Center for Academic Integrity (2001). *Guide to plagiarism and cyberplagiarism*. Alberta: University of Alberta.
- Comas R., & Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. Obtingut de <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=121>
- Comas, R., & Sureda, J. (2008). El intercambio y compra/venta de trabajos académicos a través de Internet. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 26.
- Hinman, L. (2002). Academic integrity and the World Wide Web. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 32(1), 33-42.
- McCabe, D. L. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5)

Per citar aquest article:

Mut Amengual, B. (2010). Aproximació a les estratègies de lluita contra el plagi acadèmic desenvolupades per les universitats britàniques d' East Anglia (Norwich) i John Moore's University (Liverpool). *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 147-153. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/8-inv-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Premis a Experiències d'Innovació Educativa 2008



**Govern
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General d'Innovació
i de Formació del Professorat



redined
xarxa d'informació educativa



**Universitat de les
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>

ISSN: 2172-587X

L'hort escolar: un programa científic d'aprenentatge

The school vegetable garden: a scientific learning programme

El huerto escolar: un programa científico de aprendizaje

Josep Perelló Mulet

pepperello@hotmail.com

CP Anselm Turmeda

Aquest projecte fou guardonat amb
el 1er Premi d'Innovació Educativa 2008

Resum

El present article exposa l'experiència desenvolupada en el projecte d'hort escolar pel CP. Anselm Turmeda (La Vileta). El projecte de l'hort està inclòs en el currículum escolar, principalment a les àrees de coneixement del medi d'educació infantil i primària. Una de les primeres feines realitzades consistiren en estudiar els blocs de continguts d'aquestes àrees per delimitar les unitats didàctiques i el disseny d'activitats amb un caire interdisciplinari i transversal. Es proposaren des d'activitats tècniques, com ara el taller de construcció d'eines; activitats d'aproximació a les noves tecnologies, mitjançant l'ús del programa Hotpotatoes; fins a activitats culturals, com ara la representació de l'obra teatral *Incendi de la caseta d'eines*. S'inclouen els objectius, continguts i activitats de cadascuna de les unitats didàctiques desenvolupades.

Paraules clau:

educació ambiental, agricultura, formació agrària, projecte educatiu de centre, eix transversal

Abstract:

This article explains the experience developed in the school garden project at Anselm Turmeda primary

school (La Vileta). The vegetable garden project is part of the preschool and primary education curriculum, above all in the area of environment knowledge. One of the first tasks carried out was to study the content blocks in this area to delimit the teaching units and design interdisciplinary, cross-curricular activities. Proposals were put forward that ranged from technical activities - such as a workshop for fashioning tools and introductory activities to new technologies through using the Hotpotatoes program - to cultural activities, such as the play entitled *Incendi de la caseta d'eines*. The goals, contents and activities of each teaching unit developed are included.

Keywords:

environmental education, agriculture, agricultural training, school project, cross-curricular theme

Resumen:

El presente artículo expone la experiencia desarrollada en el proyecto de huerto escolar por el CP Anselm Turmeda (La Vileta). El proyecto del huerto está incluido en el currículum escolar, principalmente en las áreas de conocimiento del medio de educación infantil y primaria. Uno de los primeros trabajos realizados consistieron en estudiar los bloques de

contenidos de estas áreas para delimitar las unidades didácticas y el diseño de actividades con un cariz interdisciplinario y transversal. Se propusieron desde actividades técnicas, como el taller de construcción de herramientas; actividades de aproximación a las nuevas tecnologías mediante el uso del programa Hotpotatoes; hasta actividades culturales, como la representación de la obra teatral *Incendi de la caseta d'ei-*

nes. Se incluyen los objetivos, contenidos y actividades de cada una de las unidades didácticas desarrolladas.

Palabras clave:

educación ambiental, agricultura, formación agraria, proyecto educativo de centro, tema transversal

1. INTRODUCCIÓ

Aquest projecte es va iniciar el primer trimestre del curs 2000-2001, quan el claustre del CP Anselm Turmeda va decidir posar en funcionament un hort escolar perquè fos un dels elements dinamitzadors del centre.

Durant el segon trimestre es va muntar un petit hort escolar a un espai de 3 x 9 m (27 m²) amb unes finalitats ben concretes però no gaire ambicioses.

Davant la bona acollida i l'èxit que va tenir dins la comunitat educativa, des de l'any 2002 l'hort escolar s'ha convertit en un dels principals elements dinamitzadors i integradors socials del nostre projecte de centre. L'hort afavoreix l'adquisició de conductes favorables a conservar i respectar l'entorn, però sobretot és *l'aula d'acolliment* que facilita la integració social i lingüística dels alumnes nouvinguts procedents d'altres països. Per les seves característiques s'adapta a la realitat i a les possibilitats d'alumnes diversos, i dona resposta a les necessitats dels professors i els proporciona formació permanent.

L'hort com a aula d'acolliment permet adaptar els elements curriculars tenint en compte la diversitat dels alumnes, planificar les àrees curriculars amb flexibilitat, facilitar agrupaments diversos que possibiliten l'atenció als alumnes nouvinguts, el seguiment de les activitats i el foment de l'ajuda entre iguals.

Any rere any s'hi han incorporat nous objectius i àmbits d'actuació que formen part de l'acció educativa del centre i estan integrats dins el PEC, la qual cosa contribueix a la millora de la qualitat educativa.

El projecte de l'hort està inclòs en el currículum es-

colar, principalment a les àrees de coneixement del medi d'educació infantil i primària. Una de les primeres feines que fèrem va ser estudiar els blocs de continguts d'aquestes àrees per delimitar les unitats didàctiques i el disseny d'activitats amb un caire interdisciplinari i transversal.

De les nombroses activitats que s'han duit a terme al llarg d'aquests set anys, cal destacar-ne unes quantes que ens han permès projectar la nostra tasca a l'exterior:

- Participació en el Programa de Centres Ecoambientals des de l'any 2004.
- Participació, el curs 2006-2007, en el VI Concurs d'Objectes Realitzats amb Materials de Residus, organitzat per Mallorca Recicla i Es Parc i patrocinat pel Consell de Mallorca i l'empresa TIRME (hi vàrem obtenir el primer i el tercer premi i el premi especial).
- Participació a la Fira de la Ciència 2008 amb l'estand interactiu «Les eines de l'hort».
- Participació anual en el Maig Cultural de la barriada de Son Roca i Son Ximelis.
- Elaboració de material didàctic i audiovisual.
- Participació en els premis Medi Ambient de l'any 2008 en la categoria d'educació.

Aquestes activitats són importants perquè suposen la projecció de la nostra iniciativa a l'exterior, però com a centre valoram molt positivament l'elaboració d'unitats didàctiques, els projectes d'aula, la creació de *l'aula hort* i el disseny de material didàctic: fitxes de

feina, activitats amb les TIC, creació d'una pàgina web i de suports audiovisuals, etc.

Els suports audiovisuals s'han dissenyat a partir del material gràfic recollit durant les activitats dels diferents projectes. Aquest material ens aporta un nivell de concreció important dels diferents processos del projecte («El cicle del blat», «Sembram mongetes», «El cicle dels coloms», «Feim planters de tomatera», «Obra de teatre amb titelles»...).

2. OBJECTIUS

- Afavorir nous àmbits de convivència, de cooperació, de solidaritat i de relació entre els membres de la comunitat educativa, cada vegada més heterogènia.
- Despertar i fomentar actituds de respecte, cura i conservació de l'entorn més proper i del medi natural.
- Fomentar la interiorització del currículum a partir de l'experimentació, de l'observació i de la manipulació, motivant els alumnes i els professors i despertant el seu interès i la seva curiositat.
- Educar en valors de progrés, de sostenibilitat, de respecte a la natura, de socialització en l'entorn, de l'esforç personal i del treball en equip.
- Conèixer la realitat rural i agrària i les seves transformacions.
- Prendre consciència, amb la investigació, de la relació que hi ha entre el nostre món rural i el d'altres cultures.
- Utilitzar l'hort com a laboratori viu d'ecologia, de biologia i d'aplicacions didàctiques interdisciplinàries.
- Fomentar una alimentació natural i equilibrada com a font d'energia i salut.
- Aplicar les noves tecnologies d'aprenentatge.
- Elaborar material didàctic i audiovisual a partir de les pròpies experiències.

3. METODOLOGIA

La metodologia que s'aplica es basa en els principis constructivistes amb un enfocament global, actiu, funcional i flexible. Tot gira al voltant de l'interès, la curiositat dels alumnes i els seus coneixements previs.

L'observació i l'experimentació ens ajuden a posar en pràctica el mètode científic per arribar a un raonament abstracte establint múltiples relacions en tots els àmbits.

La flexibilitat d'agrupaments i d'horaris ens facilita atendre la diversitat de forma adequada i assegura la participació de tothom en les mateixes activitats, sense aprendre tots el mateix i al mateix temps. Els principals protagonistes són els infants de l'escola, des del primer curs d'infantil (3 anys) fins a 6è de primària.

Alguns dels factors de l'èxit d'aquesta metodologia són: una planificació i una acció educativa acurades, la revisió i l'avaluació contínues, l'adaptació dels recursos a les necessitats dels alumnes, el plantejament i la combinació de metodologies d'aprenentatge, els agrupaments flexibles, la feina per projectes, la tutoria entre iguals, la utilització de les noves tecnologies i el compromís dels professors.

4. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

Com s'ha explicat abans, el projecte forma part d'un seguit d'activitats relacionades entre si, creades i desenvolupades a partir de les iniciatives del centre que han anat sorgint com a resultat del plantejament inicial del claustre. A continuació en descriurem una sèrie d'activitats:

- I. Taller de construcció d'eines
- II. Activitats sobre les eines de l'hort amb el programa Hotpotatoes
- III. Material audiovisual i pàgina web
- IV. Obra de teatre: *L'incendi de la caseta d'eines*
- V. Conte: *La parella de coloms*
- VI. Projectes i unitats didàctiques

4.1. Taller de construcció d'eines

Aquest taller va sorgir durant el curs 2006-2007 a partir del projecte de centre «Les eines i feines de l'hort», que es va desenvolupar durant els cursos escolars 2006-2007 i 2007-2008.

Entre els objectius específics del projecte, n'hi havia quatre que varen ser els pilars per engegar-lo:

1. Observar les eines i conèixer els materials de què estan fetes.
2. Distingir les diferents parts de cada eina i relacionar-les amb algunes nocions científiques.
3. Construir eines a partir de diferents materials i emprant diferents tècniques.
4. Conèixer l'evolució de les eines al llarg de la història de la humanitat.

Abans de desenvolupar els objectius, vàrem creure important treballar els conceptes d'*eina* i de *feina* i la seva evolució al llarg de la història de la humanitat.

Les *eines de l'hort* que empram a la nostra escola són eines *simples* i *manuals*; això vol dir que la font d'energia utilitzada per fer-les funcionar és la humana (els infants). Els materials emprats per fabricar-les són la fusta, el ferro, el plàstic i la goma. La més complexa de totes les que tenim és el carretó. En aquesta eina aplicam els principis d'algunes màquines simples com la palanca, els eixos i la roda.

Amb les eines de l'hort hem treballat la *descripció* (forma, materials, parts) i la *utilitat* (feines que podem fer amb cada una). A més, hem investigat sobre la construcció de maquetes d'eines amb diferents materials de rebuig (plàstic, poliestirè expandit —suro sintètic—, cartó, paper...), emprant diverses tècniques (eix de simetria, patrons) i intentant mantenir sempre la proporció i l'equilibri.

Abans de construir les eines i posar-les en funcionament al taller, observàrem i manipulàrem cada una de les eines que utilitzam a l'hort, en vàrem estudiar les diferents parts, vàrem analitzar els materials amb què estan fetes i vàrem cercar diferents possibilitats per construir-les, així com els materials (paper, cartó, plàstic, botelles...) i les eines necessàries per fer-ho (tissores, ganivet, llapis, traucador, corda, fil de ferro, llimes...).

Les primeres eines que vàrem construir varen ser les aixades (amb pues o sense), els rampins i els arpiots. Totes tenen dues parts ben diferenciades: un mànec de fusta rodó i una peça de ferro.

Cada una d'aquestes peces de ferro es varen reproduir amb paper a partir de l'eix de simetria seguint el model dissenyat per nosaltres mateixos. Cada infant

guardava les peces de ferro construïdes aferrades a un full amb el nom de cada una. Quan estaven ben familiaritzats amb les peces de ferro de cada eina era necessari cercar el material més adequat i econòmic per construir els mànecs. Després de fer-hi moltes voltes ens vàrem decidir pels albons, ja que presenten unes característiques molt adequades per treballar amb els infants (són econòmics, bons de treballar, lleugers i rodons).

Un altre aspecte que vàrem haver de rumiar molt va ser com fer els forats per on havíem de passar el mànec de les diferents peces de ferro que reproduiríem en cartó, plàstic o poliestirè expandit. Havia de ser un procediment senzill, simple i que complís les mesures de seguretat necessàries per als infants. Després de moltes provatures ens vàrem decidir per l'adquisició d'una eina, el *traucador*, que ens permetia, amb l'ajuda d'un martell, fer forats de diferents mides segons la peça de ferro i el mànec que decidíem posar-hi.

Una vegada triats els procediments que s'havien de seguir, ens posàrem a construir aixades, rampins i arpiots amb paper, cartó i plàstic. Tots quedàrem meravellats de la senzillesa i facilitat amb què construïem aquestes eines.

Aquest petit èxit ens va donar ànims i forces per provar de construir noves eines cada vegada un poc més complexes. Així es varen construir pales, graneres, senalles, carretons i fins i tot ens atrevírem a construir tractors amb remolc.

Els procediments que s'han de seguir amb cada eina estan especificats de forma gràfica en les fitxes que es detallen a continuació:

- Construcció de les peces de ferro de l'aixada (amb pues i sense) amb paper i cartó, a partir de l'eix de simetria.
- Construcció d'aixades amb materials de reciclatge (plàstic i albons).
- Construcció de les peces de ferro dels arpiots i dels rampins amb paper i cartó, a partir de l'eix de simetria.
- Construcció de rampins complets (mànec i peça de ferro) amb paper i cartó, a partir de l'eix de simetria.
- Construcció de rampins amb materials de reciclatge (plàstic o poliestirè expandit i albons).

- Construcció de pales amb materials de reciclatge (palanganes de poliestirè expandit).
- Construcció de graneres amb paper i albons.
- Construcció de senalles amb materials de reciclatge (botelles de plàstic).
- Construcció de carretons amb materials de reciclatge (palanganes de poliestirè expandit, tires de plàstic, taps de botella).
- Construcció de tractors amb materials de reciclatge (botelles de plàstic, palanganes de poliestirè expandit).

Com a exemple exposam la construcció de carretons:

El carretó

1. Observació del carretó i conversa

2. Estudi de l'eina

El carretó va ser inventat pels xinesos i és una de les

eines més complexes que utilitzam a l'hort, ja que en la composició hi intervenen diferents màquines simples (palanca, eixos, roda).

Parts del carretó:

Podem distingir les següents parts del carretó: dipòsit o recipient, braços, cames, forca i roda.

- El *dipòsit* o *recipient* varia quant a la forma i la profunditat segons la utilitat que s'hi dóna, però normalment té forma rectangular. Dins s'hi posen els materials o els objectes que es volen transportar.
- Els *braços* estan situats a un extrem del dipòsit o recipient i a la part més exterior per facilitar l'equilibri quan l'aixecam i el desplaçam.

Un aspecte que s'ha de tenir en compte, i que és comú a totes les eines que tenen mànec, és que aquest sempre és rodó, a fi de facilitar l'agafada amb les mans. Ens qüestionam què passaria si els braços tinguessin una altra forma i formulam hi-



pòtesis: què passaria si els braços se situassin al centre del recipient? Què passaria si els braços fossin molt curts? I si fossin molt llargs? Experimentació.

- Les *comes* tenen la funció de mantenir el carretó i el dipòsit en posició horitzontal i en equilibri per facilitar la càrrega i el descans quan es fa un recorregut amb el carretó carregat. Ens qüestionam què passaria si no tingués comes i afavorim la formulació d'hipòtesis. Experimentació.
- La *forca* ens permet situar l'eix de la roda.
- La *roda* fa de punt de suport juntament amb les comes quan el carretó està aturat, ens permet el desplaçament i ens el facilita.

Utilitat:

El carretó té la funció de facilitar el transport de materials d'un lloc a un altre.

Aspectes científics:

El carretó és una màquina senzilla en què aplicam els principis de la palanca del segon tipus i els dels eixos i les rodes.

Un altre aspecte que cal comentar és la posició de la resistència (R). Com més a prop se situa de la potència (P), la força que s'ha d'aplicar ha de ser més gran. En canvi, com més a prop del punt de suport (PS) es col·loca la resistència, la potència que s'ha d'aplicar és menor, però es fa més difícil mantenir l'equilibri.

Experimentant amb diferents posicions de la resistència, arribam a la conclusió que és important que aquesta estigui situada en el lloc adequat del dipòsit perquè la potència que s'hi ha d'aplicar sigui la menor possible i sigui més fàcil mantenir l'equilibri.

3. Construcció

- Material de reciclatge
- Palanganes de poliestirè expandit
- Botella de plàstic (de sabó, de detergent de rentadora, de gel...)
- Dos taps de plàstic

També s'han de menester una pistola termoadhesiva, tisores i un ganivet.

Procediment:

1. Tallam cinc tires de plàstic de 15-20 cm de llarg i 1,5 cm d'ample per fer els braços, les comes i la forca de la roda.
2. Feim vuit talls a la palangana de la mateixa amplada que les tires per col·locar-hi els braços, les comes i la forca de la roda.
3. Aferram els dos taps per fer les rodes.
4. Muntam les parts.

4.2. Activitats sobre les eines de l'hort amb el programa hotpotatoes

L'elaboració de les activitats amb el programa Hotpotatoes té l'origen en un curs de formació a distància del CEP de Palma durant l'any acadèmic 2005-2006.

La idea era apropar les noves tecnologies a l'escola, i res millor que fer-ho a partir del projecte de centre de l'hort escolar. Les primeres activitats dutes a terme amb el Hotpotatoes tracten de les eines i les feines de l'hort, però en un futur es volen ampliar a altres temes com els animals de l'hort, les plantes que hi sembram, el galliner...

El Hotpotatoes permet elaborar exercicis interactius en format web introduint-hi dades, preguntes, respostes, etc.; el programa s'encarrega de generar les pàgines web que permeten a l'usuari accedir-hi.

Els programes que conformen el Hotpotatoes són:

- Jmatch: permet fer activitats d'associació imatge-text, imatge-imatge, text-text...
- Jquiz: permet elaborar tests amb preguntes d'elecció múltiple o amb preguntes de resposta breu, o bé tests híbrids amb els dos tipus de pregunta.
- Jcloze: permet elaborar exercicis d'emplenar buits.
- Jcross: permet fer exercicis de mots encreuats.
- Jmix: permet fer trencaclosques de text.

Abans d'elaborar cap fitxer vàrem fer les activitats prèvies següents:

-
- Un inventari de les eines que empram a l'hort.
 - Un inventari de les feines que feim amb les eines a l'hort.
 - Una fitxa de cada eina amb la descripció, les parts i la utilitat.
 - Una fitxa de cada feina amb la descripció i les eines que empram per dur-la a terme.
 - Una base de dades de material gràfic sobre les eines i les feines de l'hort a partir de les fotografies que havíem fet.
- Un cop fetes les activitats prèvies, posarem fil a l'agulla i començarem a elaborar els fitxers de les diferents activitats de relacionar, d'associar, de resposta breu, d'ordenar textos, de completar, de mots encreuats...
- Després amb els fitxers férem diferents paquets d'activitats per facilitar la tasca a l'infant. Se'n poden fer moltes combinacions. Com podem veure, els continguts de la pàgina web relacionats amb l'hort constitueixen un paquet d'onze activitats:
- Relacionar cada eina amb l'acció corresponent seleccionant l'acció correcta.
 - Relacionar cada eina amb l'acció corresponent arrossegant els elements.
 - Identificar els noms que corresponen a cada imatge escollint el nom correcte.
 - Identificar els noms que corresponen a cada imatge arrossegant els elements.
 - Qüestionari de respostes breus (1), amb la imatge com a pista.
 - Qüestionari de respostes breus (2), amb la imatge com a pista.
 - Exercicis de textos desordenats sobre la descripció de les eines.
 - Exercicis de textos desordenats sobre la utilitat de les eines.
 - Exercicis de mots encreuats sobre les eines i les activitats de l'hort.
 - Exercicis d'omplir buits.
 - Exercicis combinats de resposta breu i d'elecció múltiple (test híbrid).
- Es pot avaluar amb la fitxa d'autoavaluació preparada per a aquest paquet d'activitats.

Fitxa de resultats

Autoavaluació

Marca amb una X el grup al qual pertanyes

PRIMÀRIA 1r cicle <input type="checkbox"/> 2n cicle <input type="checkbox"/> 3r cicle <input type="checkbox"/>	ESO <input type="checkbox"/>	Batxillerat <input type="checkbox"/>	Adults <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

1	A			B			C			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

2	A		B		C		D		E		F	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2

3	A		B		C		D	
	1	2	1	2	1	2	1	2

4	A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	
	B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	

5	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	

6	A		B		C		D	
	1	2	1	2	1	2	1	2

7	A			B			C			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

8	A			B			C			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

9	A			B			C			D			E		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

10	A	B	C	D

11	A	B

Quadre gris = 1r cicle de primària NO

4.3. Material audiovisual i pàgina web

El DVD que s'elaborà té com a títol *L'hort escolar* i consta d'una petita presentació de l'hort i d'un conjunt d'audiovisuals relacionats amb diferents activitats:

- «Les eines de l'hort»
- «La pàgina web sobre l'hort»
- «*L'incendi de la caseta d'eines*, teatre amb titelles de pal»
- «El cicle de la favera»
- «El cicle del blat»
- «El cicle dels coloms»
- «Sembram mongetes»
- «Feim planters de tomatiguera»

Aquests audiovisuals són el resultat de la feina sobre diferents temes de l'hort que s'han treballat al llarg d'aquests anys; s'han elaborat a partir del material gràfic de les activitats diàries que es fan a l'hort.

Aquest material vol ser una síntesi i un suport visual de l'activitat feta, però una vegada muntat resulta que té moltes altres possibilitats de ser emprat: com a material de suport, per introduir un tema...

En cap moment no era un objectiu de les activitats desenvolupades a l'hort muntar aquests audiovisuals, però el nombrós material gràfic de què disposam ens ha fet veure les possibilitats didàctiques que suposen per a l'aprenentatge. En aquest moment hi ha altres audiovisuals en procés d'elaboració («El cicle de la patata», «Sembram lletugues», «Cossiols de cintes»...).

La pàgina web intenta mostrar les diferents activitats de l'hort d'una manera interactiva per a tots. Es va iniciar durant el curs 2006-2007 i actualment els continguts són: imatges d'eines $\frac{3}{4}$ amb la descripció i la utilitat que tenen $\frac{3}{4}$, descripció de les feines, imatges d'animals de l'hort, i el paquet d'activitats sobre les eines i les feines elaborades amb el programa Hotpotatoes.

No és una pàgina tancada, està en contínua evolució i oberta a nous horitzons. De cara al curs vinent s'hi pensen introduir nous continguts, com el de les plantes que sembram, i ampliar-ne d'altres, com el que fa

referència als animals de l'hort (fent clic sobre un punt de l'animal, apareixerà una fitxa que n'explicarà les característiques, la morfologia, el tipus d'alimentació, la forma de respiració i de reproducció...).

4.4. Obra de teatre: *L'incendi de la caseta d'eines*

Aquesta activitat consta del guió de l'obra, el material gràfic dels personatges, el procés d'elaboració dels decorats i l'enregistrament en vídeo de la representació.

Text:

NARRADOR: Fa molt de temps, a un país no gaire enfora del nostre, hi havia un pagès que tenia un hort preciós. Cultivava tota classe d'hortalisses: lletugues, faves, cols, ravenets, bledes... Però un dia un incendi va destruir la caseta on guardava les eines per conrar l'hort. Perdé les aixades, el carretó, la regadora, les senalles, els rampins, el punxó... Tot quedà reduït a cendra.

(Apareix el pagès amb la cara emmascarada i va d'un lloc a l'altre de l'escenari mentre parla.)

PAGÈS: Quin desastre! Què faré ara sense cap eina? Com conraré l'hort?

(S'atura davall l'arbre, pensatiu, sense dir res. Apareix el caragol, que a poc a poc s'acosta allà on és el pagès.)

CARAGOL: Bon dia, pagès! Què et passa, que estàs tan callat i trist?

PAGÈS: Què m'ha de passar? Un incendi ha destruït la caseta on guardava les eines i ara no puc conrar l'hort ni cuidar les plantes que hi tenc sembrades.

CARAGOL: Crec que et puc ajudar. Tenc una amiga que fa molt de temps va ser al País de les Eines.

PAGÈS: Qui és aquesta amiga teva?

CARAGOL: L'eruga de la colflori. Ara mateix vaig a contar-li què t'ha passat, segur que vindrà a ajudar-te.

PAGÈS: Molt bé! Gràcies! L'esperaré per aquí. Adéu!

(El pagès queda tot sol a l'escenari, passejant per l'hort.)

Al cap d'un moment apareix l'eruga i es dirigeix cap al pagès.)

ERUGA: Bon dia, pagès.

PAGÈS: Bon dia, eruga!

ERUGA: El caragol m'ha dit que et vengui a veure. Què puc fer per ajudar-te?

PAGÈS: Vull que em diguis si és possible anar al País de les Eines.

ERUGA: Sí. Però és molt lluny. Tardaries molts de dies, perquè has de passar aquelles muntanyes. Crec que la millor cosa que podríem fer és avisar la meva amiga, la papallona. Ella volant hi arribarà fàcilment i parlarà amb les eines.

PAGÈS: Bé! Ho podem fer així: tu avises la papallona i ja em diràs coses. Adéu!

ERUGA: Adéu! Aviat tindràs bones notícies.

(El pagès i l'eruga surten de l'escenari. Entra el narrador.)

NARRADOR: L'eruga va contar a la papallona que havia passat al pagès.

(Surt la papallona i vola per l'escenari tot el temps que el narrador parla.)

NARRADOR: La papallona, decidida a ajudar el pobre pagès, va començar a volar i volar, durant tres dies i tres nits, sense aturar-se, fins a arribar al País de les Eines.

(La papallona surt de l'escenari i el narrador continua contant la història.)

NARRADOR: La papallona va parlar amb les eines i els va explicar fil per randa que havia passat al pagès. Les eines decidiren anar a ajudar-lo.

(El narrador surt de l'escenari. Entra el pagès, que queda tot sol. Van arribant les distintes eines, es presenten i queden a l'escenari amb el pagès.)

AIXADES: Bon dia a tots!

PÚBLIC: Bon dia!





AIXADES: Nosaltres som les aixades, som germanes. Tenim un mànec de fusta i una peça de ferro rectangular. A vegades també podem tenir dues pues. Servim per cavar la terra moltes vegades.

(Les aixades canten «Cava que cava, cava que cava...». El públic també canta.)

RAMPÍ (surt cantant): La, la, la. Jo som el rampí! Tenc un mànec de fusta i una peça de ferro amb 8, 10 o 12 pues per aplanar la terra, arreplegar fulles, herba, pedres... Ho deix tot net i fi.

SENALLES: Nosaltres som les senalles! La meva germana petita no sap parlar. Som de goma, tenim dues anses i servim per contenir i transportar coses.

MESURADOR: Jo som el mesurador. Som de fusta i sempre tenc bon color. Servesc per mesurar i saber a quina distància s'han de sembrar les plantes i les llavors. El meu millor amic és el punxó, que pot ser de plàstic, de ferro, de fusta o de llautó i s'empra per fer forats a la terra.

REGADORA: A mi em diuen regadora. Tenc un dipòsit, una ansa i un canó que acaba en una pera plena foradins per on surten com a coets els regalims de l'aigua que rega les plantes de l'hortet.

GANIVET: Jo som el ganivet. Servesc per tallar les hortalisses.

GRANERA i PALA: Esperau! Esperau! Ja arribam! Sempre som les darreres perquè hem d'agranar i recollir la brutor per deixar-ho tot ben net. Nosaltres som la granera i la pala.

PAGÈS: Ja hi sou totes! Ja tenc eines!

TOTES LES EINES: Sí! Sí! Sí, pagès!

PAGÈS: Estic molt agraït de tenir-vos amb mi. Podré cultivar l'hort sense problemes. Ara descansarem i demà de bon matí començarem la feina.

(Tots surten de l'escenari, primer el pagès i darrere seu totes les eines... Al cap d'una estona apareix el narrador.)

NARRADOR: Així acaba la història de l'incendi de la caseta d'eines. No sé si és mentida o veritat,

però el conte s'ha acabat.

(No queda ningú a l'escenari. Aplaudiments. Surten tots els personatges.)

4.5. Conte: *La parella de coloms*

Aquesta activitat consta del text narratiu i del suport visual fotogràfic seqüenciat. Cada text va acompanyat de fotografies.

4.6. Projectes i unitats didàctiques

1. Elaboració de compost (segon i tercer cicles de primària)

Objectius generals:

- Prendre consciència del problema mediambiental que representa l'augment progressiu dels residus a la societat actual.
- Fomentar comportaments mediambientals solidaris que millorin la situació a partir de:
 - la reducció de residus
 - la reutilització de residus
 - el reciclatge de residus
 - la recollida selectiva de residus
 - la reutilització dels residus orgànics (matèria orgànica) per obtenir de forma natural una matèria (compost, adob, fems) amb els nutrients bàsics i necessaris per a la terra i les plantes

Continguts:

- Els residus: residus orgànics i no orgànics.
- Compostatge:
 - El compostador.
 - Elements adequats i no adequats.
 - El procés.
 - Utilitats del compost.

Objectius específics:

- Diferenciar entre matèria orgànica i matèria no orgànica.
- Diferenciar entre matèria seca i matèria humida.

- Diferenciar entre matèria d'origen animal i matèria d'origen vegetal.
- Convertir la matèria orgànica en compost de forma natural.

Activitats:

1. A partir d'una bossa de residus, fer una classificació seguint diversos criteris: matèria orgànica / no orgànica, compostable / no compostable, d'origen animal / d'origen vegetal, humida / seca.
2. Observar una mostra de matèria orgànica.
3. Observar diverses mostres de compost.
4. Cada infant aporta a l'escola una bossa de matèria orgànica que haurà recollit de ca seva durant tres o quatre dies.
5. Un dia assenyalat amb antelació omplim el compostador amb tota la matèria orgànica recollida.
6. Fer un seguiment setmanal del compostador per:
 - observar-ne el nivell
 - observar-ne la temperatura
 - fer-hi noves aportacions de matèria orgànica
 - observar els diferents organismes que hi viuen
7. Elaborar el mural «Feim compost per al nostre hort».
8. Participar en l'activitat «El compostatge domèstic», de l'ONG Amics de la Terra. L'activitat consta de l'exposició, durant vint dies, d'uns cartells sobre el compostatge, d'una projecció de diapositives i d'un debat.
9. Visitar una planta de compostatge.

Temporalització:

- Primera sessió (1 hora)
Es duran a terme les activitats 1, 2 i 3.
- Segona sessió (1 hora)
Es duran a terme les activitats 4 i 5.
- Tercera sessió (15 minuts)
Es durà a terme l'activitat 6. Un cop a la setmana,

en petits grups de dos o tres infants, es farà el seguiment del compostador (nivell d'aportació inicial, freqüència habitual d'aportació, quin material hi aportam i en quina quantitat, data de l'aportació...) i noves aportacions de matèria orgànica.

- Quarta sessió (4 hores)
Elaboració del mural (activitat 7).
- Cinquena sessió (4 hores)
Visita a la planta de compostatge (activitat 9).
- Sisena sessió (4 hores)
Muntatge de l'exposició, visita, activitats sobre l'exposició, projecció de diapositives i debat (activitat 8).

2. «Fava favera, puja lleugera» (4t de primària)*Objectius:*

- Identificar la favera com un ésser viu.
- Observar el cicle vital de la favera i fer-ne el seguiment.
- Identificar i conèixer les parts de la llavor de la fava.
- Conèixer els usos de la favera i del seu fruit.
- Cercar dites, refranys, poesies, jocs... relacionats amb la favera i el seu fruit.
- Resoldre situacions i problemes emprant les operacions fonamentals.

Continguts:

1. La planta de la favera:
 - Un ésser viu.
 - Cultiu i manteniment de la planta.
 - Parts de la planta: arrel, tija, fulles, flor i fruit.
 - Les llavors de fava: parts de la llavor, germinació.
2. Utilitats de la favera i del seu fruit.

Activitats:

1. Observar i manipular bessons de fava secs.
2. Posar faves seques en remull dins un recipient amb aigua durant una hora.

3. Pelar amb molta cura les faves seques que hem tingut en remull i extreure'n les parts: tegument (pellofa, cella), albumen i embrió (plàntula).
4. Comparar i especificar diferències (color, duresa, forma, gust...) entre els bessons de fava verds i els secs.
5. Explicar el conte *En Joanet de la gerra*.
6. Aprendre la cançó «Fava favera, puja lleugera i veuràs Sant Pere...».
7. Observar amb la lupa binocular les parts de la llavor seca.
- 8- Anar a l'hort a sembrar faves.
- 9- Visitar periòdicament l'hort per tenir cura de les parades on tenim les faves sembrades i observar-ne el desenvolupament.
- 10- Observar i classificar els animals que trobam a les faveres i descriure'n les característiques.
11. Plantejar i resoldre problemes matemàtics senzills relacionats amb la sembra i la recollida de faves.
12. Elaborar un mural amb les parts de la favera següents: la llavor, l'arrel, la tija, les fulles, les flors, les bajoques... El mural es va completant amb les observacions periòdiques a l'hort durant el desenvolupament de la planta.
13. Sembrar llavors de fava dins pots de vidres amb cotó i guardar-los a classe. Seguir el desenvolupament de les plantes i comparar-les amb les sembrades a l'hort.
14. Aprendre la poesia «Feliç tortell de Reis».
15. Crear un trencaclosques relacionant dibuix i paraula amb les parts que s'han estudiat de la favera: llavor, arrel, tija, fulla, flor, bajoca.
16. Mesurar les faveres de l'hort i comparar-les amb les que tenim dins els pots de vidre a l'aula.
17. Llegir el conte *La favera màgica* (editorial Cruïlla).
18. Sembrar ciurons i mongetes dins pots de vidre amb cotó per comparar-ne el creixement respecte de les faves.
19. Tastar faves seques crues i torrades i faves cuinades de llauna.
20. Trasplantar les faveres que tenim en pots de vidre dins cossiols amb terra perquè creixin i es desenvolupin millor.
21. Observar i dibuixar la flor de la favera. Distingir-ne les parts: pètals, sèpals, pistil, estams i pol·len.
22. Fer un joc d'interpretació d'una part del conte *En Joanet de la gerra* i demanar un desig a sant Pere.
23. Collir faves a les parades de l'hort.
24. Observar i manipular les bajoques verdes de favera ja granades, obrir-les procurant no rompre la beina i comptar el nombre de bessons o llavors.
25. Esclovellar faves.
26. Cellar faves amb tots els bessons que hem recollit a l'activitat anterior.
27. Jugar a cavall fort.
- 28, Segar les faveres, recollir les bajoques seques i recollir les llavors seques per sembrar l'any següent.

3. La patata (segon i tercer cicles de primària)

Objectius:

- Identificar la patata com un tubercle.
- Identificar la patatera com un ésser viu.
- Observar i comprendre el cicle vital de la patatera.
- Identificar i conèixer les parts de la patatera.
- Conèixer l'origen i l'evolució del cultiu de la patatera.
- Tenir consciència del valor nutritiu de la patata.
- Conèixer altres usos de la patata.

Continguts:

1. La patata:

- Un tubercle: parts, coloració, varietats. Composició, usos alimentaris en l'àmbit casolà i en l'industrial, variacions energètiques i nutritives segons com es preparin, altres usos i curiositats.
- Origen geogràfic.
- Gran viatgera. Expansió mundial.

2. La planta de la patatera:

- Descripció.
- Parts de la planta: arrel, tija, fulla, flor, fruit.

3. Sembra de patates:

- Preparació del terreny (cavar la terra, adobar-la, fer-hi solcs).
- Preparació de les patates per sembrar (tallades i senceres).
- Sembra de les patates i tapament amb terra.
- Manteniment i cura (regar, llevar les males herbes, conèixer les possibles malalties de la planta...).
- Recol·lecció (treure les patates amb els arpiots).

4. Locucions, dites, refranys, endevinalles, cançons, contes, receptes i jocs relacionats amb la patata.

Activitats i temporalització:

1. Conversar del projecte sobre la patata i planificar-lo:

- Què en sabem? Què volem saber-ne? (1 sessió).
- Com en podem aconseguir informació? Com ens organitzam? (1 sessió).
- Cercam informació i la classificam (4 sessions).
- Què hem après? Què podem ensenyar als altres? (2 sessions).

2. Preparar el terreny per sembrar patates (1 sessió).

3. Sembrar les patates: tres parades de tres solcs cada una, dos sembrats de patates tallades i un de patates senceres (1 sessió).

4. Observar la patata i les seves parts amb la lupa binocular en petits grups de quatre alumnes (2 sessions).

5. Fer l'experiment «La patata recorre un petit laberint» (2 sessions). Agafam una capsa de sabates i en dividim l'interior en quatre parts amb l'ajuda de cartolina. Cada una té una petita obertura. A un extrem de la capsa feim un forat rodó per on entrarà la llum. Col·locam una patata a la part més allunyada d'aquest forat, tapam la capsa amb la tapadora i esperam. El procés d'aquest experiment és llarg i necessita de dos a tres mesos. La patata recorrerà el laberint cercant la llum que

entra pel forat.

6. La cara del senyor Patata (3 sessions). Es fa una cara en forma de patata i es dissenyen distints ulls, nassos, celles, boques, cabells, capells..., per poder fer diferents combinacions i obtenir diferents cares.

7. Cercar informació i dades de forma individual (pares, ordinador, llibres, revistes...).

8. Arreplegar la informació.

9. Formar grups de treball per preparar un guió de feina (1 sessió).

10. Cercar informació sobre la patata en grups a l'aula d'informàtica (4 sessions d'una hora).

11. Distribuir la informació recollida a Internet a cada grup de treball (1 sessió).

12. Cada grup, elaborar un guió a partir de la informació obtinguda, redactar-ne els continguts i fer-ne la part gràfica (1 sessió per cada grup).

13. Cada grup, fer el muntatge de la seva part del mural (2 sessions per grup).

14. Escoltar i aprendre la cançó de La Trinca «La patata».

15. Aprendre el joc el ball de la patata.

16. Explicar l'origen i l'expansió de la patata mitjançant planisferis i mapes d'Europa, d'Espanya i de les Illes Balears:

- Planisferi 1: empram tres colors per delimitar Amèrica del Nord, Amèrica Central i Amèrica del Sud. En aquesta darrera hi marcarem la regió dels Andes.

- Planisferi 2: la patata va dels Andes a Espanya i Anglaterra.

- Planisferi 3: la patata viatja d'Espanya i Anglaterra per tot el món.

- En un planisferi petit marcam l'Estat espanyol; en feim una ampliació en què destaquem les Illes Balears; d'aquestes, n'ampliam Mallorca i hi marcam sa Pobla i Muro.

17. Fer els cartells del mural.

18. Recollir mostres i envasos de diferents productes elaborats amb patata per mostrar a l'exposició.

19. Elaborar un receptari de plats i pastissos en què un dels principals ingredients sigui la patata.
20. Inaugurar l'exposició «La patata».
21. El mateix dia en què s'inaugura l'exposició, fer una mostra i oferir als visitants una degustació de plats elaborats amb patata pels infants i pels professors (truita, puré, patates xips, llunes de patata, patates gratinades amb formatge, amb cuixot, amb all i julivert, patates a la sal cuites al microones, patates amb maionesa i olives, coca de patata).
22. Fer un concurs per als infants de segon i tercer cicles de primària: «Què saps de la patata?». Durant tota una setmana, en sessions de mitja hora, els infants han de respondre preguntes, completar paraules i resoldre sopes de lletres sobre la patata. Per fer-ho, poden consultar els murals de l'exposició.
23. Observar directament, a les parades de l'hort, una malaltia a les fulles de les patateres.
24. Observar amb la lupa binocular les fulles malaltes.
25. Observar la flor de la patatera, a l'hort i amb la lupa binocular.
26. A final de maig i a principi de juny, treure les patates amb els arpiots (2 sessions).

Grups de feina:

- La patata: tubercle, composició, parts i varietats.
- Usos de la patata en alimentació i altres usos.
- Origen i història de la patata.
- La planta de la patata. Estudi de les parts.
- Sembrar patates: preparació del terreny, adobament, plantació, cura i recol·lecció.

Cada grup treballa de forma autònoma l'apartat que li correspon i en fa una síntesi per aportar aquest material al mural.

Tots els grups treballen i cerquen dades sobre locucions, dites, endevinalles, jocs, cançons...

4. Els ous de gallina (educació infantil i primer cicle de primària)

Objectius:

- Identificar i reconèixer les parts de l'ou.

- Conèixer el valor nutrent de l'ou i la seva importància dins la nutrició.
- Estudiar les transformacions de l'ou i els usos que té en alimentació.
- Afavorir les capacitats d'observació, d'anàlisi, de discussió i de comunicació.

Continguts:

1. Concepte d'ou.
2. Parts de l'ou.
3. Pesam i mesuram els ous, els comparem i els manipulam.
4. Valor nutritiu dels ous.
5. Concepte de *dotzena* i de *mitja dotzena*.
6. Les gallines ponen ous. La gallina cova els ous.
7. L'ou es converteix en pollet (fases del procés de formació del pollet)
8. Locucions, refranys, endevinalles, cançons...

Activitats:

1. Recollir els ous del galliner i dur-los a l'aula per fer-ne diferents observacions (color de la closca, grandària, forma...).
2. Comptar ous, treballar els conceptes de *dotzena* i de *mitja dotzena*.
3. Recollir diferents models de caps per guardar-hi ous que podem trobar al mercat.
4. Comparar ous de diferents aus (gallines, coloms, guàtleres, quiques, ànneres).
5. Pesar els ous i comparar-ne el pes.
6. Mesurar-ne la longitud.
7. Trencar un ou dins un plat per observar-ne les cinc parts: closca, blanc, vermell, membrana exterior i membrana interior.
8. Observar les parts de l'ou amb la lupa binocular.
9. Separar dins recipients diferents el blanc de l'ou del vermell.
10. Pujar el blanc d'ou a punt de neu amb una bateadora.
11. Fer merenga (dolç fet amb blanc d'ou batut a punt de neu i sucre, que es cou al forn).
12. Fer pastissos de vermell d'ou i coco.

13. Batre ous i fer truites de diferents tipus: a la francesa, de patates, de verdures...
14. Bullir ous, pelar-los i observar-ne les parts.
15. Pintar ous de Pasqua.
16. Fer el seguiment de la lloca durant els 21 dies que cova els ous al galliner.
17. Estudiar les fases de la formació del pollet dins l'ou. Seqüenciar-ne les imatges.
18. Fer el seguiment del pollet des del naixement observant-ne els principals canvis: color, plomissol, plomes, cresta, alimentació...
19. Aprendre l'endevinalla «Una capsa blanca...».
20. Aprendre la cançó «El gall i la gallina estaven al balcó».

5. Els cereals (educació infantil i primer cicle de primària)

Objectius:

- Identificar les plantes dels cereals com a éssers vius.
- Conèixer i identificar les parts de la planta del blat, de l'ordi i de la civada.
- Observar el cicle vital de les plantes, fer-ne el seguiment i el manteniment.
- Identificar els principals cereals a l'àmbit mundial.
- Saber l'ús que els humans fan dels cereals.
- Adquirir nou vocabulari, dites, refranys...

Continguts:

1. Origen i història dels cereals. Què són els cereals?
2. Principals cereals cultivats (civada, blat, ordi, blat de les Índies, arròs, mill, sègol).
3. Composició dels cereals: midó, lípids (germen), cel·lulosa (pellofa).
4. Usos que els humans fan dels cereals:
 - En gra.
 - Transformats en farina: pa, pastes, galetes, cereals.
5. Dites, endevinalles, locucions i refranys.

Activitats:

1. Observar i manipular els tres cereals que sembrarem a l'hort: blat, ordi i civada.
2. Cercar diferències i semblances entre els tres cereals (forma, color, mesura...).
3. Triar i classificar els cereals d'una mostra dels tres cereals mesclats.
4. Discriminar els cereals visualment i associar-ne el dibuix amb el nom.
5. Sembrar ordi, blat i civada en tres cossiols diferents per tenir dins l'aula. Observar periòdicament el desenvolupament de les plantes i comparar-les amb les que hem sembrat a l'hort.
6. Sembrar els tres tipus de cereals dins pots de vidre amb cotó per poder observar el creixement de la planta i les arrels.
7. Fer les feines prèvies a la sembra: preparar la terra, cavar, passar els rampins i la fusta per anivellar, l'escarificador per fer els solcs i la paleta per buidar-los.
8. Sembrar dotze parades a l'hort d'infantil i cinc a l'hort del pati de primària (aproximadament cinc de cada tipus de cereal: ordi, blat i civada).
9. Cada classe, sembrar els tres cereals per grups i tapar les llavors. Els infants de 6è guiaran l'acció.
10. Observar setmanalment les parades sembrades de cereals per fer el seguiment del cicle vital de la planta fins a la maduració del fruit.
11. Observar la planta de cada cereal (blat, ordi i civada) ja desenvolupada i distingir-ne les parts següents: arrel, canya (tija), fulla, espiga (gra) i aresta.
12. Fer les tasques de manteniment de les plantes: regar-les, llevar les males herbes, entrecavar amb l'escarificador.
13. Alimentar les gallines i els coloms de l'escola amb cereals. Distingir els cereals que mengen i aprendre'n els noms.
14. Observar un molinet de moldre elèctric. Què és? Per a què serveix? Com funciona?
15. Moldre amb el molinet elèctric una quantitat de cada un dels tres cereals (blat, ordi i civada) per obtenir farina.

16. Observar, manipular, olorar i cercar diferències i semblances entre els tres tipus de farina obtinguda.
17. Conversar sobre el porgador després d'observar-ne un (materials, descripció, utilitat).
18. Construir un porgador.
19. Porgar la farina dels tres cereals.
20. Ordenar i assimilar el procés: gra, molinet, farina, porgador, farina porgada i residus (pellofa).
21. Alimentar les gallines amb farina (tota sola i mesclada amb aigua).
22. Visitar el forn de la barriada. El forner ens explicarà les característiques i el procés d'elaboració del pa.
23. Observar i manipular els ingredients per fer el pa.
24. Fer pa amb tres tipus de farina (farina per fer pa blanc, farina per fer pa moreno i farina per fer pa integral). Cada aula fa tres pans.
25. Dur a coure els pans al forn de la barriada.
26. Berenar del pa que hem fet (pa amb sobrassada i pa amb confitura).
27. Alimentar les gallines amb pa dur banyat amb aigua.
28. Fer un ram amb les espigues verdes de cada cereal (blat, ordi i civada) per tenir dins cada aula.
29. Observar i manipular les espigues de blat, d'ordi i de civada (forma, semblances, diferències, distribució dels grans...).
30. Després d'haver-los observat, conversar sobre els animals que, quan feim les tasques de manteniment, trobam a les parades de l'hort on tenim sembrats els cereals (polls de les plantes, porriols, xinxes, llagosts, formigues).
31. Segar els cereals.
32. Batre els cereals, separar el gra de la palla, ventar i porgar el gra.
33. Alimentar les gallines amb les restes de la batuda perquè es mengin el gra que ha quedat.

6. El temps atmosfèric (tercer cicle de primària)

Objectius:

- Identificar i conèixer els principals fenòmens atmosfèrics.
- Conèixer els principals aparells per mesurar els fenòmens atmosfèrics.
- Saber com ha interpretat l'home els fenòmens atmosfèrics al llarg de la seva evolució.
- Interpretar les dades sobre fenòmens atmosfèrics recollides en mapes i gràfics.
- Adquirir nou vocabulari i recollir dites, refranys i cançons.
- Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació com a instrument de treball i aprenentatge.
- Adquirir hàbits de treball per afavorir les capacitats d'observació, d'anàlisi, de reflexió, de discussió i de comunicació.

Continguts:

1. Meteorologia, meteoròleg i atmosfera.
2. La caseta meteorològica. Aparells i utilitat de cada un.
3. El temps atmosfèric: temperatura, precipitacions, vent, humitat i pressió atmosfèrica.
4. El clima: elements i factors, zones climàtiques de la Terra, climes d'Europa, climes d'Espanya.
5. Representació en gràfics i mapes de les dades recollides sobre el temps i el clima.
6. Recollida de dites, refranys, endevinalles, cançons i experiments.

Activitats:

1. Respondre un qüestionari escrit sobre el tema per valorar els coneixements previs.
2. Conversar sobre la caseta meteorològica de l'escola després de visitar-la i observar-la.
3. Presentar la caseta meteorològica, els seus elements i la seva utilitat.
4. A partir de dia 1 d'octubre, recollir les dades de la caseta meteorològica i enregistrar-les a la taula de dades. Cada setmana se n'encarrega un grup de

- dos alumnes.
5. Recollir diàriament, durant els mesos de gener, febrer i març, el full del *Diario de Mallorca* en què es publiquen les dades meteorològiques locals, nacionals i mundials.
 6. Cercar informació sobre els continguts a Internet.
 7. Cercar i seleccionar experiments relacionats amb la unitat didàctica.
 8. Dissenyar una fitxa per a cada experiment amb el nom d'aquest, el material necessari, el procediment i el resultat que s'ha de verificar.
 9. Fer experiments sobre l'aire.
 - Una cosa invisible.
 - L'aire pesa.
 - L'aire ocupa un espai.
 - L'aire fa bombolles.
 - El paper que no es banya.
 - El tap de suro i una força màgica.
 - Plàstic de bombolles.
 10. Experimentar i fer altres experiments:
 - Construcció d'un ludió o *diabla de Descartes*.
 - Jugam amb una canyeta i aigua.
 - L'aigua que no cau.
 11. Mitjançant l'ordinador, recollir locucions i refranys del DCBV amb les paraules *pluja, tro, neu, boira, calor, vent, nigul, llamp i sol*.
 12. Durant el mesos de gener, febrer i març, recollir i enregistrar en el full de dades la temperatura màxima, la temperatura mínima, la pluja i el vent de diferents llocs:
 - Del món: Londres, Los Angeles, Nova York, Rio de Janeiro, Buenos Aires, Lisboa, Pequín i Tòquio.
 - De l'Estat espanyol: Barcelona, València, Madrid, Cadis, la Corunya i Bilbao.
 - De les Illes Balears: Palma, Lluc, Capdepera, Maó i Eivissa.

Elaborar les gràfiques amb les dades obtingudes en aquests llocs durant els mesos en què s'ha fet l'observació.
 13. Localitzar en un mapamundi els continents i els oceans.
 14. Localitzar en un mapamundi les zones climàtiques del planeta Terra.
 15. Localitzar en un mapa d'Europa els climes europeus.
 16. Localitzar en un mapa de l'Espanya els climes que s'hi donen.
- 7. Eines i feines de l'hort (educació infantil i primària)**
- Objectius:*
- Conèixer les eines i les feines de l'hort escolar.
 - Saber relacionar cada eina amb la feina que permet fer.
 - Utilitzar les eines per a la seva funció específica i d'acord amb les normes de seguretat establertes.
 - Mantenir les eines netes i ordenades.
 - Adquirir i fomentar l'ús d'un vocabulari relacionat amb l'hort.
 - Analitzar i conèixer els materials de què estan fetes les eines.
 - Construir eines a partir de diferents materials i utilitzant diferents tècniques.
 - Conèixer l'origen i l'evolució de les eines i de l'agricultura al llarg de la història de la humanitat.
- Activitats:*
1. Visitar a l'aula hort el racó de les eines que utilitzam a l'hort.
 2. Fer un inventari de totes les eines que utilitzam al nostre hort.
 3. Dins l'aula, presentar, observar i manipular cada eina de l'hort (carretó, rampí, regadora, granera i pala, escarificador, aixada, martell, senalla, mesurador, punxó...).
 4. Practicar a l'hort, en petits grups, l'ús de cada eina: senalles (traginam coses d'un lloc a l'altre), regadora (regam les lletugues, els cossiols...), granera i pala (agranam i recollim brutor, fulles, terra...), martell (clavam estaques a la terra, tates...).
 5. Analitzar les parts de cada eina presentada, els

- materials de què està feta i aspectes científics que cal destacar-ne.
6. Mesurar les eines i introduir els conceptes de *proporcionalitat* i *equilibri*.
 7. Dibuixar cada eina i escriure'n el nom i el nom de les parts.
 8. Recollir informació al diccionari, a llibres, a Internet... sobre la descripció i la utilitat de cada eina i sobre locucions o refranys amb el nom, si n'hi ha.
 9. Elaborar una fitxa de cada eina (amb el nom en català i la traducció al castellà, la descripció, la utilitat i imatges).
 10. Fer un inventari de les feines que feim a l'hort.
 11. Elaborar una fitxa de cada feina amb la descripció, la finalitat i les eines que utilitzam per fer-la.
 12. Ordenar tot el material gràfic que fa referència al projecte «Eines i feines» i crear una base de dades per emprar-lo posteriorment per elaborar diverses activitats.
 13. Elaborar un mural de cada eina i la feina corresponent per exposar-lo a diferents espais del centre. El mural es completarà amb la mostra de les eines construïdes amb materials de reciclatge.
 14. Elaborar un trencaclosques amb les parts de la regadora.
 15. Fer puzles a partir de fotografies de les eines.
 16. Observar i comentar els murals de les eines i les feines de l'hort exposats als passadissos de l'escola.
 17. Pensar com podem construir algunes de les eines que utilitzam a l'hort a partir de material de reciclatge.
 18. Aportar materials de reciclatge (botelles, taps, palanganes de poliestirè expandit...) per construir eines.
 19. Construir eines amb diferents materials (plastilina, paper, cartó, material de reciclatge).
 20. Fer les activitats elaborades amb el programa Hotpotatoes sobre les eines i les feines de l'hort (exercicis d'associació, de respostes breus, d'elecció múltiple, d'ordenar frases, de completar textos, mots encreuats...).

Bibliografia

- Alcover, A. M. & Borja Moll, F. de. (1978). *Diccionari català-valencià-balear* (Vols. 1-10). 2a ed. Palma: Moll.
- Amery, H. (1978). *Cómo hacer experimentos*. Madrid: Plesa.
- Back, C. & Watts, B. (1994). *La fava*. Barcelona: Edebé.
- Bennàser, F. (2000). *Com fer compost. Aprofitar els fems orgànics per adobar el jardí*. Palma: Departament de Medi Ambient i Natura del Consell de Mallorca.
- Bonet, M. À. & Vadell, J. (1988). *La patata*. Palma: Escola de mitjans didàctics, 1988. [Material de suport del programa d'educació compensatòria ofert al Camp d'Aprenentatge Son Ferriol.]
- Caballero de Segovia, G. & Martínez, T. (2001). *L'hort ecològic escolar. Mètode de parades en crestell*. Palma: ECOS Premsa Universitària.
- Editorial Molino. *Colección Cómo y Por Qué*. Barcelona: Autor.
- Editorial Santillana. Llibres de text de 1r i 2n de primària. (projecte *La casa del saber*).
- Editorial Santillana. Llibres de text de 3r, 4t, 5è i 6è de primària. (projecte *Un pas més. Illes Balears*).
- Ford, A. (1981) *Observando el clima*. Madrid: Everest.
- Hamilton, G. & Kindersley, D. (1992). *Pequeña enciclopedia de la horticultura biológica*. Madrid: El País Aguilar.
- Jennings, T. (1987a). *Els petits animals del jardí*. Barcelona: Cruïlla.
- Jennings, T. (1987b). *L'aire*. Barcelona: Cruïlla.
- La Fertilidad de la Tierra* (Ed.). (2007). La fertilidad de la tierra: Agricultura ecológica (Núms. 1-30). Obtingut de: http://www.lafertilidaddelatierra.com/numeros_publicados.php
- Llabrés, A. & Cortès, M. M. (2002). *L'aire que ens envolta*. Palma: AENA Aeroport de Palma.
- Obra Social de Sa Nostra. *Quin temps fa?* [Material de suport de l'activitat «Quin temps fa?», que s'ofereix al camp agrícola experimental de sa Canova.]
- Pujol, J. & Nadal, M. (1987). *Les plantes i el medi*. Barcelona: Blume.
- Pujol, M. A. & Roig, T. (2001). *Recull de poemes per a petits i grans*. Barcelona: Kairós.
- Seymour, J. (2006a). *Guia pràctica il·lustrada para el horticultor autosuficiente*. Barcelona: Blume.
- Seymour, J. (2006b) *Guía pràctica il·lustrada para la vida en el campo*. Barcelona: Blume.
- Stidworthy, J. (1992). *Aprèn a ser un bon ecòleg*. Barcelona: Parramón.
- Updegraff, I. & Updegraff, R. (1982). *Els temps atmosfèrics*. Barcelona: Teide.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010645.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Perelló Mulet, J. (2010). L'hort escolar: Un programa científic d'aprenentatge. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 155-176. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/9-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

Projecte de cinema mut: *El restaurant de la gent*

A silent film project: *El restaurant de la gent*

Proyecto de cine mudo: *El restaurant de la gent*

Francisca Mestre Soler

mestre.francisca@gmail.com,
CP Camilo José Cela

Miquel Mascaró Oliver

miquel.mascaro@uib.es,
Universitat de les Illes Balears

Aquest projecte fou guardonat amb
el 2on Premi d'Innovació Educativa 2008

RESUM

S'exposa el desenvolupament d'una experiència de cinema mut introduïda en una classe de 24 nins i nines de 5 anys. La principal característica del grup és que la majoria son nous, i que bona part d'ells desconeixen les dues llengües oficials de les Illes Balears. Com que la comunicació amb la resta de companys i amb la mestra és bastant complexa, es considerarà interessant desenvolupar un projecte que fomentés la comunicació gestual. Els objectius de la iniciativa són: llegir i interpretar imatges, analitzar escenes de forma crítica, comprendre, reproduir i recrear escenes vistes o inventades, evocar situacions i accions amb coordinació amb els companys i companyes i valorar el llenguatge corporal i gestual com a mitjà de comunicació, entre d'altres. El resultat de l'experiència ha estat la pel·lícula de cinema mut *El restaurant de la gent*, un projecte que mostra com nins i nines d'educació infantil han estat capaços de portar el cinema a l'escola

PARAULES CLAU:

activitats creatives, comunicació no verbal, educació pel cinema, educació infantil

ABSTRACT:

This article presents the development of a silent film project that was implemented with a class of 24 5-year-old children. The group's main characteristic was that many of its members were newcomers from foreign countries. Furthermore, none of the children could speak Catalan and some of them could not speak either of the two official languages in the Balearic Islands. As communication among the children and with the teacher was quite complex, developing a project that would foster gestural communication was considered of interest. The objectives of the initiative were: to read and interpret images, analyse scenes critically, understand, reproduce and recreate real or invented scenes, evoke situations and actions in collaboration with their schoolmates and appreciate gesture and body language as a media, among others. The result of the experience was the silent film *El restaurant de la gent* (The people's restaurant), a project that shows how kindergarten children are capable of working with film at school and serves as encouragement for delving into this adventure and making a place for cinema within the world of education alongside other disciplines, such as theatre.

KEYWORDS:

creative activities, non-verbal communication, film education, child education

RESUMEN:

Se expone el desarrollo de una experiencia de cine mudo introducida en una clase de 24 niños y niñas de 5 años. La principal característica del grupo es que la mayoría de ellos son recién llegados de otros países y que, una parte considerable desconoce las dos lenguas oficiales de las Islas Baleares. Debido a la complejidad de comunicación con la maestra y el resto de compañeros, se consideró interesante desarrollar un proyecto que fomentara la comunicación gestual. Los

objetivos de la iniciativa son: leer e interpretar imágenes, analizar escenas de forma crítica, comprender, reproducir y recrear escenas vistas o inventadas, evocar situaciones y acciones con coordinación con los compañeros y compañeras y valorar el lenguaje corporal y gestual como medio de comunicación, entre otros. El resultado de la experiencia ha sido la película de cine mudo *El restaurant de la gent* (El restaurante de la gente), un proyecto que muestra cómo niños y niñas de educación infantil han sido capaces de traer el cine a la escuela.

PALABRAS CLAVE:

actividades creativas, comunicación no verbal, educación por el cine, educación infantil

1. INTRODUCCIÓ**El cinema, d'activitat lúdica a activitat de treball**

«El **cinema** (del grec *kino*, 'moviment') o cinematografia és l'art de realitzar films cinematogràfics. El seu procediment consisteix en la il·lusió de moviment produïda per la projecció d'imatges fixes enregistrades en continuïtat sobre una pel·lícula de cel·luloide a una freqüència habitual de 24 fotogrames per segon. La sensació de moviment es genera al cervell de l'observador gràcies al fenomen de la persistència en la retina, la teoria de la qual va ser formulada per Peter Mark Roget el 1824.

»El cinema també és considerat el **setè art**, terme introduït per Ricciotto Canudo el 1914. Segons ell, el cinema és "l'art plàstica en moviment que compendia totes les arts". Els principals centres de producció de pel·lícules actualment es troben a Hollywood i Bollywood». (Vikipèdia)

Quin nin o quina nina de cinc anys del nostre entorn no ha vist mai una pel·lícula? I quin, en canvi, ha visitat mai un museu, o ha vist una obra de teatre, o ha anat a un concert?

Les respostes són clares. Pel que fa a la primera qüestió, cap infant no desconeix el cinema, però, quant a la segona qüestió, alguns desconeixen un museu, una obra teatral o un concert. Aquestes dades s'accentuen

a les zones de més baix nivell cultural i econòmic per diverses raons:

- El cinema es pot consumir molts cops de manera **gratuïta** i immediata al sofà de casa.
- És una activitat que el nin pot dur a terme de forma **individual** i no necessita que cap adult l'acompanyi mentre està davant el televisor. Com diu Fernando Savater (Savater, 2004), la televisió eclipsa la funció educadora paterna i se n'apodera per mitjà d'exemples i socialitzant la gent.
- L'**espectacularitat** de les imatges en moviment (des de les primeres projeccions dels germans Lumière el 1895 a les darreres imatges en 3D de les grans productores, com Pixar o Dreamworks, a les quals ens hem acostumat ràpidament) fa que qualsevol altra activitat cultural i/o d'entreteniment lúdic estigui en clar desavantatge.

En general, l'**escola** intenta suplir les mancances que generen unes circumstàncies com les que acabam de descriure, fet que, sens dubte, és molt important. Gràcies a l'escola, molts infants coneixen noves propostes i s'engresquen en unes activitats a les quals potser des del seu entorn social els és difícil accedir. Però això mateix pot ser també un **perill**: una activitat que es desenvolupa únicament a l'escola corre el risc de quedar coberta pel rigor acadèmic i pot ser que, quan l'infant la trobi fora de l'àmbit escolar, aquesta activitat

perdi gran part del seu encant.

En aquest **projecte** es pretén partir del cinema com una activitat principalment lúdica per a la majoria de nins i nines per arribar al cinema com una activitat de treball que ens ha de permetre realitzar processos d'ensenyament-aprenentatge significatius i que motivin els alumnes.

Amb quin tipus de cinema podem treballar i hem de treballar?

Els infants miren molt un determinat tipus de cinema, però la gran majoria desconeixen el cinema mut.

Com no pot ser d'altra manera, els infants són l'objectiu de les grans productores que ofereixen el cinema que s'ha de **consumir**. Els interessos econòmics, en la majoria dels casos, dicten les modes i el que era estèticament interessant ahir ha deixat de ser-ho avui. Aquests darrers anys, per exemple, hem assistit a la clausura definitiva dels estudis Disney d'animació tradicional en 2D, ja que aquest tipus de cinema ha deixat de ser rendible i serà substituït per produccions en 3D, suposadament de més qualitat. Si a més d'això tenim en compte la quantitat de produccions destinades al públic infantil i juvenil que anualment arriben a les cartelleres i als videoclubs i ens feim una idea del que representa econòmicament aquesta oferta, no ens podem estranyar que els infants d'avui no coneguin el cinema mut.

Durant la projecció de la primera pel·lícula muda, es varen alçar comentaris com «profe, posa-ho més fort, que no se sent res quan parlen», «no hi ha colors forts», etc.

Ara bé, no s'ha d'oblidar que el cinema mut és, abans de res, cinema i, com a tal, usa el **llenguatge cinematogràfic** que, desenvolupat en els primers anys del segle passat, s'havia de sublimar de tal manera que permetés suplir les mancances tècniques a l'hora de contar les històries. Tampoc no hem d'oblidar que els nins, malgrat la seva edat, ja coneixen el llenguatge cinematogràfic, molt més, sens dubte, que aquells primers espectadors que acudien a les projeccions dels germans Lumière. En qualsevol cas, tant els primers espectadors com els nins d'avui comparteixen una cosa: la capacitat de meravellar-se davant la imatge en moviment.

La primera pel·lícula que vàrem projectar fou el clàs-

sic *The Kid*, de **Charles Chaplin**, del 1921. El nostre petit públic va reaccionar de meravella: els infants van agafar tot d'una l'humor que volia transmetre el personatge. Semblava com si el cinema mut no hagués passat de moda i ens va fer riure molt a tots.

Quedava palès que el cinema mut no és un **inconvenient** a l'hora de consumir cinema. A més, alhora que assistim a un acte lúdic, el cinema mut aporta més interès cultural que la majoria d'estrenes actuals.

Però no solament no hi ha cap inconvenient per oferir cinema mut als infants, sinó que, a més, té una sèrie d'**avantatges** que possibiliten que aquest tema es pugui convertir en l'objecte del nostre projecte.

Un projecte de cinema implica tot un seguit d'aspectes que s'han de solucionar, per exemple els **aspectes tècnics**, que en són una part important.

- Les càmeres de vídeo digitals actualment a l'abast de tothom permeten enregistrar imatges de qualitat a un cost reduït i amb una rapidesa considerable. A més, poden captar molt fàcilment la il·luminació de les escenes, de manera que no és necessari usar equipaments de focus excessivament sofisticats.
- Qualsevol equipament informàtic que s'adquireix actualment té incorporades eines de programari per a l'edició de vídeo casolà. Les pel·lícules que enregistram en família es poden editar amb coneixements bàsics d'informàtica.
- Tècnicament també hem de tenir en compte que no és gens senzill que un nin de cinc anys pugui actuar davant una càmera com un **actor**, és difícil que interpreti, és difícil fins i tot que no miri a la càmera. És aquí on els avantatges del cinema mut ens poden ajudar.
- Les imatges són en blanc i negre, fet que simplifica enormement la qüestió dels decorats i del vestuari.
- Les imatges tenen l'aspecte de vell amb defectes, la qual cosa simplifica l'edició: enganxar dos plans consecutius amb un salt d'imatge enmig no es veu com un error, simplement és com si hi faltassin alguns quadres. L'aspecte vell és molt senzill de reproduir; de fet, la majoria de programaris tenen un efecte per fer aquesta simulació.
- Els actors, en moltes ocasions, eren amateurs, òb-

viament com els nostres petits artistes.

- I, sobretot, no hi ha banda sonora. Això simplifica enormement la interpretació, ja que en tot moment es pot anar dient al nin el que ha de fer i corregir-lo sense interrompre l'enregistrament.

En la concepció del projecte, a més de problemes derivats de la tecnologia, es presenten problemes de tipus conceptual. Es pretén fer una pel·lícula amb una classe de 24 infants de cinc anys: el càsting ja està fet i no és aconsellable la presència de cap protagonista. Això presenta un repte per a qualsevol guionista.

En la cinematografia actual hi ha exemples de pel·lícules formades per escenes aparentment independents que faciliten la inexistència d'un únic protagonista sobre el qual recau el pes de l'acció. Exemples d'això que deim són *Paris je t'aime*, dirigida el 2006 per Olivier Assayas, Frédéric Auburtin, Gérard Depardieu, Gurinder Chadha, Sylvain Chomet, Joel Coen, Ethan Coen, Isabel Coixet, Wes Craven, Alfonso Cuarón, Christopher Doyle, Richard LaGravenese, Vincenzo Natali, Alexander Payne, Bruno Podalydès, Walter Salles, Daniela Thomas, Oliver Schmitz, Nobuhiro Suwa, Tom Tykwer i Gus Van Sant; *Babel*, d'Alejandro González Iñárritu, de 2006, o *Crash*, de Paul Haggis, de 2004. Aquestes pel·lícules solucionarien part del nostre problema, ja que el concepte de protagonista hi queda diluït. Ara bé, encara quedaria un escull: com triar el fil conductor de les escenes?

Coffee and Cigarettes, de Jim Jarmush (2003), és un exemple de pel·lícula enregistrada en un lapse de més de deu anys en què es veuen onze històries diferents, amb el nexa comú de personatges asseguts en diferents taules prenent cafè i fumant, parlant de temes quotidians.

La nostra història es pot adaptar a aquesta. Podem distribuir tots els infants en diferents taules d'un restaurant i que cada taula desenvolupi la seva pròpia història. A més, hi afegirem els cambrers i els cuiners, que aniran enllaçant les escenes. Com a possible final de la història, els comensals d'una darrera taula convidaran els de les altres a una celebració que servirà d'excusa per a un pla general de totes les taules.

Amb totes aquestes consideracions, arribarem a la conclusió que el projecte de fer una pel·lícula de cinema mut era al nostre abast.

2. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

Després de la primera experiència en varen venir més, i varem repassar alguns dels clàssics més emblemàtics, com **Harold Lloyd**, **Stan Laurel** i **Oliver Hardy**.

- *Safety Last*, de Fred New Meyer i Sam Taylor (1923), amb Harold Lloyd
- *Big Business*, de James V. Horne (1929), amb Laurel i Hardy
- *We Faw Dawn*, curtmetratge (1928), amb Laurel i Hardy
- *Modern Times*, de Charles Chaplin (1936)
- *A Night Out*, de Charles Chaplin (1915)

Es varen començar a planificar les sessions de les projeccions i es varen anar programant **activitats complementàries** sobre les pel·lícules que havíem vist o sobre els seus personatges. D'aquesta manera, ampliàvem la nostra cultura sobre el cinema.

Aspectes com el llenguatge corporal i gestual, les emocions, els valors humans com l'amistat i l'amor, la música, la pintura, la història i fins i tot la geografia varen anar sorgint en més o menys mesura depenent dels guions.

A classe es va intentar que el flux d'idees anàs sortint de manera que fossin els nins i les nines els que expressassin les seves **inquietuds**. La idea de dur a terme una pel·lícula similar a les projectades es plantejà en una de les nombroses discussions a classe. Des d'un primer moment, s'intentà que els infants fossin els que decidissin el tema de la pel·lícula, el títol, etc.

A Modern Times, la darrera pel·lícula de Charlot, just al final, sentim cantar aquest personatge per primera vegada en un restaurant. És una escena en què apareix molta gent i que agradà especialment als infants. La **idea** per al nostre curtmetratge havia sortit de forma natural.

El fet d'intentar realitzar una pel·lícula de **ficció** ens permet desenvolupar precisament la dicotomia entre ficció i realitat. Els personatges que desenvolupam són ficticis, igual que els de la televisió, exactament igual que els que empram en el joc simbòlic.

El projecte del cinema mut que s'ha dut a terme

aquests darrers mesos s'ha fet a partir de l'**aprenentatge significatiu** i de la **integració**, principis bàsics per desenvolupar un projecte educatiu perquè sigui funcional i motivi tots els membres del grup i que tots hi puguin participar en la mesura de les seves possibilitats. Per això és important fer esment a les **característiques dels alumnes**.

3. CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES

El projecte de cinema mut s'ha desenvolupat en una classe de 24 infants de cinc anys, amb coneixements variats i diferenciats a causa de la incorporació tardana al grup d'alguns alumnes. No hi ha cap alumne catalanoparlant i alguns no parlen tampoc castellà. La llengua vehicular a l'aula és el **català**.

També hi ha dues nines amb necessitats específiques de suport educatiu que tenen greus problemes de salut que els afecten la musculatura. Una d'elles forma part d'un projecte pilot dut a terme conjuntament per la Conselleria d'Educació i Cultura i la Universitat de les Illes Balears, consistent en l'escolarització de nins que viuen a l'UCI de Son Dureta.

El centre està ubicat en una zona deprimida econòmicament i amb una forta presència d'alumnes immigrants i d'ètnia gitana.

Tot i que el fet que l'ensenyament sigui en català no suposa cap problema, activitats com la que ara explicam (la projecció de cinema mut), en les quals simplement «no hi ha llengua», afavoreixen que tots els nins, independentment del seu origen, puguin gaudir-les plenament.

A l'hora de planificar les tasques per preparar el curtmetratge, tots hi varen poder participar sense discriminacions. Els infants mateixos varen triar el tema i tot el procés es va dur a terme de forma natural, sense necessitat de fer cap tipus d'adaptació a cap alumne.

4. CRONOLOGIA DEL PROJECTE

- De febrer a abril de 2008: els tres primers mesos mirarem diferents pel·lícules i desenvoluparem activitats que s'hi relacionaven.
- D'abril a maig de 2008: preproducció del nostre curtmetratge. Tasques de guió, preparació dels personatges, vestuari, escenari i objectes de l'escena i imatge gràfica. Assajos.
- Juny de 2008: enregistrament i edició. Estrena per a tots els alumnes del centre i familiars.

5. OBJECTIUS DEL PROJECTE

- Apropar el cinema a les activitats quotidianes de l'aula.
- Prendre iniciativa i planificar la pròpia acció per realitzar tasques.
- Llegir i interpretar imatges.
- Analitzar escenes de forma crítica.
- Comprendre, reproduir i recrear algunes escenes vistes o inventades.
- Evocar situacions i accions en coordinació amb els companys de classe.
- Valorar el llenguatge corporal i gestual com a mitjà de comunicació
- Interessar-se i esforçar-se per millorar i enriquir les produccions pròpies.
- Tenir una actitud de respecte i tolerància cap a les característiques i les qualitats dels altres.
- Identificar les emocions i els sentiments propis.
- Reconèixer els sentiments i les emocions dels altres.
- Percebre els valors de l'amistat i de l'amor que apareixen a la majoria de les pel·lícules.
- Valorar positivament les capacitats i limitacions pròpies.
- Planificar conjuntament les tasques per preparar el curtmetratge.
- Transmetre emocions amb les expressions del rostre i del moviment del cos.
- Aprendre terminologia pròpia del cinema.
- Saber classificar músiques ràpides i lentes segons les escenes.
- Distingir complements i vestits típics de l'època.
- Gaudir mostrant als altres el resultat final del projecte.

6. CONTINGUTS

Continguts conceptuals

- Les pel·lícules mudes.
- El gest i el moviment.
- La música (que surt a les pel·lícules mudes).

- El curtmetratge.
- El guió.
- L'escena.
- El vestuari i els complements d'època.

Continguts procedimentals

- Interpretació d'imatges.
- Reproducció d'escenes vistes o inventades.
- Organització de les activitats.
- Identificació dels sentiments propis i dels altres.
- Realització d'activitats plàstiques individuals i en grup.
- Adquisició de vestuari o complements d'època amb ajuda dels pares.
- Realització del guió.

Continguts actitudinals

- Gaudi de les pel·lícules mudes.
- Valoració positiva de les capacitats i les limitacions de cadascú.
- Interès per la vida dels actors més importants del cinema mut: Charles Chaplin, Harold Lloyd, Laurel i Hardy.
- Esforç per treballar en grup per dur a terme el projecte.
- Gust per involucrar tota l'escola en el projecte.

7. METODOLOGIA

Quan es realitza un projecte que ha estat iniciativa dels mateixos alumnes, no es cansen de treballar-hi i alhora duen a terme una metodologia activa i globalitzadora, ja que totes les activitats són funcionals.

Primer se'ls dona informació sobre el tema (en aquest cas, un tipus de cinema que els resulta nou) per poder crear una base de coneixement, i s'acaba fent una pel·lícula muda pròpia, passant per un llarg procés que queda explicat en les activitats.

8. ACTIVITATS

- Visualització de pel·lícules (fig. 1). Les activitats que es fan són diferents per a cada pel·lícula dependent del que es vulgui treballar.

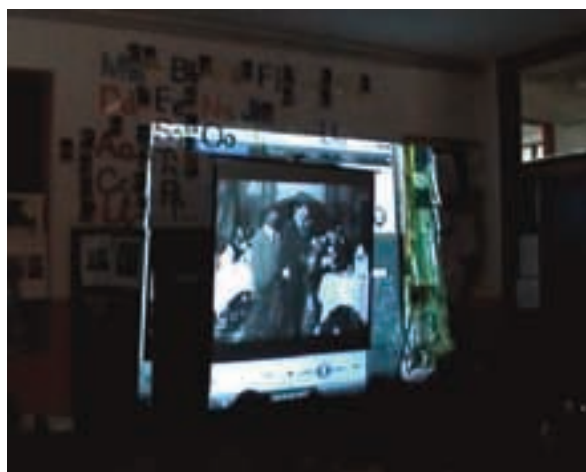


Fig. 1. Mirant cinema a l'aula

- Activitats abans de mirar la pel·lícula:

- Cercar informació sobre els actors de cinema mut a Internet (aula d'informàtica).
- Endur-se'n la informació a casa seva i treballar amb les famílies el contingut per poder-lo explicar posteriorment als companys de classe.
- Escoltar l'argument.
- Explicar imatges d'escenes i formular hipòtesis.
- Dur informació de casa sobre els actors. Explicar-la als companys.
- Cercar en un mapa l'origen dels protagonistes.

- Activitats després d'haver vist la pel·lícula:

- Explicar-ne l'argument.
- Verificar les hipòtesis.
- Analitzar una escena.
- Reconèixer, en petits grups, els valors que volen transmetre els personatges o la pel·lícula.
- Fer una crítica del que ens ha agradat i del que no.
- Ordenar seqüències.
- Fer descripcions orals i escrites.
- Fer murals en grup sobre personatges o escenes, per decorar l'aula (fig. 4).
- Escoltar fragments de música sense imatge per identificar l'escena de la pel·lícula en què sonaven.
- Imitar les accions dels personatges en alguna escena.



Fig. 4. Mural de Harold Lloyd



Fig. 2. Llista de personatges

- Feim un curtmetratge:

- Elegim entre tots el tema.
- Repartim els personatges (fig. 2).
- Els participants a l'escena preparen l'acció: parlant, dibuixant i escrivint (fig. 3).
- Li posam el títol per votació (fig. 5).
- Feim el cartell.
- Miram un curtmetratge en què apareix una escena com la que volem enregistrar.
- Prenem nota dels estris que necessitarem.
- Cada grup escriu el guió del que farà.
- Assajam seguint el guió.
- Escoltam músiques varies, per posar a cada escena.
- A partir de fotografies dels anys vint, agafam idees per al vestuari.
- Decoram l'escenari.
- Enregistram el curtmetratge (fig. 6).
- Feim invitacions per donar a conèixer el nostre curtmetratge.
- Reduïm el mateix dibuix que hem fet per al cartell i l'empram per fer la invitació.
- Organitzam l'horari per a les sessions (seguim l'exemple de la cartellera que surt als diaris), tenint en compte que la durada de la projecció coincideixi amb la jornada de classe.



Fig. 3. Estudiant les accions



Fig. 5. Pensant el títol



Fig. 6. El restaurant de la gent

Totes aquestes activitats s'han dut a terme durant més de tres mesos.

El procés d'elaboració del curtmetratge surt al DVD que adjuntam a aquest document, juntament amb el curtmetratge.

9. VALORACIONS I RESULTAT DEL PROJECTE

Coneixíem el treball de Drac Màgic, entitat dedicada a l'estudi i la divulgació de la cultura cinematogràfica i audiovisual en tots els àmbits socials, preferentment en els sectors vinculats a l'educació, i webs com Aula de Cine, però havíem notat a faltar activitats de cinema per a educació infantil diferents de les projeccions de cinema d'animació.

El respecte i la por que precedien un projecte sobre el qual no hi havia cap experiència prèvia s'intentaren superar amb l'esperit de fer un projecte **innovador** dins un camp tan apassionant com el cinema.

El resultat ha estat molt positiu i engrescador; els nins i les nines de cinc anys han après a treballar durant un llarg període de temps per organitzar un treball que els **ha motivat**.

Després de visualitzar els llargmetratges i els curtmetratges muts seleccionats i coneixedors d'alguns aspectes de la vida dels protagonistes, després que els nostres alumnes jugassin a imitar constantment els personatges que sortien a les pel·lícules treballades, fórem capaços d'abordar un curtmetratge del qual

tots vàrem ser protagonistes. Preparant el projecte, hem treballat constantment i de forma funcional i significativa amb la lectura, l'escriptura, les matemàtiques, la música, la plàstica i, el més important, hem treballat en equip, consensuant opinions i aprenent a cedir i acceptar el que vol la majoria per poder continuar endavant. Amb frases dites pels propis alumnes com «si això no ho escrivim, no ens en recordarem» o «llegeix el que has de dur», **l'escriptura i la lectura entren a formar part del projecte de forma natural i voluntària.**

La nostra intenció ha estat mostrar com nins i nines d'infantil han estat capaços de portar el cinema a l'escola i animar tots els presents a engrescar-se en aquesta aventura i fer un lloc al cinema dins l'àmbit acadèmic a la vora d'altres disciplines, com el teatre.

Cal valorar també el canvi d'actitud passiva de qui mira una pel·lícula a l'actitud activa de qui fa una pel·lícula. Per als nins, el joc és creació i, creant i jugant, hem duit a terme el nostre projecte educatiu.

Tot i que els nins havien participat absolutament en totes les etapes de creació de la pel·lícula, excepte en l'edició, i coneixien perfectament la història, la màgia del cinema es va produir quan es varen veure projectats en una pantalla: els plans enregistrats un darrere l'altre i repetits al llarg de més de tres hores d'enregistrament agafaven una velocitat que permetia contar la història original. Els colors de la realitat havien estat substituïts pel blanc i negre del cinema antic, i l'enrenou de l'aula, per música que acompanyava les imatges. Començàvem bé: el resultat els agradava.

Una vegada acabada l'edició de la pel·lícula, vàrem convidar al cinema tots els alumnes de l'escola. El nostre projecte havia arribat al punt que necessitava un públic per fer-se realitat. El nostre públic va gaudir (així ens ho feren saber) del nostre curtmetratge mut en blanc i negre, *El restaurant de la gent*, d'onze minuts de durada, i del «com es va fer», de dotze minuts.

A vegades tenim tan assumit el cinema ple de moviment, efectes, colors i renou, propi del nostre temps, que ens oblidam del primer cinema que feia riure i gaudir els nostres padrins i que ara, amb aquest projecte, hem volgut recuperar, ni que sigui a tall de mostra, per donar-lo a conèixer als renets d'aquella no sempre feliç generació.

10. BIBLIOGRAFIA

- Chaplin, C. (Director i Productor). (2003). *Tiempos modernos* [DVD]. Estats Units: Warner Home Video.
- Chaplin, C. (Director i Productor). (2004). *The Kid* [DVD]. Estats Units: JRB.
- Cinema. (s.d.). En *Viquipèdia*. Obtingut de <http://ca.wikipedia.org/wiki/Cinema>
- Cousins, M. (2006). *Historia del cine*. Barcelona: Blume.
- Drac màgic. (s.d.). En *Drac Màgic*. Obtingut de <http://www.dracmagic.com/>
- Eagle, D. S. (2008). *Vegas Pro & Editing Workshop*. New York: Focal Press.
- Horne, J. W. (Director). (2000). Big Bussinness [curtmetratge mut]. En H. Roach (Productor), *Laurel y Hardy en el oeste*. Estats Units: Universal Pictures.
- Jarmush, J. (Director). (2005). *Coffee and Cigarettes* [DVD]. Espanya: Araba Films.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.d.). *Cine y educación*. Obtingut de <http://www.uhu.es/cine.educacion>
- Newmeyer, F. C., & Taylor, S. (Directors). (2005). *Safety Last!* [DVD]. Estats Units: New Line Home Video.
- Savater, F. (2004). *El valor d'educar*. Barcelona: Columna.
- Torre, S. de la, Oliver, C., Violant, V., Tejada, L., Rajadell, N., & Girona, M. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos Educativos*, 6-7, 65-86. Disponible en DIALNET.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010646.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Mestre Soler, F., & Mascaró Oliver, M. (2010). Projecte de cinema mut: El restaurant de la gent. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 177-185. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/10-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Escriure a l'educació infantil, primària i secundària. Eixos i propostes per a una metodologia coherent. Exemplificacions comentades

Writing in preschool, primary and secondary education. Focal points and proposals for a coherent methodology. Annotated exemplifications

Escribir en la educación infantil, primaria y secundaria. Ejes y propuestas para una metodología coherente. Ejemplificaciones comentadas

Pere Jaume Alzina Seguí

pere.alzina@uib.es

IES Josep Miquel Guàrdia

Aquest projecte fou guardonat amb
el 2on Premi d'Innovació Educativa 2008

Resum

S'ofereix un material per a la reflexió que permeti millorar la pràctica educativa lligada a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita. L'objectiu és donar resposta als problemes cognitius de l'alumnat a través de la redacció de textos i l'estructuració d'idees per a la comprensió global de continguts. S'exemplifiquen algunes activitats i estratègies que haurien de mantenir-se al llarg de l'escolaritat obligatòria a fi de facilitar l'adquisició i posterior desenvolupament en nous contextos. Tot plegat, la metodologia obeeix les línies directrius bàsiques de la recerca acció, posant especial èmfasi en els processos reflexius abans, durant i després de les activitats proposades. S'intenta demostrar que és possible dissenyar situacions que permetin aquesta metodologia al llarg de tota l'escolaritat obligatòria i més enllà, combinant aquestes propostes amb tot tipus de metodologies, materials didàctics, llibres de text o maneres de fer i tarannàs particulars. Aquestes propostes intenten trobar activitats potencialment interessants que poden sorgir en qualsevol moment, aula i grup d'infants.

Paraules clau:

escriptura, expressió escrita, llengua catalana, aprenentatge per al domini, activitats creatives, procés cognitiu, raonament, representació mental, ensenyament obligatori.

Abstract:

This paper offers material for reflection that will improve educational praxis linked to teaching and learning the written language. The objective was to provide a response to students' cognitive problems by writing texts that allow them to structure ideas for an overall comprehension of contents. Examples are provided of several activities and strategies that should be maintained throughout compulsory education to facilitate their acquisition and subsequent development in new contexts. The methodology follows the basic guidelines of action research, placing special emphasis on reflective processes before, during and after the directly observable results of the proposed activities. It demonstrates that it is possible to design

situations that allow this methodology to be maintained throughout compulsory education and beyond, combining these proposals with all kinds of other methodologies, didactic materials, textbooks or ways of working and particular dispositions. These proposals seek complementariness, not contradictions, as well as potentially interesting activities that may arise at any time in any classroom with any group of children.

Keywords:

writing, written expression, Catalan language, mastery learning, creative activities, cognitive process, reasoning, conceptual imagery, compulsory education

Resumen:

Se ofrece un material para la reflexión que permita mejorar la práctica educativa ligada a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. El objetivo es dar respuesta a los problemas cognitivos del alumnado a través de la redacción de textos y la estructuración de ideas para la comprensión global de contenidos. Se

ejemplifican algunas actividades y estrategias que tendrían que mantenerse a lo largo de la escolaridad obligatoria para facilitar su adquisición y posterior desarrollo en nuevos contextos. La metodología obedece las directrices básicas de la investigación acción, poniendo especial énfasis en los procesos reflexivos antes, durante y después de las actividades propuestas. Se intenta demostrar que es posible diseñar situaciones que permitan esta metodología a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y más allá, combinando estas propuestas con todo tipo de metodologías, materiales didácticos, libros de texto o maneras de hacer y talentos particulares. Estas propuestas intentan buscar actividades potencialmente interesantes que pueden surgir en cualquier momento, aula y grupo de niños.

Palabras Clave:

escritura, expresión escrita, lengua catalana, aprendizaje del dominio, actividades creativas, proceso cognitivo, razonamiento, representación mental, enseñanza obligatoria

1. INTRODUCCIÓ

Si bé és cert que la majoria de propostes didàctiques i currículums oficials tenen una línia metodològica coherent per aprendre a escriure, són poques les vegades que aquesta línia se segueix al llarg de l'escolaritat obligatòria i són pocs els alumnes que han experimentat contextos i situacions d'escriptura reals a les diferents etapes educatives. Creiem fermament que l'única manera d'aprendre a escriure des d'una perspectiva complexa i de dotar de la capacitat de resoldre qualsevol situació que necessiti del text escrit de manera satisfactòria és haver viscut i aplicat els plantejaments constructivistes i l'enfocament comunicatiu en diferents situacions de comunicació al llarg de l'escolaritat obligatòria.

Aprendre a escriure implica haver resolt situacions molt diverses i complexes en què hi hagi una audièn-

cia concreta i s'hagin de transmetre, explicar, articular o ordenar uns continguts concrets amb intencions explícites; és a dir, escriure a partir d'una necessitat concreta a algú en concret, amb alguns continguts potencialment interessants i amb alguna intenció; intencions, continguts i destinataris molt variats, en situacions molts diferents i complexes, amb exigències progressivament més elevades i amb criteris de valoració cada vegada més complexos.

En aquest material intentem demostrar que és possible dissenyar situacions que permetin aquesta metodologia al llarg de tota l'escolaritat obligatòria i més enllà, combinant aquestes propostes amb tot tipus de metodologies, materials didàctics, llibres de text o maneres de fer i tarannàs particulars. Aquestes propostes intenten buscar complementarietats, no contradiccions; intenten buscar activitats potencialment interessants que poden sorgir en qualsevol moment, en

qualsevol aula i en qualsevol grup d'infants. En cap moment no volem transmetre la idea que treballar d'una manera diferent d'aquesta implica treballar en la direcció equivocada; només volem demostrar que aquestes situacions i aquests dissenys ajuden de manera clara a aprendre a escriure millor. Tampoc no volem indicar la quantitat d'experiències que s'haurien de portar a terme durant un curs escolar; només proposem exemples que n'han demostrat l'eficàcia en grups i situacions molt diferents.

Ara bé, les propostes que hem inclòs en aquest material, tot i pertànyer a professors, centres, cursos i etapes diferents, presenten unes característiques que convé assenyalar prèviament:

- Totes les propostes d'escriptura estan emmarcades en situacions complexes, globals, reals o simulades, amb resultats i valoracions externes a la mateixa escola; és a dir, experiències d'escriptura real, amb destinataris, continguts i intencions reals i molt diverses.
- Totes les propostes portades a terme impliquen el treball en grup o el treball cooperatiu de persones diferents, d'individus amb capacitats, interessos i motivacions ben diferenciats.
- Les propostes s'han portat a terme en classes heterogènies, algunes amb molts alumnes, altres amb ràtios reduïdes; amb alumnes amb dificultats, amb discapacitats, amb persones plurideficients o amb persones amb altes capacitats.
- Els processos d'escriptura s'han portat a terme a la classe; a casa, com a deures, també s'ha escrit, però els dissenys pretenien precisament veure, ensenyar i reflexionar sobre l'acte d'escriure en contextos reals davant els altres; és a dir, calia fer explícits els processos, els raonaments i les dificultats per què tots passem quan aprenem a escriure i també les dificultats que hom troba en escriure encara que en sàpiga molt. La reflexió en veu alta es converteix en l'única manera de fer explícits els processos i els raonaments que ens poden portar a resoldre amb èxit determinades situacions d'escriptura.
- Els textos finals han tingut un ressò posterior. No només han servit per aprendre a escriure, sinó també per donar a conèixer determinats continguts potencialment interessants a terceres persones; els textos han servit per informar, explicar, raonar, argumentar, descriure, narrar, influir o convèncer altra gent. Mai no han quedat arxivats, ni tampoc no han servit només per corregir determinades errades o per ser qualificats amb una nota final. Sempre han servit per a molt més; la funció social de l'escriptura hi ha estat sempre ben present.
- Les propostes i les activitats plantejades parteixen de la dificultat i de la complexitat i es van adaptant a les diferents necessitats dels alumnes. No s'han anat simplificant les activitats plantejades fins a arribar a activitats molt simples o totalment allunyades dels objectius inicials; és a dir, no s'ha portat a terme cap adaptació que impliqués un treball alternatiu per a determinats alumnes. Hom ha treballat, en la mesura que ha estat possible, en el text i en la situació concreta dissenyada. Ningú no ha acabat fent activitats alternatives o paral·leles.
- Una darrera característica, no menys important que les anteriors, és que totes les activitats dissenyades, quan s'han posat en pràctica, han portat molts problemes, molts entrebancs i molts moments en els quals no se sabia ben bé què fer. Aquests dissenys impliquen un risc: són molts els moments i els aspectes que no poden estar previstos i que, per tant, resulten sorprenents o desconcertants; alguns, fins i tot paralitzants. Els moments d'incertesa són, per tant, inevitables i els moments de distensió dins la classe, també. Per tant, si volem endinsar-nos en aquesta forma de treballar, hem de saber que el risc i la incertesa formen part de la mateixa metodologia de treball. La incertesa és inherent a la innovació. Trobar-se davant nous problemes, davant preguntes o qüestions força sorprenents, davant dilemes sense solució, davant incerteses irresolubles, tot plegat forma part de la mateixa recerca. Intentar millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura implica dissenyar nous plantejaments i endinsar-se en nous camins que no sempre porten a la millor alternativa o a la millor solució, però tot plegat, mitjançant la reflexió, permet una millora significativa dels processos, a pesar dels entrebancs i dels problemes que es plantegen.

Potser algú de vosaltres podrà considerar que alguns dels textos inclosos en aquest recull no són prou valuosos, ni estan prou treballats, o no presenten la qualitat que hauria de ser exigida per a una publicació. Un dels objectius és demostrar com qui escriu i qui aprèn a escriure pot veure publicat el seu treball independentment de la suposada qualitat i que tots els

processos tenen la mateixa importància independentment de la capacitat o discapacitat de l'alumne en qüestió. Partim d'allò que cadascú sap i acceptem el seu punt de partida, al marge del curs on es trobi i de tots els continguts que suposadament hagi de saber o conèixer. Les persones aprenen a partir d'allò que saben, a partir d'allò que dominen, independentment que ho hagin de conèixer o no perquè ho hagin treballat o no en cursos anteriors. És a dir, no es tracta de saber allò que haurien de saber, sinó de conèixer exactament el que saben per ensenyar-los-en més i permetre'ls avançar. Intentem no donar res per fet ni per sabut; intentem conèixer el que saben i ajudar-los a aprendre allò que necessiten per avançar, sense judicis ni prejudicis sobre allò que haurien d'haver après i que, per la circumstància que sigui, no saben, no recorden o no saben aplicar.

Aquest treball també intenta abordar un tema molt poc treballat: els coneixements dels professors de les característiques i la singularitat de cada etapa educativa; hom sol conèixer bé els continguts i les característiques evolutives de l'etapa que imparteix, però sol ser molt manifest el desconeixement de la resta d'etapes educatives, i les propostes formatives que van adreçades a diferents etapes solen tenir molt poca acceptació. És evident que determinades característiques evolutives, determinades didàctiques i determinats continguts són específics de cada etapa educativa i que precisament per això es conceben les diferents etapes, els cicles i els cursos. Però també ho és que determinats continguts s'han de treballar de forma sistemàtica i recurrent al llarg de tota l'escolaritat per ser ben apresos i poder ser aplicats a diferents contextos i situacions, i que les persones d'educació infantil, les persones adolescents i les persones adultes aprenen, bàsicament, de la mateixa manera amb especificitats ben estudiades i documentades.

La coordinació entre les diferents etapes educatives no és una tasca fàcil tot i estar regulada, i la voluntat dels professionals de cadascuna de les etapes no és precisament la més adient per facilitar-la. Els dos cicles de l'educació infantil treballen des de perspectives força innovadores, actuals i amb grans dosis d'il·lusió. S'hi fomenten els processos de construcció del coneixement a partir de les necessitats dels infants i es dissenyen seqüències d'ensenyament complexes, globals i que els motivin potencialment.

El primer gran salt es produeix entre el segon cicle de l'educació infantil i el primer cicle de primària, en què

es prioritzen els processos d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb mètodes dubtosos, amb pressió creixent i amb un ús generalitzat dels materials editorials. Les contradiccions entre els plantejaments globalitzadors de l'educació infantil i els plantejaments acadèmics del primer cicle de primària són ben evidents en moltes escoles. Uns prioritzen els aspectes creatius i els altres els aspectes normatius de l'aprenentatge sistemàtic de la lectura i l'escriptura. A l'educació infantil, hi podem trobar certa dosi d'ingenuïtat combinada amb un encertat disseny pedagògic; al primer cicle de primària, hi trobem una mena d'obsessió per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, continguts que lògicament s'han de treballar, però sense perdre de vista els referents d'hàbits, les estratègies de socialització, el treball autònom i creatiu desenvolupat durant l'educació infantil. D'altra banda, durant l'educació infantil se succeeixen múltiples trobades amb la llengua escrita, que genera el lògic interès i la motivació dels infants per començar a reflexionar sobre els usos que se'n pot fer. Per tant, el pas de l'educació infantil al primer cicle de primària no hauria de suposar un canvi significatiu i s'hauria de treballar de manera molt semblant, posant l'èmfasi en determinats continguts molt més específics.

A mesura que progressa l'etapa d'educació primària, els materials editorials es fan gairebé omnipresents i les diferents àrees de coneixement es treballen per separat. Predominen les activitats tancades i simples: plantejament del problema, únic mètode possible de resolució i una única solució vàlida possible. Predominen els exercicis d'omplir buits i, en general, s'escriu poc a classe amb les indicacions del professor i amb el suport dels companys.

La pressió que exerceix la secundària obligatòria sobre el tercer cicle de primària encara és més evident: les qüestions de caire gramatical i ortogràfic predominen sobre les activitats reflexives. Les activitats tancades i de memòria també predominen sobre les obertes i inductives. Es concep la secundària com una etapa de formació acadèmica i es preparen els alumnes per assolir el que hom considera objectius mínims. Si bé la pressió és evident sobre el cicle superior de la primària, també ho és que la possibilitat d'accedir als estudis de batxillerat pressiona els alumnes del primer i del segon cicle de l'ESO per assolir el màxim de contingut. Això no obstant, se segueix treballant de manera descontextualitzada, amb pocs ponts entre les àrees de coneixement i amb molt més temps de feina a casa, lluny de les indicacions del professor

(que sol corregir en diferit) i dels companys, que podrien donar importants pistes i recursos per millorar la tasca de planificació, redacció i revisió dels textos.

Aquest conjunt d'errors i pressions provoca, normalment, que a la classe s'escriu poc, que siguin molt pocs els moments en què els alumnes poden treballar en petits grups i posar en comú els problemes i les alternatives que posen en joc quan es troben en situacions noves i complexes que exigeixen pensar, reflexionar i prendre unes decisions que condicionaran el text final. D'aquesta manera, a mesura que progressa l'escolaritat obligatòria i les activitats de lectura i d'escriptura haurien de plantejar-se en contextos de treball cooperatiu amb el suport del professor, aquestes van desapareixent com a activitats a les aules i els alumnes llegeixen i escriuen molt però de manera individual i amb la correcció diferida dels professors, poques vegades directa i contextualitzada.

Aquestes dificultats de coordinació i de coneixement dels professionals de l'educació vers les altres etapes educatives se solen fer insalvables a mesura que s'avança. D'aquesta manera, el coneixement i l'habilitat d'un professional de l'educació que imparteix classes preferentment a batxillerat sobre l'etapa d'educació infantil són gairebé nuls i també a l'inrevés. A més, alguns prejudicis i temes sobre els professionals que treballen en una determinada etapa educativa encara entorpeixen més el coneixement i la comprensió mútua. Sense obviar les característiques diferencials i les didàctiques específiques adreçades a edats i continguts concrets, tampoc no podem deixar de banda que els humans de qualsevol edat aprenem de formes molt semblants, en situacions contextualitzades i complexes; és a dir, en cap moment no podem oblidar que la reflexió sobre el que fem, la reflexió sobre l'experiència i la projecció de les possibles solucions mitjançant el pensament són les estratègies bàsiques per ensenyar i aprendre sòlidament; de reflexionar sobre el que fem i el que succeeix, en sap tothom i tothom en pot arribar a aprendre a partir de la instrucció més o menys guiada. No tenir en compte això és minvar a la mínima expressió les possibilitats educadores de les persones adultes que ja hem après mitjançant la reflexió sobre els fets i les accions.

Per tant, un infant de tres anys o uns adolescents de tretze, catorze, quinze o divuit anys també aprenen reflexionant si se'ls ensenya a partir de situacions reals i contextualitzades, al més reals possibles. Aquestes reflexions i exemples intenten con-

tribuir, des de l'ensenyament de l'escriptura, a fer possible una major comprensió i coneixement sobre les diferents etapes educatives i a centrar línies de feina coherents al llarg de tota l'escolaritat utilitzant com a eina bàsica la reflexió sobre els fets i les accions en situacions contextualitzades d'escriptura.

Aquest treball i les posteriors exemples intenten fer una contribució a aquesta visió global sobre l'escolaritat obligatòria a partir de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura. No volem passar per alt les característiques específiques de cada edat i de cada etapa evolutiva i tampoc no volem oferir eines úniques i aplicables de forma immediata. El que volem és oferir un material de reflexió que ens permeti millorar la pràctica educativa lligada a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita i exemplificar algunes activitats i estratègies que haurien de mantenir-se al llarg de l'escolaritat obligatòria per facilitar-ne l'adquisició i el posterior desenvolupament en nous contextos.

2. METODOLOGIA DE TREBALL

El treball s'ha anat concretant durant alguns cursos i ha consistit a assistir i plantejar en diferents classes les propostes que incloem, portar-les a terme, recollir exemples i evidències i comentar els resultats obtinguts.

En primer lloc, es va fer una àmplia revisió bibliogràfica i una recerca d'exemples i posades en pràctica de treballs d'escriptura a partir de textos des de l'enfocament comunicatiu i des de la perspectiva constructivista.

Després es van anar identificant aquelles escoles i aules que permetien, per la seva predisposició, característiques i complexitat aplicar processos de reflexió llargs. Van participar-hi aules del CP Francesc d'Albranca des Migjorn Gran, del CP Mare de Déu del Toro des Mercadal, del CP Fornells, del CP Inspector Doctor Comas Camps d'Alaior i de l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior, en temps, horaris i períodes ben diferents, en funció de la nostra disponibilitat per poder assistir-hi o assessorar les posades en pràctica de les experiències.

Vam establir algunes reunions prèvies amb els professors implicats, els vam explicar els objectius i vam comentar exemples del treball amb textos que volíem portar a la pràctica. També els vam demanar les opi-

nions que tenien sobre els escrits dels seus alumnes, amb quina freqüència solien escriure i de quina manera ho plantejaven.

La intenció no era posar en evidència o avaluar els procediments i les estratègies que feien servir, sinó oferir-los noves eines, posar en pràctica noves activitats que permetessin analitzar els processos de composició escrita en el marc de treballs més o menys cooperatius.

Per tant, la seqüència aplicada, en tots els casos, es va anar adaptant a les necessitats sorgides durant la posada en pràctica, tot i que en la majoria es van seguir set fases ben diferenciades:

- Explicació breu dels fonaments teòrics de l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.
- Comentari i anàlisi d'exemplificacions reals.
- Anàlisi de les situacions d'aula que permetessin introduir un treball textual sense necessitat de forçar-ne la introducció.
- Identificació d'un fil conductor o d'una activitat potent capaç de generar la producció d'un text en una situació de comunicació real i complexa.
- Posada en pràctica de l'activitat en el marc de grups cooperatius i recull d'evidències, enregistrament dels protocols d'intervenció, enregistrament de les converses entre els alumnes, anàlisi de les intervencions dels professors, anàlisi dels processos de planificació, redacció i revisió.
- Anàlisi final dels textos i dels treballs finals amb l'objectiu d'identificar variables importants, processos poc clars, llacunes, dificultats trobades, errors en la intervenció, aspectes que convé millorar de tot el procés, etc.
- Reflexions finals una vegada passat cert temps des de la finalització del treball. Aquest interval de temps (que pot ser de mesos) permet rellegir i mirar des de noves perspectives els treballs fets i ofereix una nova visió crítica capaç d'introduir millores substancials en els processos. Aquesta darrera fase és la que gairebé mai no s'arriba a fer en situacions normals, ja que el temps que implica i la descontextualització que necessita per ser vàlida no solen

ser freqüents entre els qui ens dediquem al magisteri, amb presses, urgències, entrebancs i sorpreses que el dia a dia ens ofereix.

Aquesta metodologia obeeix a les línies directrius bàsiques de la recerca-acció, que posa més èmfasi en els processos que en els resultats. Tot i això, creiem molt important avaluar els resultats finals des de perspectives exigents, qualitatives i quantitatives, ja que els resultats han de ser necessàriament bons. Si els resultats finals no milloren els processos objecte d'ensenyament i aprenentatge, el plantejament no és vàlid. Creiem important afirmar això, ja que moltes iniciatives innovadores han quedat en plantejaments pràctics molt complexos però amb resultats reals de millora ben migrats. Si els processos d'innovació no porten a una millora significativa dels continguts que s'han d'ensenyar i aprendre, la innovació serveix de ben poc.

Els plantejaments que fem i els resultats que oferim permeten albirar alguna sortida a un dels grans dilemes que tenim plantejats i que, sovint, fa caure en posicionaments reduccionistes. Ens referim al concepte d'atenció a la diversitat.

Una aula complexa i diversa, amb molts nivells, diverses capacitats i discapacitats, interessos varis i motivacions ben diferents és difícil de gestionar, i és encara més difícil preveure materials i activitats que permetin a cadascú fer allò que sap fer amb independència dels altres. Els plantejaments d'atenció a la diversitat ens porten, la majoria de vegades, a carrerons sense sortida: adaptem els materials a partir d'allò que treballa el gruix de la classe i els simplifiquem tant i tant que la darrera simplificació res no té a veure amb allò que ens havíem proposat treballar. Imaginem que treballem un concepte complex de caire gramatical (per exemple, els sintagmes nominal i verbal) i, com que tenim una gran diversitat a l'aula, uns alumnes acaben omplint buits d'unes fitxes preparades sobre les grafies *g i j* i un darrer alumne nouvingut pinta els elements comuns de la classe i n'apunta els noms en català. Què tenen a veure unes coses i altres? És evident que res, i això no vol dir que una activitat d'aquest tipus no es pugui portar a terme. El problema és que, per aprendre a escriure bé, cal interactuar amb altres persones, escoltar-les, aprendre'n i partir de situacions reals de comunicació en què cadascú pugui aportar el que sap o el que creu que sap. Quan un participa en una activitat complexa no vol dir que s'assabenti de tot el que hi succeeix; simple-

ment vol dir que hi participa de la manera que pot, però, com aquest context serà real, aprendrà a adaptar-se a aquests nous contextos, de manera progressiva però real.

Per tant, per millorar els plantejaments d'atenció a la diversitat, no hem d'anar abaixant progressivament el nivell fins que pràcticament no quedin continguts rellevants, sinó que el que hem de fer és apujar al màxim el nivell de tots i cadascun dels alumnes d'un determinat grup. Per atendre la diversitat hem d'apujar el nivell, no abaixar-lo i, per apujar-lo, necessitem dissenyar activitats complexes, difícils, reals, contextualitzades i globals i fugir de les simplificacions, reduccions o adaptacions que ens facin caure en la pèrdua de sentit de les activitats que proposem, que és el que sol acabar passant amb moltes activitats plantejades amb la millor intenció. No és la nostra intenció transmetre la sensació que fem les coses malament; simplement volem transmetre la idea que és possible millorar-les de manera significativa a partir de la recerca i la innovació.

Els materials que presentem pretenen oferir idees, propostes i alternatives vàlides, absolutament complementàries amb la majoria de plantejaments que es porten a terme a les nostres aules, compatibles amb la majoria de propostes editorials i compatibles amb el tarannà i les maneres de fer i d'estar de la gran majoria de professionals. Les propostes i les reflexions que presentem només volen servir de punt de reflexió i d'exemple per obrir processos d'innovació i de recerca a les escoles i als instituts que permeten noves metodologies per gestionar la creixent diversitat i la complexitat de les seves aules.

3. OBJECTIUS

Els objectius es van anar definint a mesura que avançàvem en les propostes d'aplicació i concreció a les aules. Això no obstant, els objectius obeeixen a les característiques dels dissenys de recerca-acció:

- Dissenyar activitats contextualitzades d'escriptura en diferents etapes educatives de l'escolaritat obligatòria des de l'enfocament comunicatiu i la perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita.
- Analitzar els protocols d'intervenció, els debats i les converses dels infants, i les fórmules i els processos que adoptem per treballar de forma coope-

rativa.

- Introduir la reflexió gramatical i ortogràfica segons les necessitats del text i de la situació de comunicació.
- Recollir dades dels processos de planificació, redacció i revisió de textos escrits fets en situacions reals de comunicació, en contextos, destinataris, intencions i continguts diferents.
- Oferir eines, estratègies, plantejaments, seqüències didàctiques i propostes diverses per treballar l'escriptura, que puguin servir de model per dissenyar-ne de noves, segons les necessitats, els interessos i les motivacions d'una determinada classe.
- Plantejar estratègies globals vàlides i fiables per a totes les etapes educatives de l'educació obligatòria que permetin oferir una línia metodològica coherent i que permetin treballar unes mateixes competències a partir d'una gran varietat de contextos i situacions reals i complexes.

El material i les reflexions que plantejem sorgeixen de la feina d'anys en assessoraments, cursos i experiències portades a terme en aules ben diferents, de centres i de localitats diferents, però amb l'objectiu de trobar fils conductors coherents que permetin una millor adquisició de les competències en escriptura i lectura al llarg de tot l'ensenyament obligatori.

És ben sabut que la capacitat d'expressar el pensament per escrit és una de les competències bàsiques per accedir a una societat altament alfabetitzada. Tot i haver avançat a partir dels plantejaments constructivistes per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, la veritat és que coexisteixen múltiples mètodes, materials i propostes, alguns de complementaris, d'altres de contradictoris, que dibuixen uns plantejaments eclèctics, confusos i canviants, entre les diferents etapes educatives, entre els diferents cicles d'una mateixa etapa, entre els professionals d'un mateix cicle o del mateix departament, fins i tot amb professors que treballen conjuntament amb el mateix grup d'alumnes. Amb això no volem dir que aquesta enorme diversitat de maneres de fer i d'actuar mentre ensenyem a llegir i a escriure sigui negativa; només volem posar l'èmfasi en la necessitat de treballar uns mateixos continguts, uns mateixos procediments i unes mateixes competències des d'una perspectiva àmplia que remarqui els trets comuns en aquest complex procés

d'ensenyament i aprenentatge. Es poden posar en pràctica molts mètodes i plantejaments, però no s'ha d'oblidar en cap moment, al llarg de tota l'escolaritat obligatòria, que, d'escriure, se n'aprèn escrivint en situacions reals de comunicació, amb destinataris i intencions definides, i ningú no sol escriure si no és per dir quelcom important. Ningú no escriu per no dir res; per tant, per escriure també necessitem saber coses, no podem escriure des del buit d'idees. Per escriure bé i transmetre idees interessants necessitem aprendre coses noves contínuament, necessitem estar atents al món i als esdeveniments que ens envolten.

Per tant, necessitem dissenyar situacions d'escriptura reals que incloguin els elements bàsics de tot acte comunicatiu: uns continguts interessants a dir o a explicar, uns destinataris potencialment interessats en el que nosaltres sabem i una intenció explícita (explicar, demostrar, interessar...). I aquestes activitats s'han de portar a terme des de l'educació infantil fins al final de la secundària obligatòria, per oferir als alumnes tot el ventall de possibilitats d'experimentar amb textos reals, entendre'n el funcionament, saber-los produir i revisar i saber adaptar-se a les necessitats de cada situació comunicativa.

L'aprenentatge de l'escriptura és un procés llarg i complex que implica contínues pràctiques contextualitzades progressivament més complexes per anar millorant durant tota l'escolaritat obligatòria.

La majoria de propostes i didàctiques específiques fan referència a teories i activitats que van referides bàsicament a una única etapa o a una part. Hi ha múltiples publicacions que detallen propostes didàctiques per treballar l'escriptura referides a un cicle concret. Són ben poques les propostes referides a la totalitat de l'ensenyament obligatori que focalitzin una mateixa línia metodològica i unes propostes semblants progressivament més difícils i complexes.

En el material que presentem incloem una revisió teòrica exemplificada amb materials i exemples reals de les diferents etapes educatives i un recull d'activitats concretes que inclouen la feina amb una àmplia varietat de tipologies textuals, referides a diferents cursos de l'escolaritat obligatòria.

El material que presentem reuneix les següents característiques:

- Recull breument les principals teories i implica-

cions pràctiques sobre els processos de composició del text escrit.

- Ofereix orientacions clares per dissenyar activitats obertes i globals d'aprenentatge des de les perspectives que ofereixen les ciències de l'educació i la lingüística.
- Exemplifica processos de composició de text en el marc d'activitats obertes i complexes (anàlisi interdisciplinari d'un tema, projecte de treball, resposta a algunes preguntes difícils, treball d'un tòpic...).
- És un material flexible i obert que aporta idees més que solucions tancades, un material que ens permet reflexionar més que aplicar receptes, un material que ens aporta línies de treball més que exercicis seqüenciats.
- És un material complementari de les programacions d'aula. Sovint ens fa l'efecte, als professionals de l'educació, que les programacions excessivament seqüenciades i tancades, redactades amb un llenguatge espès i poc concret, no faciliten la reflexió sobre el que passa a les aules i no ens obre el camí de la renovació. Amb aquest material pretenem oferir una eina bàsica en mans dels professors que, amb un llenguatge planer i senzill, expliqui el que ens passa a les aules, els processos d'aprenentatge que segueixen els al·lots i les millors estratègies d'ensenyament davant situacions diverses.
- Creiem que és, finalment, un material suggerent, que relata històries de classe i històries d'alumnes que aprenen a escriure en situacions de comunicació real, amb intencions prèviament definides i amb continguts treballats explícitament.

Durant el temps que hem dedicat a elaborar el material hem intentat recollir exemplificacions i processos d'elaboració de molts textos. La llista que incloem no pretén ser una proposta tancada, però ha de servir per comprendre els objectius del nostre projecte.

El relat de cada activitat inclou els següents apartats:

1. Context de producció.
2. Situació concreta de comunicació.
3. Intenció del text.

4. Continguts bàsics que s'han de treballar amb relació a les característiques del text concret.
5. Continguts bàsics treballats que inclou el text (idees bàsiques).
6. Relat del procés de producció: motivació, dificultats, anècdotes...
7. Llista prèvia d'idees, primers esborranys...
8. Exemples de les primeres mostres textuales. Dificultats i errors detectats.
9. Relat dels processos d'intervenció del mestre.
10. Transcripcions i protocols destacats del procés d'intervenció individual, en petit grup i en gran grup.
11. Textos finals. Correcció i revisió final. Procés d'edició.
12. Valoracions dels destinataris dels textos.
13. Opinions i autoavaluació dels alumnes.

La majoria de relats i de propostes es basen en la llengua catalana, però també incloem exemplificacions en llengua castellana i en llengua anglesa, ja que les característiques del plantejament que fem permeten treballar textos en diferents llengües i des de diferents realitats i coneixements lingüístics, culturals i basats en l'experiència.

És impossible recollir, en una publicació de format reduït, tots els exemples, els comentaris i les propostes que van sorgir al llarg de la recerca. Per tant, només indiquem algunes consideracions generals i incloem només una exemplificació. Lògicament, el material perd part del potencial interès, que consisteix a comparar elements comuns entre les tres grans etapes educatives.

La proposta didàctica que formulem intenta ser una síntesi dels quatre enfocaments de l'estudi de Cassany (1990).

1. Els alumnes aprenen els fonaments de la gramàtica, centrada en el text, en el marc del procés de producció. És quan escrivim que ens sorgeixen dubtes ortogràfics i gramaticals i és en el marc d'aquesta ac-

tivitat que cal resoldre'ls. El treball en grup i l'assessorament constant del professor poden solucionar la majoria de problemes plantejats.

Es poden plantejar activitats molt puntuals de reforç o de reflexió sobre determinats temes conflictius. Per exemple, la majoria d'al·lots d'una classe confonen la essa sorda i la essa sonora i cometen algunes faltes ortogràfiques, o la majoria de la classe no ordena les idees en paràgrafs. Cadascuna d'aquestes qüestions pot ser objecte d'un tractament sistemàtic sempre que sorgeixi de les necessitats i els problemes detectats. L'ensenyament sistemàtic lliçó rere lliçó no provoca, en la majoria d'alumnes, la necessària generalització dels continguts apresos sobre les activitats de producció d'un text real. El problema ha de solucionar-se en el marc de la producció del text escrit.

Igualment es poden fer algunes activitats de reflexió sobre un text acabat i proposar millores per a propers exercicis. Els errors detectats en un text són el punt de partida per fixar els objectius de les pròximes sessions. Així els alumnes van aprenent i van incorporant els continguts treballats de forma progressiva, partint de les seves hipòtesis sobre la llengua escrita.

De fet, el que proposem és una actuació sobre la zona de desenvolupament proper: l'al·lot manifesta els seus criteris sobre l'escrit (gramaticals) i el professor actua sobre aquest coneixement i intenta incorporar-hi, a partir de la reflexió, nous continguts que complementin, ampliin o reformulin el que l'al·lot ja sap.

2. Intentem partir de situacions de comunicació reals. No té sentit elaborar un material amb l'única intenció que el llegeixi i el corregeixi el professor. Cal trobar algú que s'interessi pel nostre treball i estigui interessat a comentar-nos-el. Aquest aspecte és bàsic en tot procés d'escriptura. Tots els escrits que hem elaborat a classe tenen una intenció i s'adrecen a uns destinataris més o menys coneguts. S'intenten treballar totes les funcions de la llengua escrita a partir de les propostes i dels estudis de la tipologia textual.

Cada vegada que ens proposem un text n'estudiem les característiques bàsiques i comentem diferents models reals amb la intenció d'analitzar i de conèixer com està estructurat, les característiques gramaticals, la forma de presentació.

El context en què es produeix la situació comunicativa té una importància cabdal: en depèn el tipus de

registre utilitzat, el vocabulari més adient, la coherència amb la situació comunicativa, etc.

Abans de produir el text, l'al·lot ha de representar d'alguna manera la tasca i ha de tenir una idea més o menys elaborada de com serà el text que escriurà.

No treballem text rere text, seguint un ordre determinat, de més fàcil a més difícil o de més simple a més complex. El text es tria en funció de les característiques de la situació de comunicació, de la intenció i dels interessos dels alumnes. El professor orienta sobre el tipus de text més adient per a cada situació. No tenim cap seqüència determinada que ens digui quin text cal treballar. Si procurem que les situacions siguin diverses i els temes objecte d'estudi variats, aconseguirem treballar la majoria de textos. El que cal tenir és un recull dels textos treballats a cada curs i les diferents situacions comunicatives, amb la intenció de tenir el recorregut d'un determinat grup d'alumnes i evitar repeticions innecessàries. Aquest recull d'aspectes treballats és bàsic en el model didàctic que proposem.

Els alumnes han començat treballant la tipologia textual de forma intuïtiva i n'han fet una classificació pròpia. No s'intenta que, de cop, arribin a entendre la complexitat de cada un dels tipus de text actuals. Es procura que ells mateixos vagin descobrint les funcions bàsiques de la llengua escrita a partir d'un procés inductiu de reflexió sobre els usos reals de la llengua.

3. Al llarg de les sessions en què treballem sobre un text, tenim molt en compte els processos cognitius que els alumnes duen a terme en el marc d'una situació de comunicació. Hem plantejat diferents situacions en què l'alumne ha de desenvolupar tot un conjunt d'estratègies cognitives abans, durant i després de la producció d'un text: generar idees, ordenar-les, fer esquemes, organitzar les idees depenent del tipus de text que es treballa, redactar, revisar i avaluar el producte final. Ensenyem algunes tècniques explícitament, tècniques noves que els al·lots no coneixen i que poden suposar una millora del procés de producció. El professor exerceix d'assessor i ajuda a superar bloquejos, a resoldre dubtes, a plantejar nous problemes, a reflexionar sobre el procés, tenint en compte la individualitat de cada al·lot i el seu ritme d'aprenentatge.

4. L'experiència es desenvolupa en el marc de projec-

tes de treball generalment triats pels mateixos al·lots i dirigits pel professor. Els temes proposats, per tant, són molt variats, globals i complexos. En aquest context, l'elaboració del contingut és una tasca important: cal posar l'èmfasi en el que el text ha de dir procurant que les idees es presentin clarament ordenades, que siguin originals i creatives, que els arguments vagin acompanyats de proves, etc.

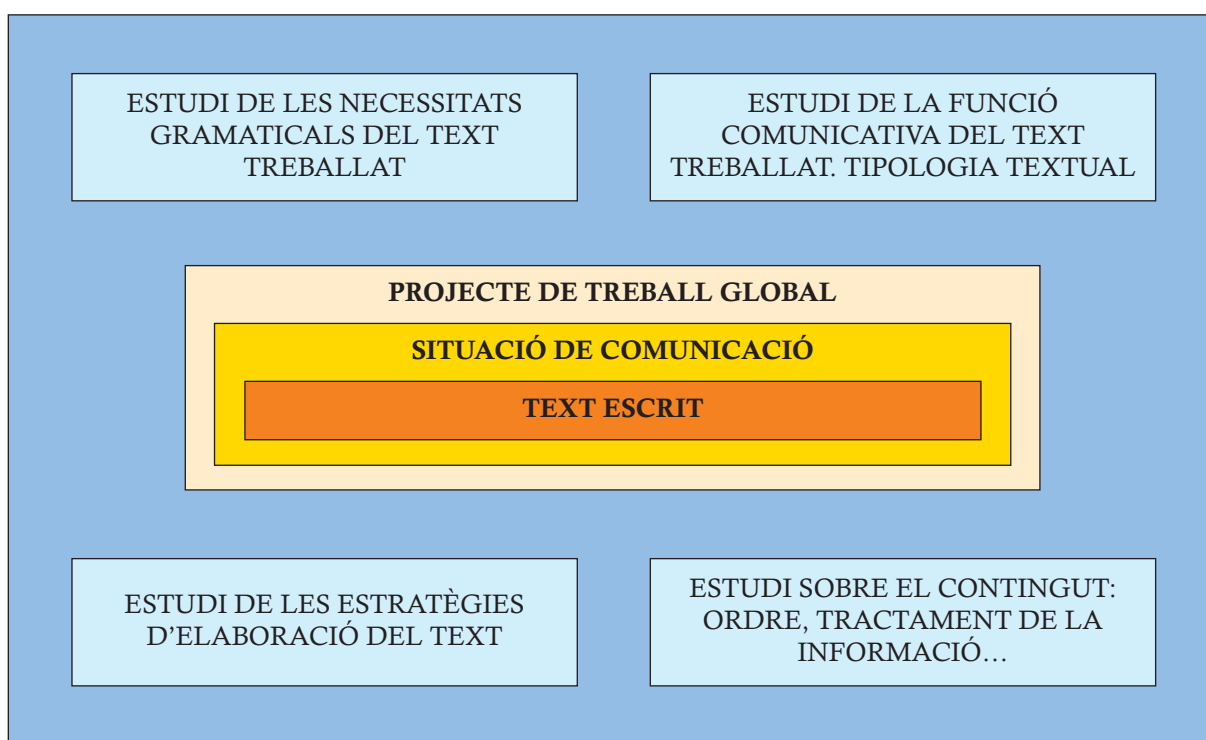
En el marc d'aquests projectes cal processar molta informació, consultar enciclopèdies i llibres, treure la informació de vídeos i pel·lícules, analitzar documents i fotografies, processar fonts d'informació orals, i tot això implica una tasca molt complexa de recollida i transformació de la informació. Cal trobar, en el marc concret de cada situació, les estratègies més adients per solucionar els dubtes que es plantejen. L'elaboració d'índexs i de fitxes, la confecció de fitxers amb la informació recollida, l'anàlisi dels documents, el resum, el contrast i la crítica d'un document són algunes de les estratègies més utilitzades en el nostre treball.

El plantejament que fem pretén ser una síntesi de les diferents investigacions sobre el fet d'escriure incorporades a un treball global per projectes amb les característiques següents:

- a) L'alumne és el protagonista del seu procés d'aprenentatge. La majoria de vegades és ell mateix que proposa el tema i aporta a la classe el seu bagatge. Exposa les seves inquietuds, els seus sentiments i els seus coneixements sobre el tema i tot plegat esdevé el punt de partida de la recerca o investigació.
- b) S'adopta un plantejament globalitzador (Hernández i Sancho, 1993) que pretén donar sentit al procés d'aprenentatge.
- c) Es plantegen dubtes, interrogants i qüestions d'interès divers que són el punt de partida per modificar els coneixements. S'intenta transformar la informació en coneixement. L'alumne s'apropia del nou coneixement, l'adapta i el modifica.
- d) S'intenten crear marcs de reflexió i de debat permanent al voltant dels temes que preocupen.
- e) Es busca el sentit social de l'escriptura i es parteix de l'enfocament comunicatiu amb la intenció d'obrir les aules a la societat i de donar a conèixer el

treball que es fa. Es busca la col·laboració de persones externes a l'escola relacionades amb el tema que és objecte d'estudi.

- f) Totes les pràctiques lingüístiques s'insereixen en el procés global de composició del text escrit. La gramàtica oracional i textual es treballa en funció del text que s'escriu i en funció de les necessitats dels alumnes.
- g) L'error és considerat una construcció de l'alumne en la qual ens demostra el seu procés evolutiu. L'error és una hipòtesi que explica el moment en
- què es troba l'alumne i sobre la qual es pot treballar.
- h) El marc de relacions del grup classe canvia i el professor passa a ser aprenent en situacions o temes que desconeix. El professor aprèn a escoltar els alumnes i a interpretar el significat de les seves conductes i reflexions.
- i) El temps i l'espai s'adeqüen a les necessitats del projecte. Cada procés necessitarà un temps relativament llarg i una reelaboració de l'espai classe.



ALGUNES CONCLUSIONS

Els materials presentats inclouen fins a dotze exemplificacions, de les quals hem intentat identificar les característiques comunes que ens permetin seguir avançant en la construcció del coneixement. Per tant, ha arribat el moment de posar una mica d'ordre, de sistematitzar les dades obtingudes i de suggerir futures línies d'acció. Hem insistit que és difícil generalitzar les experiències i preparar «receptes» que ens permetin una vida professional més tranquil·la, una major

«eficàcia» en el tractament de la diversitat i un grau relativament alt d'aprenentatge. Però al llarg del temps ens hem adonat d'un conjunt de característiques que poden orientar futures recerques, potencialment significatives, i que poden permetre rompre les inèrcies de les dinàmiques tradicionals d'ensenyament-aprenentatge. Hem comprovat, en repetides ocasions, com els plantejaments que us hem explicat generen noves dinàmiques en la classe, en les maneres i les formes de relació i en els estils i les formes d'aprenentatge dels nostres alumnes. Quin seria aquest

conjunt de característiques diferencials que generen processos d'ensenyament i d'aprenentatge enriquidors per a alumnes i per a professors?

1. En primer lloc, creiem que la reorientació del problema de l'escriptura, és a dir, contemplar les errades des d'un altre punt de vista va ser un element decisiu. En un principi formulàvem el problema de la manca de qualitat dels textos en termes negatius. El canvi de perspectiva (analitzar la manera més adient per ajudar els nostres alumnes a superar les dificultats i la consideració de l'error com una hipòtesi sobre l'escriptura que permetia avançar) ens va permetre entendre més i millor els problemes i els sabers implícits dels nostres alumnes. El canvi de perspectiva en la consideració dels problemes va significar per a nosaltres un camí obert que ens reduïa l'angoixa pels errors i ens va permetre avançar en altres direccions.
2. El segon aspecte important va ser la iniciativa de rompre els esquemes curriculars més clàssics i endinsar-nos en zones d'elevat risc: partir i construir coneixement a partir dels dubtes, dels interessos i de les motivacions profundes dels nostres alumnes. Això va implicar, progressivament, la flexibilització dels horaris i dels espais i un major grau de globalització de les àrees curriculars. Treballar sobre «La raó de la nostra existència» o sobre «L'origen de l'Univers» ens obligava a dedicar més temps a les activitats. Algunes vegades treballàvem tot el matí en la mateixa activitat. Els alumnes consultaven informació, discutien els materials, preparaven els textos, il·lustraven i editaven sense descans. El fet que tots els textos fossin dirigits a algú particular que de segur els llegiria els motivava força. Quasi sempre volien donar a conèixer a algú els seus aprenentatges i els seus textos, i les persones que els llegien gaudien i els feien suggeriments. Creiem que tots els textos que escriuen els nostres alumnes haurien de tenir un destinatari concret. La força i el poder comunicatiu del text escrit sobre el destinatari obliguen a ajustar les intencions i a filar prim a l'hora d'escriure.
3. Cal dir que partir dels interessos, dels dubtes i de les motivacions dels nostres alumnes no implica demanar-los contínuament què volen treballar o què volen estudiar. D'aquesta manera, molts alumnes voldrien aprendre només allò que

saben, ja que no es poden interessar o dubtar per temes que desconeixen. Més que estar contínuament demanant-los què volen fer o què volen estudiar, cal estar atent als seus dubtes i als seus suggeriments. Cal escoltar-los i interpretar el que demanen; cal aprofundir i localitzar els orígens de les preguntes que ens fan, contextualitzar-les, organitzar l'estudi i introduir continguts, dubtes i plantejaments nous. L'estudi sobre l'origen de l'Univers no sorgeix espontàniament; l'ambient de classe ha de permetre plantejar, debatre i orientar els dubtes dels nostres alumnes. Els professors tenim l'obligació d'indagar el sentit profund del que ens demanen i trobar línies i fils conductors que ens permetin d'avançar vers la construcció de nous coneixements.

4. El treball de la llengua escrita, en el marc d'un plantejament globalitzador, adquireix noves formes: l'escriptura s'aprèn i s'usa en situacions contextualitzades; els dubtes es resolen en funció de la situació de comunicació; l'aprenentatge de l'escriptura i la reflexió sobre la llengua es produeixen en un text concret i en una situació concreta; no cal explicar lliçó rere lliçó seguint un ordre lògic i estructurat; cal resoldre els problemes ortogràfics i gramaticals quan es produeixen. Quan l'al·lot que aprèn té un dubte és el moment de plantejar les estratègies per resoldre'l i reflexionar sobre la llengua. Aquest plantejament no oblida la necessitat de plantejar, explicar i reflexionar sobre algun ítem lingüístic concret (l'estructura del paràgraf, les regles de l'accentuació, la concordança...) per comprendre'n l'abast.
5. La veritat és que el material curricular editat fins al moment (bàsicament llibres de text) ens ha servit de ben poc. El tipus de feina que hem plantejat ens ha conduït a treballar amb materials reals (textos, enciclopèdies, revistes de divulgació, llibres de consulta...) i a elaborar els nostres propis materials amb els alumnes. Més que elaborar materials concrets hem dissenyat experiències àmplies i complexes que obliguessin els alumnes a treballar amb «el paper en blanc», sense referents ni exercicis del tipus *cloze*. L'alumne, davant el paper en blanc, ha de planificar globalment; necessita organitzar el full, distribuir l'espai, pensar la presentació més adient; necessita elaborar esborranys, fer i refer... Partir amb el paper en blanc és una activitat més com-

- plexa i més rica que omplir buits o contestar determinades preguntes; també és més difícil i implica més tensió cognitiva.
6. Quan l'alumne es troba davant situacions complexes orientades per preguntes difícils ha de posar en marxa els processos de raonament. Creiem que no s'ensenya a pensar a partir d'un conjunt de programes d'ensinistrament en estratègies de pensament, sinó incorporant aquestes estratègies a les situacions d'ensenyament i aprenentatge. L'aprenentatge de les tècniques de raonament es produeix, també, mentre es treballa en grup. La preparació d'un índex per a un text o la redacció en petit grup genera aprenentatge.
 7. Les situacions de treball en grup generen processos d'aprenentatge si el grup aprèn i, per tant, si se l'ensenya a cooperar. Cooperar significa escoltar l'altre i ajustar la nostra acció al flux d'idees del debat. El treball cooperatiu implica interacció, cooperació i ajuda per resoldre problemes complexos.
 8. La intervenció del professor o de persones més competents ajustada al sabers i a les necessitats dels alumnes és una estratègia força interessant i potencialment generadora d'aprenentatge. Escoltar els dubtes i els interrogants dels alumnes, plantejar-los-en de nous i fer-los reflexionar sobre les seves intuïcions genera força activitat cognitiva i potencia les capacitats de raonament, de pensament i de construcció de nous coneixements. Hem demostrat amb prou exemples com el diàleg engendra coneixement. Vam comentar que el professional de l'educació és com un artista que crea a partir de les tècniques que coneix. La intervenció és una tècnica força complexa que requereix un esperit obert i creatiu capaç d'ajustar-se a les demandes dels alumnes amb la intenció de «fer créixer» el seu coneixement.
 9. Hem pogut comprovar com el saber dels infants és potencialment actiu i autosuficient per generar dubtes i estratègies de resolució de problemes. Hem demostrat com els alumnes, de forma conjunta, saben resoldre amb ajuda els problemes que se'ls plantegen. També hem demostrat que la majoria dels alumnes tenen un coneixement implícit que els permet reflexionar i solucionar dubtes mentre es presenten. Només cal un ensinistrament en tècniques de treball cooperatiu.
 10. Vam optar per un plantejament globalitzador i obert. Això va implicar, des del principi, perdre de vista, momentàniament, la seqüència de continguts i activitats. Vam poder comprovar com els alumnes de segon de primària eren capaços d'escriure textos força complexos mentre que alumnes de segon d'ESO no aconseguien un text mínimament coherent. Quins eren els indicadors que condicionen la qualitat dels textos? Sembla que el primer condicionant és l'experiència i la coherència de l'acció pedagògica: si els alumnes estaven acostumats al treball cooperatiu i a la resolució de problemes complexos i oberts, el seu rendiment qualitatiu era major. Com menys experiència, més problemes es produïen. Molts alumnes no se sentien còmodes amb els plantejaments oberts; volien menys incertesa i que nosaltres, els professors, fixéssim sempre les activitats que havien de fer. A poc a poc (quasi tres anys de feina), vam aconseguir més compromís i més activitat dels alumnes. Alguns es van començar a sentir autènticament protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge (concepte molt usat en pedagogia, però extraordinàriament difícil d'assolir en la pràctica). La coherència de l'acció pedagògica és un altre indicador força interessant: cada mestre pot treballar amb el seu propi estil i amb el seu tarannà, però l'acció pedagògica (en molts casos es concreta en les activitats que es plantegen a classe) ha de ser coherent. Si una escola decideix treballar a partir dels plantejaments globalitzadors (es treballa a partir dels interessos, les motivacions i els dubtes dels alumnes), tots els professors del centre han de treballar en aquesta direcció, tot i que poden programar activitats diverses que segons el seu parer siguin adients. La coherència de la línia pedagògica no significa la uniformització de la tasca pedagògica d'un centre, sinó que, ben al contrari, implica el treball comú a partir de la diversitat d'estils professionals. El que no hauria de ser possible és el que passa en molts centres: a educació infantil treballen fitxes a partir del sistema de «lletra per lletra», a primer cicle de primària s'usen llibres de text en exclusiva, al segon cicle es treballa per projectes i a tercer cicle es treballa el text escrit a partir de redaccions o textos lliures. Aquest plantejament de centre pro-

voca dispersió i desconcert entre els alumnes. Els que més ho pateixen són els alumnes amb problemes d'aprenentatge. No sabríem respondre, en aquest moment, quins continguts o quins textos a quina edat. És cert que hem fet una proposta de seqüència de treball, però el que realment condiciona el disseny dels continguts i de les possibles activitats és el saber del grup d'alumnes; aquest és l'indicador clau per saber el que es pot fer.

11. Hem comprovat com l'ús de les noves tecnologies de la informació actuals, interactives i dinàmiques, permet assolir continguts que es resistirien força si només tinguéssim l'explicació oral i la imatge fixa com a únic recurs didàctic. La recerca d'informació a través d'Internet i l'escriptura dels textos amb els processadors actuals permeten un treball de qualitat, una major individualització dels processos d'aprenentatge i una major activitat cognitiva. Hem comprovat l'enorme potencial educatiu dels correctors ortogràfics i gramaticals dels processadors de textos. L'alumne, amb l'ús del corrector, es fa progressivament conscient de les seves errades. La correcció amb l'ordinador no és una activitat mecànica. El corrector assenyalava l'errada i ofereix alternatives. L'alumne, després, ha de pensar la solució adient o ha de demanar ajuda al professor o ha de consultar els manuals o els diccionaris.
12. L'aprenentatge de l'escriptura necessita un ambient «alfabetitzador»: necessitem materials de molts tipus, textos variats, material escrit de tota mena, tot tipus de llibres de consulta i molts llibres de lectura.
13. La diversitat d'estils d'aprenentatge, la diversitat de rerefons, la diversitat de motivacions i d'interessos i la diversitat de ritmes d'aprenentatge són elements que fan més complex l'acte educatiu. El treball amb uns materials uniformes, en què tothom ha de fer el mateix exercici alhora i l'ha de fer igual de bé que els altres impedeix qualsevol iniciativa i bloqueja els alumnes amb problemes d'aprenentatge. En canvi, el treball a partir dels interessos i les motivacions dels alumnes, la feina en grups cooperatius i el disseny d'activitats obertes i complexes proporciona el clima adequat per a un treball autènticament integrador i divers.

14. Els lligams afectius que estableix el professor amb els seus alumnes generen un clima positiu que permet l'aprenentatge i la cooperació. Els bons professionals estableixen fortes relacions afectives i emocionals amb els seus alumnes.

Exemplificació

EL MEU POBLE. DESCRIPCIÓ PER A UNA GUIA TURÍSTICA DEL POBLE DES MIGJORN GRAN. TERCER CURS DE PRIMÀRIA. ESCOLA PÚBLICA FRANCESC D'ALBRANCA (ES MIGJORN GRAN).

Entre totes les exemplificacions, incloem el procés d'elaboració d'un text constructiu sobre el municipi des Migjorn Gran, que intenta demostrar com es treballen aquestes situacions.

RELAT DE L'ACTIVITAT

Durant tot el curs no havien treballat la descripció. Els mestres van suggerir de preparar una descripció acurada del poble des Migjorn Gran. Van inserir l'activitat en el marc de la preparació d'una guia turística del poble des Migjorn. En aquest relat presentem només el procés de redacció de la descripció del municipi.

En primer lloc, van intentar posar en ordre les idees que tenien entre tots. Els professors van intentar elaborar un mapa conceptual amb les diferents aportacions dels alumnes. Van anar dient tots els apartats que s'havien de tenir en compte:

- cases, places i carrers...
- església i ajuntament...
- escola, cementiri i depuradora...
- zona esportiva i talaiots...
- horts i camps als afores...
- la costa i les platges...
- el nombre d'habitants de la localitat...
- avingudes...

A continuació, havien d'ordenar tota la informació recollida per elaborar un guió més o menys coherent. Abans, s'intentava recordar les característiques de la descripció llegint-ne alguns exemples i els alumnes recordaven el concepte d'adjectiu, clau per engegar un

text amb garanties. Entre tots pensaven alguns adjectius adequats a cada part del poble.

Es va elaborar el mapa conceptual i entre tots van anar pensant i expressant, successivament, quina seria la manera més adient de començar el text, quines idees bàsiques tindria, com s'havien d'explicar els diferents apartats... Es va treballar de manera que cada idea, cada apartat, havia de ser un paràgraf seguit de punt i a part i que cada bloc inclòs en el mapa conceptual s'havia d'ampliar correctament.

Finalment, es van elaborar els primers esborranys. Entre tots van revisar els textos amb ajuda del retroprojector i en van redactar la versió definitiva.

CONTEXTE DE PRODUCCIÓ

L'activitat es va portar a terme en el marc d'una activitat proposada pels mestres. Durant aquell curs no s'havia treballat a fons la descripció i es va aprofitar l'estudi del poble des Migjorn Gran en un projecte de treball per proposar la preparació d'una guia turística del municipi, concretament del poble.

Situació concreta de comunicació: intenció del text; destinataris i autors

La intenció del text era descriure acuradament el poble des d'una perspectiva propagandística, amb adjectius capaços de convèncer de les bondats del municipi. Els destinataris serien alguns responsables i regidors del poble, que podrien valorar la validesa dels treballs escrits. També es va intentar presentar les feines a algunes persones del poble.

OBJECTIUS I CONTINGUTS BÀSICS QUE S'HAN DE TREBALLAR EN RELACIÓ AMB LES CARACTERÍSTIQUES DEL TEXT, LA SITUACIÓ DE COMUNICACIÓ I EL CONTEXTE DE PRODUCCIÓ

OBJECTIUS:

1. Comprendre i utilitzar el text descriptiu en les situacions de comunicació que ho requereixin.
2. Treballar i aprofundir en les tècniques de generació d'idees, de redacció i de revisió.
3. Conèixer i aplicar les característiques estructurals del text descriptiu i utilitzar adequadament els ad-

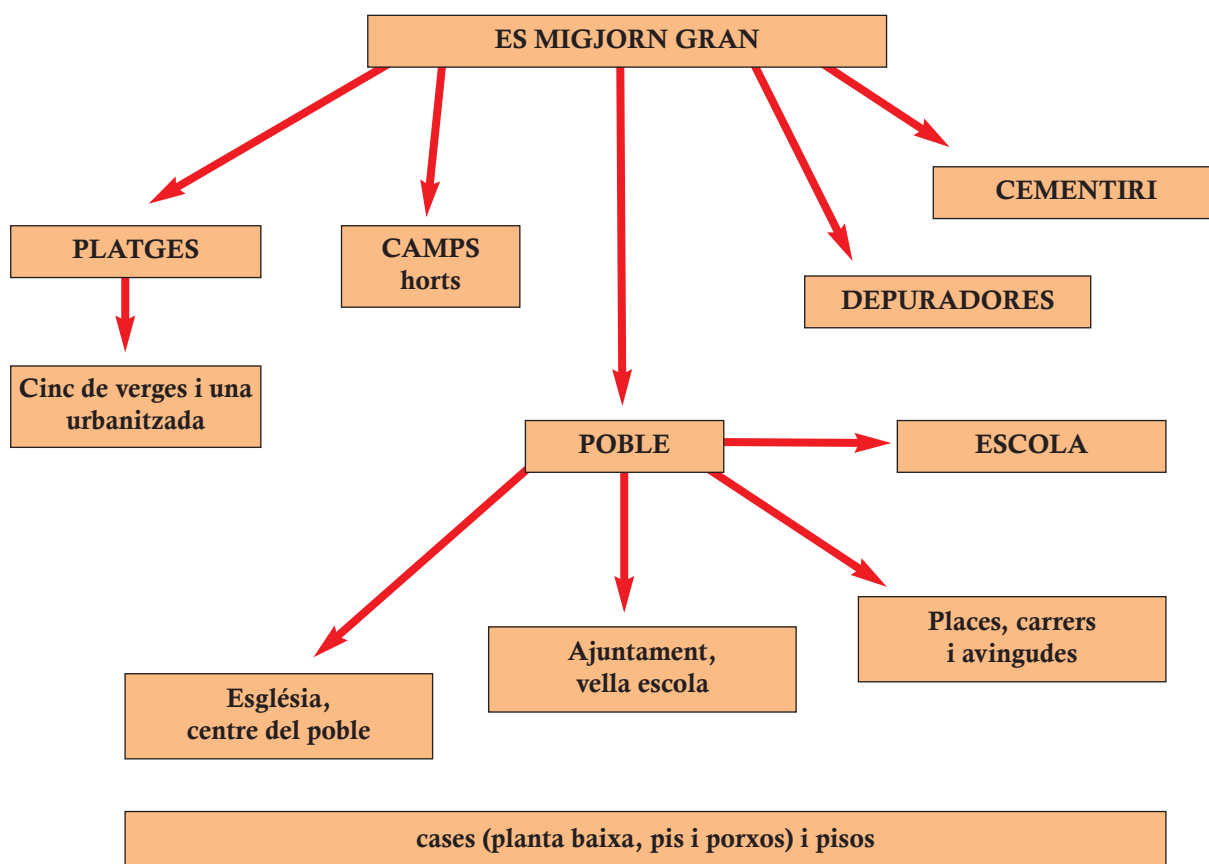
jectius i els complements que atribueixen qualitats i propietats als objectes, als animals i a les persones.

CONTINGUTS:

1. Comprensió de textos orals i escrits de tipus descriptiu.
2. Reconeixement de la relació entre la situació comunicativa, el context, el registre i la intenció.
3. Anàlisi i comentari de textos descriptius atenent la intenció comunicativa, les característiques de la situació de comunicació i els elements formals (aspectes gramaticals).
4. Preparació, redacció i avaluació de textos descriptius escrits seguint criteris prèviament establerts.
5. La situació de comunicació i els seus elements.
6. La descripció en la comunicació oral i escrita.
7. Conceptes bàsics de l'estructura del text descriptiu: tema o títol i expansió (parts i propietats).
8. Valoració de la llengua oral i de la llengua escrita com a instruments per satisfer un ampli ventall de necessitats de comunicació (per exemple del text descriptiu).
9. Interès, esforç i autoexigència en l'elaboració rigorosa i sistematitzada dels textos descriptius (orals i escrits).
10. Reconeixement de l'error com a font d'aprenentatge i motiu de reflexió.
11. Respecte vers les convencions de la llengua oral i de la llengua escrita i valoració de la creativitat i el risc com a font d'aprenentatge.

CONTINGUTS QUE INCLOU EL TEXT: IDEES BÀSIQUES, ÍNDEX PREVI, INFORMACIÓ SECUNDÀRIA

Tots els continguts que s'expliquen en el text van ser recollits en una mapa conceptual força complexa que va servir de guió per a la redacció dels primers esborranys.



RELAT DEL PROCÉS DE PRODUCCIÓ: MOTIVACIÓ, ANÈCDOTES, PRIMERS ESBORRANYS, EXEMPLES DELS PRIMERS TEXTOS... DIFICULTATS I ERRORS DETECTATS. DETECCIÓ D'ASPECTES QUE ES PODEN MILLORAR

Tots els infants posseïen un ampli coneixement sobre com és el seu poble. Aquesta circumstància va facilitar la tasca de la descripció. Durant els primers esborranys la majoria de textos van seguir la pauta d'escriure d'una tirada sense pensar gaire en l'ordre de la informació i en la progressió. Les contínues revisions van aconseguir textos més pensats i més ben estructurats.

Comentem tot seguit uns quants exemples:

— Primer esborrany d'«El meu poble» escrit per en Jordi:

Es Migjorn és net i petit, és llarg i prim. Té onze carrers, cinc places, l'ajuntament és antiga escola, les cases són molt blanques. Hi ha prop de 400 cases, les cases tenen planta baixa, pis i porxo. L'església està en el mig del poble.

L'escola actual està a les afores del poble a continuació hi ha el cementiri, després hi ha les depuradores.

Devora l'avinguda de la mar hi ha el parc infantil, que hi ha la pista de bàsquet i un camp de futbol.

En el terme municipal de Migjorn hi ha set platges.

A continuació van revisar els textos a partir de la graella prèviament consensuada de criteris de revisió:

Críteris de revisió	Sí	No
El text inclou tota la informació recollida durant el debat?		
Utilitza prou adjectius?		
La informació està ben ordenada?		
Ha utilitzat correctament els signes de puntuació (després de cada idea un punt i seguit o un punt i a part)?		
La presentació és correcta i la lletra entenedora?		

En Jordi va reconèixer que s'havia deixat algunes informacions importants i que l'ordre del primer esborrany no era del tot correcte. Va elaborar un segon esborrany.

— Segon esborrany d'«El meu poble» escrit per en Jordi (en cursiva, la informació nova incorporada):

Es Migjorn està en el sud de l'illa de Menorca. És net, petit, llarg i prim. El carrer més llarg és el carrer major. Té onze carrers, cinc places, l'ajuntament és l'antiga escola. Les cases són molt blanques, hi ha prop de quatre-centes cases i dins tenen una planta baixa, pis i porxo. L'església està en el centre del poble i hi va molta gent. L'escola actual està a les afores del poble; a continuació hi ha el cementiri, després hi ha la depuradora, dins hi ha tres llacunes, allà renten l'aigua. Devora de l'avinguda de la mar hi ha una pizzeria, un poliesportiu i un parc infantil, una pista de bàsquet i un camp de futbol. En el terme municipal hi ha set platges, cinc de verges i una d'urbanitzada que es diu Sant Tomàs.

Tot i que el professor era conscient de cert cansament, va intentar sotmetre els textos elaborats a una segona revisió. Van poder constatar com alguns punts considerats importants no s'havien tingut en compte. En aquesta darrera revisió es van centrar en aspectes bàsicament gramaticals: l'estructura de les frases i els signes de puntuació. En parelles, cada alumne va revisar el text d'un company tenint en compte els criteris. Amb aquestes revisions, els respectius autors van preparar la versió definitiva del text sobre «El meu poble».

— Versió definitiva d'«El meu poble» escrit per en Jordi:

Es Migjorn Gran està situat en l'illa de Menorca, en el centre sud.

Per jo és el més polit de tot el món, és petit però més gran que Fornells i Sant Climent.

És llarg i prim, el carrer major és el més llarg de tot el poble.

Té onze carrers, cinc places, hi ha tres sants que es diuen Sant Llorenç, Sant Jaume i Sant Cristòfol que és el nostre poble.

Les cases són molt blanques, hi ha prop de quatre-centes cases que són familiars; tenen planta baixa, pis i porxo.

És net però de vegades hi ha bosses i papers enterra.

L'església està en el centre del poble; es diu Sant Cristòfol i jo hi vaig els dissabtes i els diumenges.

L'Ajuntament és l'antiga escola i que ara també hi ha una escola que es diu Xibit, i les altres dues aules son la bústia i l'altra és la que es Migjorn ha guanyat.

L'escola actual és molt grossa i hi ha mes de cent cinquanta alumnes.

A continuació hi ha el cementiri que hi ha enterrats els qui han mort. I devora hi ha la depuradora que allà fan net l'aigua.

Devora l'avinguda de la mar hi ha una pizzeria, un poliesportiu i una zona esportiva,

que hi ha un parc infantil, una pista de bàsquet i un camp de futbol que a vegades guanyem o perdem partits.

Hi ha quaranta-nou establiments.

En aquesta darrera revisió s'inclou informació nova, no gaire ben encaixada, tot i que es fa un esforç per introduir la idea de paràgraf (una idea a cada paràgraf) i l'ús dels signes de puntuació.

RELAT DELS PROCESSOS D'INTERVENCIÓ DEL PROFESSOR. PUNTS BÀSICS DESTACATS DURANT LA INTERVENCIÓ DEL PROFESSOR

L'esforç dels professors es va concentrar, en primer lloc, a procurar l'activació de tot el coneixement dels alumnes sobre el poble mitjançant el debat i l'organització de tota la informació per facilitar la redacció de la descripció. Vegeu les transcripcions del debat a continuació.

En segon lloc, van intentar reflexionar sobre el concepte de descripció a partir de diferents lectures en què es descrivien paisatges, personatges i localitats.

En tercer lloc, durant la darrera revisió, van incidir en l'organització i la sintaxi de les frases: frases ordenades segons l'esquema clàssic (subjecte, adjectius, verbs copulatius, complements i adverbis). En cap cas no es van anomenar, identificar i explicar aquests conceptes, exceptuant el cas de l'adjectiu, sinó que van operar-hi des del coneixement implícit. Els alumnes anaven dient quina era la lògica interna de tota frase: la paraula principal, les paraules que diuen com és la paraula principal i la informació complementària.

TRANSCRIPCIONS I PROTOCOLS DESTACATS DEL PROCÉS D'INTERVENCIÓ INDIVIDUAL, EN PETIT GRUP I EN GRAN GRUP

Hem recollit el debat per organitzar la informació sabuda sobre es Migjorn Gran:

MESTRE: Com sabeu, fa uns quants dies que estem treballant sobre el nostre poble, es Migjorn Gran, i hem aconseguit recollir molta informació a part de la que entre tots ja sabíem. L'altre dia ens van proposar preparar una guia turística del municipi i van dir que havíem d'escriure una descripció de com és el nostre poble... Avui començarem

aquesta feina. Escriurem un text descrivint el nostre poble. Ara hem de pensar en tot el que hem de fer per escriure i en tot el que sabem sobre el municipi. Vegem, recordeu el que hem de fer abans de començar a escriure?

MARGARITA: Primer hem de pensar?

JOAN: Jo ja pens.

TONI: Calla tu.

MARGARITA: No m'escolteu.

JOAN: No dius res interessant.

MESTRE: Vinga, anem per feina.

TONI: Va... (no se sent...)

FRANCISCO: Hem de pensar i ordenar tot el que hem estudiat.

MESTRE: Molt bé, i què més?

FRANCISCO: Podríem apuntar a la pissarra tot el que sabem i això ens podria servir de guió per escriure.

ELISABETH: Sííí...

MESTRE: I tu, què trobes, Vicent?

VICENT: Bé.

MESTRE: Va, continuem.

VICENT: Hem de fer punta al llapis.

MESTRE: Per què?

VICENT: Per escriure.

MESTRE: Però ara què fèiem?

VICENT: Anava a escriure.

MESTRE: Laura, tu què trobes?

LAURA: Ara pensava quines coses hem de fer abans d'escriure.

MESTRE: I què hem de fer?

LAURA: Pensar i organitzar tot el que sabem, ordenar-ho a la pissarra...

MESTRE: Molt bé. Comencem?

INÉS: Es Migjorn és el poble més polit del món!

JOAN: Té un camp de futbol...

ELISABETH: I un poliesportiu...

MESTRE: Podríem escriure a la pissarra tot el que

aneu dient.

LAURA: I fer un mapa.

MESTRE: Molt bé, Laura, podríem fer un mapa conceptual.

TONI: Però ens durà molta feina.

MESTRE: Posarem a dalt un quadre amb el nom des Migjorn Gran i començarem a pensar coses que hem de tenir en compte.

JOAN: Es Migjorn Gran té platges.

MESTRE: Molt bé, on ho posem?

JOAN: Podríem fer una ratlla des del nom del poble i posar platges.

ELISABETH: I els seus noms...

MESTRE: D'acord, així ho posarem.

JOAN: Té ajuntament.

MESTRE: I això, on ho posem?

JOAN: A baix, davall del poble.

MARGARITA: És a l'antiga escola.

ELISABETH: El poble és polit, net...

MARGARITA: I blanc...

MESTRE: Jo aniré posant tot això i vosaltres em dieu on ho he de posar.

VICENT: I les depuradores...

FRANCISCO: Són als afores del poble.

MESTRE: Ho posarem així. Farem una ratlla des del poble fins a les depuradores i posarem un nexa que digui que són a fora.

LAURA: I al cementiri hi ha morts.

MARGARITA: Calla!

LAURA: És veritat, hi ha morts.

TONI: (no se sent...)

ELISABETH: Hi ha parcs infantils.

MESTRE: On?

FRANCISCO: El parc infantil, la pista de bàsquet i el camp de futbol són per allà.

MESTRE: Tot això, ho hem de posar junt?

FRANCISCO: Una cosa a cada banda...

LAURA: Hi ha moltes botigues.

JORDI: I l'església?

LAURA: És molt gran.

MESTRE: A veure, com és l'església?

JORDI: És gran, és petita i molt blanca.

ELISABETH: I té un campanar.

TONI: Hi ha una campana.

VICENT: I toca...

MESTRE: A poc a poc, que dieu moltes coses i no tinc temps d'escriure-ho a la pissarra.

MARGARITA: I l'escola?

VICENT: És al camí de la Mala Herba.

MESTRE: No es diu camí de la Mala Herba, sinó de la Mala Garba.

VICENT: És igual.

MESTRE: Seguim?

Es produeix un atzucac. Al cap de poc temps reprenem la reflexió amb la intenció d'ordenar tota la informació.

MESTRE: Bé, ara ja tenim moltes de les idees que necessitarem per escriure... Ara ja ens podem posar a escriure?

MARGARITA: No, abans hem d'ordenar tot el que tenim.

MESTRE: Idò comencem... Amb quina informació trobeu que és convenient començar la descripció?

FRANCISCO: Pel principi...

MESTRE: Sí, i què més?

JORDI: Primer hauríem d'escriure això de l'església!

MARGARITA: No, primer hem de dir on és.

MESTRE: Bé, podem començar per aquí...

GLÒRIA: A mi m'agrada molt es Migjorn; és el poble més polit que hi ha.

MESTRE: Trobeu que hem de posar el que ha dit na Glòria?

INÉS: Sí. No vas dir que havíem de dir que era molt interessant conèixer-lo?

MESTRE: Endavant...

MARGARITA: Després hem d'explicar allò de les

cases; quantes n'hi ha i com són per dins.

MESTRE: Molt bé, continuem...

VICENT: Després l'església i l'ajuntament...

JOAN: I després l'escola...

DIANA: L'escola és molt gran.

JOAN: Hi van més de cinquanta alumnes.

PAU: I la pizzeria, on és?

GLÒRIA: Devora l'avinguda de la Mar...

PAU: Jo jugo a futbol... Hi ha un camp...

ELISABETH: I les botigues, on les hem de posar?

MESTRE: Bé, ja en tenim prou per avui... Demà continuarem.

Text final. Correcció i revisió. Procés d'edició.



4. VALORACIONS DELS DESTINATARIS DELS TEXTOS: OPINIONS I AUTOAVALUACIÓ DELS ALUMNES

No es van aconseguir gaires comentaris de persones externes a l'escola que valoressin els textos sobre «El meu poble». L'Ajuntament els va escriure una carta d'agraïment per la feina de reflexió feta i per uns textos «de gran qualitat sobre el nostre poble». L'Ajun-

tament encoratjava alumnes i professors a continuar la tasca començada i els animava a elaborar una guia turística completa sobre el municipi «que, a mitjà termini, es podria publicar».

Els alumnes, per la seva part, van expressar cert cansament per haver de fer més de dos esborranys, però, al mateix temps, van saber reconèixer que la feina valia la pena, ja que així «aprenen a escriure millor».

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Álvarez Méndez, J. (1991). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 11-29.
- Arnay Puerta, J. (1995). El papel del alumnado de primaria en la construcción del conocimiento. *Kikiriki*, 39, 22-26.
- Aznar, E. (1991). *Coherencia textual i lectura*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Barrientos, C. (1993). La diversidad de los discursos como eje de secuenciación. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 10-14.
- Bernández, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blanco, N. (1995). ¿Qué conocimiento para qué escuela...?. *Kikiriki*, 39, 12-17.
- Boada Calvet, H. (1988). Lenguaje: la comunicación. *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Boixaderas, R. (1994). La llengua escrita en el currículum d'educació primària. *Perspectiva Escolar*, 190, 9-16.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Calero, J., & Nicolás, C. (1991). Del diseño curricular de lengua a las unidades didácticas. Ejes sobre los que articular el área de Lengua y Literatura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 3-9.
- Camps Mundó, A. (1990a). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps Mundó, A. (1990b). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova Educació.
- Camps Mundó, A. (1992a). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps Mundó, A. (1992b). Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 10-14.

- Camps Mundó, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Camps Mundó, A. (1994a). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps Mundó, A. (1994b). Projectes de llengua escrita entre la teoria i la pràctica. *Articles*, 2, 7-20.
- Camps Mundó, A. (1995). Diversificar l'ensenyament de l'ortografia. *Articles*, 2, 53-63.
- Camps Mundó, A. (1996). Proyectos de lengua escrita entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps Mundó, A., & Cassany, D. (1995). Ensenyar a escriure avui. *Articles*, 5, 5-12.
- Camps Mundó, A., & Vilà, M. (1994). Projectes per aprendre llengua. *Articles*, 2, 4-6.
- Carceller i Montaner, P. (1995). Fer d'escriptors a l'escola. Una experiència d'escriure davant els alumnes. *Articles*, 5, 35-43.
- Cassany, D. (1988). *Descriure escriure: com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-86.
- Cassany, D. (1993a). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1993b). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Les Naus d'Empúries.
- Cassany, D. (1993c). Los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- Cassany, D. (1995). Trio de test. *Articles*, 5, 69-78.
- Castelló Badia, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 22-28.
- Cerdà, M., & Simó, M. J. (1996). *Per escrit. Recursos per treballar l'expressió escrita*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Cinta Comet, M. (1990). Pautes per aprendre a escriure en una situació interactiva. *Guix*, 152, 65-69.
- Cinta Comet, M. (1995). La interacció i l'escriptura de textos. *Articles*, 3, 108-122.
- Clara Simó, I. (1994). Aprendre a escriure. *Perspectiva Escolar*, 190, 3-8.
- Codino, P., & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Colomer, T. (1993). La escritura por proyectos: "Tú eres el autor". *Aula de Innovación Educativa*, 14, 23-28.
- Cor, P. (1996). *Escriure bé*. Barcelona: Edicions 62.
- Coromina, E. (1990). Reflexionar sobre l'expressió escrita avui. *Guix*, 147, 4-8.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles*, 2, 21-34.
- Edwards, D., & Mercer, I. N. (1998). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Temas de Educación Paidós-MEC.

- Fabretti, D., & Teberosky, A. (1993). Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-56.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. (1995). Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs. *Articles*, 5, 81-101.
- Gomes de Moraes, A., & Teberosky, A. (1993). Escribir con o sin errores de ortografía. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 57-59.
- Gómez i Pérez, J. (1994). Programari de tractament de textos i escola. *Perspectiva Escolar*, 219, 30-39.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Papeles de Pedagogía-Paidós.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó Editorial.
- Jiménez, J., & O'shanahan, I. (1993). Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la EGB. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 71-80.
- Jolibert, J. (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Julià i Dinarès, T. (1995). *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- Kaifer, A. (1992). El análisis de textos escritos producidos en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 22-34.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Ediciones Trea SL. Centro de Profesores de Gijón.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Papeles de Pedagogía-Paidós.
- Milian Gubern, M. (1993). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 23-40.
- Milian Gubern, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 10-14.
- Milian Gubern, M. (1995). El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement. *Articles*, 5, 45-57.
- Milian Gubern, M. (1996). Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *Cultura y Educación*, 2, 67-78.
- Muñoz, D., Sbert, C. (1997). La importancia de las preguntas. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 73-77.
- Murtra Bellpuig, P. (1994). Avaluació i correcció de l'expressió escrita. *Perspectiva Escolar*, 190, 40-47.
- Noguerol, A. (1988). Models i funcions del text escrit. *Perspectiva Escolar*, 129, 14-19.
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, p. 31-41.
- Pleyan Cerdà, C. (1988). *Lenguaje: ciclo superior. Enciclopedia práctica de pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Redón Zorita, M. (1995). Una experiència d'escriptura compartida. *Articles*, 5, 23-34.

- Ribas, T. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- Roc, M., & Urquia, B. (1988). L'escrit i la seva funció comunicativa: reflexions pedagògiques. *Perspectiva Escolar*, 129, p. 21-25.
- Rodríguez Gonzalo, C., & Zayas, F. (1992). El uso como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En *Jornades d'Ensenyament-Aprenentatge de Llengües* (Castelló, 1992).
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1993). *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber. Un estudio etnográfico*. Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral inèdita]
- Santamaria, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. *Aula de Innovación Educativa*, 2, p. 13-16.
- Scardamalia, M., & Berreiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 43-64.
- Scheneuwly, B. (1987). Una typologie des typologies. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck Université.
- Scheneuwly, B. (1995a). La concepción vygotkiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- Scheneuwly, B. (1995b). Parlar per escriure. *Articles*, 6, 23-34.
- Scheneuwly, B., & Bain, D. (1994). Mecanismos de regulació de les activitats textuales. *Articles*, 2, 87-104.
- SEDEC. (1994). Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita. *Perspectiva Escolar*, 219, 17-29.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Temas de Educación Paidós-MEC.
- Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Instrumentos Paidós.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Instrumentos Paidós.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 13-17.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-35.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1992). Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 101-130.
- Tost Planet, M. (1988). Lenguaje. *Enciclopedia práctica de pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Torres Santomé, J. (1995). Sin muros en las aulas: el currículum integrado». *Kikiriki*, 39, 39-45.
- València, S. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.
- Vilà, M., & Vilà, N. (1990). Aprender a escriure. *Guix*, 147-149, 13-20 i 33-37.
- Vilà, N. (1987). *Tècniques d'expressió escrita. Cicles inicial i mitjà*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.

- Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el ciclo medio (I i II). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 81-104 i 127-141.
- Vilà, N. (1990). *La diversitat de la llengua escrita: usos i funcions*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- Vilarrubias, P. (1988). Aprender a escribir avui. *Perspectiva Escolar*, 129, 2-7.
- Zayas Hernando, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 59-66.
- Zayas Hernando, F., & Camps, A. (1993). La enseñanza de la lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 12-17.
- Zayas Hernando, F., & Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 10-14.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010668.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Alzina Seguí, P. J. (2010). Escriure a l'educació infantil, primària i secundària. Eixos i propostes per a una metodologia coherent: Exemplificacions comentades. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 186-210. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/11-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Creació de material multimèdia a l'àrea de ciències socials per a l'educació d'adults a partir d'una investigació sobre els fonaments de l'aprenentatge en aquesta edat

Creating multimedia social sciences material for adult education based on a study on the foundations of learning at this age

Creación de material multimedia en el área de ciencias sociales para la educación de adultos a partir de una investigación sobre los fundamentos del aprendizaje en esta edad

María Teresa leal Cornejo

IES Juníper Serra

Catalina Bonnín Socias

Mateu J. Colom Palmer

Teresa Sánchez Cazorla

María Solana Tomás

CEPA La Balanguera

Alberto Leal Cornejo

IES Ramon Llull

Miquel Reus Cerdó

IES Son Ferrer

Aquest projecte fou guardonat amb el 3er Premi d'Innovació Educativa 2008

Resum

S'exposa un estudi sobre les característiques i necessitats formatives de l'alumnat d'un centre d'educació d'adults. Els objectius són conèixer quins són els mitjans i metodologies d'aprenentatge preferits pels alumnes i dissenyar un material per a l'assignatura 'Manifestacions Artístiques' que atengui aquestes preferències. S'emprà el qüestionari com a instrument de recollida de dades. Els resultats denoten que el material audiovisual és considerat molt útil per a l'aprenentatge. Seguidament, es desenvolupa el procediment per a la creació de la unitat didàctica *Cultures Antiques, Ancient Cultures, Culturas Clásicas*. Es

tracta d'un recurs audiovisual en versió trilingüe (català, anglès i castellà) i adreçat a quart curs d'ensenyament secundari d'educació d'adults.

Paraules clau:

Educació d'adults, Història de l'art, Història antiga, Arquitectura, Escultura, Ceràmica, Mètode Multimèdia

Abstract:

This article presents a study of the characteristics of students enrolled in the Artistic Manifestations mo-

dule at an adult education school. Material was prepared on the basis of the results of the study that would respond to their educational needs and characteristics. The most important point that the results of the study brought up was the need to reconsider the most suitable teaching methods for incorporating ICTs into the classroom, since the students in the study declared that audiovisual and computer material makes learning easier. The result, set forth in the second part of the study, is a presentation of a website and slides in a trilingual (Catalan, English and Spanish) PowerPoint on the teaching unit entitled "*Cultures Antiques, Ancient Cultures, Culturas Clásicas*" from the Artistic Manifestations module of the fourth year of secondary education for adults.

Keywords:

adult education, history of art, ancient history, architecture, sculpture, pottery, multimedia method.

Resumen:

Se expone un estudio sobre las características y necesidades formativas del alumnado de un centro de educación de adultos. Los objetivos son conocer cuáles son los medios y metodologías de aprendizaje preferidas por los alumnos y diseñar un material de estudio para la asignatura 'Manifestaciones Artísticas' que se adapte a estas preferencias. Se utilizó el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Los resultados denotan que el material audiovisual es considerado muy útil para el aprendizaje. Seguidamente, se desarrolla el proceso para la creación de la unidad didáctica *Cultures Antiques, Ancient Cultures, Culturas Clásicas*. Se trata de un recurso audiovisual en versión trilingüe (catalán, inglés y castellano) y dirigido a cuarto curso de enseñanza secundaria de educación de adultos.

Palabras clave:

educación de adultos, historia del arte, historia antigua, arquitectura, escultura, cerámica, método multimedia.

1. PRESENTACIÓ

Durant el curs 2006-2007, amb el nom de «Recursos didàctics per a ciències socials als centres d'adults», un grup de treball inclòs en la programació del CEP de Palma va realitzar un projecte d'investigació sobre els fonaments de l'aprenentatge en persones adultes. A partir de les conclusions d'aquesta investigació, es va elaborar el material multimèdia per al desenvolupament de la unitat d'aprenentatge titulada «Cultures antigues».

2. JUSTIFICACIÓ

Aquest projecte va sorgir de la inquietud d'un grup de professors en diferents sentits:

- La hipòtesi, derivada de la pràctica docent, que hi ha una metodologia específica que proporciona millors resultats en l'ensenyament als CEPA. Les raons per les quals aquesta metodologia resultava efectiva a l'aula va dur el grup a plantejar una indagació de les característiques i els interessos dels alumnes adults i, alhora, a re-

flexionar sobre les pràctiques més adients per a l'aprenentatge en aquest entorn.

- La inexistència de material de ciències socials per a alumnes d'ESPA que faci referència a la realitat de les Illes Balears i la necessitat de crear-ne, ja que l'escàs nombre d'alumnes dels CEPA fa que les editorials no hi estiguin interessades.

Així, doncs, el punt de partida va ser analitzar la nostra pràctica docent basant-nos en una reflexió sobre què entenem per aprenentatge: què ensenyàvem i per què?; què aprenien els nostres alumnes i com ho aprenien?

L'educació és un instrument que fa possible que les persones desenvolupin les seves capacitats per gaudir d'una vida individual i social més plena. Els principis de la filosofia il·lustrada del segle XVIII, lluny d'haver-ho aconseguit, continuen com a plantejaments necessaris i objectius a perseguir. Si les polítiques i les accions individuals s'allunyen d'aquests principis, resulta difícil avançar en accions dotades de sentit.

Si bé educar és ajudar al desenvolupament de les capacitats individuals, en l'educació de persones adultes

s'ha de tenir ben present que l'adult no és un nin gran. Per tant, cal estudiar quines són les línies més adequades per a l'aprenentatge a aquesta edat.

A l'adult li poden mancar destreses per progressar en la consecució de determinats objectius acadèmics, però a la vegada té un bagatge vital, fruit de la seva experiència, que és la base en la qual pot integrar nous aprenentatges.

D'altra banda, hi ha adults amb moltes mancances instrumentals i conceptuals que no troben necessari fer nous aprenentatges, mentre d'altres, conscients d'aquestes limitacions, desitgen aprendre.

És clar que l'adult, quan acudeix a l'escola, té una motivació. I també que, per diferents raons, ha patit una exclusió del sistema educatiu convencional en algun moment de la seva vida, a la infància o a l'adolescència. Normalment ja s'han incorporat al món laboral i de vegades tenen obligacions familiars. N'hi ha que provenen d'altres cultures i han d'assimilar una cultura i uns costums nous.

Moltes vegades, el major impediment per fer front a aquestes situacions és la falta de confiança en si mateixos i en la seva capacitat per aprendre. Aquesta desconfiança sovint és el resultat de la seva trajectòria vital, en què l'exclusió del món educatiu ha suposat un trauma, un missatge d'incapacitat.

És evident que les metodologies d'aprenentatge per a adults han de tenir en compte aquest element. Repetir el mateixos esquemes i models en els quals es va produir el fracàs i l'abandó escolar donarà lloc a la mateixa situació. En aquest sentit, al Fòrum Mundial sobre Educació (UNESCO, 2000, p. 8), es va recollir la reflexió següent:

Tots els nins, joves i adults, per la condició d'éssers humans, tenen el dret de beneficiar-se d'una educació que satisfaci les seves necessitats bàsiques d'aprenentatge en l'accepció més noble de la paraula. Una educació que signifiqui aprendre a assimilar els coneixements, a fer, a viure amb els altres i a ser. Una educació orientada a incentivar els talents i les capacitats de cada persona i a desenvolupar la personalitat de l'aprenent amb l'objectiu que millori la seva vida i transformi la societat.

3. OBJECTIUS

La nostra tasca, que partia de la reflexió sobre la tasca docent diària, tenia dues línies d'actuació: la investigació i, consegüentment, l'experimentació amb les metodologies i els materials més adients.

LA INVESTIGACIÓ

El punt de partida va ser l'observació i l'avaluació de la tasca dins l'aula. Partint de l'avaluació pràctica i de la intuïció, acudírem a la recerca d'un fonament teòric.

Observàrem, en primer lloc, que existia un nexa comú entre els mètodes d'ensenyament preferits pels alumnes de l'assignatura de l'àmbit de societat i les seves estratègies d'aprenentatge.

Per això, la primera pregunta que ens formulàrem va ser si existia cap teoria que recollís aquesta idea o que ens pogués servir de guia. La nostra intuïció ens va aproximar a les teories sobre els estils d'aprenentatge de Keefe, Ferrel i Schmeck, entre d'altres. Dins aquest marc teòric, vàrem plantejar la hipòtesi següent: els alumnes que acudien a l'escola tenien desenvolupades les estratègies d'aprenentatge divergent, però els faltaven destreses per al domini de les estratègies de caràcter convergent. Igualment, eren capaços d'assolir aprenentatges de nivell baix i mitjà, però els mancaven estils d'aprenentatge en profunditat, estratègies d'aprenentatge d'alt nivell. Per tant, calia progressar en la línia de desenvolupar aquestes darreres. Qualsevol proposta metodològica hauria de preveure aquest supòsit.

Si bé hi ha una gran diversitat entre els alumnes de l'escola, existeix una característica comuna: tots han optat per un ensenyament presencial $\frac{3}{4}$ abans que per un aprenentatge a distància $\frac{1}{4}$, malgrat l'esforç que això suposa per a persones que en ocasions fan una jornada laboral llarga i que tenen càrregues familiars. Per què? És tan difícil per a ells, a pesar de la popularitat dels mitjans informàtics $\frac{3}{4}$ que molts dominen a la perfecció $\frac{3}{4}$, aprendre de manera independent? És evident que l'adult està més ben dotat que l'infant o l'adolescent per fer front a la resposta autònoma en la vida quotidiana. Aleshores, és possible que en els àmbits metodològic i científic els falti un esquema de referència per aprendre de manera autònoma?

A partir d'aquesta idea, i guiats per una intuïció basada en la pràctica, ens vàrem plantejar si la solució

es trobava en l'aplicació d'una metodologia didàctica consistent en l'adquisició d'uns esquemes bàsics fàcils de reconèixer per l'adult.

El factor temps també és important. Els cursos són quadrimestrals, l'adult està carregat d'altres obligacions, la seva professió no és estudiar i l'aprenentatge s'ha de fer en un temps extra.

Per tot això, és necessari trobar esquemes d'aprenentatge simples i sòlids en els quals integrar diferents coneixements. Quines són les claus d'aquests esquemes? Amb la intenció de fugir de pressuposicions i prejudicis establerts, volguérem indagar com eren realment els nostres alumnes i quins sistemes d'aprenentatge preferien.

També érem molt conscients que els professors de les escoles d'adults sovint han fet classes durant anys en centres d'ensenyament secundari obligatori i que aquest cicle educatiu serveix de referència dels currículums de l'ensenyament secundari per a adults. La igualtat en la titulació és el marc que delimita la selecció de continguts, però caldria reflexionar si aquest condicionament no suposa un entrebanc i la causa sovintejada de l'abandonament dels nostres alumnes davant la dificultat de prosseguir els estudis al CEPA. Fins a quin punt, en paraules d'Alonso *et al.* (1994), «l'estil d'ensenyar preferit pel professor pot significar un favoritisme inconscient cap als alumnes amb el mateix estil d'aprenentatge, els mateixos sistemes i peculiaritats mentals»?

Estàvem realment en la línia d'una concepció didàctica desenvolupadora, en la qual l'alumne aprèn a aprendre mitjançant procediments didàctics que li permeten fer correspondre el seu estil d'aprenentatge amb l'estil d'ensenyament del professor, adquirint coneixements i habilitats (aprenentatge instructiu), amb l'estimulació de les pròpies potencialitats i de la capacitat d'autoregular-se (aprenentatge desenvolupador) i, alhora, guanyant autoconfiança.

En aquest moment calia demanar als alumnes per les seves preferències sobre la presentació dels materials i sobre les estratègies d'aprenentatge. Així, la fase següent de l'estudi va consistir en l'elaboració d'un instrument per recollir aquesta informació.

Els qüestionaris que utilitzàrem varen ser elaborats per nosaltres. A l'hora de definir l'instrument, les dificultats varen ser moltes. Necessitàvem que fos fàcil

de comprendre per als nostres alumnes i que no fos gaire extens. Després d'alguns intents, que experimentàrem amb un petit grup d'alumnes, vàrem definir un model de qüestionari, que ha estat respost per 43 alumnes matriculats a l'àmbit de societat d'ESPA des de 1r curs fins a 4t.

L'aplicació del qüestionari va ser aclaridora en diferents sentits:

- La preparació del qüestionari en si mateixa va constituir un aprenentatge sobre la dificultat que representa elaborar un instrument d'aquest tipus. Va ser un autèntic assaig d'encerts i errors. Alhora ens vàrem convèncer que l'instrument és molt millorable i que resulta necessari per a qualsevol reflexió sobre la pràctica docent i la creació de materials didàctics.
- Els alumnes se sentiren protagonistes del seu procés d'aprenentatge i es varen veure forçats a prendre consciència d'algunes de les seves actituds i necessitats, cosa que valoraren molt positivament.
- La importància de l'enfocament teòric basat en els estils d'aprenentatge, que suposa entendre l'aprenentatge i la personalitat des de l'enfocament historicocultural que té en compte la subjectivitat de la naturalesa humana. Segons aquest enfocament, els processos psicològics i, en particular, el procés d'aprenentatge, són mediatitzats per l'activitat i la interacció humanes. Igualment, cal valorar la unitat entre l'aspecte afectiu i el cognitiu en la regulació psicològica del comportament.
- La convicció que aquestes línies d'investigació educativa, de la pràctica a la teoria, de la teoria a la indagació i d'aquesta a la pràctica, són imprescindibles i necessàries per escometre la tasca docent.
- La importància de posar l'accent en el component emocional, bàsic per a qualsevol metodologia en el camp de la docència.

D'altra banda, a partir de les respostes obtingudes vàrem arribar a una conclusió per a nosaltres molt important: aconseguir el títol era, per a 38 dels 43 alumnes, la raó més important per assistir a l'escola, però la satisfacció personal va ser l'opció elegida com a prioritària; continuar altres estudis va ser la resposta de 27 alumnes i el desig d'aprendre va ser triat per 24.

Aquestes dades no són gens menyspreables, ja que ens parlen d'una motivació inicial, d'un desig real d'aprendre.

Per què, si l'alumne arriba a l'escola amb motivació, es produeix un nombre elevat de desercions?

Evidentment gran part de l'abandonament escolar es produeix per la pròpia trajectòria vital dels alumnes. De vegades els bons propòsits topen amb les exigències de la realitat diària (feina, família, manca de temps, falta d'una avaluació real de l'esforç que suposa tornar a estudiar...).

Però sens dubte també s'ha de tenir en compte la desmotivació derivada de trobar-se una altra vegada en una aula on s'imparteixin classes amb la mateixa metodologia a la qual l'alumne no va respondre en el passat. És prou important, per tant, cercar nous mètodes, nous materials. Cal fer de l'ensenyament presencial un entorn altament productiu amb un mètode que contraresti les deficiències que en el passat va tenir per a aquests alumnes.

LA CREACIÓ DE MATERIALS I L'ÚS D'UNA METODOLOGIA ESPECÍFICA

Amb les conclusions derivades de la indagació exposada, calia elaborar uns materials susceptibles de ser experimentats a l'aula. Així, doncs, vàrem decidir-nos per crear un material multimèdia per a l'aprenentatge de les ciències socials a l'ensenyament secundari per a persones adultes (ESPA), en suport web i de caràcter trilingüe (en català, castellà, anglès). En una primera fase es tractava d'elaborar la unitat didàctica «Cultures antigues». Aquesta unitat desenvolupa els diferents períodes de la història de l'art a partir d'una contextualització històrica i presenta un extens apartat dedicat a les manifestacions artístiques i al patrimoni de les Illes Balears.

El resultat va ser una pàgina web que inclou:

- Una presentació trilingüe de la unitat didàctica en PowerPoint.
- Un glossari, texts i activitats.
- Una guia metodològica d'utilització de la pàgina web i les presentacions.
- Activitats complementàries i d'avaluació.

— La programació general de l'assignatura mòdul.

Aquest material està dissenyat per a l'ensenyament presencial, semipresencial o a distància de l'àmbit de ciències socials a 4t d'ESPA, però és susceptible de constituir un mòdul de cultura i patrimoni per als cursos d'adults d'ensenyament no reglat que imparteixen diferents organismes (ajuntaments, Conselleria de Treball i Formació, sindicats...).

També pot ser utilitzat com a material de suport a l'estudi de les ciències socials als diferents cursos d'ESO. Cal utilitzar-lo només com a material complementari a l'assignatura d'història de l'art a 2n de batxillerat.

Quina proposta metodològica acompanya el material?

El material elaborat es pot utilitzar, com ja hem dit, en diferents àmbits (secundària obligatòria i no obligatòria, ensenyament reglat i no reglat, ensenyament presencial i a distància) i, evidentment, les propostes metodològiques variaran depenent de l'àmbit.

La proposta metodològica que es va experimentar durant el curs 2007-2008 en el CEPA La Balanguera va donar molt bons resultats, tant de motivació com en l'aspecte acadèmic.

4. METODOLOGIA:

Primera fase: presentació de la unitat

- Creació d'un ambient de confiança, participació i dinamisme dins l'aula.
- Utilització de materials molt motivadors, visuals, i de vegades anecdòtics, que ajudin a la concentració i despertin l'interès.
- Repetició constant dels continguts a partir de la formulació de preguntes diverses. Tots els alumnes responen a les mateixes preguntes. No es presenta un contingut nou fins que s'ha comprovat que l'anterior és assimilat per tota la classe.
- Repetició dels mateixos esquemes per a la presentació dels continguts, de fàcil reconeixement per part dels alumnes: marc geogràfic i cronològic, característiques econòmiques, socials i polítiques, i manifestacions artístiques (arquitectura, escul-

tura i pintura). Comentari de les obres: autor i època, materials, descripció formal, relació amb el context històric i artístic.

Aquesta fase està vinculada a l'aprenentatge instructiu. Per progressar en aquesta línia utilitzem elements molt motivadors lligats a components emocionals.

Segona fase: després de la presentació en PowerPoint

La presentació és l'eix de l'interès i la motivació. Després de la presentació es proposen estratègies d'aprenentatge de major nivell a partir de l'anàlisi de textos literaris i la presentació, una altra vegada, de les imatges de les obres d'art pròpies del moment que s'està estudiant.

Les propostes que es realitzen després d'aquesta fase s'inscriuen dins una concepció desenvolupada de l'aprenentatge, en la qual l'alumne planteja les seves pròpies estratègies i explota les seves potencialitats proposant activitats de forma autònoma.

Tercera fase: exercicis de comprovació a l'aula

Un element clau de la motivació i el punt de partida de l'estratègia d'aprendre a aprendre és la comprovació que s'està progressant en l'aprenentatge. Els exercicis de comprovació dins l'aula (esquemes molt simples) són bàsics per a aquesta línia d'actuació.

5. OBSERVACIONS

En tot moment cal ser conscients dels objectius que s'han proposat i del nivell en què ens trobem. És imprescindible ajudar els alumnes a satisfer la seva necessitat d'adquirir estratègies d'aprenentatge. No es tracta de «fer experts» en història de l'art, sinó que els estudiants adquireixin les competències que els permetran progressar des d'estils d'aprenentatge de menor nivell a major.

El component mnemotècnic és important com a punt de partida, ja que ajuda a desenvolupar l'autoconfiança. La memorització a partir de la repetició oral és la més adequada en aquest nivell.

Per què una presentació trilingüe (en català, castellà i anglès) en PowerPoint d'una unitat didàctica de l'assignatura de societat? La resposta es troba en el mateix objectiu d'aquest treball. Es tractava d'investigar i reflexionar sobre els avantatges de certs mètodes d'aprenentatge i d'elaborar materials acordats amb aquesta metodologia. És evident que l'assignatura de societat, referida a manifestacions artístiques, comporta unes característiques metodològiques molt atractives, i per això és una de les preferides dels alumnes. En canvi, les assignatures de l'àmbit de la comunicació no els resulten tan atractives. Un enfocament globalitzador, a partir de l'ús de materials comuns, suposa:

- Aprofitar l'avantatge d'unes assignatures sobre unes altres.
- Aprofundir en els mateixos esquemes d'aprenentatge.
- La possibilitat de continuar investigant sobre la bondat de determinats materials i estratègies d'aprenentatge.

Les sessions de classe s'organitzaran per a cada unitat de la següent manera:

- Visualització ràpida de totes les imatges del període.
- Explicació de l'esquema del marc geogràfic i sociopolític.
- Memorització dels conceptes.
- Lectura i anàlisi del text.
- Memorització de les característiques de l'època. Exercici de comprovació.¹
- Explicació de l'esquema de les manifestacions artístiques i culturals.
- Explicació del vocabulari específic.
- Explicació de l'esquema d'anàlisi i comentari d'obres:
 - Què és?
 - Què hi veig?
 - Quin és el seu context?
 - Valoració personal d'allò que contemplen
- Visualització de cada una de les obres, ordenades cronològicament i estilísticament, i comentari per

1) Els exercicis de comprovació es resolen en 15 minuts. Consisteixen en una sèrie de preguntes curtes que els alumnes responen; després, cadascú corregeix el del seu company. Es tracta de fixar els continguts i familiaritzar-se amb un esquema conceptual.

part del professor.

- Visualització de les obres i comentaris dels alumnes segons l'esquema après.
- Exercici de comprovació.

6. RESULTATS I VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Al curs següent (2007-2008), vàrem experimentar amb els materials explicats a l'aula. Alhora vàrem continuar amb la tasca del grup de treball per elaborar dues unitats d'aprenentatge noves: «Els orígens de l'art: la prehistòria» i «El món contemporani, un món canviant». Les vàrem incorporar a la pàgina web que ja teníem creada i, a més, hi afegírem les traduccions en alemany.

Al curs 2008-2009, hem fet el 4t d'ESPA emprant exclusivament aquests materials i aplicant-hi la metodologia esmentada, amb la inclusió d'un programa específic de visites per la ciutat de Palma.

Hem elaborat un nou qüestionari per tal d'avaluar l'ús dels materials i la metodologia. Els resultats són altament positius. Al marge de consideracions derivades de la situació econòmica actual, els resultats parlen d'alumnes que han reforçat els seus coneixements i les seves estratègies d'aprenentatge. Una part molt important desitja continuar estudiant i se sent protagonista del seu aprenentatge. Estem convençuts que hi ha una relació, tanmateix ja coneguda, entre motivació i rendiment. Aquesta relació s'estableix en forma de retroalimentació: el resultat negatiu du a la desmotivació, de la mateixa manera que el resultat positiu augmenta la motivació. Resultats negatius i desmotivació suposen l'abandonament. És fonamental per als alumnes adults la conquesta de resultats positius. Seran l'adquisició de destreses i els èxits allò que els farà augmentar la motivació i que els durà a la conquesta de millors resultats. Si volem atendre la demanda, la necessitat emocional dels nostres alumnes per progressar en els estudis, hem de trobar mètodes que no es basin en el sistema tradicional de l'escola. El treball s'ha de fer, sobretot, dins l'aula. És el temps de què disposa l'alumne i a la vegada el marc que ha decidit que li pot ser útil. Cal fer de l'ensenyament presencial un entorn altament productiu amb un mètode que contraresti les deficiències que va tenir per a aquests alumnes en el passat.

L'assignatura de manifestacions artístiques de 4t d'ESPA ha posat de manifest la bondat de l'assignatura d'història de l'art per progressar en el desenvolupament de capacitats i estratègies d'aprenentatge en els alumnes. Aquestes són algunes característiques i possibilitats de la història de l'art:

- Es basa en la presentació i l'anàlisi d'imatges.
- L'art és una disciplina present a la vida diària. És molt fàcil que els alumnes, en la seva quotidianitat, facin contínues referències als temes que es tracten a l'escola.
- L'art suposa un llenguatge cultural susceptible d'explicar l'essència de cada persona i la història d'un poble.
- Conèixer el patrimoni, contextualitzat en la història de l'art, suposa un sentiment de protagonisme de l'individu i d'inserció en una col·lectivitat.
- Els continguts de la història de l'art en si mateixos provoquen el desenvolupament del goig estètic. També del goig d'aprendre.
- La història de l'art contextualitzada històricament suposa el desenvolupament de capacitats d'anàlisi i de síntesi; del coneixement per la comprensió.

La suma de tots aquests avantatges suposa que aquesta assignatura provoca un grau de motivació altíssim: la motivació inicial parteix de les belles imatges i es reforça amb la satisfacció d'aprendre.

Igualment, el coneixement del patrimoni suposa un element imprescindible per a l'adaptació i la valoració de la nostra cultura. En altres països de la Unió Europea, les experiències en models per a la integració d'immigrants donen importància a cursos no només d'inserció laboral i d'idiomes, sinó també de coneixements de cultura, patrimoni i normes socials. És evident que aquests plantejaments són encertats. Quan una persona immigrant arriba a un altre país és com si nasqués de nou, i necessita tots els coneixements i les destreses per desenvolupar la seva nova vida.

Actualment, aquesta darrera premissa és fonamental per la situació demogràfica de les nostres illes. Els materials creats suposen un punt de partida, un suport i, fins i tot, en si mateixos, un curs de cultura i patrimoni per a l'educació no reglada adreçada a aquest col·lectiu.

El caràcter multilingüe dels materials avança en aquest sentit, però també suposa un tractament global de l'ensenyança. Les presentacions multimèdia i trilingües són adaptades a la realitat social i als reptes tècnics del moment actual. Fan possible l'ensenyament semipresencial, presencial i a distància. I, en qualsevol cas, responen molt més que altres metodologies als fonaments de l'aprenentatge autònom.

Per finalitzar aquesta exposició és necessari referir-nos a la formació dels professors. Aquests són un element clau i decisiu en tots els processos d'aprenentatge, i totes les mesures dedicades a millorar les metodologies en matèria educativa passen per la seva implicació.

L'experiència parla de certa resistència dels professors a emprar noves metodologies. És molt necessari donar-los un suport real, a través de cursos eficaços que expliquin com utilitzar els nous mètodes. En aquest sentit, els materials, a banda d'incloure una guia d'utilització, també haurien de ser presentats a través de seminaris explicatius.

Alguns dels problemes que pateix actualment el nostre sistema educatiu es deuen a la resistència de l'escola tradicional a promoure noves metodologies i a avaluar les accions que es prenen. Moltes vegades, la inèrcia i el desconeixement fan la tasca docent més àrdua i menys profitosa. I tot això provoca desmotivació i frustració a alumnes i professors.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Keefe, J., & Ferrel, B. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48 (3), 57-61.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Londres: Prentice Hall.
- Pazos, M., & Salinas, J. (2003). Estilos de aprendizaje y control de navegación por parte del estudiante en entornos de enseñanza-aprendizaje on-line. EDUTEC '03. Gestión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los diferentes Ámbitos Educativos. Ciudad Unversitaria de Caracas, 24-28 de noviembre de 2003. Obtingut de: <http://gte.uib.es/articulos/art09.pdf>
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rojas, G., & Quesada, R. (1992). El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 55-56.
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*. Nova York: Academic Press.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Fòrum de l'Educació de Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147E.pdf> [Consulta: 16 febrer 2010]

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010682.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Leal, T., Bonnín, C., Colom, M., Leal, A., Reus, M., Sánchez, T., et al. (2010). Creació de material multimèdia a l'àrea de ciències socials per a l'educació d'adults a partir d'una investigació sobre els fonaments de l'aprenentatge a aquesta edat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1, 211-219. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/12-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

Quaderns de dibuix tècnic en 3D

3D technical drafting notebooks

Cuadernos de dibujo técnico en 3D

Adolfo Ventayol Monreal

adolfofopo59@hotmail.com

IES Baltasar Porcel

Aquest projecte fou guardonat amb
el 3er Premi d'Innovació Educativa 2008

Resum:

Quaderns de dibuix tècnic en 3D és una proposta innovadora que ofereix una nova manera d'aprendre i d'ensenyar dibuix tècnic a batxillerat. Es potencia la visió i la comprensió de l'espai a partir de dos pilars. Per una banda els anàglifs i els gràfics interactius, dues tècniques innovadores que milloren la visió espacial de l'alumne; i per l'altra, el disseny, que facilita l'aprenentatge actiu del dibuix tècnic mitjançant l'estudi i assimilació dels continguts. Gràcies a aquest sistema, l'alumne podrà interactuar i millorar l'atenció i la curiositat pel que estudia. A més, podrà autoavaluar-se i valorar com avança en la matèria, ja que hi trobarà molts exercicis resolts i comentats. Es presenten els quaderns 2: El sistema cònic: la perspectiva cònica i 7: Poliedres regulars. Cada quadern conté un conjunt important de pràctiques guiades, ja que és imprescindible que l'alumne les realitzi per tal d'assimilar en profunditat la matèria. Els enunciats de tots els exercicis s'inclouen al CD-ROM en format pdf. Cada quadern ofereix una exposició clara i completa dels conceptes teòrics de la unitat.

Paraules clau:

dibuix tècnic, geometria, gràfics per ordinador, educació artística, mètode multimedia, ensenyament secundari.

Abstract:

3D technical drafting notebooks is a totally innovative proposal that offers a new way to teach and learn technical drafting in the baccalaureate programme. It is a new unprecedented option in the market that promotes a view and understanding of space on the basis of two fundamental pillars: the first consists in anaglyphs and interactive graphs, two innovative techniques that improve students' spatial vision, and the second is the design made, which facilitates the active learning of technical drawing, since students must interact to assimilate the contents, which will stimulate their attention and curiosity about what they are studying. Moreover, students will be able to evaluate themselves and assess how they are progressing in the subject, since the notebooks contain exer-

cises with answers and comments. Notebooks number 2 (The conical system: the conical perspective) and 7 (Regular polyhedrons. Plane sections and VM sections. Developments) are presented. Each notebook contains an important series of guided exercises, since it is indispensable for students to complete them to assimilate the topics in depth. The headings of all the exercises are included in the CD-ROM in pdf format so that students can do them as many times as they wish in order to internalise the concepts and procedures explained. Furthermore, the notebooks offer a clear and complete explanation of the basic theoretical concepts in each unit.

Keywords:

technical design, geometry, computer graphics, art education, multimedia method, secondary education

Resumen:

Quaderns de dibuix tècnic en 3D es una proposta innovadora que ofereix una nova manera de aprendre i ensenyar el dibuix tècnic en batxillerat. Se potencia la visió i la comprensió del espai a partir de

dos pilares. Por una parte, los anáglifos y los gráficos interactivos, dos técnicas innovadoras que mejoran la visión espacial del alumno; y por otra, el diseño, que facilita el aprendizaje activo del dibujo técnico mediante el estudio y asimilación de contenidos. Gracias a este sistema, el alumno podrá interactuar i mejorar la atención y la curiosidad por lo que estudia. Además, podrá autoevaluarse y valorar cómo avanza en la materia, pues encontrará muchos ejercicios resueltos y comentados. Se presentan los cuadernos 2: El sistema cónico: la perspectiva cónica y 7: Poliedros regulares. Cada cuaderno tiene un conjunto importante de prácticas guiadas, ya que es imprescindible que el alumno las realice para asimilar en profundidad la materia. Los enunciados de todos los ejercicios se incluyen en el CD-ROM en formato pdf. Cada cuaderno ofrece una exposición clara y completa de los conceptos teóricos de la unidad.

Palabras clave:

dibujo técnico, geometría, gráficos por ordenador, educación artística, método multimedia, enseñanza secundaria.

1. JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL

L'estudi dels diferents sistemes de representació, que forma part del currículum de dibuix tècnic I i II de 1r i 2n de batxillerat, planteja a l'alumne algunes dificultats perquè:

- Ha d'acostumar-se a uns tecnicismes que desconex, sobretot a l'hora de tractar el sistema dièdric.
- Per assimilar aquesta matèria, cal treballar profundament els continguts. Això significa ser capaç de pensar en l'espai, comprendre'l i representar-lo amb correcció.
- La manca de visió espacial de molts dels alumnes impedeix la comprensió d'uns continguts basats en l'espai i en la seva representació en el pla. A més, el sistema dièdric, que és el sistema més complex, exigeix a l'alumne un salt considerable pel seu alt nivell d'abstracció i,

perquè l'alumne l'assimili, és necessari treballar-lo durant un temps considerable, cosa que no passa amb els altres sistemes de representació.

Aquesta situació és, fins a cert punt, normal, ja que no és gens fàcil passar de les tres dimensions (3D) a les dues dimensions i/o viceversa, i requereix molt d'esforç i entrenament arribar a dominar la lectura dièdrica.

Per altra banda, sorprèn que hi hagi tan pocs recursos que facilitin a l'alumne el difícil procés de passar de l'espai al pla i/o viceversa. Si n'hi hagués més, ajudarien l'alumne a comprendre millor l'espai, ja que desenvoluparia la percepció espacial i, d'aquesta manera, li facilitarien la tasca a l'hora d'estudiar altres continguts més difícils d'assimilar.

Gairebé sempre, l'únic recurs emprat a l'aula és el llibre de text, o també algunes explicacions del professor més o menys explícites gràficament només amb

dibuixos fets en perspectives axonomètriques, còniques o cavalleres, que no mostren una visió en 3D de l'espai i que són del tot insuficients per ajudar l'alumne a ampliar la migrada visió espacial que té.

Amb aquest treball, conscient com a professor de la necessitat de disposar de més i millors recursos que facilitin la visió i la comprensió espacial als alumnes, hem elaborat uns quaderns dissenyats per estudiar els diferents sistemes de representació que amplien la visió espacial en presentar els continguts en 3D mitjançant dues tècniques innovadores: els anàglifs i els gràfics interactius.

Els anàglifs permeten veure l'espai damunt el paper i gairebé tocar-lo amb les mans, cosa que suposa una ajuda fonamental per visualitzar-lo. L'altre recurs emprat, els gràfics interactius des de l'ordinador, ofereixen una altra manera molt útil de veure i d'interactuar amb l'espai.

Amb aquests recursos podrem ajudar tant els alumnes que s'inicien en la matèria com els que tenen dificultats d'aprenentatge, com també els que són avantatjats, perquè s'adaptin a tot tipus de capacitats. Serviran també per entendre la nostra àrea, ja que desenvolupa la visió i la percepció espacials.

Un altre aspecte important que s'ha de destacar del treball és que presenta una nova manera d'aprendre i d'ensenyar dibuix tècnic. L'alumne pot aprendre tot sol o amb altres alumnes, però sempre ho farà interactuant amb els recursos que té a l'abast d'una forma activa. Aquesta és una nova manera d'aprendre, motivadora, que fa que es desperti la curiositat i el sentit crític pel que s'estudia i que desenvolupa l'autonomia, al mateix temps que s'aprèn la matèria en profunditat. Tots aquests aspectes són molt importants per a l'aprenentatge dels sistemes de representació.

El treball presenta dos quaderns acabats. El quadern núm. 7 es titula *Poliedres regulars. Seccions planes i VM de les seccions. Desenvolupaments*. Exposava els continguts més difícils per a l'alumne i exigeix un domini avançat del sistema dièdric. Segons el nostre parer, som davant l'aspecte més innovador i ambiciós del treball, ja que els continguts que s'hi treballen suposen un nivell alt o molt alt d'abstracció i de complexitat que fan que es necessiti una gran capacitat espacial per poder assimilar-los.

També presentem el quadern núm. 2: *El sistema cònic*:

la perspectiva cònica. És evident que amb aquestes dues tècniques serem més clars a l'hora d'explicar el fonament dels diferents sistemes de representació. En aquest quadern exposam què és una perspectiva cònica i il·lustram, amb anàglifs i amb gràfics interactius, un contingut difícil d'explicar a l'aula només amb dibuixos fets en perspectives cavalleres, isomètriques o còniques.

2. INTRODUCCIÓ

Quaderns de dibuix tècnic en 3D és una proposta totalment innovadora que ofereix una nova manera d'aprendre i d'ensenyar dibuix tècnic a batxillerat. És una nova opció, inexistent al mercat, que potencia la visió i la comprensió de l'espai i que es basa en dos pilars bàsics: un són els anàglifs i els gràfics interactius, dues tècniques innovadores que milloren la visió espacial de l'alumne; l'altre és el disseny que se'n fa, que facilita l'aprenentatge actiu del dibuix tècnic, ja que, per estudiar-ne i assimilar-ne els continguts, l'alumne hi haurà d'interactuar i millorarà l'atenció i la curiositat pel que estudia. A més, podrà autoavaluar-se i valorar com avança en la matèria, ja que hi trobarà molts exercicis resolts i comentats.

Quaderns de dibuix tècnic en 3D consisteix en l'elaboració i el disseny de dos quaderns teòrics i pràctics, acompanyats d'un CD-ROM. Tot plegat suposa un recurs sòlid que ajuda l'alumne a desenvolupar i millorar la visió i la comprensió espacial, necessàries per assimilar la matèria. I també és especialment útil per als alumnes amb dificultats, ja que podran fer servir aquest material com a suport per millorar el rendiment. Cada quadern s'ha plantejat com una unitat didàctica completa que ofereix un plantejament estructurat i organitzat de la matèria i que a més es pot adaptar fàcilment al treball diari amb professor o sense, ja que estan dissenyats perquè l'alumne pugui aprendre autònomament i s'autoavalui.

Cada quadern conté un conjunt important de pràctiques guiades, ja que és imprescindible que l'alumne les realitzi per assimilar en profunditat la matèria. Els enunciats de tots els exercicis s'inclouen al CD-ROM en format pdf amb l'objectiu que l'estudiant pugui fer-los tantes vegades com vulgui a fi d'afermar els conceptes i els procediments explicats. D'altra banda, el quadern ofereix una exposició clara i completa dels conceptes teòrics bàsics de la unitat que s'han de conèixer.

3. OBJECTIUS

- Millorar la visió i la comprensió espacials, necessàries per assimilar els sistemes de representació.
- Potenciar l'autonomia de l'alumne en la matèria i l'aprenentatge actiu, per tal d'evitar l'aprenentatge superficial i afavorir, doncs, l'autoaprenentatge i l'autoavaluació.
- Oferir a tots els alumnes (siguin quines siguin les seves capacitats d'aprenentatge) un nou recurs inexistent al mercat, que ajuda i facilita l'assimilació dels sistemes de representació.
- Desenvolupar un instrument de treball totalment innovador que possibilita un canvi substancial en la pràctica educativa en plantejar una nova manera d'aprendre i també una nova manera d'ensenyar el dibuix tècnic.

4. METODOLOGIA

Tots els anàglifs i gràfics interactius dels quaderns estan pensats perquè serveixin de suport a l'estudiant. És necessari que l'alumne els estudiï de forma seriosa i profunda i, a més, faci amb la precisió necessària totes les làmines dels enunciats que trobarà en format pdf al CD-ROM. Sense aquest esforç i dedicació no podrà assimilar aquesta matèria.

Cada quadern facilita l'autoaprenentatge d'una forma activa: permet a l'alumne aprendre interactuant amb l'espai en 3D perquè pot veure en tres dimensions, amb unes ulleres especials, el que no entén i ha d'assimilar. Amb l'ordinador, pot treballar també amb gràfics interactius que li permeten interactuar amb l'espai i comprendre'l, i pot veure les passes que s'han de seguir per resoldre els exercicis gràcies al treball per capes.

La forma apaïxada dels quaderns possibilita que es puguin llegir els textos explicatius i veure les figures al mateix temps que es visualitza un anàglif, la qual cosa facilita l'aprenentatge.

Els gràfics interactius que conté el CD-ROM es poden veure amb el programa gratuït Autodesk DWF Viewer. A l'aula, el professor els pot projectar, i també els pot deixar a disposició dels alumnes en un portal web.

L'Autodesk DWF Viewer permet interactuar amb la figura en un entorn 3D, modificant el punt de vista i activant o desactivant les capes que la defineixen. D'aquesta forma l'alumne pot simular els passos que s'han duit a terme per assimilar un concepte o per resoldre una activitat activant successivament les capes de cada DWF des del navegador.

Els anàglifs que es presenten en aquest treball han estat creats per ser vists sobre el paper, tot i que és possible veure'n des de la pantalla de l'ordinador (amb aquesta darrera opció, el gràfic perd claredat, mentre que en paper millora considerablement l'efecte tridimensional, sobretot si se'n fa una impressió amb bona resolució i en un full A3).

5. AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA I RESULTATS

Com ja hem dit abans, el nostre objectiu ha estat desenvolupar un recurs inexistent al mercat però molt necessari en la pràctica docent.

Avaluar l'eficàcia que tenen els anàglifs i els gràfics interactius per desenvolupar la visió i la percepció espacial de l'alumne en l'aprenentatge del dibuix tècnic no és la finalitat del treball.

La novetat de la nostra proposta consisteix a presentar uns recursos inexistents que podran millorar considerablement l'aprenentatge del dibuix tècnic, ja que ajuden els alumnes a visualitzar l'espai en 3D i fan que desenvolupin la seva deficient visió espacial. A més, en presentar els continguts com una unitat didàctica, facilita l'autoaprenentatge i l'autoavaluació i ofereix una nova manera d'aprendre i d'ensenyar dibuix tècnic.

Encara falta implementar aquest projecte de quadern acabat durant un curs escolar, però les meves experiències anteriors m'han demostrat que el treball amb anàglifs té una acceptació molt bona a classe i aconseguix fixar més l'atenció de l'alumne i millorar la comprensió i la motivació general, alhora que desperta les ganes d'aprendre. A més, ha ajudat els alumnes amb més dificultats per entendre l'espai, ja que és un recurs que s'adapta a aquestes dificultats i que potencia el treball individualitzat. Els gràfics interactius també són una ajuda important per mostrar l'espai i poder interactuar-hi i possibiliten l'aprenentatge actiu i en profunditat dels sistemes de representació. En definitiva, amb aquesta eina, milloram considerable-

ment l'aprenentatge i l'ensenyament del dibuix tècnic.

Finalment és necessari recordar una altra vegada que aquests recursos són un suport important i un material de consulta que requereixen de l'alumne un estudi seriós, sistemàtic i continu per mostrar-ne l'eficàcia.

6. DATA D'INICI I FINALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

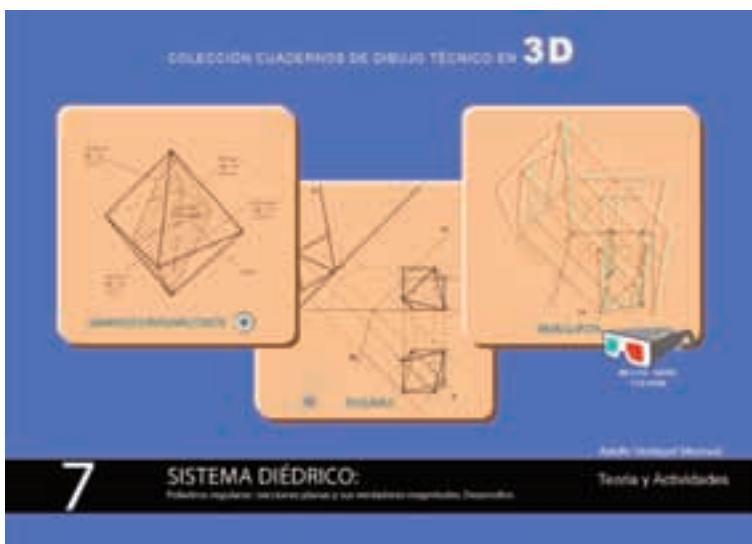
El projecte es va iniciar durant el curs 2004-2005; per tant, hem tardat entre quatre i cinc anys a elaborarlo.

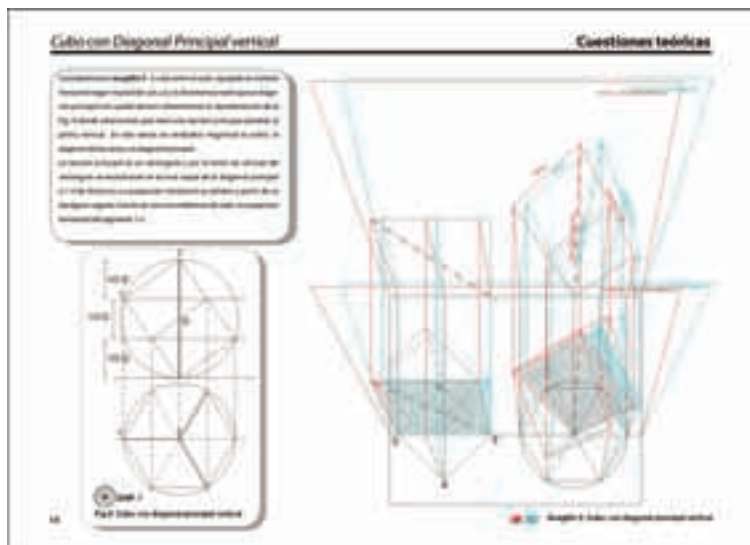
Actualment encara manca acabar els altres quaderns de la col·lecció. Tenim previst fer una passa més i implementar una part del treball en un grup de 1r de bat-

xillerat durant el curs 2009-2010. Per aquesta raó s'ha creat un nou portal web <<http://www.dibujotecnico3d.com/>> en què l'alumne trobarà tota la informació i els recursos necessaris.

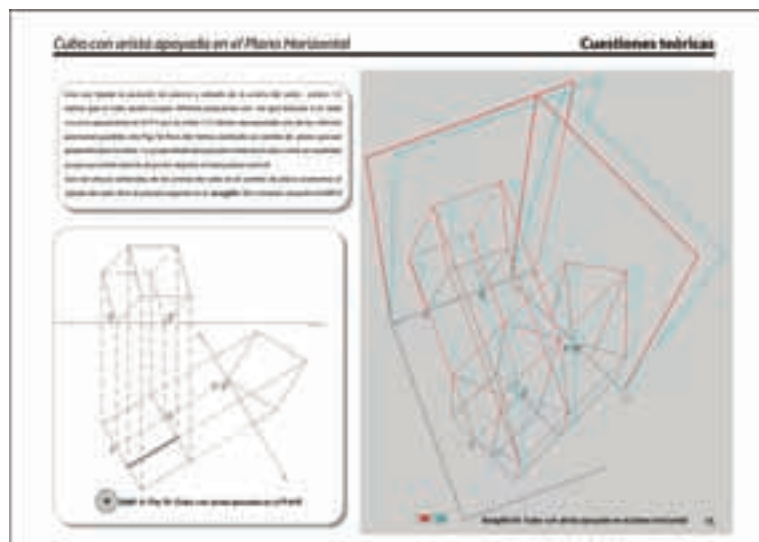
7. EXEMPLES DEL TREBALL

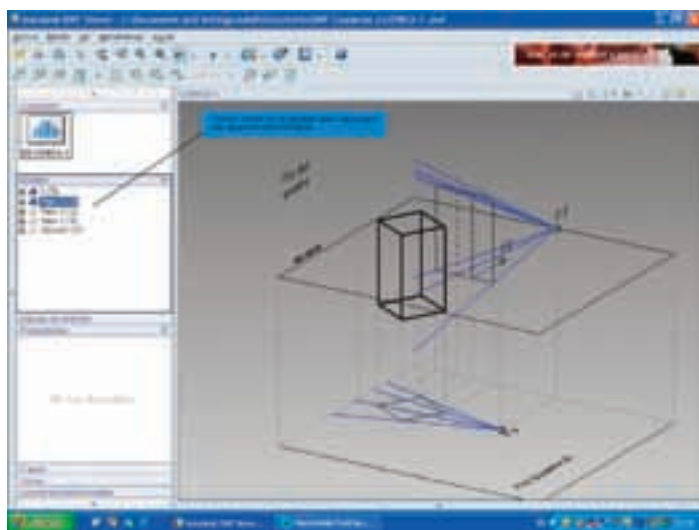
Els exemples que oferim a continuació mostren com es presenten els continguts en 3D amb els anàglif i els gràfics interactius. També mostrem exemples del disseny del quadern, que inclou unes ulleres de filtres de colors vermell i cian per poder visualitzar els anàglif impresos en paper i un CD-ROM amb els gràfics interactius i les làmines de totes del activitats en format pdf per facilitar l'estudi a l'alumne, ja que hi trobarà tots els exercicis resolts i comentats.





Exemple de doble pàgina del quadern núm. 7





Exemple de gràfic interactiu, disseny dels CD-ROM i logotip



Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010683.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Ventayol Monreal, A. (2010). Projecte d'innovació educativa: Quaderns de dibuix tècnic en 3D. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 220-226. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/13-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

Curs virtual de llengua i literatura catalanes

A virtual course in the Catalan language and literature

Curso virtual de lengua y literatura catalanas

Bartomeu Antoni Castell Leal

ttcastell@gmail.com

IES Joan Alcover

Aquest projecte fou guardonat amb
el 3er Premi d'Innovació Educativa 2008

Resum

S'exposa el procés d'elaboració d'un material d'estudi de l'assignatura Llengua Catalana adreçat a alumnes de Batxillerat. La carpeta està formada per vídeos, diapositives Power Point i arxius PDF dels apartats de morfologia, ortografia i literatura.

Amb aquesta proposta metodològica i didàctica es persegueix la consecució de dos objectius: 1. Motivar els alumnes per a l'aprenentatge de llengua i literatura catalanes 2. Aconseguir el que es considera la gran assignatura pendent de l'àrea de català: que alumnes no catalanoparlants es comuniquin fora de l'horari lectiu en llengua catalana. Aquest projecte demostra que, actualment, es disposa de mecanismes i recursos per apropar els objectius del currículum als interessos dels alumnes. Tan sols és necessari adaptar la metodologia al context casolà en el qual es mouen. Això permet no tan sols assolir els objectius, sinó desenvolupar una sèrie d'actituds lingüístiques fora de l'àmbit lectiu que ajudin a la normalització de la llengua catalana.

Paraules clau:

llengua catalana; ensenyament de llengües; ortografia; morfologia; literatura; mitjans d'ensenyament

Abstract:

This paper presents the process used to prepare study aids for baccalaureate students studying Catalan. The folder contains videos, Power Point slides and PDF files of the sections on morphology, spelling and literature.

The two objectives of this methodological and didactic proposal are to motivate students to learn Catalan and study its literature and solve what we believe to be an on-going problem in Catalan: getting non Catalan-speaking pupils to communicate in Catalan when they are not in class. This project demonstrates that we currently have mechanisms and resources available to bring curricular goals closer to the students' interests and only need to adapt the methodology to the home context in which they move. This not only allows objectives to be achieved, but also permits the development of a series of language attitudes outside school that help in the normalisation of the Catalan language.

Keywords:

Catalan language, language teaching, spelling, morphology, literature, teaching aid

Resumen:

Se expone el proceso de elaboración de un material de estudio de la asignatura Lengua Catalana dirigida a alumnos de Bachillerato. La carpeta está formada por vídeos, diapositivas Power Point y archivos PDF de los apartados de morfología, ortografía y literatura.

Con esta propuesta metodológica y didáctica se busca la consecución de dos objetivos: 1. Motivar a los alumnos para el aprendizaje de lengua y literatura catalanas 2. Conseguir lo que consideramos la gran asignatura pendiente del área del catalán: que alum-

nos no catalanoparlantes se comuniquen fuera del horario lectivo en lengua catalana. Este proyecto demuestra que, actualmente, disponemos de mecanismos y recursos para acercar los objetivos del currículum a los intereses de los alumnos. Tan sólo es necesario adaptar la metodología al contexto casero en el cual se mueven. Eso permite no tan sólo alcanzar los objetivos, sino desarrollar una serie de actitudes lingüísticas fuera del ámbito lectivo que ayuden a la normalización de la lengua catalana.

Palabras clave:

lengua catalana, ensenyanza de llenguas, ortografia, morfologia, literatura, mitjans d'ensenyanza

1. JUSTIFICACIÓ

«L'escola no motiva els alumnes i desmotiva, cada dia més, els ensenyants.» Amb aquesta afirmació, tot i que s'hauria de concretar i matisar, Daniel Cassany descriu una realitat. Malauradament, moltes vegades no hi ha un nexa d'unió entre els continguts del currículum i els interessos dels alumnes.

Aquesta proposta didàctica que presentam, sense pretendre ser revolucionària, intenta utilitzar les noves tecnologies com una eina que ha de servir de lligam entre els dos extrems desnivellats d'aquesta balança: motivació dels alumnes i objectius dels professors.

La utilització de les noves tecnologies respon a tres criteris:

- a) És un objectiu del currículum.
- b) Motiva de manera extraordinària els alumnes.
- c) Facilita els aprenentatges significatius i la feina dels professors.

El problema que se'ns presenta moltes vegades als educadors és l'ús d'una metodologia antiga i deslligada del context en el qual es mou l'alumne. Com podreu observar, la proposta que presentam segueix els objectius del currículum, per ventura en potencia algun més que altres, però no n'introdueix cap de nou. El canvi no és d'objectius. El canvi és metodològic. Amb aquesta proposta metodològica i didàctica se cerca la consecució de dos objectius:

- Motivar els alumnes per a l'aprenentatge de llengua i literatura catalanes.
- Aconseguir el que consideram la gran assignatura pendent de l'àrea de català: que alumnes no catalanoparlants es comuniquin fora de l'horari lectiu en llengua catalana.

Assumim que aquest darrer objectiu pot parèixer força utòpic. Emperò, amb les dades i l'avaluació d'aquest projecte, demostrarem que és totalment factible.

Hem de recordar que, majoritàriament, no a tots els alumnes els desagrada escoltar històries llegendàries de cròniques medievals, fer exercicis d'accentuació o comentar un poema amorós. També cal recordar que els alumnes són capaços d'expressar-se i comunicar-se en català.

El problema és que els professors, moltes vegades, no presentam de manera atractiva aquestes experiències. No les presentam a través d'un mitjà familiar i quotidià per als alumnes. No els donam un mitjà que els motivi i a través del qual es puguin expressar en català durant les 24 hores diàries. Aquest mitjà són les noves tecnologies. Aquesta és la nostra estratègia.

2. CONTEXTUALITZACIÓ

Aquest projecte començà a l'IES Joan Alcover el curs 2006-2007 de manera experimental a 1r de batxillerat A. En aquest grup de 26 alumnes es començà a des-

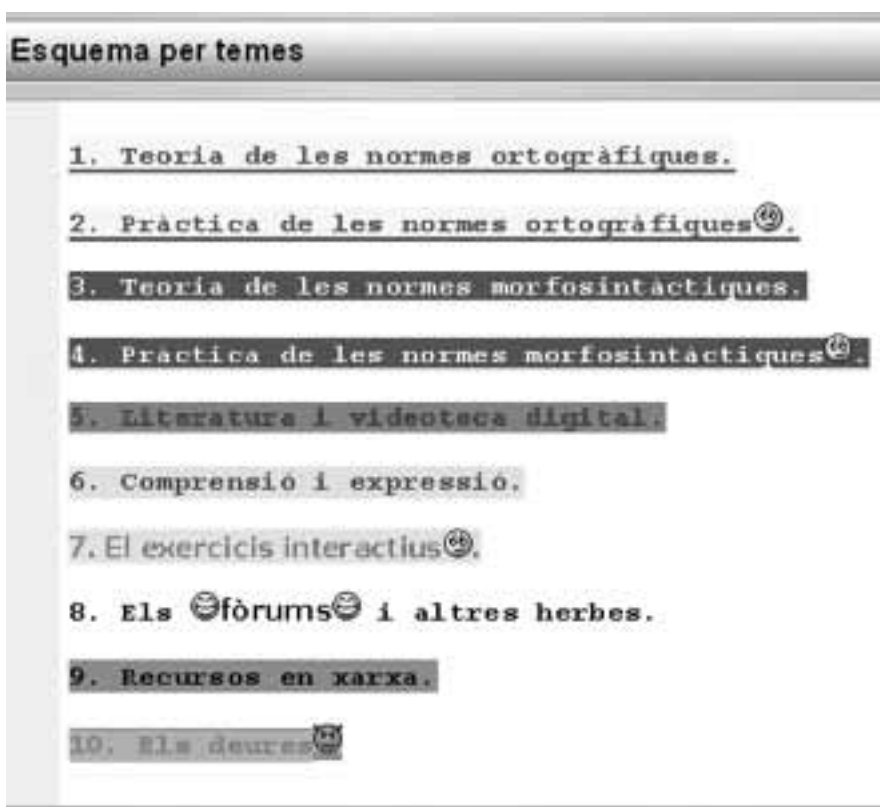
envolupar un curs virtual a través de Moodle que complementava l'experiència lectiva.

Durant el curs escolar 2007-2008 s'intentà potenciar al màxim aquests recursos i s'aplicà aquesta metodologia als quatre cursos de 2n de batxillerat: un total de 79 alumnes.

Per tant, aquesta experiència didàctica inclou el temari de 1r i 2n de batxillerat.

noves tecnologies. Emperò no volem caure en el parany on travelen molts de professors de llengua que es limiten a potenciar dos aspectes: escriure sense faltes i aprendre autors i obres a través de la memorització de normes gramaticals o llistes de característiques, obres i autors literaris.

Tot i que els objectius són els establerts en el currículum de llengua i literatura catalanes, volem destacar-ne els següents:



Imatge 1. Índex del Curs de llengua i literatura catalanes, dins <http://new.iesjalcovervirtual.com/>

3. OBJECTIUS

Naturalment, els objectius responen al Decret 78/2006, de 15 de setembre, pel qual es modifica el Decret 86/2002, de 14 de juny, que estableix el currículum de l'educació secundària a les Illes Balears. No els enumerarem tots, emperò en destacarem tres que sovint s'obliden, ja que hi ha una tendència a potenciar els clàssics objectius gramaticals i literaris. No volem ser transgressors, ni oblidar aquests objectius, ans al contrari, també els potenciarem a través de les

- Adquirir l'hàbit d'utilitzar el català com a llengua vàlida per a qualsevol afecció o esdeveniment quotidià.
- Emprar la llengua com a instrument per a l'adquisició de nous aprenentatges, fent ús de les noves tecnologies i, concretament, del curs virtual.
- Mostrar interès i bona actitud vers la realitat sociolingüística, vers la cultura compartida dels Països Catalans i prendre contacte amb referents culturals actuals.

Dit amb paraules més plàneres, volem uns alumnes que, a part d'aprendre normes ortogràfiques i autors, es comuniquin en català per explicar què han fet el cap de setmana; uns alumnes que puguin contactar,

xerrar i debatre en primera persona amb els representants del món cultural català (autors, actors, directors, artistes...); uns alumnes que estiguin motivats a l'hora de llegir un text o fer un exercici d'ortografia.

Actualment, la porta per aconseguir aquests objectius són les noves tecnologies. Remarcam l'adjectiu *noves* per puntualitzar que, tot i que són noves per a professors com nosaltres, que hem estat educats amb altres metodologies, per als alumnes són part del seu context diari, de la seva vida casolana. Per tant, si no ens

acostam al seu context, mai no podem aconseguir, plenament, els objectius curriculars.

4. METODOLOGIA

La metodologia utilitzada gira al voltant del curs virtual de Moodle ubicat a <<http://new.iesjalcover.virtual.com/>>.

Per dur a terme aquesta metodologia a classe dispo-

sam d'un ordinador connectat a un projector. Així, la pantalla on es projecta la imatge fa la funció de pissarra (de moment, no disposam de pissarres interactives). Per tant, a través de les projeccions podem fer feina amb les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral (escoltant un vídeo, per exemple), comprensió escrita (llegint un text projectat), expressió escrita (fent els exercicis projectats) o expressió oral (comentant, per exemple, un text o un vídeo).



Imatge 2. Alumnus realitzant expressió oral i interactuant a través de càmera web fora de l'horari lectiu.

Tots aquests recursos que utilitzam estan ubicats al curs virtual i els alumnes hi poden accedir a qualsevol hora a través d'Internet. De fet, la majoria de vegades els deures impliquen la utilització dels recursos virtuals: per exemple, visionar un vídeo a casa per fer una comprensió oral i localitzar-hi una sèrie de pautes marcades a classe.

Amb aquesta metodologia s'intenta potenciar la interacció dins i fora l'aula, ja sigui entre alumnes i professor o entre alumnes. Per aquesta raó les sessions són dinàmiques i els agrupaments, flexibles. Així, en una mateixa sessió, hi podem trobar agrupaments individuals, per parelles i petits grups, depenent dels exercicis que s'han de realitzar. Gràcies a aquests agrupaments, aconseguim un doble objectiu: facilitar l'autoaprenentatge i aconseguir que la llengua cata-

lana sigui vehicular en totes les situacions comunicatives de l'aula.

Teniu una mostra específica de la metodologia utilitzada durant una unitat didàctica a l'annex 1.

Característiques essencials dels recursos utilitzats

Podem classificar els recursos utilitzats en:

a) Recursos d'elaboració pròpia

1. **Les fitxes virtuals de gramàtica.** Són 24 fitxes de gramàtica en les quals els alumnes tenen resumides les normes principals. Aquestes fitxes tenen la peculiaritat que, com que són un document de Word, els alumnes les poden modificar, corregir, ampliar i, fins i tot, endomassar segons les seves preferències.



Imatge 3. Mostra de les fitxes de gramàtica.

2. Les presentacions de gramàtica. Són 24 presentacions en PowerPoint d'exercicis pràctics de les normes gramaticals. Gaudeixen de tres característiques importants que les converteixen en un mètode innovador i de gran eficàcia a l'hora de millorar la competència escrita:

- Es poden treballar a classe a través de jocs (el full reciclat, per exemple), agrupaments flexi-

bles o, simplement, individualment en el quadern.

- Es poden descarregar a casa, a través del curs virtual, per repassar.
- Utilitzen noves tècniques (utilització de diferents colors i lletres, per exemple) que faciliten la memorització passiva i, per tant, la intuïció lingüística.



Imatge 5. Les presentacions de literatura.



Imatge 6. Conversa amb Miquel Àngel Maria Ballester, autor del llibre *Torna Yussuff*.

b) Altres recursos

1. **Videoteca digital:** es tracta d'una cinquantena de vídeos que estan a disposició de l'alumne, des de vídeos de literatura, passant per episodis de *Caça-*

dors de paraules, fins a reportatges de sociolingüística.

2. **Recursos en xarxa:** PELC, dictats en xarxa, DIEC, Softcatalà, YouTube, Viquipèdia...



Imatge 9. Mostra de vídeos a YouTube.

5. RESULTATS

Els resultats són excel·lents. El curs 2006-2007, al juny, aprovà el 92 % dels alumnes de 1r de batxillerat, i el curs 2007-2008, el 87 % de 2n de batxillerat.

La motivació dels alumnes és extraordinària i sorprenent, com ho demostren les dades de visites diàries, que han sobrepassat totes les nostres expectatives:

	<i>Visualitzacions totals del curs</i>	<i>Mitjana diària de visualitzacions¹</i>	<i>Expressions escrites totals</i>	<i>Mitjana diària d'expressions escrites</i>
Curs 2006-2007 1r batxillerat A 25 alumnes	33.239	158	1.123	5
Curs 2007-2008 2n batxillerat 102 alumnes	190.393	951	7.374	31

1) Per fer les mitjanes diàries s'inclouen també els dissabtes i diumenges.

Curs de llengua i literatura catalana

Heu entrat com Bertomeu Antoni Castell Lasi (Sortida)

Inici > curscat2 > Informes > Registres > Tots els participants, dilluns, 10 març 2008

Curs de llengua i literatura catalana: Tots els participants, dilluns, 10 març 2008 (GMT+1)

Curs de llengua i literatura catalana | Tots els participants | dilluns, 10 març 2008 | Totes les activitats

Totes les accions | Visualitza en la pàgina | Obté aquests registres

S'estan visualitzant 1032 registres

Pàgina: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 (Següent)

hora	Adreça IP	Nom	Acció	Informació
di 10 març 2008, 23:57	88.7.3.224	Andreu Manresa Mas	forum add post	Re: FdL 2n C #part 2
di 10 març 2008, 23:56	81.35.88.190	José Manuel Cañedo Ribas	forum add post	Re: FdL 2n C #part 2
di 10 març 2008, 23:49	84.127.98.209	Miquel Gost Amengual	forum add post	Re: FdL 2n B #part 2
di 10 març 2008, 23:46	88.7.3.224	Andreu Manresa Mas	forum add post	Re: FdL 2n C #part 2
di 10 març 2008, 23:41	62.43.166.81	Xavier Bush Amengual	forum add post	Re: FdL 2n B #part 2
di 10 març 2008, 23:40	83.55.25.205	Martina Pijuán Barceló	forum add post	Re: FdL 2n A #part 2

Imatge 10. Observau a la part de dalt de la imatge com les visites diàries es mouen al voltant del miler (1.032 visites el 10 de març de 2008, concretament). Parau esment també com els alumnes interactuen a través del fòrum en intervals no superiors a 5 minuts: 23.40 h, 23.41 h, 23.46 h, 23.49 h...

Tal vegada, les xifres objectives que millor reflecteixen els bons resultats són les de selectivitat:

	Nombre d'alumnes	Mitjana IES Joan Alcover	Mitjana Illes Balears	Diferència
Curs 2006-2007	58	5,707	5,56	+0,150
Curs 2007-2008	66	6,674	5,64	+1,031
Curs 2008-2009	73	5,541	5,462	+0,079

Podem comprovar com la mitjana de l'IES Joan Alcover els cursos 2006-2007 i 2008-2009 és pràcticament la mateixa que la mitjana de les Illes Balears, només +0,150 i +0,079, respectivament, per damunt d'aquesta mitjana. Durant aquests cursos s'utilitzà una metodologia que podríem anomenar tradicional. En canvi, durant el curs 2007-2008, la metodologia girà al voltant del Curs virtual de llengua i literatura catalana que ara presentam i els resultats foren excel·lents, amb una mitjana molt superior a la resta: +1,031.

6. AVALUACIÓ

Aquest projecte demostra que, actualment, disposam de mecanismes i recursos per apropar els objectius del currículum als interessos dels alumnes. Tan sols és necessari adaptar la metodologia al context casolà en el qual es mouen. Això permet no tan sols assolir els objectius, sinó desenvolupar una sèrie d'actituds lingüístiques fora de l'àmbit lectiu que ajuden a la normalització de la llengua catalana.

dt	març 2008,	h	min	usuari	activitat	tema
dt 11 març 2008,	07:01	88.12.202.111		Nahuel Fernando Alvaredo Alaiz	forum view	FdL 2n C #part 2
dt 11 març 2008,	06:54	84.127.97.229		Miroslav Dimitrov Dimitrov	forum view discussion	FdL 2n C #part 2
dt 11 març 2008,	06:54	84.127.97.229		Miroslav Dimitrov Dimitrov	forum view forum	Els fòrums de 2n de i
dt 11 març 2008,	06:54	84.127.97.229		Miroslav Dimitrov Dimitrov	forum view forums	
dt 11 març 2008,	06:54	84.127.97.229		Miroslav Dimitrov Dimitrov	course view	Curs de llengua i liter catalana
dt 11 març 2008,	01:34			Marina Mulet Busquets	forum mail error	Re: FdL 2n A #part 2
dt 11 març 2008,	01:34			Rosa Maria Sanchis Forteza-rey	forum mail error	Re: FdL 2n A #part 2
dt 11 març 2008,	01:34			Yolanda Grimalt Escarabajal	forum mail error	Re: FdL 2n A #part 2
dt 11 març 2008,	01:34			Andreu Manresa Mas	forum mail error	Re: FdL 2n A #part 2

Imatge 11. L'aula virtual pràcticament no dorm. Observau com el darrer alumne que hi participa ho fa a la 1.34 h de la mitjanit i l'activitat es reprèn a les 6.54 h del matí.

Tot i això, també cal destacar-ne les mancances. La més important és la poca interacció oral fora de l'horari lectiu. Amb els fòrums s'aconsegueix que els alumnes es comuniquin per escrit, emperò la comunicació oral, fora de l'àmbit escolar, es redueix als enregistraments orals que els alumnes realitzen, a vegades interactuant per parelles, amb el suport de mitjans audiovisuals.

Actualment, ja hi ha espais virtuals en què es pot interactuar oralment. Aquesta és la nova meta del curs virtual, juntament amb la divulgació, la consolidació i la innovació constant del projecte. No hi podem renunciar. Cal tenir en compte que una llengua com el català no es pot permetre el luxe de perdre nous àmbits d'ús, sobretot els àmbits que d'aquí a un parell d'anys seran usuals entre els alumnes que avui aprenen als nostres instituts.

Per això, cal disposar dels recursos necessaris. És el deure de les nostres institucions dotar els centres dels instruments tecnològics que s'han de menester per fer de l'aprenentatge un procés plenament integrat dins la realitat quotidiana que viu l'alumne. No hem de voler renunciar a un aprenentatge de qualitat i, per això, necessitam uns docents i unes eines amb total

capacitat per apropar-se a les motivacions de l'alumne. Si no aconseguim equilibrar els dos extrems d'aquesta balança, estam subscrits, una vegada més, al fracàs escolar.

7. ANNEX 1

Unitat didàctica: «No en volem cap que no sigui esportiu»

1. Objectius

- Utilitzar la llengua com a instrument per gaudir dels esports.
- Prendre consciència de la dificultat de supervivència de les llengües minoritzades.
- Repassar l'accentuació i reflexionar sobre l'ús del substantiu.
- Analitzar i comparar diferents situacions sociolingüístiques.
- Descobrir el món de les cròniques medievals.

2. Continguts

	<i>Bàsics</i>	<i>Complementaris</i>
Conceptual	1. La comunicació escrita: els esports 2. L'accentuació i el substantiu 3. La minorització lingüística 4. Les cròniques medievals	1. La minorització de la Catalunya del Nord 2. Lèxic esportiu 3. Pau Gasol i Oleguer Presas 4. Els almogàvers

Procedimental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de fragments de cròniques 2. Aplicació de les normes d'accentuació 3. Comparacions de diferents situacions de minorització 4. Ús correcte dels substantius 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensió de textos esportius, tant orals com escrits 2. Producció de textos argumentatius orals i escrits 3. Resum oral de textos
Actitudinal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interès per les situacions de minorització 2. Valoració de les cròniques històriques com a font per a la creació d'herois autòctons 3. Disposició en l'hàbit de llegir 4. Valoració dels esportistes catalanoparlants com a factors, també, normalitzadors 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoració de la llengua catalana per satisfer necessitats esportives 2. Sensibilitat crítica per opinar sobre controvèrsies actuals 3. Interès pel panorama esportiu 4. Respecte per les opinions alienes

3. Metodologia i activitats d'ensenyament i aprenentatge

<i>Sessió núm.</i>	<i>Activitats d'ensenyament i aprenentatge</i>	<i>Temp s</i>	<i>Agrupament</i>	<i>Recursos</i>	<i>Espai</i>
	Activitats de presentació i motivació:				
(1)	Visionarem el monòleg de Buenafuente sobre el Barça-Reial Madrid	8'	Grup classe	Youtube	Casa
	Visitarem la pàgina web de Pau Gasol	12'		Internet i lectura	
	Localitzaran, al monòleg, mitja dotzena de substantius accentuats				
	Localitzaran, a la web, vocals o/e accentuades, tant obertes com tancades				
1	Activitats de coneixements previs:				
	Justificaran la tria dels substantius accentuats	15'	Grup classe	Pisarra	Aula
	Activitats de desenvolupament de continguts:				

1	Recordarem les normes d'accentuació	15'	Grup classe	Fitxa virtual	Aula
2	Farem els exercicis d'accentuació:	50'		Powerpoint	Aula
	Diapositiva 2a		Grup classe	Oral	
	Diapositiva 3a, 4a, 5a i 6a		Individual	Quadern	
	Diapositiva 7a		Joc a classe	Full reciclat	
	Diapositiva 8a i text de Pau Gasol		Individual	Quadern	Casa
3	Visionarem el vídeo de la conferència d'Oleguer (4') en què exposa la precària situació del català a la Catalunya del Nord:	50'	Grup classe	Internet i Youtube	Aula
	Exposarem la minorització lingüística que pateix el català a la Catalunya del Nord i visitarem virtualment el palau dels reis de Mallorca a Perpinyà.	25'		Lectura en veu alta	
	Compararem la situació del català a Perpinyà amb la del català a Mallorca.	25'		Oral	
4	Explicarem el substantiu i farem els exercicis de Powerpoint corresponents:	50'		Powerpoint	Aula
	Diapositiva 2a i 3a		Grup classe	Oral	
	Diapositiva 4a i 5a		Joc a classe	Full reciclat	
	Diapositiva 6a		Quadern	Quadern	
5	Descobrirem el món de les quatre grans cròniques:	50'	Grup classe	Video i Powerpoint	Aula
	Mirarem el curtmetratge <i>Jaume I: un rei, una crònica</i>	20'		Video	
	Farem una comprensió escrita d'alguns fragments de les cròniques	30'		Powerpoint	

(6)	Activitats de consolidació:				
	Faran els exercicis d'accentuació, de substantius, de les cròniques i de minorització	25'	Individual	Hotpotato (av)	Casa
6	Activitats de reforç:				
	Completaran les fitxes d'accentuació i de substantius	25'	Individual	Fitxa	Aula
6	Activitats d'ampliació:				
	Dictats en xarxa:	25'		Quadern	Aula
	iodictat_03001c		Individual		
	iodictat_03002c		Parelles		
	iodictat_03003c		Grups reduïts		
	iodictat_03004c		Individual		Casa
7	Activitats d'avaluació:				
		50'	Individual	Prova	Aula
	Faran una comprensió oral de <i>La necessitat de l'activitat física (5')</i>			Video	
	Faran una comprensió escrita d'un fragment de la crònica de Muntaner				
	Faran una expressió escrita sobre el concepte de minorització				
	Faran exercicis gramaticals sobre l'accentuació i el substantiu				

4. Criteris d'avaluació

- Valorar la importància dels esportistes catalanoparlants per a la normalització i la promoció de la llengua.
- Prendre consciència de la injustícia que suposa minoritzar una llengua i, per extensió, una cultura.
- Consolidar les normes d'accentuació i utilitzar correctament els substantius.
- Produir textos orals comparant raonadament diferents situacions sociolingüístiques.

- Copsar el sentiment aventurer i la intenció patriòtica de les cròniques medievals.
- Valorar la lectura com a forma d'accés a qualsevol manifestació literària, social o cultural.

5. Materials

Del professor:

— Audiovisuals:

Caçadors de paraules. Episodi núm. 1.

Jaume I: un rei, una crònica. Generalitat de

- Catalunya. *La necessitat de l'activitat física*. INEF.
- Bibliogràfics:
- Crònica de Jaume I*. Gea.
- Curs de llengua catalana nivell B*. Castellnou.
- Els almogàvers*. 3 i 4.
- Vídeos i lectures en xarxa:
- Esport català*.
<<http://www.paugasol.com/index.asp?tid=4>>
<<http://www.esportcatala.com>>
- Monòleg de Buenafuente (Barça-Madrid)*.
<http://www.youtube.com/watch?v=r2_Dt9JyRhU&mode=related&search=>
- Oleguer a la Catalunya del Nord*.
<<http://www.youtube.com/watch?v=rnWPJh3-Ezg>>
- Palau dels reis de Mallorca a la Catalunya del Nord*.
<[http://ca.wikipedia.org/wiki/Palau_dels_Reis](http://ca.wikipedia.org/wiki/Palau_dels_Reis_de_Mallorca)>
- _de_Mallorca>
UNIVERSITAT DE BARCELONA. *Català a la Catalunya del Nord*.
<<http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/catala/ca/i5/i5.html>>
- Tecnològics: portàtil, canó de projecció, altaveus, màquina de fer fotos filmadora i enregistratora d'MP3.
- De l'alumne:**
- Aula virtual: PowerPoint de l'accentuació; fitxa virtual de l'accentuació; PowerPoint del substantiu; fitxa virtual del substantiu; PowerPoint de les cròniques medievals; curtmetratge de Jaume I; exercicis en xarxa del Hot Potatoes; fitxes de reforç del tema 4; dictats en xarxa; fòrums dels alumnes; recursos de comprensió i expressió, i recursos en xarxa: diccionaris, gramàtiques, pàgines d'esport.
- Materials: quadern.

8. BIBLIOGRAFIA

- Badia, J., Brugarolas, N., & Grifoll, J. (2001). *Nivell B: Llengua catalana* (6a ed.). Barcelona: Castellnou.
- Castells, J., & Zamora, À. (2002). *El món del teatre*.
- Crònica de Jaume I*. (1985). Torsimany.
- Enderrock, 125. Obtinguda de: <http://www.enderrock.cat/quiosc5.php>
- Llull, R. (1998). *Vida coetània*. Palma: Pastoral Universitària.
- March, A. *Poesia*. (1979). Barcelona, Edicions 62.
- Martorell, J. (1983). *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Laertes.
- Matesanz, J. (2007). *Teatre per a la integració. Clarobscur*. Palma, Govern de les Illes Balears.
- Monzó, Q. (1993). *El perquè de tot plegat*. Barcelona: Crema.
- Muntaner, R. (1998). *Els almogàvers*. València: 3 i 4.
- Racó, J. des. (1985). *Rondaies mallorquines*. Palma: Moll.
- Tolkien, J. R. (2002). *El senyor dels anells*. Barcelona: Vicens Vives.

Vídeos i lectures en xarxa:

Aniversari del Punt Cat. <http://www.youtube.com/watch?v=A5wQ4pBHOIs>.



Anselm Turmeda.

<http://www.mallorcaweb.com/magteatre/poemes-solts/turmeda.html>.

Antoni Ramis i Ramis. <http://www.mallorcaweb.com/magteatre/poemes-solts/ramis.html>.

Ausiàs March. <http://www.uoc.edu/letra/noms/amarch/>

Avellanada as molí. <http://www.youtube.com/watch?v=OeJ64pjxT5g>

Bernat Metge. <http://www.mallorcaweb.com/magpoesia/poemessoltsabansXX/metgebernat.html>

Bilingüisme. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Biling%C3%BCismeç>

Broma a Soraya a IB3. (Diglòssia.) <http://www.youtube.com/watch?v=4ZPJTR2i24>

Bujosa, F. El Comte Mal. <http://www.uib.es/ciencia/44/bujosa.html>

Cançons de bandolers. <http://es.geocities.com/mitologics/Llegendes/Serrallonga.html>

Casasses, E. Les cases del meu carrer. <http://www.youtube.com/watch?v=tGSpa3SFGAI>

Catalanoparlants viatgers. <http://www.lluny.net/>

Cavall davant la casa del caixer senyor. <http://www.youtube.com/watch?v=0T2y762hUco>,
<http://www.youtube.com/watch?v=KVZTX9qXmUA>

Cinema en català. <http://www.totcinema.cat/>

Com penjar vídeos. <http://www.youtube.com/watch?v=nxF2ODIou8A>

Com veure futbol per Internet. <http://www.youtube.com/watch?v=W99V4q7z6-Y>

Com veure televisió. <http://www.youtube.com/watch?v=Jqk0P98kXVs>

Combat de glosadors I, II, III i IV. (Can Picafort.) http://www.youtube.com/watch?v=Fe_RiB-odrQ

Conflicte lingüístic. http://ca.wikipedia.org/wiki/Conflicte_ling%C3%BC%C3%ADstic,
<http://www.menorcaweb.net/calaixera/sociolin/#6>

Darrer informatiu. (IB3 Ràdio.)

<http://www.ib3.es/webib3/BitController?accion=ProgramaRadioLis&idioma=ca>

Decadència. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Decad%C3%A8ncia>

Diccionaris. <http://dlc.iec.cat/index.html>, <http://www.grec.net/home/cel/dicc.htm> <http://dcvb.iecat.net/>

Diglòssia. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Digl%C3%B2ssia>

El barò de Maldà. <http://www.xtec.es/~evicioso/bcnes/malbad.htm>

El català balear. http://ca.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A0_balear

El rector de Vallfogona. <http://www.mallorcaweb.com/magpoesia/vallfogona/vallfogona.html>

El ronyó de la ciutat. (Radionovel·la.) <http://www.youtube.com/watch?v=7u2hemqGBGg>

Els trobadors. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Trobador>

Enderrock. <http://enderrock.com/>

Entrevista a Buba Jammeh.

http://www.elperiodico.cat/default.asp?idpublicacio_PK=46&idioma=CAT&idnoticia_PK=409579&ids eccio_PK=1072

Entrevista al poeta Enric Casasses. <http://www.youtube.com/watch?v=RuA75nATBAc>



Escoles en xarxa PPCC. http://www.youtube.com/watch?v=17QVS4v3_d8

Esport català. <http://www.paugasol.com/index.asp?tid=4> <http://www.esportcatala.com/>

Europa i les llengües. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Europa>

Festes. <http://www.festes.org/index.php>

Festival de trobadors i joglars (2003). <http://www.youtube.com/watch?v=JSg7CIYdIP4>

GTAIIV. <http://www.youtube.com/watch?v=vOskZNJJI8>

Halo 3. <http://www.youtube.com/watch?v=9tHBUGZEWY4>

Històries de viatges. <http://www.viatgeaddictes.com/>

Honor de cavalleria. (Tràiler.) <http://www.youtube.com/watch?v=yvG3KT1p0E8&mode=related&search=>

Honor de cavalleria. (Entrevista amb Albert Serra, director.)
<http://www.youtube.com/watch?v=UDPQtKSG9kc>

Institut d'Estudis Catalans. <http://dcbv.iecat.net/>

Internet en català. <http://www.racocatala.cat/>, <http://www.softcatala.org/>, <http://www.vilaweb.cat/>

Isabel de Villena. <http://www.uoc.edu/lletra/noms/ivillena/index.html>

Jocs des pla. <http://www.youtube.com/watch?v=8L1dnw6S8WA>

Karaoke català. http://usuarios.lycos.es/catweb/karaoke_soft.htm

La història d'Internet. <http://ca.wikipedia.org/wiki/Internet>

La pàgina oficial de l'himne de Mallorca. <http://www.labalanguera.cat/>

La televisió a Internet. http://www.youtube.com/watch?v=_9l4JvstC1w

La web del senyor dels anells. <http://www.el-senyor-dels-anells.com/>

Mapa de dialectes. <http://personal.auna.com/1277509/mapapl2.html>

Monòleg de Buenafuente (Barça-Madrid).
http://www.youtube.com/watch?v=r2_Dt9JyRhU&mode=related&search=

Oleguer a la Catalunya del Nord. <http://www.youtube.com/watch?v=rnwPJh3-Ezg>

Paco parlant amb un rus a TV3. (Diglòssia.)
<http://www.youtube.com/watch?v=SsmojnIaa3Q&mode=related&search=>

Palau dels reis de Mallorca a la Catalunya del Nord.
http://ca.wikipedia.org/wiki/Palau_dels_Reis_de_Mallorca

Patti Smith recita Martí i Pol. http://www.youtube.com/watch?v=zDSN_PmqnQE

Per viatjar barat "o". <http://www.youtube.com/watch?v=Hy0Z23pGAbs>

Poesia catalana. <http://www.mallorcaweb.com/magteatre/present.html>

Poesia visual (l'home suïcida). <http://www.youtube.com/watch?v=gKR2iU3-otg>

Ràdio Cumela. (Alumnes d'ESO.) <http://www.youtube.com/watch?v=FRyHY0-8Yco>

Ràdio i premsa. <http://www.catràdio.cat/>, <http://www.ib3.es/>, <http://www.diaridebalears.com/>.

Sant Joan (pla i poble). <http://www.youtube.com/watch?v=VBSR8q3-CO4>

Sprinter Cell: Double Agent. <http://www.youtube.com/watch?v=0yJxZtOi9Kw>

Teatre del Mar. <http://www.teatredelmar.com/lanzaflash.php?fl=si>

Televisions. <http://www.tv3.cat/>, <http://www.ib3.es/>, <http://www.rtvv.es>

TERMCAT, Centre de Terminologia. <http://www.termcat.cat/>

Unesco. *Llengües en perill*. http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/Redbook/index_text.html

Universitat de Barcelona. *Català a la Catalunya del Nord*.
<http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/catala/ca/i5/i5.html>

Universitat Oberta de Catalunya. *Comentari de Ramon Llull*.
<http://www.uoc.es/lletra/noms/rlull/index.html>

Videojocs. <http://www.vadejocs.cat/xoops/modules/news/>

Web de les festes de Sant Joan a Ciutadella. <http://www.santjoanweb.com/multimedia/index.html>

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010685.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Castell Leal, B. A. (2010). Curs virtual de llengua i literatura catalanes. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 227-244. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/14-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



**El Museu a l'escola. *totAIGUA*:
Projecte educatiu del Museu Balear de Ciències
Naturals de Sóller, adreçat al segon cicle d'educació
infantil i al primer cicle d'educació primària**

The Museum at school. *totAIGUA*: an educational project by the Balearic Natural Sciences Museum in Sóller for the second cycle of preschool and first cycle of primary education

El Museo en la escuela. *totAIGUA*: Proyecto educativo del Museo Balear de Ciencias Naturales de Sóller, dirigido al segundo ciclo de educación infantil y al primer ciclo de educación primaria

Pere Josep Crespí Isern, pjcrespi@gmail.com, CP Es Puig de Sóller.

Participants:

Coordinació: **Carolina Constantino de la Peña**, directora del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller

Col·laboracions: **Maria Eugènia Pascual Martí** i **Aina Isabel Martí Peñas**, membres del Departament d'Educació i Dinàmica Museística del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller

Il·lustració: **Marcelo Pereira Pinto**

Correcció lingüística: **Antoni Nigorra Matamales**

Resum

totAIGUA és un material didàctic que té les seves arrels a les aules d'educació infantil. Moltes de les activitats s'ofereixen amb la finalitat de forjar un nou taller del programa educatiu del Museu Balear de Ciències Naturals: 'El Museu a l'escola'. Maletí i mural complementen aquest document imprès, en el qual s'hi poden trobar: explicacions de les intencions educatives i els objectius i continguts que s'han de treballar, fitxes de treball i documentació que cada escola pot anar adaptant a la seva realitat i necessitat. És una oferta educativa flexible que el docent podrà emprar com li convengui i adaptar-ho al seu espai i temps.

Paraules clau

educació ambiental, didàctica dels museus, ciències de la natura, mitjans d'ensenyament, ensenyament primari

Abstract

totAIGUA is teaching material that has its roots in preschool classrooms. Many of the activities in it were tried out in these kinds of classrooms and then the material was consolidated and improved in order to forge a new educational workshop that the Balearic Natural Sciences Museum has been offering for some time: The Museum at school. Complementing the printed document are a notebook, a wall chart that contains explanations of the educational intentions,

goals and contents to be worked on, cards and documentation that each school photocopies and adapts to its reality and needs. *totAIGUA* is a flexible educational tool - teachers select what they need and adapt it to their time and space.

Keywords

environmental education, museum education, natural sciences, teaching aid, primary education

Resumen

totAIGUA es un material didáctico que tiene sus orígenes en las aulas de educación infantil. Muchas de sus actividades se ofrecen con la finalidad de forjar un nuevo taller en el programa educativo del Museo Balear de Ciències Naturals: 'El Museu a l'escola'. El maletín y el mural complementan el documento impreso en el cual se puede encontrar: explicaciones de las intenciones educativas y los objetivos y contenidos que se han de trabajar, fichas de trabajo y documentación que cada escuela puede ir adaptando a su realidad y necesidad. Es una oferta educativa flexible que el docente podrá utilizar según convenga y adaptarlo a su espacio y tiempo.

Palabras clave

educación ambiental, didáctica del museo, ciencias de la naturaleza, medios de enseñanza, enseñanza primaria

1. CARACTERÍSTIQUES ESSENCIALS

totAIGUA és un material didàctic que té les seves arrels a les aules d'educació infantil. Moltes de les activitats que s'hi ofereixen s'experimentaren primer a les aules, per configurar-se després com un material més consolidat i treballat amb la finalitat de forjar un nou taller del programa educatiu que, des de fa temps, ofereix el Museu Balear de Ciències Naturals: "El Museu a l'escola".

Des del curs escolar 2004-2005, el Departament d'Educació i Dinàmica Museística del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller té inclòs aquest nou taller dins la seva oferta educativa; un taller en què material didàctic, mural i maletí s'acompanyen per suggerir un ampli ventall de propostes educatives en què intervenen també els sentits i l'experimentació.

Maletí i mural complementen aquest document imprès, en el qual podeu trobar les explicacions de les

intencions educatives i els objectius i els continguts que s'han de treballar, unes fitxes i una documentació que cada escola va fotocopiart i adaptant a la seva realitat i necessitat. És una oferta educativa flexible, ja que el docent va agafant el que li convé i ho adapta al seu espai i temps.

2. PRESENTACIÓ DE L'ACTIVITAT

A partir d'un mural on hi ha representada una illa simbòlica —amb dues vessants: una de paisatge natural i una altra de paisatge antròpic—, es desenvolupa tot un seguit de senzilles activitats de *totAIGUA*.

El cicle de l'aigua, els animalons i les plantes que hi viuen, l'experimentació amb l'aigua dolça i la salada, els fenòmens meteorològics, la cultura popular i la utilització que en fa l'home, són alguns dels continguts que podran tractar els alumnes a través de les activitats dels maletins del material *totAIGUA*.

Com es presenta l'activitat als mestres?

Després que l'equip de mestres interessats en l'activitat s'ha posat en contacte amb el Museu, es fa una primera trobada amb l'educadora d'aquesta institució, que presenta l'activitat i explica el contingut del maletí *totAIGUA*, com també els objectius que es volen aconseguir i els continguts que es treballaran.

A partir d'aquest moment, l'equip de mestres ha de decidir què els agrada més del material i ha de convenir el temps que treballaran l'activitat. Aleshores l'educadora participa en una visita (a manera de presentació) i en una activitat de cloenda. Generalment, el maletí d'activitats sol romandre a l'escola d'una a dues setmanes, segons el que acordin prèviament l'escola i el Museu.

Com es presenta l'activitat als alumnes?

En un primer moment —l'anomenada *presentació*—, l'educadora es presenta als alumnes com una investigadora que necessita que l'ajudin. Ella, creant un ambient engrescador, intenta esbrinar què saben de l'aigua: on en podem trobar, quins són els diferents usos que en fan els éssers vius... Una vegada motivats i convidats a estudiar i investigar sobre l'aigua, l'educadora els deixa el maletí i els n'explica el contingut, amb el compromís, però, que s'han de portar bé, que han de ser curosos amb el material i, finalment, que

han de fer totes i cadascuna de les feinetes que el mestre els proposi.

Després de la presentació i d'haver gaudit de l'activitat durant el temps que s'ha acordat (una o dues setmanes, aproximadament), l'educadora torna a l'escola per dirigir la que serà la darrera activitat: l'anomenada *cloenda*.

Amb els grups del segon cicle d'educació infantil, la cloenda sol ser el moment de posar les idees en comú i conèixer els resultats de les investigacions. Acaba amb la confecció d'un mural en què es pot veure un paisatge on l'aigua té un paper fonamental (hort, bassa, mar, costa o albufera) i on cada alumne aferrarà un animaló que haurà acolorit.

Amb els grups del primer cicle d'educació primària, la cloenda també sol ser el moment d'exposar les conclusions, les idees i les descobertes que han assolit. Després, duen a terme algun dels experiments proposats, el principal protagonista dels quals és l'aigua.

3. A QUI ENS ADREÇAM?

Aquesta activitat que presentam va adreçada als infants d'educació infantil i del primer cicle de primària.

En un primer moment, aquest material didàctic es va pensar per als alumnes de segon i tercer nivell del segon cicle d'educació infantil i per als de primer cicle d'educació primària. Però és un material que es pot extrapolat al segon cicle d'educació primària. De fet, al Museu s'ofereix amb el format de taller i amb una adaptació prèvia a famílies, a escolletes d'estiu i a grups diversos.

Què oferim?

Quadern del professor, amb informació complementària i fitxes didàctiques.

- Quadern d'experiments, per treballar amb l'aigua de manera directa.
- Maleta d'eines amb els instruments necessaris per dur a terme les activitats d'observació i d'investigació que proposam.
- El mural amb l'illa simbòlica.
- L'educador que va a l'escola per fer-ne la presentació.

4. LES INTENCIONS EDUCATIVES D'EL MUSEU A L'ESCOLA: *totAIGUA*

Objectius conceptuals

Conèixer el vocabulari relacionat amb l'aigua.

- Conèixer el cicle de l'aigua.
- Conèixer, descriure i comparar diferents fenòmens meteorològics.
- Identificar els diferents estats físics de l'aigua.
- Conèixer i localitzar els llocs on es pot trobar aigua, tant els naturals com els fets per l'home.
- Distingir diferents oficis relacionats amb l'aigua.
- Identificar els sons de l'aigua.
- Observar i conèixer alguns animals i plantes d'hàbitats humits o aquàtics.
- Conèixer alguns elements que envolten la cultura de l'aigua: construccions, oficis, endevinalles, dites, refranys, cançons...

Objectius procedimentals

Representar i confeccionar diferents plantes i animals representatius pròpies d'ecosistemes humits o aquàtics.

- Analitzar els fenòmens atmosfèrics.
- Experimentar el canvi d'estat de l'aigua.
- Simular i representar alguns dels oficis relacionats amb l'aigua.

Objectius actitudinals

Sensibilitzar els alumnes de la importància de l'aigua per a la vida en general.

- Tenir cura dels animals i de les plantes que viuen relacionats amb l'aigua.
- Prendre mesures individualment per estalviar aigua.

Continguts que es tracten

El cicle de l'aigua.

- L'aigua dolça i l'aigua salada.
- Estats en què podem trobar l'aigua.

- Fenòmens atmosfèrics i climatologia relacionats amb l'aigua.
- La relació entre la vida i l'aigua.
- Els diferents ecosistemes.
- Les plantes més representatives d'entorns humits o aquàtics.
- Els animals més representatius de diversos entorns humits o aquàtics.
- Els diferents tipus de sòls freqüents als entorns humits o aquàtics.
- L'aprofitament i l'ús de l'aigua per part de l'home.
- Els oficis relacionats amb l'aigua.
- La cultura popular i l'aigua.
- Llocs on podem trobar l'aigua (pou, mar, torrent, embassament, bassa, aigües subterrànies...).

5. RESULTATS

El Museu a l'escola: totAIGUA es començà a aplicar a les escoles durant el curs 2004-2005. De llavors ençà, nombrosos alumnes de les escoles de la nostra geografia han participat en aquest taller —fins ara, hi han participat 5.130 alumnes: 776 durant el curs 2004-2005, 1.079 el 2005-2006, 1.285 el 2006-2007, 1.367 el 2007-2008 i 818 el 2008-2009.

Cal destacar també la nombrosa participació de grups diferents (famílies, grups diversos i escoletes d'estiu) en aquesta activitat, que, en aquests casos, es realitza en una sessió matinal i en forma de taller a les mateixes instal·lacions del Museu.

6. INVENTARI DE TOT EL QUE PODEM TROBAR A LA MALETA DE *totAIGUA*

1. Les targetes de vocabulari¹

El món animal i l'aigua

Consta de 24 fitxes de diferents animals que tenen una estreta relació amb l'aigua.

A l'anvers de la fitxa, hi trobam el nom de l'animal escrit amb lletra de pal i lletra lligada, uns gomets que ens donen informació sobre els tocs sil·làbics i el dibuix corresponent de l'animaló.

Al revers, hi trobam un petit requadre sobre la taxonomia de cada un dels animalons seleccionats (el regne, el filum, la classe, l'ordre i la família als quals pertany), informació descriptiva (com és, on viu, què menja) i recursos lingüístic, com endevinalles o dites i refranys.

El món vegetal i l'aigua

Consta de 12 fitxes de diferents plantes.

A l'anvers de la fitxa, hi trobam el nom de la planta escrit amb lletra de pal i lletra lligada, uns gomets que ens donen informació sobre els tocs sil·làbics i el dibuix corresponent de cada vegetal.

Al revers, hi trobam diferents comentaris (com són, on viuen) i recursos lingüístic, com endevinalles o dites i refranys.

L'entorn i l'aigua

Consta de 38 fitxes de diferents elements relacionats amb l'entorn i l'aigua.

A l'anvers de la fitxa, hi trobam el nom de l'element de l'entorn escrit amb lletra de pal i lletra lligada, uns gomets que ens donen informació sobre els tocs sil·làbics i el dibuix corresponent de cada element.

Al revers, hi trobam la definició i recursos lingüístic, com endevinalles o dites i refranys.

2. Els anomenats *dibuixos lupa*¹

Els dibuixos lupa són unes icones que ens serviran per il·lustrar, d'una manera senzilla i gràfica, el cicle de l'aigua, alguns animals que estan estretament relacionats amb la presència d'aigua per sobreviure, etc. Així, hi trobam la vista interior d'una casa amb els diferents conductes d'aigua neta i d'aigües brutes, algunes fletxes que simulen l'evaporació de l'aigua i el vent, núvols i pluja, etc.

3. Les diferents textures dels llocs humits¹

Dins d'uns petits recipients, hi trobareu materials procedents d'indrets naturals que presenten diferents tex-

tures i que podem trobar a llocs on hi ha aigua.

4. Les petjades, testimonis de camins¹

Es tracta de les empremtes de dos tipus de petjades d'ocells que viuen molt a prop de l'aigua (concretament d'una ànnera i una gallineta d'aigua). El primer té unes membranes entre els tres dits anomenades *membranes interdigitals*, que li faciliten uns desplaçaments ràpids i segurs dins l'aigua. El segon, en canvi, té uns dits llargs per no enfonsar-se quan camina sobre el fang.

La nostra intenció és que l'infant pugui observar aquestes adaptacions anatòmiques estampant caminets sobre un full.

5. Un mostrari de plomes¹

Es tracta d'una petita mostra de plomes de diferents ocells que viuen en contacte directe amb l'aigua. La nostra intenció és donar a conèixer la diversitat de colors i formes de les plomes d'ocell i, sobretot, observar com és una ploma.

Aquesta mostra és possible gràcies a la col·laboració desinteressada de la Fundació Natura Parc, de Santa Eugènia.

6. Materials que es van incorporant al maletí¹

Viatge al cor de l'aigua, vídeo editat per la Conselleria de Medi Ambient del Govern de les Illes Balears. Guió d'Antònia Llabrés i Magdalena Cortés. Tres documentals que tracten de la importància de l'aigua per a la vida del nostre planeta i per als éssers vius que hi habitam.

El llibre *L'aigua, del naixement a l'oceà*, editat per Cruïlla.

Diferents fullets editats per la Conselleria de Medi Ambient del Govern de les Illes Balears sobre cetacis, tortugues marines, amfibis...



Aquesta vegada, dins el maletí, hi ha hagut diferents textures que podem trobar en zones humides: caragols de mar o petites pedres amb els cantells erosionats.



Dos segells i un tampó volen convidar a fer camins estampats sobre un full. L'infant descobrirà les diferents formes que tenen els peus d'algunes aus aquàtiques per poder desplaçar-se millor sobre els terrenys humits.

7. Les sopes de lletres de *totAIGUA*²

Consta de deu fitxes amb una sopa de lletres cadascuna en què l'infant ha de trobar diferents noms d'animals, vegetals o objectes que tenen relació amb el món de l'aigua. Aquesta activitat s'adreça als alumnes de primària, tot i que també pot ser útil, amb l'ajuda del mestre, al segon i tercer curs d'infantil.



Quaderns i fitxes conviden els infants i els mestres a conèixer aquesta petita proposta per descobrir alguns aspectes del món de l'aigua.



Dibuixos, noms i gomets permeten descobrir alguns dels personatges i dels elements que formen part del material didàctic d'aquesta proposta. Al revers de les targetes, hi ha informació sobre els diferents animalons que volem que coneguin els infants i algunes cançonetes o endevinalles que despertaran l'interès dels més entusiasmats.

Sopa 1

El nom de sis ocells que viuen en contacte amb l'aigua (flamenc, ànnera, fotja, gallineta, gavina i agró).

Sopa 2

El nom de sis imatges relacionades amb la mar (corb marí, llaüt, pescador, far, balena i copinya).

Sopa 3

El nom de sis imatges relacionades amb el temps atmosfèric (nigul, gota, sol, paraigua, botes i pluja).

Sopa 4

El nom de sis detalls de diferents animalons (copinya, barretgina o libèl·lula, tortuga, caragol, ferreret i pop).

Sopa 5

El nom de sis animals que viuen dins la mar (balena, eriçó, pop, cranc, dofí i estrella).

Sopa 6

El nom de quatre animals que tenen closca (pop, tortuga, copinya i caragol).

Sopa 7

El nom de sis animals que necessiten estar molt a prop de l'aigua per sobreviure (serp, fotja, moscard, barretgina, agró i tortuga).

Sopa 8

El nom de dos oficis i de quatre verdures que neces-

siten l'aigua per sobreviure (pagès, cuiner, tomàtiga, pastanaga, col i patata).

Sopa 9

El nom de sis conceptes que tenen a veure amb el cicle de l'aigua (aixeta, nigul, torrent, mar, vàter i pluja).

Sopa 10

El nom de sis estats de l'aigua (mar, pou, nigul, gel, gota i neu).

8. Paraules encreuades²

Es tracta d'un seguit de fitxes perquè l'infant adquireixi vocabulari nou i aprengui a diferenciar les consonants de les vocals. Per això, proposam que les consonants es pintin de color verd i les vocals de vermell. Després s'han de retallar i s'han d'aferrar a la fitxa en què hi ha les paraules encreuades amb el dibuix corresponent al lloc corresponent.

9. Els dibuixos a mig fer²

Consta de deu fitxes. A cada una s'hi presenta un animaló a manera d'endevinalla per tal de descobrir-ne algunes característiques com a ésser viu. L'infant ha d'acabar de dibuixar la imatge i després l'ha de pintar (com a mostra, té l'exemple dels dibuixos de les fitxes de vocabulari). A baix hi ha d'escriure el nom de l'animal que haurà descobert. Els animals seleccionats

són la serp, la fotja, l'agró, el flamenc, la balena, la libèl·lula, el ferreret, el pop, el vell marí i la gallineta d'aigua.

10. L'hàbitat d'alguns animals²

Consta de quatre fitxes en què l'infant ha de relacionar amb un traç l'animal amb el lloc on viu (aigua dolça o aigua salada). Les diferents espècies que hi surten són l'àguila peixatera, el corb marí, la fotja, la gallineta d'aigua, l'agró, la gavina, l'estrella de mar, la copinya, el ferreret, la balena, la serp i el dofí.

11. Els colors dels ocells²

Consta de sis fitxes, cada una de les quals correspon a un ocell que té una estreta relació amb les zones on hi ha abundància d'aigua, tant salada com dolça. Els alumnes poden acolorir les diferents parts de l'animal i saber com són les espècies que hem seleccionat. En aquestes fitxes, hi trobam l'agró roig, el flamenc, la fotja, la gallineta d'aigua, la gavina argentera i l'ànec blanc.

12. Investigar el món dels animals²

Consta de nou fitxes mitjançant les quals l'infant investiga per trobar les solucions dels problemes que se li plantegen, com per exemple identificar alguns ocells veient-ne només un sol detall, dir de què s'alimenten alguns ocells, identificar el nom d'alguns animals veient-ne només un sol detall de la closca o del cos, assenyalar quins són els animals que viuen dins i fora de l'aigua, conèixer alguns animals i saber què tenen en comú, saber qui menja a qui i saber els noms d'alguns animals i dir a quin grup pertanyen.

13. Els trencaclosques²

Es tracta d'un seguit de fitxes dobles: unes són per pintar i després retallar, i les altres, ja definitives, són per aferrar-hi les diferents peces del trencaclosques que hem treballat. Els animals que surten en aquesta activitat són l'agró, la balena, el caragol, l'estrella de mar, la fotja, el ferreret, la tortuga, la barretgina (libèl·lula o espiadimonis), el pop i el peix.

14. Altres activitats suggerides pel maletí³

Calendari, els fulls de cada mes

Dins la maleta hi ha uns fulls en DIN A4 dels mesos

de l'any en què hi ha el nom del mes, el nom dels dies de la setmana, les efemèrides relacionades amb el medi natural (concretament, amb l'aigua) i una dita sobre el mes en qüestió.

La nostra intenció és que aquest full s'ampliï a mida DIN A3. Això vol dir que amb la fotocopiadora n'hem de fer una ampliació del 141 % per poder-hi assenyalar, ajudats d'unes icones, quins són els dies que ha fet sol, quins els que ha plogut..., i dur així el control meteorològic de la setmana o del curs.

Els murals d'ambients aquàtics

La nostra intenció és fer entre tots uns murals per reflectir-hi la idea de diferents espais on l'aigua és present, amb els éssers vius corresponents: una bassa, un hort, la mar i la costa i una albufera.

El Museu aporta la plantilla del mural i l'escola es fa càrrec de fotocopiar i ampliar les diferents figures del material que hi ha a la maleta perquè cada alumne en pugui triar una i la pinti. Durant la cloenda s'aniran aferrant els diferents éssers al mural que s'haurà escollit abans.

Els tallers de cuina: salar olives, fer galetes o bunyols i gelats o sorbets

Amb aquests tallers volem que els alumnes vegin l'ús que es fa de l'aigua des d'una perspectiva més quotidiana, com és ara confeccionar diferents aliments dins la cuina.

Per dur-los a terme, us heu de posar en contacte amb l'educador que dirigeix l'activitat *totAIGUA*.

El taller de salar olives només es pot fer durant els mesos de tardor i d'hivern (de novembre a gener), sempre dependent de la collita.

El taller de fer galetes es pot realitzar durant tot l'any.

15. Un material que vol ser viu³

Gràcies a les aportacions, les avaluacions i els suggeriments que han anat fent els diferents docents que han participat en aquesta activitat del Museu van sorgint noves idees i nous materials, com *Acoloreix, Pensa i Escriu*.

Agraïments:

Lluís Parpal, de la Fundació Natura Parc, pel seu ajut en la confecció d'una petita mostra de plomes de diferents ocells aquàtics; **Lluc García Socias**, membre del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller, pel seu assessorament científic; **M. Antònia Oliver**, educadora del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller, per les seves aportacions a l'inici del projecte, i **Aina Crespi Roig**, pel seu ajut en la coloració de cadascuna de les imatges que figuren a les fitxes de vocabulari.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alcover, J. A. (1979). *Els mamífers de les balears*. Palma: Moll. (Manuals d'introducció a la naturalesa; 3)
- Alomar, G. (2003). *Les falgueres de les Balears*. Palma: Documenta Balear.
- Angela, P., & Angela, A. (1999). *La extraordinària història de la vida: una gran aventura hacia los orígenes de nuestro planeta*. Barcelona: Grijalbo.
- Bassa, R. [et al.]. (1993). *Una cosa que no és cosa: les endevinalles a l'escola*. Mallorca: Moll.
- Batlloori, J., & Batlloori, J. (1997). *Què t'empatolles? Recull d'embarbussaments*. Barcelona: La Galera.
- Blanc, X., & Espot, L. (1999). *Fer l'animal: bestiari popular*. Barcelona: La Galera.
- Brown, R. Lawrence, M., & Lees, D. (2003). *Huellas y señales de las aves de España y Europa*. Barcelona: Omega.
- Constantino, C., & Siquier, J. L. (1996). *Els bolets de les Balears*. Palma: Micobalear.
- Estrades, D., & Serrano, A. (2001). *Jocs i moixonies*. Valldemossa: Documenta Balear.
- Folch, R. (dir.) (1992). Plantes inferiors. En *Història Natural dels Països Catalans* (Vol. 4). Barcelona: Fundació Enciclopèdia Catalana.
- Julià, M. (1998). *Cançoners tradicionals de Mallorca*. Palma: Documenta Balear. (Menjaments; 25)
- Mayol, J. (1978). *Els aucells de les Balears*. Palma: Moll. (Manuals d'introducció a la naturalesa; 2)
- Mayol, J. (1985). *Rèptils i amfibis de les Balears*. Palma: Moll. (Manuals d'introducció a la naturalesa; 6)
- Parès, A. (1999). *Tots els refranys catalans: 25000 refranys d'arreu de les terres catalanes*. Barcelona: Edicions 62.
- Peterson, R., Mountfort, G., & Hollom, P. (1980). *Guía de campo de las aves de España y Europa*. Barcelona: Omega.
- Ros, J., & Alins, S. (2001). *Jocs de ritme: activitats per a l'educació infantil*. Barcelona: Parramón.
- Sauer, F. (1984). *Aves acuáticas*. Barcelona: Blume.
- Villeneuve, F., & Désiré, C. (1966). *Zoología: las ciencias naturales*. Barcelona: Montaner y Simón.

Webs d'interès

www.curiosikid.com

www.xtec.es/centres/b7003151/aigua/refraner.htm

www.kokone.com.mx

Notes:

- 1 Tots aquests materials es troben dins la maleta i poden romandre a l'escola durant el temps que hagin concertat escola i Museu.
- 2 Totes aquestes fitxes es troben dins l'oferta d'activitats didàctiques que es poden dur a terme a l'aula. La intenció és que sigui un material flexible, per tal que cada tutor pugui adaptar la proposta a la seva realitat (temps, espai, grup...).
- 3 Aquestes són les activitats que suggerim i que són possibles una vegada que s'ha realitzat el taller; són les activitats de cloenda. Així mateix, també es van renovant i creant activitats a partir del feedback que s'estableix amb els diferents professionals de l'ensenyament.

COM ES POT PARTICIPAR EN AQUESTA ACTIVITAT?



Us podeu posar en contacte amb:

Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller

Ctra. de Palma al Port de Sóller, km 30. 07100 Sóller, Mallorca

Apartat de correus 55

Tel. 971 634 064 / fax 971 638 249

musbcn@teleline.es / <http://www.museucienciesnaturals.org>

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010687.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Crespi Isern, P. J. (2010). El Museu a l'escola: *totAIGUA*. Projecte educatiu del Museu Balear de Ciències Naturals de Sóller, adreçat al segon cicle d'educació infantil i al primer cicle d'educació primària. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 245-254. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/15-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Fang: plaer i tècnica

Clay: pleasure and technique

Barro: placer y técnica

Joana M. Coll Díaz

colljuana@hotmail.com

CEIP Son Serra

Resum

Fang: plaer i tècnica sorgeix com un projecte personal per l'interès de l'autora envers el món artístic, especialment pel món del fang. Una artesanía popular i propera que no sempre ha estat ben entesa com a eina important per al desenvolupament psicomotriu, verbal, afectiu i creatiu dels nostres alumnes, que participen, absolutament tots, en aquest aprenentatge, en el qual no es diferencia si hi ha necessitats específiques o no per gaudir-ne. S'exposa la metodologia d'elaboració d'un document de fitxes individuals que permetin adquirir al llarg de l'escolaritat bàsica, des d'educació infantil a primària, una tècnica que sempre els acompanyarà al llarg de la vida, amb una graduació de l'aprenentatge que va de sessions lliures i creatives a sessions molt dirigides a la consecució d'una obra artística que ha de donar plaer al que la fa i de la qual s'ha de sentir orgullós.

Paraules clau

creació artística, artesanía, coordinació sensoriomotriu, habilitat manual

Abstract:

Clay: pleasure and technique arose as a personal project thanks to the author's interest in the world of art and especially in the world of clay, a popular and homey craft that has not always been understood properly as an important tool for our students' sensory-motor, verbal, affective and creative development, all of which come into play in this project and make it enjoyable, regardless of needs. The methodology in this paper includes preparing a document of individual cards that allow students to acquire a technique that can be developed throughout basic education, from preschool to primary school, and will accompany them throughout their lives, with a graduation in learning that ranges from free and creative sessions to closely scripted sessions for making pleasurable artwork of which the students can be proud.

Keywords:

artistic creation, craft, sensorimotor coordination, manual skill

Resumen:

Barro: plaer y tècnica surge como un proyecto personal por el interés de la autora hacia el mundo artístico, especialmente por el mundo del barro. Una artesanía popular y próxima que no siempre ha sido bien entendida como herramienta importante para el desarrollo psicomotor, verbal, afectivo y creativo de nuestros alumnos, que participan, absolutamente todos, en este aprendizaje, en el cual no se es diferenciado si hay necesidades específicas o no para disfrutar. Se expone la metodología de elaboración de un documento de fichas individuales que permitan ad-

quirir a lo largo de la escolaridad básica, desde educación infantil a primaria, una técnica que siempre les acompañará a lo largo de la vida, con una graduación del aprendizaje que va de sesiones libres y creativas a sesiones muy dirigidas a la consecución de una obra artística que tiene que dar placer quien la hace y de la cual se tiene que sentir orgulloso.

Palabras clave:

Creación artística, artesanía, coordinación sensoriomotriz, habilidad manual

1. JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

Fang: plaer i tècnica sorgeix com un projecte personal pel meu interès envers el món artístic, especialment per un de tan conegut i desconegut a la vegada com és el món del fang. Una artesanía popular i propera que no sempre ha estat ben entesa com a eina important per al desenvolupament psicomotriu, verbal, afectiu i creatiu dels nostres alumnes, uns alumnes que participen, absolutament tots, en aquest aprenentatge, en el qual no es diferencia si hi ha necessitats específiques o no per gaudir-ne. Els nins i les nines són tots iguals i tots diferents, tots experimenten i tots són únics.

Es tracta d'un llibre amb format de fitxes individuals per tal d'adquirir al llarg de l'escolaritat bàsica, des d'educació infantil a primària, una tècnica que sempre els acompanyarà al llarg de la vida, amb una graduació de l'aprenentatge que va de sessions lliures i creatives a sessions molt dirigides a la consecució d'una obra artística que ha de donar plaer al que la fa i de la qual s'ha de sentir orgullós.

El fang és un material proper per la nostra cultura, però també molt desconegut pels mestres. Les escoles, malauradament, no solen disposar dels recursos materials —diguem-ne espais adients, forn, torn— ni dels recursos personals necessaris. La figura del coordinador de plàstica no sempre hi és i quan hi és fa més d'organitzador de recursos que de tècnic en la matèria —no oblidem que no hi ha cap especialitat d'educació artística a primària.

Des d'una reflexió personal sobre el que significa l'educació plàstica crec que l'objectiu final d'una classe ha de ser que el nin expressi de la millor manera possible la feina que ha de realitzar i la tècnica que ha d'emprar, que se senti satisfet d'allò que ha fet amb les seves mans i que vegi que ha pogut fer allò que havia imaginat a la seva ment mitjançant un dibuix, un color o unes ratlles, i que és capaç de crear objectes amb una finalitat plàstica, estètica, lúdica o pràctica que superen les seves expectatives.

Hi ha moltes tècniques per treballar el fang, que és l'objectiu d'aquest llibre, i evidentment no les podem recollir totes, però sí que podem mostrar-ne algunes que siguin fàcils de realitzar a classe i que siguin noves per als alumnes. Tenint en compte això, donarem les pautes i les eines bàsiques perquè es pugui fer una seqüenciació i un recorregut per un material des de sempre utilitzat i no sempre ben emprat a les classes d'educació artística i plàstica, com és ara el fang.

Tots hem fet des de petits el típic cendrer, el pot per a llapis i els xurros que costava tant d'aferrar, i normalment el resultat era deplorable. La intenció és donar suggeriments als professors perquè puguin desenvolupar una feina ben feta amb una realització satisfactòria per part de l'alumne. Si el nin no se sent satisfet del que ha produït o del que ha volgut fer, difícilment ho tornarà a intentar i no mostrarà la seva creativitat i el seu respecte per qualsevol altra tasca que se li encomani.

2. METODOLOGIA

El llibre està concebut en format de fitxes individuals graduades per dificultat per ajudar el professor a triar la feina que més s'adeqüi al seus objectius i als objectius dels seus alumnes. Primer hi ha un plantejament teòric sobre l'educació plàstica a l'escola i sobre els aspectes organitzatius d'una classe, així com una sèrie de passes prèvies per al coneixement de la matèria i els estris que es necessiten.

Cada fitxa individual consta dels mateixos apartats:

- Etapa educativa o nivell al qual va adreçada
- Materials que calen per a cada sessió
- Temps de preparació
- Durada de l'activitat
- Objectius
- Procés. Aquí es donen les pautes per a la realització de la feina triada. Sempre hi ha el suport visual (fotografia) d'una feina realitzada normalment pels mateixos alumnes. S'intenta que siguin sempre indicacions molt precises perquè qualsevol persona pugui dur-les a terme satisfactòriament. També hi ha suggeriments referents a si la feina es pot realitzar amb un altre material que no sigui el fang (fang sense cocció, Fimo, pasta de sal...).

Seria convenient que les classes de plàstica es poguessin desdoblar o que almenys tinguessin un nombre reduït d'alumnes (no més de dotze o quinze), perquè la feina de plàstica, si de veritat volem que quedi bé, implica que el professor n'ha de fer un seguiment constant i orientatiu i que ha de controlar la tècnica que es treballa. La feina simple de retallar costa molt d'aprendre als nins que s'inicien amb les tisores i se'ls ha de vigilar molt. Si es tracta del fang, una manipulació correcta de les eines, una ajuda concreta, una seqüenciació de tasques, també implica estar pendent d'ells.

Un altre aspecte important d'aquesta classe és que els nins poden demostrar les seves capacitats creatives independentment de les seves capacitats intel·lectuals. Nins que són molt bons en altres àrees poden ser creativament molt pobres i a l'inrevés. Nins amb dificultat d'aprenentatge o amb necessitat educatives especials poden realitzar les mateixes feines que els seus companys.

Hem de tenir en compte que una classe de plàstica requereix normalment molt de temps de preparació prèvia, no només de preparar el material adient per a cada feina, sinó també d'elaborar plantilles, de recollir material (flors seques, material de reciclatge, envasos, pots de vidre, etc.) i de fer altres tasques. Ho saben bé els mestres dels més petits, que normalment fan les feines més boniques i més ben acabades. Si volem que la feina surti bé s'ha de preparar bé i els nins necessiten orientacions constants.

Dins el currículum escolar la feina que es realitza a plàstica té una implicació directa perquè normalment està relacionada amb les festes de l'escola i amb el canvi de les estacions i en relació amb altres projectes que es duen a terme al centre escolar: el mercat de Nadal, el projecte de centre, la rueta, etc. Però d'altra banda no està prevista la figura del mestre especialista en plàstica i moltes vegades la realització del currículum i la seqüenciació dels continguts es fan depenent de la bona voluntat del mestre tutor, i n'hi ha als quals aquesta tasca els agrada molt i als quals no els agrada gens. A més, segons si toca un professor o un altre, hi ha molta diferència pel que fa a feines i experimentacions.

Molt poques vegades ens preocupam que s'aconsegueixin els mínims d'aquesta assignatura i pràcticament mai se suspèn, a part que comparteix nota amb música, amb la qual cosa ni una ni l'altra estan valorades en la seva justa mesura. Es fa necessari conèixer els objectius generals del currículum i que els nostres alumnes arribin a ser competents per gaudir i comprendre les diferents manifestacions culturals, així com per emprar els recursos d'expressió artística en les seves creacions, simplement perquè, d'aquesta forma, seran persones més completes, creatives i felices.

Com a exemple de les fitxes que formen part del llibre n'exposam a continuació quatre que corresponen a cada un dels cicles educatius, inclosa l'educació infantil.

Textures

Nivell: educació infantil

Material:

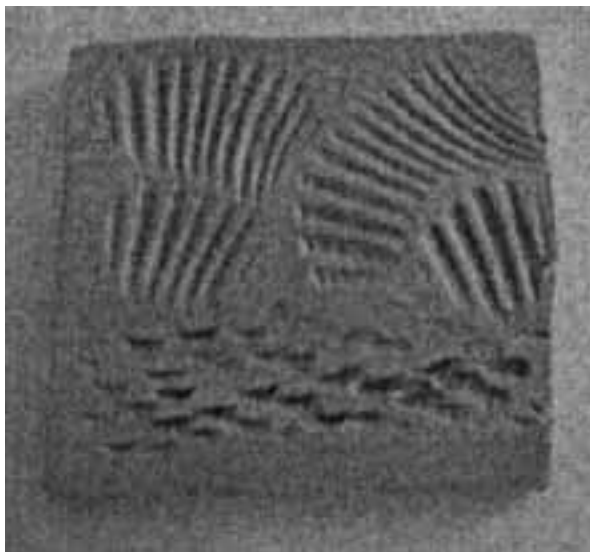
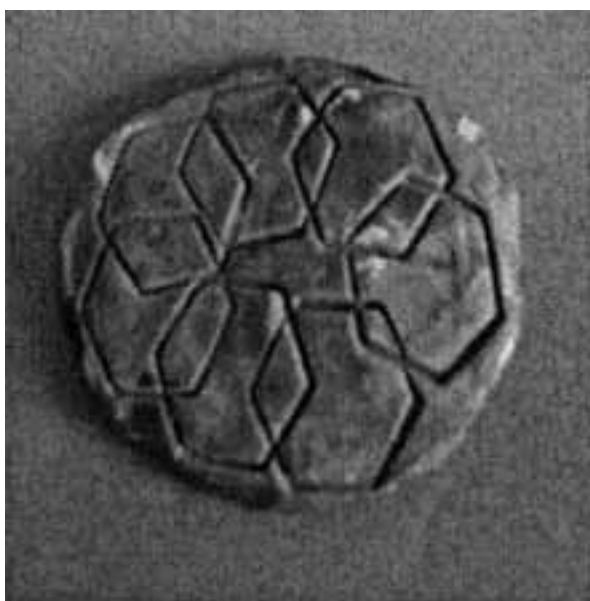
- fang
- taps de retolador o objectes semblants, materials naturals (copinyes, pinyes...)
- aprimador

Temps de preparació: 10 minuts

Durada de l'activitat: 2 sessions

Objectius:

- Apropar l'alumne al material.
- Experimentar textures.
- Relacionar la massa i el volum manipulativa-ment.
- Establir relacions oculomanuals.
- Fomentar la psicomotricitat fina.



Procés:

Els nins, primer de tot, han de manipular el fang i n'han de fer una bola, que després han d'aplanar i aprimar amb les mans o amb un aprimador, segons voldran. Una vegada que sigui plana i llisa hi poden fer incisions lliurement amb els taps dels retolador o amb objectes semblants que creïn endinsades al fang.

Observacions:

Aquesta serà una de les primeres experiències dels nins amb el fang i és necessari que experimentin lliurement.

Possibilitats:

Els nins també poden escriure el seu nom al fang amb un punxó. Per fer-ho més fàcil podem donar-los una placa ja feta de fang. Si són alumnes més grans, ells mateixos poden fer un quadrat amb una plantilla de cartó, que han de col·locar damunt el fang, i retallar amb el punxó. Els alumnes també poden aportar les seves pròpies eines o elements de la natura per imprimir (feina prèvia).

Formes mixtes: placa i modelatge

Nivell: 1r cicle

Material:

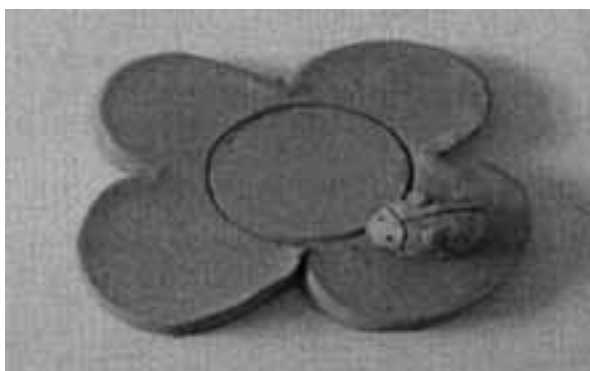
- fang vermell
- plantilla de la forma desitjada
- aprimador i post de fusta o lona
- 2 llistons, esponja i punxó

Temps de preparació: 10 minuts

Durada de l'activitat: 2 sessions

Objectius:

- Gaudir d'una realització artística.
- Fomentar l'ús lúdic del fang en relació amb projectes de classe.
- Desenvolupar la psicomotricitat fina.
- Realitzar les feines de forma ordenada i amb pulcritud.



modelam una figura de mida petita, en aquest cas un poriol o marieta. Fem una bolla petita i l'aplanam i amb el punxó hi marcam la cara i les ales. Quan sigui seca es podrà ficar al forn i després pintar. Dues tècniques diferents que en aquest cas es complementen molt bé.

Podem emprar multitud de dibuixos de classe per poder fer la plantilla, fins i tot seria bo que cadascú inventàs una flor i li donàs forma. Ho podem fer amb molts de temes.

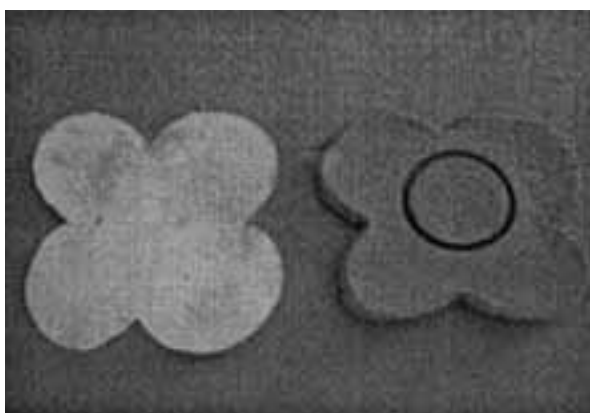


Molí de vent com un siurell

Nivell: 2n cicle

Material:

- fang vermell
- aigua i esponja
- 2 llistons, aprimador i punxó



Procés:

Aquesta figura va néixer de la necessitat d'il·lustrar un conte que s'havien inventat els nins a primer de primària sobre una flor i un poriol. Es pasta amb cura el fang. Un pic pastat, s'estira damunt la post de fusta amb l'aprimador i entre els dos llistons. Quan s'ha estirat a mida, es col·loca la plantilla damunt el fang i es retalla amb un punxó. El cercle de la flor es pot fer amb un motlle adient. Es perfeccionen les voreres amb l'esponja. D'altra banda,



- plantilles de la base i de les aspes
- pintures: blanc, vermell i verd

Temps de preparació: 10 minuts

Durada de l'activitat: 2 sessions

Objectius:

- Elaborar una peça de tradició popular.
- Fomentar l'expressió artística a través del fang.
- Operar amb els elements del llenguatge plàstic: mida, proporció, relació, simetria.
- Valorar el patrimoni artístic.

Procés:

Es pasta el fang. Per un costat es fan les plaques per fer la base i les aspes. És millor que els nins les retallin a mida amb una plantilla. Per un altre es modela un xurro bastant gruixut que serà el cos del molí. Després es munten les parts del molí: es cus el xurro a la base, se li dona forma i després, amb barbotina, s'hi aferren les aspes.

Nota:

Sempre ens hem de recordar de posar el nom del nin a la base de la feina.

Plat de nadal

Nivell: 3r cicle de primària

Material:

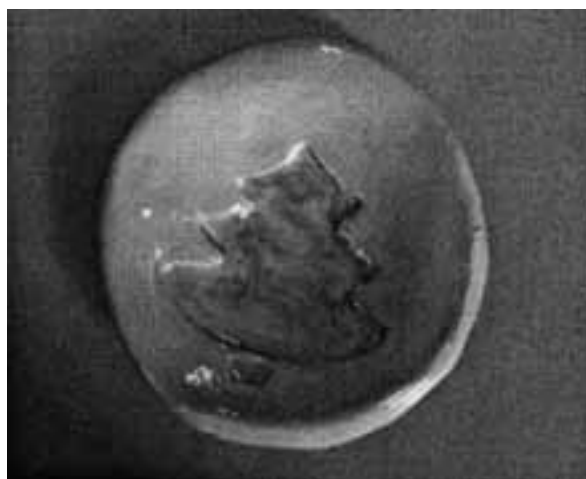
- fang vermell
- plantilla redona
- plat de base
- aprimador i espàtules
- esponja i llistons
- punxó o ganivet per retallar el fang
- segell de goma amb la forma adient
- pintures, engalbes o esmalts

Temps de preparació: 10 minuts

Durada de l'activitat: 1 o 2 sessions

Objectius:

- Fer objectes d'ús quotidià i artístic.



- Conèixer la terminologia específica del fang.
- Gaudir d'una realització artística i respectar la pròpia realització i la dels altres.
- Treballar amb cura per dur a terme un projecte.
- Mostrar curiositat i inquietud per experimentar amb diferents tècniques i formes.

Procés:

Es pasta el fang —podem emprar-ne qualsevol. Una vegada pastat, s'estira entre els dos llistons, es col·loca la plantilla redona damunt i el retallam amb el punxó o ganivet. Imprimim el segell damunt la base fent pressió. Amb molta cura aixecam el fang i el col·locam damunt un plat de vidre o cartó perquè es vagi assecant i agafi forma amb volum. Perfeccionam les voreres amb l'esponja o amb els dits. Un pic sec, es pot decorar amb engalbes o esmaltar, envernissar o pintar, segons si disposam de forn o no.

Avaluació de l'experiència

Les feines que present estan basades en la realitat de la pràctica docent i hi ha una progressió en els objectius i aprenentatges; no és un simple recull de feines, sinó que hi ha una intenció educativa.

D'altra banda, no és el llibre elaborat per una professora especialista en belles arts, sinó que parteix del meu interès personal per aquesta matèria i per l'activitat plàstica en general. Hi ha molta d'experimentació personal, de lectura autodidacta de molts de llibres, de contemplació i d'adquisició de moltes figu-

res de fang d'artesanía popular per tal d'adaptar-les a les capacitats dels alumnes. Quasi cada treball exposat ha estat realitzat per algun alumne, és clar que sota la supervisió del mestre, perquè sóc partidària d'ajudar-los a fer que se sentin orgullosos del que fan i que cal ensenyar-los i dirigir-los primer perquè després ho puguin fer tots sols. D'aquesta forma he comprovat que és una feina en la qual s'impliquen molt perquè en veuen tot el procés, des del pastat que fan ells: donar forma al fang, utilitzar eines quan calen, ficar les peces al forn i esperar que en surtin cuites, pintar-les, esmaltar-les o decorar-les posteriorment i, al final, embolicar-les perquè no es trenquin. És una feina laboriosa i pacient, que els ajuda a saber esperar, a saber que a vegades es poden trencar les peces (sempre en feim de més), a experimentar un procés artesanal del qual no surt cap peça igual però que fa que cada una sigui pròpia, única i irrepètible.

A més a més, la versatilitat i la riquesa d'aquest material natural ens permetrà una gran varietat de feines, però d'aquestes feines se n'ha de fer un seguiment al llarg de tota l'escolarització, una progressió de dificultats si ho volem fer d'una forma seriosa i amb una consecució de competències bàsiques.

La feina amb fang requereix certa tècnica si volem que els nins se sentin satisfets d'allò que han fet. Hem de seguir una progressió, des d'educació infantil fins a final de primària, que possibiliti el coneixement del material i de la tècnica i, sobretot, el desenvolupament de la capacitat artística creant objectes i figures que, si bé al principi poden seguir un model determinat, després, avançant, han de ser una expressió pròpia i única.

Es pot començar la manipulació del fang a qualsevol edat, però és molt important fer-ho al més aviat possible, no per conèixer-ne la tècnica, sinó perquè és una eina molt important per al desenvolupament psicomotriu de l'infant. A través de la manipulació del fang el nin percep la seva força, desenvolupa el to muscular, juga a fer construccions significatives, per a ell i per als altres, crea.

El fang és un material amb cos, tridimensional, ocupa un lloc a l'espai, té un pes i un volum al qual hem de donar forma. I la forma bàsica, primerenca, sempre la donam a través de les mans, utilitzant eines, però sempre en contacte directe amb les mans. Els alumnes gaudeixen de manipular-lo encara que se sorprenen del seu color vermellós (malgrat que també

empren el fang blanc o, fins i tot, el negre) i de com queden de brutes les mans; els preocupa molt tacar-se i les mares en tenim part de culpa. Els nins haurien de créixer en contacte directe amb la natura. Els infants de zones rurals ho tenen molt més ben après, però la gran majoria dels nostres alumnes són nins de ciutat i mai han jugat al carrer ni s'han embrutat les mans jugant amb el fang, així que hem de llevar-los aquesta preocupació del damunt i deixar que s'embrutin una mica. De totes formes podem utilitzar davantals i els nins mateixos porten bates, però les mans, que siguin lliures d'experimentar i crear.

Hem de donar suport a totes les creacions lliures que facin. A vegades els mestres ens movem per tòpics i típics i trobem més bonica una figura «realista» que una que ens sembla que no té sentit, però no és així per a l'alumne. Tan interessants o més són les quatre ratlles damunt el fang d'un infant de tres anys com una construcció realista, una flor, un animal... D'altra banda, si a un nin li expressam que ens agrada la feina que fa, immediatament els companys del seu costat el copiaran per tal de sentir-se ells també valorats, així que hem d'anar amb compte i expressar-los a tots la mateixa valoració. Sempre hem de preguntar-los, sobretot als més petits, què fan i deixar que ho expressin oralment. És una eina molt important per donar suport a l'expressió oral i lliure.

També depenem d'una variant: si tenim forn de coure o no. Això és important tenir-ho en compte, ja que el fang és un material molt fràgil si no és cuit i la feina que ha fet el nin és pot espenyar molt fàcilment, amb el disgust que això li suposa. Si tenim forn (té un cost elevat però s'amortitza amb la qualitat de la feina realitzada) podem treballar el fang d'una manera més constant.

Temporalització de l'experiència educativa

El llibre no és una experiència educativa tal com s'entén un projecte educatiu, però sí que és cert que no es tracta de fer servir unes fitxes per crear unes figures de fang més o menys fàcils sense cap sentit educatiu. Es tracta de temporalitzar, des de la pràctica docent, els objectius que treballarem segons el currículum d'educació artística.

Crec que una bona temporalització al llarg de tota la primària seria dedicar a la tècnica del fang un mínim de cinc sessions a l'any i un màxim de vuit. D'aquesta forma, si cada any l'alumne fes una mitjana de dues

peces, a l'acabament de l'escolaritat podria haver conegut totes les tècniques de modelatge amb fang d'una forma seriosa i coherent.

Una primera aproximació a gaudir del fang sempre ha de ser lúdica, com ho hauria de ser qualsevol expressió plàstica i creativa; si no, no té raó de ser. Per aquest motiu sempre recomanem que les primeres ses-

sions siguin lliures completament; és a dir, l'infant s'aproxima al fang i a la seva creació pràcticament sense coneixements previs i ha d'experimentar per si mateix la plasticitat, la duresa o feblesa del material, la necessitat o no d'emprar altres materials o eines que l'ajudin (aprimadors per reblanir el fang, post de fusta perquè no s'aferrí). En aquesta sessió l'alumne experimenta gradualment un coneixement de la matèria.

3. BIBLIOGRAFIA

- Bogera, C. (2007). *Modela con barro*. Barcelona: Parramón. (Manualidades divertidas).
- Chavarría, J. (1993). *Fang*. Barcelona: Parramón. (Taller de manualitats).
- Chavarría, J. (1998). *Modelado*. Barcelona: Parramón. (Aula de cerámica).
- Cómo modelar con arcilla, masa de pan y otros materiales blandos*. (2001). Madrid: Susaeta. (Cómo hacer).
- Cosentino, P. (1991). Enciclopedia de técnicas de cerámica: guía de las técnicas de cerámica y su utilización paso a paso. Barcelona: Acanto.
- Fleurus-panini. (2001). *Actividad, bricolaje, creación para niños de 8 a 12 años*. Paris: Autor. (ABC).
- Graell, J. (2004). *Barro*. Madrid: Susaeta. (Atlas ilustrado artes, oficios "fácil").
- Hall, M. (1998). *Iniciación a la cerámica: una guía paso a paso con las técnicas esenciales para principiantes*. Barcelona: Acanto.
- Kampmann, L. (1970). *Modelar y dar forma*. París: Bouret. (Creaciones artísticas).
- Llimós, A. (2001). *Barro*. Barcelona: Parramón. (¡Vamos a crear!).
- Parramon. (1993). *Pintar i decorar*. Barcelona: Autor. (Taller de manualitats).
- Parramon. (1998). *Adorna con mosaico*. Barcelona: Autor. (Manualidades divertidas).
- Penny, M., & Penny, S. (1993). *Pintar cerámica: iniciación*. Madrid: Celeste.
- Potter, T. (1987). *Prácticas manuales: cerámica de principio a fin*. Madrid: Plesa-SM.
- Susaeta (Ed.). (2004). *El meu primer llibre de bricolatge*. Madrid: Autor.
- Theulet-Luzié, B. (2001) *Creando figuras de sal con los niños*. Barcelona: Zendera Zariquiey.

Per citar aquest article:

Coll Díaz, J. M. (2010). Fang: Plaer i tècnica. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 255-263. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/16-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Activitats de tutoria

Mentoring activities

Actividades de tutoría

Laura López Veny

CP Sa Bodega

Elena García Morell

egmontinyent@hotmail.com

CEIP Puig d'en Valls

Resum

Es presenta una selecció d'activitats de tutoria per fomentar l'autoestima, l'expressió de sentiments i emocions, l'empatia, les habilitats socials i el treball en equip entre alumnes de 3 a 12 anys. L'objectiu del projecte és proporcionar al professorat d'una eina que els ajudi a donar resposta als problemes quotidians que es donen dins l'aula. Totes les activitats estan fonamentades amb criteris psicopedagògics i lúdics. El joc, les situacions informals, l'espontaneïtat, la creativitat, etc., són aspectes a través dels quals els tutors/tutores, proposaran les activitats per a fer-les més motivadores i així desenvolupar els objectius proposats.

Paraules Clau

Expressió lliure, sentiment, desenvolupament afectiu, socialització, autoestima, empatia, tutoria, activitats dirigides

Abstract

This work presents a range of mentoring activities to promote self-esteem, the expression of feelings and emotions, empathy, social skills and teamwork among students 3 to 12 years old. The project's objective is to provide teachers with a tool to help them respond to everyday problems in the classroom. All the activities are based on psycho-educational and recreational criteria. Games, informal situations, spontaneity and creativity, etc. are areas through which the mentors propose activities to make them more motivating and thus, develop the proposed objectives.

Keywords

Self-esteem, directed activities, affective development, empathy, free expression, feeling, socialization, tutorial

Resumen

Se presenta una selecció de activitats de tutoria para fomentar la autoestima, la expresió de sentiments y emociones, la empatia, las habilidades sociales y el trabajo en equipo entre alumnos de 3 a 12 años. El objetivo del proyecto es proporcionar al profesorado una herramienta que les ayude a dar respuesta a los problemas cotidianos que se dan dentro del aula. Todas las actividades están fundamentadas con criterios psicopedagógicos y lúdicos. El juego, las

situaciones informales, la espontaneidad, la creatividad, etc., son aspectos a través de los cuales los tutores y tutoras, propondrán las actividades para hacerlas más motivadoras y así desarrollar los objetivos propuestos.

Palabras Clave

Autoestima, actividades dirigidas, desarrollo afectivo, empatia, expresió libre, sentimiento, socialización, tutoria

1. JUSTIFICACIÓ

El motiu que ens va animar a fer aquest recull d'activitats va ser la demanda que hi va haver dels mestres de la nostra escola, el CP Puig d'en Valls (Eivissa), a l'equip de suport del centre. Volien conèixer activitats útils per solucionar una sèrie de problemes que havien detectat a les aules.

- L'objectiu principal d'aquest treball és crear un document àgil per als centres d'educació infantil i primària en el qual els tutors trobin una ajuda per a la funció tutorial, la qual és una feina molt important que, de vegades, no està reconeguda ni valorada.
- Aquest projecte pretén donar resposta a les demandes dels tutors per solucionar els problemes quotidians que es donen a l'aula.
- Volem donar suport als tutors (orientant-los i assessorant-los) mitjançant activitats pràctiques que ahora siguin divertides i motivadores per als alumnes i que intentin solucionar els problemes del grup classe.
- Les activitats han de tenir un caràcter educatiu, terapèutic (si és necessari) i fonamentat psicopedagògicament.
- Cal contribuir a desenvolupar i potenciar les competències bàsiques dels alumnes, orientar-los amb la finalitat d'aconseguir-ne la maduresa i l'autonomia, i ajudar-los a prendre futures decisions amb referència a aspectes personals, acadèmics i pro-

fessionals. Aquestes activitats han de permetre que els alumnes puguin donar resposta a diferents apartats de la seva educació integral que, habitualment, queden fora de la programació de les àrees, amb la finalitat de completar aspectes formatius de la seva personalitat.

- Cal detectar necessitats: s'ha de fer un diagnòstic de les necessitats detectades en relació amb l'entorn sociocultural, el centre i els alumnes.
- Les activitats han de ser un projecte viable, que compleixi les expectatives dels tutors, que doni resposta a les seves necessitats respecte a la funció tutorial amb els alumnes i que sigui pràctic i fàcil d'emprar.
- S'han d'aplicar les activitats segons les necessitats del grup classe o d'alguns alumnes en particular: augmentar l'autoestima, desenvolupar habilitats socials, treballar la competència social, ensenyar a expressar sentiments, treballar l'empatia, etc.

Totes les activitats estan fonamentades en criteris psicopedagògics i lúdics. El joc, les situacions informals, l'espontaneïtat, la creativitat, etc., són aspectes a través dels quals els tutors proposaran les activitats per fer-les més motivadores i així desenvolupar els objectius proposats.

S'ha de procurar que els aprenentatges siguin significatius per als alumnes. Això serà possible si es presenten les activitats de manera divertida, funcional i eficaç i si els mestres són capaços d'anticipar-se a les dificultats que puguin sorgir. Així, la nostra

metodologia ha de caracteritzar-se per la seva flexibilitat i adaptar-se a les necessitats dels alumnes perquè aquests tinguin un paper actiu i participatiu.

Es treballarà sobre els coneixements previs, amb els quals els alumnes ja estan familiaritzats. D'aquesta manera treballarem la significativitat dels aprenentatges en funció dels coneixements anteriors, perquè es motivin, descobreixin la utilitat d'aquests aprenentatges observant quines aplicacions poden tenir a la vida real.

S'han de proporcionar als alumnes experiències d'èxit que augmentin la seva autoconfiança en relació amb les tasques escolars i les relacions personals.

La interrelació de tots els continguts de les diferents activitats d'aquest projecte permetrà un aprenentatge globalitzat que ajudarà a la generalització dels aprenentatges.

Es tracta d'un recull d'activitats enfocades a treballar a l'aula a l'hora de tutoria o quan els tutors considerin necessari. Les activitats estan adaptades a nens i nenes des dels tres anys fins als dotze. Intentam cobrir les necessitats que puguin tenir els nostres alumnes d'educació infantil i primària. Aquestes activitats són el resultat d'un treball d'investigació i adaptació de diferents referències bibliogràfiques (les quals exposarem més endavant) i la seva traducció al català per poder fer-les servir a les escoles que tenen com a llengua vehicular el català.

Cada activitat té les parts següents:

- Títol de l'activitat
- Alumnes a qui va dirigida
- Què necessitem?
- Com la farem?
- Adaptacions

Les activitats que s'exposen en el projecte tracten, entre altres temes:

- L'autoestima

- Els sentiments i les emocions
- Les habilitats socials
- Saber relacionar-se
- L'empatia
- Les diferències entre els iguals
- El treball en grup

A més, també tenim un recull d'activitats que tenen com a títol *Activitats de tutoria al pati*; com el nom indica, es tracta de jocs per treballar en grup fora de l'aula. Es pot pactar amb el grup fer una tutoria al pati una vegada al mes, per exemple el darrer divendres de cada mes. És un recurs més de què disposa el tutor per motivar els alumnes. Aquests podran gaudir de jocs amb els companys al pati.

El resultat és un projecte que pretén ser dinàmic, motivador, engrescador per a la feina dels tutors i, sobretot, molt pràctic i útil per a la feina del dia a dia a les aules. Aquest material ha de ser molt accessible a qualsevol mestre, per la qual cosa és important:

- Donar-lo a conèixer com un recurs més dels centres.
- Fer una programació anual de les activitats que es poden desenvolupar per grups, nivells i cicles, ja que moltes activitats afavoreixen la interrelació entre grups i entre iguals.

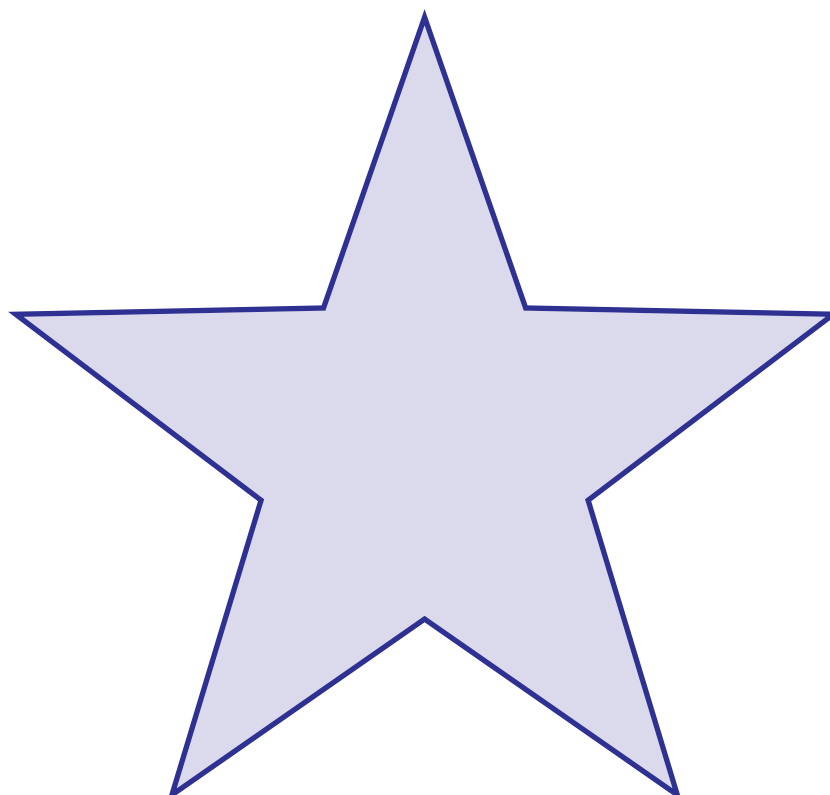
La nostra experiència amb aquest projecte és molt positiva, ja que ha tingut una bona acceptació entre els tutors de la nostra escola.

A continuació, exposarem un breu recull d'algunes activitats que es poden trobar al treball *Activitats de tutoria*. Després de les activitats que ho necessiten, hi posam les plantilles necessàries per dur a terme l'activitat a la nostra aula. En aquest recull, hi ha activitats de blocs diferents: autoestima, competència social, sentiments i emocions, etc.

Esperam que us agradin...

TÍTOL: SOM SUPERESTRELLES

QUI LA POT FER?	Alumnes de 3 a 12 anys.
QUÈ NECESSITAM?	Un full de paper groc per a cada alumne. Tisores. Ceres o colors. Perforadora (per foradar els papers). Fil. Clips. El patró d'una estrella, que donam a continuació.
COM LA FAREM?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Farem una superestrella per a cada alumne amb paper groc. 2. Els direm que tots tenim característiques úniques i especials: alguna cosa que fem bé, alguna cosa amb la qual gaudim o alguna característica del nostre cos que ens agrada. Hem de deixar que els nens comparteixin les característiques seves que consideren especials. 3. Els demanarem que es dibuixin enmig de l'estrella; després han d'escriure les seves característiques especials a les puntes de l'estrella. Les estrelles es poden decorar al gust de cada alumne. 4. Els animarem a mirar les estrelles dels companys. Després les poden penjar al sostre (les hauran de foradar amb la perforadora i posar-los un clip). També es poden aferrar a les finestres, a la paret, al tauler de suro, etc.
ADAPTACIONS	<ul style="list-style-type: none"> — Es pot posar una fotografia del nen enmig de l'estrella. — Si els alumnes encara no tenen consolidada la lectoescriptura, poden dir al mestre allò que volen que hi hagi escrit a les puntes de la seva estrella.



TÍTOL: M'AGRADARIA SER	
QUI LA POT FER?	Alumnes de 3 a 12 anys.
QUÈ NECESSITAM?	Paper. Llapis de colors. Cartolina. Grapadora.
COM LA FAREM?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demanarem als nens si alguna vegada han volgut ser algú o alguna cosa diferent. Els deixarem que pensin uns minuts sobre qui o què els agradaria ser. 2. Després ho escriuran en una fotocòpia que els farem de la pàgina següent. Hauran de fer el dibuix del que volen ser. 3. Es poden grapar tots els treballs i fer un llibre per deixar-lo a l'aula.
ADAPTACIONS	<p>— Es poden fer les adaptacions següents:</p> <p style="padding-left: 40px;">M'agradaria que els meus pares...</p> <p style="padding-left: 40px;">M'agradaria que el meu germà / la meva germana...</p> <p style="padding-left: 40px;">M'agradaria que els amics...</p> <p style="padding-left: 40px;">M'agradaria que el mestre...</p> <p>— Els alumnes d'educació infantil poden fer dibuixos. El mestre pot apuntar allò que li diguin els alumnes.</p>

EXEMPLE



M'AGRADARIA SER...

COM.....

PERQUÈ.....

M'AGRADARIA QUE ELS MEUS PARES

M'AGRADARIA QUE EL MEU GERMÀ / LA MEVA GERMANA

M'AGRADARIA QUE ELS AMICS

TÍTOL: SEGUIR INSTRUCCIONS

QUI LA POT FER?	Alumnes de 3 a 6 anys.
QUÈ NECESSITAM?	Una targeta de cartolina verda i una de vermella per a cada alumne. Les instruccions que hi ha a la pàgina següent.
COM LA FAREM?	<p>El mestre explicarà el joc:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Jugarem a un joc que s'anomena seguir instruccions. — Jo diré a un amigueta que faci una cosa i ell escoltarà amb molta atenció i després la farà. — Donaré a cada amigueta unes instruccions i la resta farà d'àrbitres, és a dir, direu si les ha fetes bé o no. — Per fer-ho, us repartiré una targeta verda i una altra de vermella perquè les aixequiu segons com ho hagin fet. <p>Ens fixarem tant en l'alumne que ha seguit les instruccions com en la resta que fan d'àrbitres, per comprovar si han estat atents al que ha fet el company.</p>
ADAPTACIONS	<ul style="list-style-type: none"> — Dependent de l'edat dels alumnes, es pot fer amb una, dues o més instruccions. — En aquest joc es poden utilitzar imatges amb les instruccions que han de seguir per si hi ha algun alumne que ho necessita. Es poden fer fotos en les quals ell aparegui. En aquest cas, pot donar-les instruccions als companys, ja que no ha de llegir. — Les targetes també poden tenir una cara contenta per dir que ho han fet bé i una cara trista per dir que han d'escoltar més. — Es poden emprar les fotos dels alumnes per indicar l'ordre que s'ha de seguir i que estiguin atents per veure a qui tocarà. Les fotos poden estar dins una capsa. <p>A continuació hi ha un model que es pot seguir per treballar aquesta activitat a l'aula. Les targetes es poden aferrar a una cartolina, plastificar-la i que quedi a l'aula.</p>

EL JOC AMB IMATGES SERIA:



AIXEQUEU EL PEU ESQUERRE

LES TARGETES:



UNA INSTRUCCIÓ:

AIXECA'T

**PICA DE
MANS**

**AIXECA
UNA MÀ**

**AIXECA
LES DUES
MANS**

**TOCA'T
EL NAS**

**TAPA'T
ELS ULLS**

**TOCA'T
UNA
ORELLA**

**TOCA EL
NAS AL
COMPANY**

**PICA DE
MANS
DUES
VEGADES**


TÍTOL: A LA RECERCA DEL CONSENS	
QUI LA POT FER?	De 6 a 12 anys.
QUÈ NECESSITAM?	Retoladors o llapis. Fotocòpia del qüestionari.
COM LA FAREM?	<p>El mestre reparteix el document Exercici per arribar a un consens sense votació, on hi ha les instruccions que s'han de seguir a cada fase de l'activitat.</p> <p>1. Treball personal: 10 minuts.</p> <p>S'ha de llegir cadascuna de les AFIRMACIONS i indicar-hi acord o desacord de la següent manera:</p> <p>— Hi estic totalment d'acord = SÍ</p> <p>— No hi estic gens d'acord = NO</p> <p>— Ho admetria amb matisos = X</p> <p>2. Treball en grup: 40 minuts.</p> <p>La tasca consisteix a veure si hi ha semblances entre el que ha assenyalat cada alumne en les diferents afirmacions i REELABORAR en grup totes les afirmacions en què no hi ha coincidència fins a aconseguir una formulació ACCEPTADA PER TOTS I CADASCUN DELS MEMBRES DEL GRUP. Ha de fer-se per CONSENS, sense votacions.</p> <p>3. Diàleg en gran grup:</p> <p>Cada grup exposa en quines afirmacions s'han posat d'acord i escriu a la pissarra com les ha formulades.</p> <p>Diàleg sobre el que ha succeït en els grups:</p> <p>— Quins factors han facilitat la decisió per consens?</p> <p>— Quines dificultats s'han trobat? Com les han superades?</p> <p>— Quina aplicació té això en les decisions que prenem a la classe?</p>

AFIRMACIONS

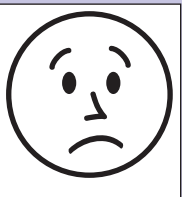
1. La millora de la societat només és possible mitjançant la violència.	SI	NO	X
2. La televisió és un excel·lent mitjà de formació dels nens i els joves. Per això, és molt bo mirar la televisió moltes hores.	SI	NO	X
3. La preocupació de la societat per l'augment del consum de drogues entre els joves és exagerada.	SI	NO	X
4. Quan a una classe o a un grup hi ha problemes, el millor és que tots (mestres, pares i alumnes) compleixin estrictament les normes de disciplina del centre.	SI	NO	X
5. Les notes són un bon sistema per qualificar l'esforç real que ha fet un alumne.	SI	NO	X
6. En la situació actual és impossible que els mestres i els alumnes tinguin relacions cordials i amistoses.	SI	NO	X
7. Quan un alumne té problemes, la millor cosa per solucionar-los és parlar amb els pares o amb una persona gran de la seva confiança.	SI	NO	X
8. Els delegats de la classe fan una feina necessària i eficaç per a la resta de companys.	SI	NO	X

TÍTOL: AFRONTAR EL DIA	
QUI LA POT FER?	Alumnes de 3 a 12 anys.
QUÈ NECESSITAM?	Fotocòpia de les expressions facials d'abans. Cartolina. Adhesiu. Tisores. Retoladors o llapis de colors. Un sobre per cada dos alumnes.
COM LA FAREM?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escriurem «COM ET SENTS?» a la part superior de la cartolina. 2. Retallarem els sobres per la meitat. Els aferrarem a la cartolina per fer-hi butxaques. Després escriurem el nom de cada alumne a cada butxaca. 3. Retallarem les expressions facials de la fotocòpia i les posarem en una caps a al costat de la cartolina. Les podem plastificar perquè no es rompin amb facilitat. 4. Quan els alumnes arribin a l'escola cada dia, poden agafar l'expressió facial que representi com se senten aquell dia. La posaran a la seva «butxaca».
ADAPTACIONS	Aquesta activitat pot servir per parlar dels seus sentiments. A l'educació infantil, s'utilitzarà aquest recurs per fer l'assemblea.


COM ET SENTS AVUI?




CARLA




MIQUEL



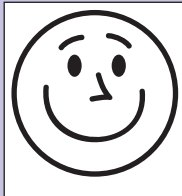
ARIADNA



AINA



TONI




JOAN

CARTONS PER POSAR AL SOBRE



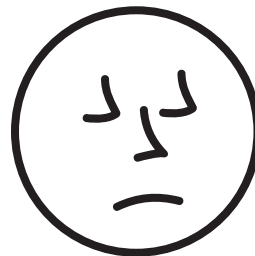
FELIÇ



TRIST




ENFADAT



ADORMIT




FELIÇ



TRIST



ENFADAT



ADORMIT

TÍTOL: PROGRAMA D'ADOPCIÓ	
QUI LA POT FER?	Alumnes de 3 a 12 anys.
QUÈ NECESSITAM?	No es necessita res.
COM LA FAREM?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Per a aquest joc, s'han d'associar una classe de nens petits i una altra de grans. 2. Farem parelles d'un nen gran i un nen petit per ser «amics especials». 3. Es poden programar visites setmanals o quinzenals que durin entre 30 i 45 minuts. Els grans poden crear contes per als seus petits amics, fer-los una representació de titelles, jugar amb ells, etc. Els petits poden cantar cançons per als grans, jugar amb ells, ensenyar-los la seva aula, etc. 4. S'haurà de ser creatiu per fer d'aquest un temps divertit i significatiu en el qual els nens de diferents edats puguin aprendre i fer plans junts.
ADAPTACIONS	<ul style="list-style-type: none"> — Es pot crear un «amic de conte», i que els nens grans i els petits llegeixin junts. — Es pot establir un programa de tutoria en què els grans ajudin els petits en les seves tasques.

2. BIBLIOGRAFIA

- Carpa Casajuana, A. (1999). *Habilitats socials i educació de valors des de l'acció tutorial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cascón Soriano, F. (1990). *La alternativa del juego II*. Autor-Editor.
- Cascón Soriano, P., & Martín Beristain, C. (1995). *La alternativa del juego I*. Proyectos y Producciones Editoriales Cyan, SL.
- Castaño Fernández, J. (2001). *Juegos y estrategias para la mejora de la dinámica de grupos*. Editorial Wanceulen.
- Garaigordobil Landezabal, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Seco Olea Ediciones, SL.
- Gasten, R., & Carothers, J. (1994). *Juegos de autoestima*. Editora El Manglar.
- Guitart, R. M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Feldman, J. R. (2000). *Autoestima. ¿Cómo solucionarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid: Ed. Nancea.
- Jares, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS.

- Moreno, A. (2005). *Sentir i pensar. Programa d'intel·ligència emocional per a nens i nenes de 3 a 5 anys. Educació infantil*. Barcelona: Editorial Cruïlla.
- Omeñaca Cilla, R., & Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1978). *Juegos y deportes cooperativos (desafíos divertidos sin competición)*. Madrid: Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pla d'Acció Tutorial del CP Puig d'en Valls (Eivissa).
- Román Sánchez, J. M., & Saiz Manzanares, M. C. (2007). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. 6a ed. Madrid: Editorial CEPE.
- Segura, M., & Arcas, M. (2008). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Editorial Narcea.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010689.pdf>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

López Veny, L., & García Morell, E. (2010). Activitats de tutoria. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 264-278. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/17-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Taller de matemàtiques a l'ESO: les matemàtiques també són divertides

A secondary school mathematics workshop: maths are also fun

Taller de matemáticas en la ESO: las matemáticas también son divertidas

Juan José Escobar Ballesteros

juanjo.escobar@ya.com

IES S'Arenal

Resum

La feina que es presenta és el resultat de la recopilació de material divers al llarg dels anys i de la selecció a partir de la posada en pràctica amb els alumnes del taller de matemàtiques. És un recull d'activitats diverses de caire matemàtic, però en la seva vessant lúdica, que són vàlides tant per treballar a classe amb els alumnes com per a qualsevol persona amb ganes de pensar un poc i de posar-se a prova. La diferència amb altres llibres de matemàtiques recreatives és que, les activitats que s'hi presenten no arriben a provocar el desànim per la seva complexitat, sinó que encoratgen a trobar solucions.

Paraules clau

matemàtiques, mitjans d'ensenyament, taller de formació, ensenyament secundari

Abstract

This paper presents a diverse range of select material compiled throughout the years to use with students in a mathematics workshop. It is a collection of different kinds of math-based activities whose entertaining aspects make them suitable for both class work with students as well as anyone else who wishes to think a little and put himself or herself to the test. The difference between this and other recreational mathe-

matics books is that the complexity of the activities presented here are not discouraging, but rather encourage students to find solutions.

Keywords

mathematics, teaching aid, training workshop, secondary education.

Resumen

El trabajo que se presenta es el resultado de la recopilación de material diverso a lo largo de los años y de la selección a partir de la puesta en práctica con los alumnos del taller de matemáticas. Es una recopilación de actividades diversas de cariz matemático, pero en su vertiente lúdica, que son válidas tanto para trabajar en clase con los alumnos como para cualquier persona con ganas de pensar un poco y de ponerse a prueba. La diferencia con otros libros de matemáticas recreativas es que, las actividades que se presentan, no llegan a provocar el desánimo por su complejidad, sino que animan a encontrar soluciones.

Palabras clave

matemáticas, medios de enseñanza, taller de formación, enseñanza secundaria

1. JUSTIFICACIÓ

Amb aquest treball, Taller de matemàtiques a l'ESO: les matemàtiques també són divertides, s'intenta donar una visió, un enfocament, diferent del que són les matemàtiques, respecte de les quals quasi no hi ha posicions intermèdies: o t'agraden molt -una minoria- o és la matèria més «temuda» i complicada -la majoria. I si no, fixe'u-vos en les pel·lícules: gairebé sempre que hi ha alumnes a la pissarra, què fan? Matemàtiques. Són un malson.

La feina que es presenta és el resultat de la recopilació de material divers al llarg dels anys i de la selecció a partir de la posada en pràctica amb els alumnes del taller de matemàtiques. És un recull d'activitats diverses de caire matemàtic, però en la seva vessant lúdica, que són vàlides tant per treballar a classe amb els alumnes com per a qualsevol persona amb ganes de pensar un poc i de posar-se a prova.

La diferència amb altres llibres de matemàtiques recreatives? Que les activitats que s'hi presenten no arriben a provocar el desànim per la seva complexitat, sinó que t'encoratgen a trobar solucions.

2. OBJECTIUS

- Utilitzar els coneixements matemàtics previs i la capacitat de raonament per resoldre problemes o situacions reals i de caràcter lúdic.
- Conèixer i valorar la utilitat de les matemàtiques en la vida quotidiana.
- Elaborar estratègies personals per a la resolució de problemes matemàtics senzills, utilitzant diferents recursos i analitzant la coherència dels resultats per millorar-los si fos necessari.
- Actuar amb imaginació i creativitat, valorant no només els resultats sinó també el procediment per arribar-hi.
- Aprendre a interpretar un enunciat, a saber què és el que demana el problema.
- Afermar i ampliar tant els diferents coneixements matemàtics que té l'alumne com els que va aprenent al llarg del curs.
- Gaudir fent matemàtiques.

3. METODOLOGIA

- Fitxes per al treball individual agrupades en diferents blocs temàtics.
- Explicació del professor, però sense arribar a donar tots els aclariments. Els alumnes han d'aprendre a «llegir» el problema, a interpretar-lo, a raonar-lo i després a resoldre'l.
- En cas que els alumnes es trobin amb greus dificultats per avançar en els diferents exercicis, es poden donar petites pautes de resolució.

La majoria de les activitats estan pensades per ser treballades de forma individual, encara que algunes també es poden fer en parelles, però no en gran grup.

- Les diferents fitxes estan pensades per ser solucionades en un o dos períodes lectius.
- Les activitats són avaluades valorant el nombre d'encerts en les diferents respostes, la presentació de la feina, l'ús que s'hi fa del llenguatge matemàtic i l'actitud de l'alumne vers la feina que ha de realitzar.

4. CARACTERÍSTIQUES ESSENCIALS

Aquesta proposta pedagògica no vol ser un llibre més de «jocs d'enginy» en què cal destriar quins problemes es poden fer o no dins de l'aula, quins tenen un grau de dificultat excessiu, etc., sinó un recurs que es pot utilitzar realment a l'aula i totalment organitzat. No cal decidir quines activitats són realitzables o aplicables a l'aula o no: aquesta feina ja està feta i s'ha provat. Això suposa un estalvi de feina i temps molt considerable.

Els diferents blocs temàtics que conté el treball són:

- Problemes de lògica
- Problemes d'enginy
- Resolució de problemes
- Encreuats numèrics
- Criptogrames
- Sudokus
- Trencaclosques

Problemes de lògica

TALLER DE MATEMÀTIQUES

NOM:

- 1 Totes les camises que tenc menys dues són blanques, totes menys dues són vermelles i totes menys dues són blaves. Quantes de camises tenc i de quin color són?
- 2 Si dues gallines ponen dues dotzenes d'ous en dues setmanes, quantes de dotzenes d'ous pondran quatre gallines en quatre setmanes?
- 3 Si un home tarda 10 minuts a dividir un tronc en 3 parts, quant de temps haurà de menester per dividir un tronc igual en 6 parts?
- 4 Un recipient ple de llet pesa 35 kg. Quan és ple fins a la meitat només en pesa 19. Què pesa el recipient buit?
- 5 Mentre mirava una fotografia em preguntaren qui era la persona que hi sortia. Vaig respondre que jo no tenia cap germà, però que el pare d'aquest home era el fill del meu pare. De qui era la foto?
- 6 Un tren surt de Barcelona cap a Madrid a 80 km/h; una hora més tard surt un altre tren de Madrid cap a Barcelona a 70 km/h. Quina distància els separa una hora abans de creuar-se?
- 7 Un vaixell té una escala adossada a un costat amb graons separats per 10 cm. Si l'aigua arriba fins al segon graó, a quin graó arriba quan la marea puja 20 cm?
- 8 A l'interior d'un pou de 15 m de profunditat hi viu una petita formiga. Un dia decideix conèixer el món que es troba a dalt de tot i per això comença a pujar. En un minut puja 3 m, però després, i a causa de l'esforç, llenega i en baixa 1. Si continua l'ascensió a aquest ritme, quant de temps trigarà a arribar a dalt?
- 9 Un avió triga 1 hora i 20 minuts per anar de Barcelona a Sevilla, però a la tornada només triga 80 minuts. Com és possible?
- 10 Un cirerer té cireres. Hi vaig pujar i no vaig menjar ni agafar cireres, però quan vaig davallar el cirerer ja no tenia cireres. Quina és l'explicació?
- 11 Cinc per quatre vint més un són vint-i-dos. Quina és la raó d'aquest resultat?

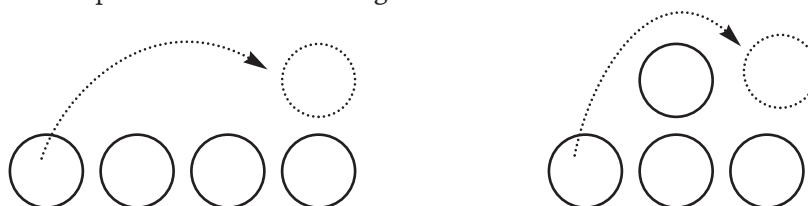
Problemes d'enginy

TALLER DE MATEMÀTIQUES

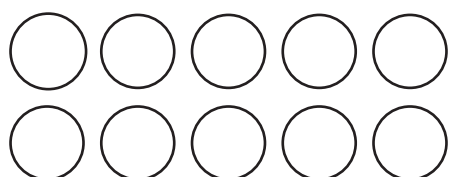
NOM:



Col·loca deu fitxes en fila, de la manera que indica la figura. Un moviment del joc consisteix a fer que una fitxa en boti dues. Són possibles els dos casos següents:

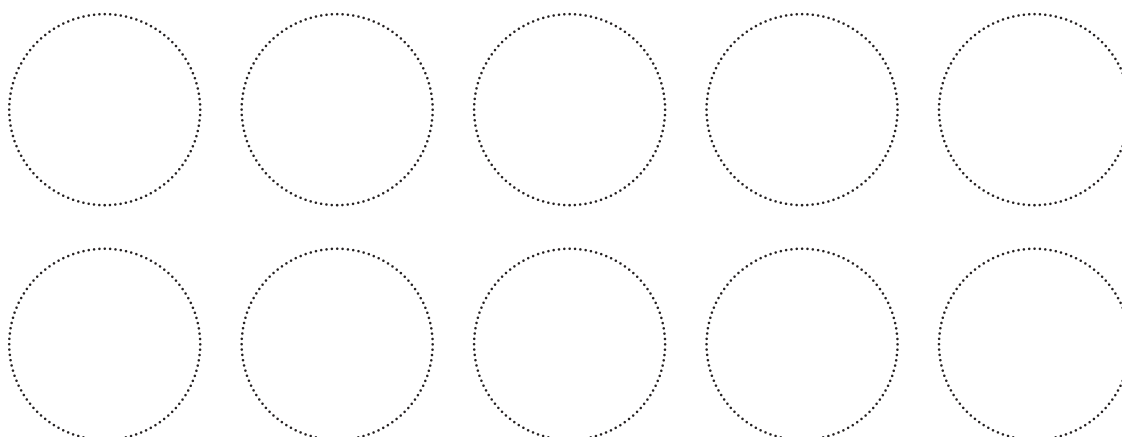


L'objectiu del joc és aconseguir en només cinc moviments que les fitxes quedin agrupades en cinc parelles de dues fitxes, una damunt l'altra.



Com s'han de fer aquests moviments? Explica quina és l'estratègia guanyadora del joc.

Fitxes per retallar:



Resolució de problemes

TALLER DE MATEMÀTIQUES

NOM:

1. Calcula: $2 \times 0 + 0 \times 1 =$

2. Un rellotge s'endarrereix 20 segons cada hora. Quants de minuts s'haurà endarrerit al cap de 24 hores?

3. Calcula: $1.999 - 999 + 99 - 9 =$

4. La quarta part de la meitat del doble de 32 és:

5. Una pel·lícula comença a les 13 h i 47 min i acaba a les 16 h i 18 min. Quants de minuts dura la pel·lícula?

6. A la jaqueta d'un gegant hi ha 585 butxaques. A cada butxaca, hi viuen 3 rates i cada rata és mare de 5 ratetes, que viuen amb ella. Quantes de ratetes viuen a la jaqueta del gegant?

7. Quant de temps necessitaria una persona per escriure a l'ordinador un milió de lletres si és capaç d'escriure'n 100 cada minut?

8. Calcula: $1.000 - 100 + 10 - 1 =$

9. A quantes d'hores equivalen 360.000 segons?

10. Calcula: $(10 \times 100) \times (20 \times 80) =$

Encreuats numèrics

TALLER DE MATEMÀTIQUES

NOM:

Resol els encreuats numèrics següents:

a) Té dues solucions diferents.

	1	2	3	4
A				
B				
C				
D				

VERTICALS: 1. Quadrat perfecte de 3 xifres. 2. La suma de les xifres és 15. 3. La unitat. Múltiple de 13. 4. Cub de 15.

HORIZONTALS: A. Nombre parell. Nombre primer. B. Divisor de 135. Nombre senar. C. Nombre divisible per 3. D. Múltiple de 5 i de 113.

b)

	1	2	3	4	5
A					
B					
C					
D					
E					

VERTICALS: 1. Cub perfecte. Nombre parell positiu. 2. Múltiple de 1.000. 3. 1,2 dam expressats en metres. Solució de l'equació $2X + 3 = 5$. 4. El nombre positiu més petit. Múltiple de 23 i 2. 5. La suma de les xifres d'aquest nombre és divisible per 7.

HORIZONTALS: A. Múltiple de 9. Divisor de 60. B. Nombre divisible per 3. La quarta part de 20. C. La xifra de les desenes és la suma de la xifra de les unitats i la de les centenes menys 11. Solució de l'equació $2X - 5 = 7$. D. Res. El major primer de dues xifres. E. El major divisor de 4. Quadrat del primer nombre primer de dues xifres.

Criptogrames

TALLER DE MATEMÀTIQUES

NOM:

Substitueix el resultat de cada operació per la lletra corresponent segons la taula i descobriràs un missatge secret.

A	B	C	D	E	G	I	L	M	N	O	P	R	S	T	U	X
798	529	121	998	374	764	518	3	379	613	722	958	784	20	251	347	674

Missatge:

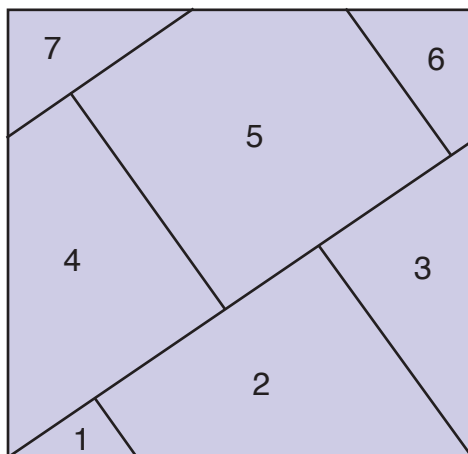
6-3	3990:5		191x4	374:1	1311-589	379:1	471-97	185+66	560+224	969-451	6384:8
1122:3	8+12		1x3	,	3192:4	6272:8	210+41		4990:5	22x17	
821+137	34x11	613x1	4x5	764+34	784x1		23x23	3366:9			
2590:5		1785-787	1x518	940-411	57+290	212+306	875-201	31+767	2352:3		
412-33	4788:6	2+1	609+189	349+30	400-26	441+172	1255:5				
				1905-947	5054:7	2590:5	1839:3	1210:10	948-150	3136:4	1x374

Trencaclosques

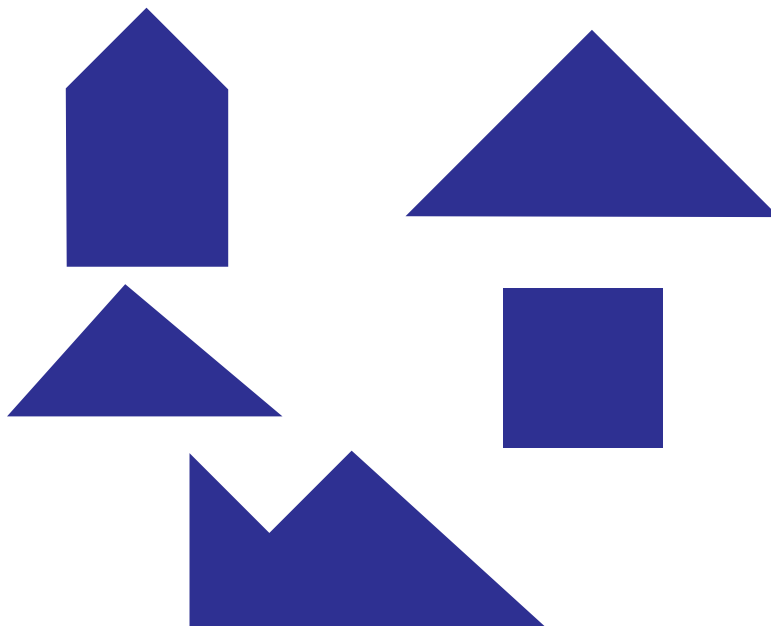
TALLER DE MATEMÀTIQUES

NOM:

1. Amb les set peces d'aquest quadrat (cal retallar-les) construeix un rectangle.



2. Construeix un quadrat utilitzant aquestes cinc peces (cal retallar-les).



6. BIBLIOGRAFIA

- Agostini, F., & Alberto de Carlo, N. (1986). *Juegos de la inteligencia*. Pirámide.
- Berrondo, M. (1987). *Los juegos matemáticos de Eureka*. Reverté.
- Bolt, B. (1988). *Más actividades matemáticas*. Labor.
- Bolt, B. (1989). *Aún más actividades matemáticas*. Labor.
- Cacumen: revista lúdica de cavilaciones*. (1981-1986). (Vols. 1, 2, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 23, 24, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47).
- Calabria, M. (1990). *Juegos matemáticos*. AKAC. (El mochuelo pensativo; 6).
- Callejo, M. L. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid: Narcea.
- Emmet, E. (1991). *Juegos para devanarse los sesos*. Vol. 8. Gedisa.
- Enciclopedia multimedia en CD-ROM: juegos* [electrònic]. (1995). Madrid: F&G Editores.
- EveryOneWeb. (s.d.). *Expresión Web.tk*. Obtingut de:
http://www.everyoneweb.com/presentation_tier/Index.aspx?WebID=expresionweb&BoomID=
- Fernández, J., & Rodríguez, M. I. (1989). *Juegos y pasatiempos para la enseñanza elemental*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, S., Alayo, F., Basarrate, A., & Fouz, F. (1991). *Sigma*, núm. 10. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fixx, J. F. (1988). *Jocs de recreació mental per a molt intel·ligents*. Vol. 2. Gedisa.
- Gardner, M. (1983). *Inspiración ¡Ajá!*. Barcelona: Labor.
- Gardner, M. (1984). *Carnaval matemático*. Alianza.
- Gardner, M. (1989). *Diversiones matemáticas: un laberinto de estimulantes fantasías*. Selector.
- Gardner, M. (1991). *Nuevos rompecabezas mentales*. Selector.
- Grupo Cero (1984). *De 12 a 16: un proyecto de currículum de matemáticas*. València: Grupo Cero.
- Guik, E. Y. (1989). *Juegos matemáticos recreativos*. Moscou: Mir.
- Guzmán, M. (1991). *Para pensar mejor*. Barcelona: Labor.
- Holt, M. (1988). *Matemáticas recreativas 3*. Martínez Roca.
- Ignátiev, E. L. (1986). *En el reino del ingenio*. Moscou: Mir.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (1998). *Pensar matemáticamente*. Barcelona: Labor: MEC.
- Mataix, M. (1981). *Cajón de sastre matemático*. Marcombo Boixareu.

- Mataix, M. (1982). *Nuevos divertimentos matemáticos*. Marcombo Boixareu.
- Mataix, M. (1987). *Problemas para no dormir*. Marcombo Boixareu.
- Northrop, E. P. (1981). *Paradojas matemáticas*. UTEHA. (Manual UTEHA).
- Perelman, Y. (1982). *Matemáticas recreativas*. Martínez Roca.
- Raudsepp, E. (1990). *Juegos de ingenio: un estimulante desafío a su talento creativo*. Selector.
- Rodríguez, R. (1983). *Diversiones matemáticas*. Reverté.
- Segarra, L. (1985). *Repertori: matemàtica recreativa*. Teide.
- Segarra, L. (1987) *Encercla el cercle: matemàtica recreativa*. Graó. (Punt i seguit).
- Smullyan, R. (1987). *¿Cómo se llama este libro? El enigma de Drácula y otros pasatiempos lógicos*. Cátedra. (Teorema).
- Taller de Matemáticas: 1er ciclo de ESO. (2002). Obtingut de: <http://www.galeon.com/tallerdematematicas/>
- Wood, L. E. (1987). *Estrategias de pensamiento*. Barcelona: Labor.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010691.pdf>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Escobar Ballesteros, J. J. (2010). Taller de matemàtiques a l'ESO: Les matemàtiques també són divertides. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 279-289. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/18-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



***Peixets, peixets!* una experiència teatral i mediambiental a l'escola**

***Peixets, peixets!* A theatrical and environmental experience for schools**

***Peixets, peixets!* Una experiencia teatral y medioambiental en la escuela**

José Antonio Brotons Capó, peptonibrotons@hotmail.com

Maria Bel Sureda Parera

CP de Pràctiques

Resum

Es desenvolupa una proposta didàctica per a la preparació i interpretació d'una obra teatral amb nines i nins de sisè curs de primària. Els objectius d'aquesta experiència són: fomentar el treball en equip dels alumnes, potenciar la imaginació i creativitat dels nins i nines, aconseguir que els alumnes perdin la por escènica, treballar l'expressivitat i les tècniques de vocalització i aprofundir en un lèxic específic i poc conegut pels nins i les nines, utilitzant sempre el català com a llengua vehicular. S'exposen els procediments seguits per a la preparació del vestuari i muntatge dels decorats així com el text i les partícules de l'obra teatral *Peixets, peixets!*

Paraules clau

teatre escolar, creació artística, dramatització, capacitat artística, treball en equip

Abstract

This paper presents an educational proposal for preparing and performing a play with sixth-grade primary school children. The objectives of this experience are: to foster group work, promote students' imagination and creativity, help students lose their fear of the stage, work on expressiveness and vocalisation techniques and delve deeper into a specific lexicon that is practically unknown to children, al-

ways using Catalan as a vehicular language. The paper explains the procedures followed to prepare the costumes and assemble the sets and includes the text and script from the play *Peixets, peixets!*

Keywords

school play, artistic creation, dramatization, artistic ability, group work

Resumen

Se desarrolla una propuesta didáctica para la preparación e interpretación de una obra teatral con niños de sexto curso de primaria. Los objetivos de esta experiencia son: fomentar el trabajo en equipo de los alumnos, potenciar la imaginación y creatividad de los niños y niñas, conseguir que los alumnos pierdan el miedo escénico, trabajar la expresividad y las técnicas de vocalización y profundizar en un léxico específico y poco conocido por los niños y las niñas, utilizando siempre el catalán como lengua vehicular. Se exponen los procedimientos seguidos para la preparación del vestuario y montaje de los decorados así como el texto y las partituras de la obra *Peixets, peixets!*

Palabras clave

teatro escolar, creación artística, dramatización, capacidad artística, trabajo en equipo.

1. INTRODUCCIÓ

Un musical ambientat al fons de la mar! Aquesta fou la idea que ens va venir al cap després d'oferir-nos com a responsables de l'activitat de teatre d'aquell any. Durant aquell curs havíem treballat a fons el tema de la salut del nostre planeta com a centre d'interès comú a l'Escola de Pràctiques, centre en el qual treballam i on es va dur a terme l'experiència. D'aquesta manera els nins adquiriren consciència i coneixements sobre el respecte cap al nostre medi natural i ecològic. Pensàrem que aquest projecte teatral contribuiria a completar la seva sensibilitat per la matèria, a aconseguir, en definitiva, que els nins aprenguessin a estimar i a tenir cura de l'entorn en què vivim, més concretament de la mar i de les espècies que hi viuen.

Potser hauríem d'haver començat dient que nosaltres som dos mestres de primària als quals el teatre agrada molt i que tenim molta fe en les seves possibilitats com a eina educativa a l'escola. Aspectes com ara el treball en equip, la desinhibició i el divertiment que comporta són factors molt estimulants que es viuen durant tot el procés de creació. De fet, per a nosaltres són tan o més importants tots aquests moments inherents a l'activitat que el mateix resultat final.

Com ja hem dit al principi la idea inicial era fer un musical, però a l'hora de la veritat ens semblà una mica arriscat. De fet, cap dels dos no érem especialistes ni molt menys entesos en la matèria. El nostre saber es basava més aviat en l'experiència satisfactòria de l'obra duta a terme en el curs anterior, però sabíem que si ho planejàvem amb temps i ganes podríem tenir èxit en l'empresa, que al cap i a la fi era del que es tractava.

2. OBJECTIUS

Pel que fa als objectius del nostre projecte, cal destacar-ne, entre d'altres:

- **Fomentar el treball en equip dels nostres alumnes:** pensam que és important que els nins s'acostumin a realitzar una tasca conjunta en què sigui necessari comptar amb l'opinió dels altres sentint-se alhora part integrant d'un grup amb un sol objectiu comú.
- **Potenciar la imaginació i la creativitat:** el teatre és un espai idoni perquè cada nin tregui les seves qualitats expressives i les desenvolupi en un clima de llibertat i respecte pel grup.

- **Aconseguir que els alumnes perdin la por escènica:** sortir a escena implica sovint deixar de banda els complexos, desinhibir-se i gaudir de les possibilitats lúdiques que la interpretació, l'escenografia i la coreografia ens donen.
- **Treballar l'expressivitat i les tècniques de vocalització:** és important que els nins aprenguin a expressar-se a través del seu cos i que hi descobreixin alhora les seves potencialitats, com també que sàpiguen utilitzar els registres de la veu per tal d'assimilar millor la representació i interpretació teatrals.
- **Aprofundir en un lèxic específic i tal vegada poc conegut pels alumnes, utilitzant sempre el català com a llengua vehicular:** el teatre té un clar vessant didàctic, ja que fa que els nins descobreixin móns distints als de la realitat quotidiana, i és alhora un vehicle idoni per treballar i fomentar la nostra llengua.
- **I, per damunt de tot, passar-ho bé:** la disciplina dels horaris i assajos no ens ha de fer oblidar que tots, mestres i alumnes, hem de gaudir de l'activitat i hem de saber transmetre aquest plaer que sentim sobre l'escenari a l'espectador.

3. LES PRIMERES PASSES

El primer dubte que ens va sorgir va ser l'elecció del tipus d'obra que volíem representar. No era una tasca senzilla trobar un material engrescador i alhora adient a les nostres possibilitats i a les dels nostres alumnes. Per això ens va seduir la idea d'escriure la nostra pròpia obra, adaptada a les característiques dels alumnes que nosaltres coneixíem.

Així, aquell mateix estiu posàrem fil a l'agulla i començàrem a escriure el guió de l'obra. Un dubte que tinguérem fou no saber exactament el nombre d'actors de què podríem disposar. Semblava clar que havia de tenir un nombre de personatges suficient per tal de respondre a les possibles expectatives, tot i que tampoc convenia que fos excessiu, ja que pensàvem que el fet que hi hagués massa gent sobre l'escenari podia perjudicar-nos en comptes d'afavorir-nos.

Un altre dels principals problemes que se'ns plantejava era on i quan podríem fer els assajos. La nostra escola no disposa de sala d'actes; aleshores havíem de fer els assajos a les aules ordinàries. Ja teníem solucionat el tema del lloc, ara ens faltava el de l'horari.

D'una banda, totes les aules estan habitualment ocupades en horari lectiu; de l'altra, els alumnes, evidentment, havien de complir amb les seves assignatures. L'horari d'activitat lectiva dels alumnes del nostre centre és de 9 a 14 h. Per tant, resolguérem que els que estiguessin disposats a inscriure's a l'activitat de teatre haurien de fer el «sacrifici» de dinar un poc més tard, a fi de poder treballar l'activitat de 14 a 15 h. Val a dir que no ens va costar gaire aconseguir l'aprovació de l'equip directiu, que en tot moment ens va donar suport, com la de l'equip del menjador del centre, que ens va fer el favor d'esperar que els alumnes inscrits a l'activitat de teatre dinassin una hora més tard que la resta de companys. També es varen mostrar molt comprensius els pares dels nins que dinaven a casa i que, per tant, arribarien més tard, amb la qual cosa ens varen facilitar la tasca de treballar amb els seus fills.

Unes setmanes abans d'iniciar els preparatius vàrem convocar una reunió per a tots els alumnes de sisè de primària (53 en total) que volguessin participar en el nostre taller. La sorpresa va ser majúscula, ja que s'hi va apuntar moltíssima gent! Això també suposava un problema, ja que d'entrada no volíem excloure ningú de l'activitat. Com hem dit abans, no era tant el resultat en si allò que més ens interessava, sinó més aviat tot el procés. Tots, d'una manera o una altra, havien de tenir l'oportunitat de participar-hi. Això ho teníem ben clar.

Com ho podíem fer, doncs? D'entrada se'ns va ocórrer donar-los l'opció de treballar o com a actors o bé en els tallers de construcció de decorats. A alguns els seduï la idea d'embrutar-se les mans amb pintura i retallar cartons per crear els diferents escenaris, el vestuari, tota la coreografia en general. Però no ens podíem enganyar: eren molts encara els que volien interpretar un paper, per petit que fos.

Aleshores vàrem «estirar» l'obra tot el que vàrem poder per tal de donar cabuda a totes les demandes dels alumnes que hi volien tenir un paper. Però d'altra banda tampoc no podíem allargar o farcir l'obra de personatges gratuïts o innecessaris, ja que pensàvem que es faria pesada, perdria el ritme i deixaria de ser atractiva, tant per al públic com per als mateixos participants. Aquí ens va fer falta molta mà esquerra i dots de persuasió per convèncer els alumnes de la importància que tenien els tallers. Al mateix temps hi afegírem tres figures que, si bé no apareixen a l'esce-

nari, tenen una importància cabdal: el tècnic de so, el tècnic de llum i l'encarregat d'indicar les sortides a l'escenari als actors. També deixàrem clar que aquests nous càrrecs haurien de venir obligatòriament a tots els assajos per conèixer bé l'obra.

Una vegada separats el grup d'interpretació i el de taller de creació de decorats, la tasca següent fou la del repartiment dels papers. Cal aclarir que una de les característiques principals de l'obra en qüestió és que no té cap personatge principal. Vàrem procurar que quasi tots tinguessin el mateix protagonisme quant a temps d'estada sobre l'escenari, la qual cosa ens va evitar les discussions a l'hora d'optar per un personatge o altre. De fet, varen ser els mateixos alumnes els que es repartiren els papers, tot i que és cert que finalment en vàrem haver de modificar alguns, ja fos per reduir o per augmentar el text adjudicat. En aquest sentit podem afirmar que va ser una obra feta «a mida», en la qual els mateixos alumnes participaven en l'elaboració del seu personatge no tan sols afegint o canviant part del text, sinó també a l'hora de fer suggeriments sobre la manera com havia de parlar o s'havia d'interpretar cada un.

4. L'ARGUMENT

La història, com ja hem assenyalat abans, transcorre al fons de la mar. Vàrem imaginar-nos una badia on totes les criatures marines viuen en harmonia i amistat, fins que arriba un dia en què comencen a desaparèixer importants personatges del fons marí. Aleshores, el senyor Pop, pare de la família dels cefalòpodes, conjuntament amb altres representants de les profunditats, convoca una reunió d'urgència per saber quin és el problema i trobar-hi una solució.

Quan aconseguen esbrinar que la causa de tots els seus mals és un pescador que utilitza una original estratègia per atrapar-los, la qual consisteix a cantar una cançó que té unes propietats tan màgiques com irresistibles per a tothom que l'escolta, decideixen anar a demanar auxili a la reina de les profunditats. Però no serà una tasca fàcil: la reina, que també té poders màgics, té molt mal geni i a més a més viu envoltada de perillousos taurons.

És aleshores que els personatges que tenen la responsabilitat de salvar la badia hauran de passar per una sèrie de divertides i excitants aventures...

5. ELS PRIMERS ASSAJOS

Abans d'iniciar la preparació d'una obra de teatre és necessari introduir els alumnes en els coneixements bàsics d'aquest art per tal de treure el màxim profit de les seves capacitats expressives. Quan afrontam la representació d'un personatge cal que tinguem ben presents una sèrie de qüestions: l'expressió de la cara, la manera com camina, el moviment del cos, la personalitat, el caràcter... És del tot imprescindible passar per aquesta primera fase d'adaptació al mitjà d'expressió teatral per tal que, entre altres coses, l'alumne perdi la por i el sentit del ridícul. No cal dir que en els primers assajos quasi tots es mostraven avergonyits a l'hora de fer algunes activitats davant els seus companys, però ben aviat guanyaren confiança i seguretat sobre l'escenari.

Hem de dir que no treballarem l'obra pròpiament des del principi. Una de les coses que teníem molt clares era que el treball havia de ser divertit i engrescador. Cal tenir en compte que tant els alumnes com nosaltres mateixos ja feia un grapat d'hores que fèiem classe. És cert que calia exigir uns mínims, però a fi de començar d'una manera lúdica i engrescadora ens oblidarem per un moment de l'obra i els proposarem alguns jocs d'imitació a l'estil de «qui sap fer aquell o aquell altre animal?», o el no menys conegut joc de les pel·lícules, o d'altres com descobrir el rei, dir dites i embarbussaments, contar acudits...

En una segona fase els proposarem altres exercicis, ja clarament encaminats a la representació de l'obra i a la interpretació dels diferents animals que surten a escena. Ja fos en rotllana o tots plegats, de mica en mica els alumnes s'anaren familiaritzant amb els costums i moviments de personatges com el pop, la sípia, els taurons... El fet de treballar aquest aspecte en grup aportà moltes més idees que les que se'ls acudien individualment, la qual cosa va fer, sens dubte, que tothom pogués aprofundir més en el seu paper. A més, totes aquestes activitats complementàries ens varen ajudar molt a l'hora de conèixer quins eren els seus punts forts i febles en un ambient més distès.

Una vegada trencat el gel inicial varem explicar als alumnes l'argument de l'obra, sense llegir-la. Volíem, d'entrada, que es fessin una idea general sobre la història. Després, de manera aleatòria, repartírem els papers i començarem a llegir l'obra en grup. Així, a poc a poc, anàrem observant les aptituds i predileccions

d'uns i altres. Després d'haver fet els exercicis en rotllana, amb una primera lectura ja es va fer pràcticament ben palès qui interpretaria cada personatge.

Assajarem a raó d'un dia a la setmana. Organitzarem les sessions de manera que al principi només hi assistien els alumnes que tenien algun paper en l'acte que treballàvem en aquell moment. Va ser únicament quan vérem que tan sols quedaven un o dos mesos per a l'estrena que intensificarem els assajos, que ja fèiem amb tots els personatges de l'obra.

Un dels objectius que més ens va costar assolir va ser el de l'adequada articulació i projecció de la veu. Teníem clar que no es tractava de cridar, però sí que s'havia de sentir clarament tot allò que els personatges deien. Començarem així fent diversos exercicis de respiració i projecció. D'aquesta manera, de mica en mica, ells mateixos s'adonaren de la importància del ritme i la cadència de les frases, com també del fet d'interpretar. Com més anava més interioritzaven els personatges, fins a arribar a un punt que s'oblidaren del guió, i fins i tot improvisaren en algunes escenes. Hem de dir també que tot resultà més fàcil a mesura que els alumnes anaren memoritzant el text.

Pel que fa a la coreografia, especialment al ball, hem de dir honestament que foren els mateixos alumnes els que en molts moments ens varen ajudar a sortir del pas. Ens ajudà molt el fet que alguns havien anat a classes de ballet o encara hi anaven. En aquest sentit, insistim-hi, hem de reconèixer que la seva va ser una contribució d'una importància cabdal a l'hora d'organitzar una coreografia coherent.

Hi va haver dies de nervis davant la imminència de l'estrena, als quals no eren aliens els alumnes que treballaven al taller de l'escenari. Eren ells i no uns altres els que anaven rectificant els capgrossos que no s'ajustaven a la mida del cap de l'actor o l'actriu en qüestió o els que estudiaven si el decorat inicialment ideat era el més adequat per a les necessitats de l'obra.

6. LA REPRESENTACIÓ

Després de tota aquesta feina prèvia, consideràvem molt important que el teatre treballat en l'àmbit de l'escola tingués una projecció exterior. Pedagògicament, trobam molt positiu per a tothom el fet que d'una obra se'n pugui fer més d'una representació. No hem de perdre de vista que els alumnes que han



participat en un muntatge quasi sempre solen trobar excessiu l'esforç que han fet per muntar-lo per liquidar-ho tot després en a penes una hora.

És per aquest motiu que decidírem fer tres representacions de l'obra. Com hem dit abans, el nostre centre no disposa de sala d'actes, per la qual cosa era del tot imprescindible un escenari adequat a les nostres necessitats. Per això vérem el cel obert quan des de l'Ajuntament de Palma ens arribà la possibilitat d'inscriure'ns a la mostra de teatre juvenil que cada any es convoca i que tanta acceptació té entre les escoles. A més, com que l'aforament del Teatre Municipal de Palma, lloc escollit per a la mostra, és de 250

places (al nostre centre hi ha 450 alumnes, aproximadament), hi havia la possibilitat de fer tres representacions: la primera estaria destinada als pares i les altres dues, just l'endemà de l'estrena, als companys i mestres de l'escola.

S'ha de dir que també comptàrem amb el privilegi que l'Ajuntament ens deixà dos dies per poder anar a assajar in situ al teatre on s'havien de fer les representacions. D'aquesta manera, entre altres coses, els alumnes tingueren coneixement de les proporcions de l'escenari. Un cop al Teatre Municipal gaudírem de la inestimable ajuda del tècnic de so i llum del local, el qual, a més d'ensenyar-nos amablement el funcio-

nament dels llums i el so, ens va fer certs suggeriments per a la millora general de l'obra.

7. A MANERA DE RESUM

Com haureu pogut comprovar, tant l'estructura com el contingut de l'obra són bastant senzills. Conscients que la mar passa per moments de perill a causa de la contaminació i la sobreexplotació dels recursos marins, l'argument escollit cercava clarament una sensibilització basada en el coneixement del medi marí i els perills de caire ecològic que l'assetgen. Tractant-se d'un tema prou seriós volguérem apropar-lo a tots els públics, des dels més petits de l'escola fins als pares

i adults. Així mateix, pensàrem que seria més fàcil arribar-hi d'una manera divertida, en la qual el ball, les cançons i el teatre d'ombres, entre altres recursos escènics, jugaven un paper fonamental.

Voldríem acabar aquestes quatre impressions sobre la nostra experiència dient que ens agradaria molt pensar que tot això que hem fet pot ser d'utilitat per a qualcú. És amb aquest propòsit que les hem volgudes plasmar en aquest llibre ple de fantasia i il·lusió, amb l'esperança que en gaudiu tant o més del que ho hem fet nosaltres a l'hora de dur a terme el nostre muntatge.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010692.pdf>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Brotons Capó, J. A.; & Sureda Parera, M. B. (2010). Peixets, peixets: Una experiència teatral i mediambiental a l'escola. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 290-295. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/19-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Recursos i Experiències



**Govern
de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General d'Innovació
i de Formació del Professorat



redined
xarxa d'informació educativa



**Universitat de les
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

<http://www.innovib.cat>

ISSN: 2172-587X

Aproximació a la llengua romanesa i al seu context sociocultural

An approach to the Romanian language and its sociocultural context

Aproximación a la lengua rumana y a su contexto sociocultural

Margalida Barceló i Taberner, mbarcelo@dginnova.caib.es

Servei de Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears

Enric Serra i Casals, enric.serra@uab.cat

Servei d'Idiomes. Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

L'estudi exposa els trets socioculturals de la llengua romanesa amb la finalitat de servir de recolzament als professionals que treballen en l'àmbit social o educatiu amb immigrants o fills d'immigrants. En primer lloc es desenvolupen les qüestions relacionades amb la seva filiació lingüística, el nombre de parlants i la localització geogràfica. Seguidament, s'aborda la legislació lingüística a Romania i la vitalitat de la llengua romanesa, i es fa referència a la història de la llengua, el sistema d'escriptura i l'estandardització. Es comenten alguns dels trets culturals més rellevants per entendre la comunitat romanesa i les característiques del sistema educatiu a Romania; s'analitzen les actituds lingüístiques dels immigrants romanesos dins de comunitats catalanoparlants. S'interpreten les concepcions errònies que es tenen de les persones romaneses, la realitat de les quals sol ser molt més complexa que la que ofereixen els mitjans de comunicació. Finalment, l'article dedica un apartat a la llengua romanesa: aspectes fonològics, morfològics i sintàctics.

Paraules clau: llengua romanesa, sociolingüística, immigració, integració cultural, relacions ètniques, investigació transcultural, fonologia, morfologia, sintaxi.

Abstract:

This study sets forth the sociocultural features of the Romanian language in order to provide support for professionals working in the social or educational area with immigrants or children of immigrants. First, questions related to Romanian's linguistic roots, number of speakers and geographical location are examined. Next, language-related legislation in Romania and the vitality of the language are addressed and reference is made to the language's history, writing system and standardisation. The study comments on several of the most relevant cultural features to provide an understanding of the Romanian community and education system and analyses the attitudes towards language held by Romanian immigrants in Catalan-speaking communities. It also interprets the widely-held, erroneous conceptions of Romanians, whose situation is usually much more complex than what is depicted in the media. Finally, the article devotes a section to the Romanian language and its phonological, morphological and syntactic aspects.

Keywords:

Romanian language, sociolinguistics, immigration, cultural integration, ethnic relations, cross-cultural research, phonology, morphology, syntax

Resumen:

El estudio expone los rasgos socioculturales de la lengua rumana con la finalidad de servir de apoyo a los profesionales que trabajan en el ámbito social o educativo con inmigrantes o hijos de inmigrantes. En primer lugar se desarrollan cuestiones relacionadas con su filiación lingüística, el número de hablantes y la localización geográfica. Seguidamente, se exponen aspectos como la legislación lingüística en Rumanía y la vitalidad de la lengua rumana, y se hace referencia a la historia de la lengua, el sistema de escritura y la estandarización. Se comentan algunos rasgos culturales relevantes para entender a la comunidad ru-

mana y las características del sistema educativo de Rumanía; se analizan las actitudes lingüísticas de los inmigrantes rumanos en comunidades catalanohablantes. Se interpretan las concepciones erróneas que se tienen de las personas rumanas, cuya realidad suele ser más compleja que la que ofrecen los medios de comunicación. Finalmente, se dedica un apartado a la descripción de la lengua rumana: aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos.

Palabras clave:

lengua rumana, sociolingüística, migración, integración cultural, relaciones étnicas, investigación transcultural, fonología, morfología, sintaxis.

1. QÜESTIONS GENERALS SOBRE LA LLENGUA ROMANESA

1.1 Classificació genètica, nombre de parlants i localització geogràfica

El romanès pertany a la família lingüística indoeuropea, de la branca romànica i el grup oriental, conjuntament amb l'italià, amb el qual comparteix trets lingüístics destacats com per exemple la no sonorització de les oclusives intervocàliques llatines. Conserva, d'altra banda, trets arcaics com la declinació nominal llatina, parcialment, i comparteix característiques de llengües balcàniques. El percentatge de similitud lèxica amb la resta de llengües romàniques supera en tots els casos el 70% (73% amb el català).

El nombre de parlants de romanès repartits per les diverses àrees on es parla aquesta llengua és de 23.406.000 de persones (vegeu la Taula 1). S'estén de manera discontinua per una àmplia zona que va dels Cárpat a la Tessàlia i de la península d'Ístria a la mar Negra. La zona principal, per extensió i per nombre de parlants és constituïda per Romania i Moldàvia. La distribució geogràfica de la resta de la població romanòfona és curiosa ja que les altres zones constitueixen illots reduïts i espargits pels Balcans en zones molt allunyades les unes de les altres. Un altre tret d'originalitat es desprèn del fet que es tracta d'una llengua romànica aïllada a l'Est, al marge de les altres llengües romàniques, que es parlen en territoris contigus.

Taula 1

Zones on es parla romanès i nombre de parlants per zona

Domini lingüístic	Parlants
Romania	20.300.000
Moldàvia	2.750.000
Oest d'Ucraïna	285.000
Nord i Est de Sèrbia i Montenegro	54.000 (entre 200.000 i 300.000 segons <i>Ethnologue</i>)
Est d'Hongria	De 8.700 a 25.000
Nord de Bulgària	Indeterminat

Font principal: *Diccionari de les llengües d'Europa*.

Les discrepàncies entre les fonts consultades no són significatives si no s'indica el contrari. Altres fonts hi afegeixen Rússia, una petita zona de Croàcia, Grècia, Macedònia i Albània (*EuroComRom*) i fins i tot Israel (*Ethnologue*), sense quantificació. Hi ha unanimitat a situar el nombre total de parlants prop de 23-24 milions.

Les quatre grans varietats del romanès provenen de

les migracions originàries des del sud del Danubi en el moment de formació de la llengua. Aquests parlants de territoris allunyats conformen la varietat dialectal actual del romanès i la situació de la llengua és diferent a cada territori. Els dialectes són el dacoromanès (que pren sovint el nom de *romanès* i és parlat a Romania i Moldàvia), l'aromanès, el meglenoromanès i l'istroromanès (vegeu Taula 2 i Taula 3).

Taula 2
Dialectes del romanès

Dialecte	Territori	Comentaris
Dacoromanès (moldau i vàlac)	Més extens i major nombre de parlants. Sobretot a la República de Moldàvia i Romania.	Major nombre de parlants. Base de la llengua estàndard (vàlac).
Aromanès o macedoromanès	De 100.000 a 375.000 NO Grècia S Albània SO Macedònia SO Bulgària Sèrbia i Montenegro	Parlants muntanyencs i comerciants o nòmades. A partir del segle XIX es creen escoles romaneses per la seva relació amb Romania. Cap tipus de reconeixement a Grècia, on es troba en procés de folklorització i substitució. Als altres territoris gaudeix de protecció com a minoria ètnica i cultural. A Macedònia són reconeguts per la Constitució i la llengua és present a la ràdio i la televisió. S'utilitzen l'alfabet grec i actualment també el llatí que pren força. Lèxic amb influències del grec, l'albanès i les llengües eslaves meridionals.
Meglenoromanès	De 5000 a 15000 parlants a la macedònia grega i al sud de Macedònia.	
Istroromanès	1000 parlants a algunes zones de Croàcia.	

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts generals consultades.

Taula 3
Localització geogràfica dels dialectes del romanès



Font: Leclerc, J. 2001. "Roumanie", dans *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, TLFQ. Université Laval. [En línia]. Document disponible a <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/roumanie.htm>. [Consulta: maig de 2010].

1.2 Legislació lingüística a Romania i vitalitat de la llengua romanesa

A la segona meitat del segle XIX Romania va esdevenir independent dels turcs, que havien dominat el país des del segle XVI. A partir d'aleshores el romanès hi va passar a ser la llengua oficial (1860). El romanès també és oficial a Moldàvia. Si ens centrem a Romania, podem observar que aquest país presenta una realitat complexa de minories ètniques, al costat de la majoria romanesa, i un total de 15 llengües parlades segons *Ethnologue*, i es constata que les lleis han fet un avenç important cap al reconeixement d'aquestes minories i els seus drets lingüístics sense perjudici dels interessos de la llengua romanesa.

La política lingüística de Romania aquests darrers anys, des de la caiguda del règim comunista el 1989, s'ha inspirat sobretot en el *principi de personalitat* i ha situat la llengua de la majoria, la romanesa, en un lloc principal, però ha previst l'ús de les llengües minoritàries en unes condicions específiques. Així i tot, Ro-

mania ha de ratificar encara la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries*.

La qüestió lingüística s'ha regulat aquests darrers anys en primer lloc per la *Constitució* del país (en la redacció de 1991 i la de 2003), en la qual s'estableix l'oficialitat única de la llengua romanesa (vegeu Taula 4). Cal esmentar altres mesures legislatives destacades en la línia de defensar els drets de les minories lingüístiques en l'ensenyament (*Llei d'educació* de 1995), en les unitats administratives i territorials en què una minoria representés com a mínim el 20% de la població (*Llei d'administració pública local* de 2001) i en els mitjans audiovisuals (*Llei d'audiovisuals* de 2002). Malgrat aquesta legislació, pel que fa a un àmbit d'ús com la televisió, per exemple, el romanès té una presència puixant, mentre que les llengües de les minories hi són molt poc presents: les més representades són l'hongarès (180 minuts a la setmana) i l'alemany (115 minuts per setmana). Pel que fa a un altre àmbit significatiu, la vida econòmica, la situació és d'unilingüisme total en romanès arreu del país.

Taula 4
Principals articles amb referències lingüístiques a la *Constitució de Romania*
(text de 1991 refet el 2003)

Article 1: declara que Romania és un Estat Nació indivisible, unitari, independent i sobirà.
 Article 4: declara que és la pàtria de tots els seus ciutadans sense cap mena de discriminació per raons de raça, nacionalitat, origen ètnic, llengua, religió, sexe, opinió, afiliació política, propietat o origen social.
 Article 6: reconeix i garanteix el dret de les minories nacionals a preservar, desenvolupar i expressar la seva identitat ètnica, cultural, religiosa i lingüística.
 Article 13: declara el romanès llengua oficial.
 Article 32: garanteix a les persones que pertanyen a minories nacionals el dret d'aprendre la seva llengua materna i de ser educats en aquesta llengua segons les condicions establertes a la *Llei orgànica de l'educació*.
 Algunes de les esmenes d'abast lingüístic més importants en la redacció de 2003 de la *Constitució* van ser les següents:
 Article 120: permet l'ús de la llengua minoritària en l'Administració pública.
 Article 128: estipula l'ús de la llengua materna i d'un intèrpret als tribunals, i conté diferents disposicions pel que fa als ciutadans romanesos que pertanyen a minories nacionals, els quals "tenen dret a expressar-se davant dels tribunals de justícia en la seva llengua materna".

Font: Constantin, Sergiu. 2004. "Política lingüística i minories nacionals a Romania". *Noves SL Revista de sociolingüística*. Generalitat de Catalunya. [En línia]. Document disponible a http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm04tardor/c_constantin1_4.htm [Consulta: maig de 2010]

Les zones on la llengua té una major vitalitat són, indiscutiblement, Romania i Moldàvia. Als altres indrets, en consonància amb l'escàs reconeixement legal, la situació de la llengua sol ser força precària. A l'àrea de Grècia i de Croàcia, per exemple, el romanès es troba en el procés final de substitució pel grec i pel serbocroat, respectivament.

1.3 Breu pinzellada d'història de la llengua, sistema d'escriptura i estandardització

No es té notícia escrita de la llengua fins al segle XVI, però sí de l'existència del poble romanès en documents on s'anomena *român* els romanesos per diferenciar-los dels seus veïns no romànics. De fet, des de l'època de l'Imperi Romà, els romanesos han tingut un contacte permanent, i segons les èpoques de forma molt intensa, amb cultures no romàniques, per motius de veïnatge o de pertinença a organitzacions polítiques diferents de l'actual, fins a final del segle XIX en el cas de Romania i fins a final del segle XX pel que fa a Moldàvia (Imperi Austrohongarès i Imperi

Otomà; en el cas de Moldàvia hi hem d'afegir també Rússia i, posteriorment, l'URSS).

Un dels fets diferencials amb la resta de les llengües romàniques ha estat la influència i la llarga relació amb l'eslavònic o eslau antic (en menor mesura també el grec) com a llengua de la cultura i la religió al llarg de la història i fins al segle XIX, en comptes del llatí clàssic.

La llengua té l'origen en el procés de romanització, sobretot a partir del segle II, que es va dur a terme a través de la llengua parlada per soldats mercenaris situats al sud del Danubi, a l'actual Bulgària, des d'on els seus parlants s'anaren desplaçant en diverses migracions cap als territoris actuals on es parla. Un llatí vulgar que no solia ser la seva primera llengua, una parla molt allunyada de Roma. Així i tot, la base morfològica del romanès és purament romànica. Es poden destriar influències preromanes del daci, el traci i l'il·líric en l'onomàstica i una gran quantitat de préstecs de diverses llengües (vegeu Taula 5).

Taula 5
Préstecs d'altres llengües en la romanesa

Llengües	% actual	Àmbits	Observacions
Llengües eslaves	Molt elevat	Agricultura Estructura social Religió	Des del segle VI. És el tret lèxic més diferencial com a llengua romànica. L'eslavònic (eslau eclesiàstic) és llengua de cultura fins entrat el XIX i encara s'usa en àmbits litúrgics i teològics.
Turc	3%	Organització domèstica Comerç gastronomia àmbit polític i militar	Actualment molts dels mots estan en desús, però han tengut una gran presència durant els 500 anys de domini turc fins a finals del s. XIX.
Grec	2%		Importants fins al segle XVIII.
Hongarès	3%		Des de la invasió hongaresa al segle IX. Actualment a Romania hi viu una important minoria de parla hongaresa.
Alemanys	2%	Artesania Gastronomia Tècnica	Des del segle XIII per la presència de colònies i per la pertinença del territori a l'Imperi Austrohongarès.
Francès	A final del s. XVIII i al s. XIX, a partir de la Il·lustració francesa, es produeix un afrancesament i una neoromanització (també adopta elements lèxics del llatí clàssic i italià).		
Anglès	Influència actual.		
Romani	Es tracta d'una comunitat amb un pes demogràfic important.		

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts generals consultades.

Pel que fa al sistema d'escriptura, el romanès ha alternat al llarg de la història dues menes d'alfabets, el ciríl·lic (vegeu Taula 6) i el llatí.

Taula 6
L'alfabet ciríl·lic

А а	Б б	В в	Г г	Д д	Е е	Ж ж	З з	И и	Й й
a	b	v	g/gh	d	e/e	j	g	z	i, ii
[a]	[b]	[v]	[g]	[d]	[je/e]	[ʒ]	[g]	[z]	[i]
К к	Л л	М м	Н н	О о	П п	Р р	С с	Т т	У у
c/ch	l	m	n	o	p	r	s	t	u
[k]	[l]	[m]	[n]	[o]	[p]	[r]	[s]	[t]	[u/w]
Ф ф	Х х	Ц ц	Ч ч	Ш ш	Ы ы	Ь ь	Э э	Ю ю	Я я
f	h	ʧ	ʧ	ʃ	ɨ	ɨ	ɛ	iu	ea
[f]	[h]	[ʧ]	[ʧ]	[ʃ]	[ɨ]	[ɨ]	[ɛ]	[ju]	[ja]

Font: document disponible a <http://www.omniglot.com/writing/moldovan.htm>
[Consulta: maig de 2010]

A la taula següent es reflecteixen alguns dels fets més destacats en relació amb l'escriptura de la llengua romanesa:

Taula 7
Sistema d'escriptura i normativització del romanès (dacoromanès)

cronologia	fets	alfabet
s. XVI	Primers textos escrits.	ciril·lic
s. XIX	Consciència de parentiu amb la resta de llengües derivades del llatí.	llati (Romania) ciril·lic (Moldàvia)
1954	Fixació de l'ortografia a Romania.	
1989	Es reconeix la unitat de la llengua a Moldàvia, però s'anomena <i>moldau</i> .	alfabet llatí (Romania i Moldàvia (1991))
1993	Es crea l'Acadèmia de la llengua amb seu a Bucarest. El percentatge d'alfabetització és del 95% a Romania i a Moldàvia.	

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts generals consultades.

I el següent és l'alfabet actual del romanès (<Q>, <W> i <Y> només en mots estrangers):

Taula 8
Alfabet actual del romanès

Aa	Ăă	Ââ	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff	Gg	Hh	Ii	Îî	Jj	Kk
a	ă	â	be	ce	de	e	fe/ef	ghe/ge	ha/haș	i	î	je	ka
Ll	Mm	Nn	Oo	Pp	Rr	Ss	Șș	Tt	Țț	Uu	Vv	Xx	Zz
le/el	me/em	ne/en	o	pe	re/er	se/es	șe	te	țe	u	ve	ics	zet

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts generals consultades.

2. TRETOS CULTURALS I SOCIALS RELEVANTS PER ENTENDRE LA COMUNITAT ROMANESA

2.1 Alguns apunts sobre la situació política i socioeconòmica a Romania

Actualment Romania és una República parlamentària amb una *Constitució* (1991, revisada el 2003) molt semblant a la dels països de l'Europa Occidental. Per entendre les característiques culturals i socials de la comunitat romanesa hem de tenir en compte que la població adulta ha viscut sota la dictadura comunista

des de 1948 fins a 1989 i que, encara que les institucions democràtiques i la participació política s'han anat desenvolupant al llarg d'aquests anys, es viu una mena de lenta transició econòmica des d'un model socialista a un model capitalista (el 1995 el 90% de la indústria continuava essent pública). Un 30% de la població viu en condicions de pobresa, essent Romania un dels països més pobres de l'Europa central i oriental. Les famílies suporten una crisi generalitzada i el 2002, per exemple, el producte interior brut i els salaris reals eren inferiors als de 1989. Només un 60% de romanesos amb edats entre 16 i 59 anys, d'altra banda, té un lloc de treball.

La societat romanesa ha experimentat una etapa de desil·lusió després de la caiguda del règim, en veure la població com augmentaven el dèficit econòmic i l'atur, o que les infraestructures no milloraven i les reformes eren més lentes del que s'esperava. La situació social i sanitària és preocupant perquè s'han detectat abusos en el consum de drogues, un augment de la SIDA en infants i dones, un augment de les situacions de violència ètnica, l'explotació sexual i la prostitució de menors. Un nombre molt elevat d'infants viu en institucions públiques a causa de l'abandonament familiar per manca de recursos, la desnutrició, l'absentisme escolar, la SIDA o les discapacitats. Tot i així, s'ha reduït la taxa de mortalitat infantil a les zones urbanes i la de mortalitat materna. Tampoc no són realitats gens favorables la situació dels drets humans a les presons, la militarització de la policia, la corrupció dels funcionaris i càrrecs públics, la situació desavantatjada de la dona (només hi ha un 7% de dones al parlament) i els infants o el reconeixement social dels drets dels homosexuals (l'homosexualitat fou considerada un delictes fins al 1991). Vegem el que aporta Petre (2005) sobre l'abast de la malaltia de la SIDA:

“En marzo de 2004, Rumanía reportó un total de 8575 casos de SIDA, y 5951 casos de infección por VIH. El mayor número de casos que se identificaron a principios de los años 90 fueron jóvenes niñas y niños, y niñas y niños protegidos en instituciones del estado.

El grupo identificado de edades entre los 15 i los 19 años [...] son percibidos entre sus amigos, en la escuela y en las familias como seres especiales.

Comparado con la situación que existe en Europa, en general, Rumanía ha duplicado el porcentaje de mujeres infectadas con VIH/SIDA.”

[...]

“En el ambiente médico rumano, más del 95% del personal eran mujeres, en contacto directo con las niñas y los niños infectados con el VIH. Su temor por ellas mismas y por sus familias generó algunas veces problemas muy difíciles: [...] El alcalde local pidió a las autoridades del distrito cerrar una institución en su pueblo, porque estaba dando albergue a niñas y niños con VIH/SIDA –considerado en 1990 como una amenaza

para sus familias y comunidad- anunciando que de otro modo los campesinos iban a prenderle fuego a la institución.”

[...]

“No se disponía de servicios sociales ni de asesoría. En la mayoría de los casos, los doctores aconsejaban a las familias a abandonar a la niña o niño con VIH/SIDA en el “Leagan”, una institución para niños y niñas abandonados o huérfanos, con edades menores de tres años.

Los más de 650 orfanatos [...] estaban sobrepoblados, y albergaban a más de 100.000 niños y niñas [...] Los hermanos, hermanas y familiares cercanos fueron separados por edad y sexo [...] divididos en diferentes instituciones [...] Los servicios sociales llegaron a ser efectivos únicamente después de 1997, y se brindó apoyo a más y más familias, con el fin de reunirse con sus hijos e hijas infectados [...] En la mayoría de los casos [...]

encontraron hogares rotos.”¹

El model de família romanesa de l'etapa comunista es basava en la figura de l'home com a cap de família i la dona com a mestressa de casa i educadora dels fills. Es valorava la família nombrosa i es penalitzava amb impostos suplementaris les persones sense descendència; estaven prohibides la contracepció i l'avortament (un dels riscos sanitaris que produeixen més morts entre les dones romaneses). Actualment augmenten les famílies monoparentals i els divorcis i minven els casaments, encara que no s'arriba a les taxes de l'Europa occidental. La taxa d'augment de la població era del 5,3% el 1989 i del -1'8% el 2001.

La transició política no ha estat exempta de dificultats entre monàrquics i republicans i entre sectors més conservadors i altres de més progressistes. La sobirania nacional ha estat sovint un dels motius que ha creat més controvèrsia a l'hora d'enfocar el futur cap a l'europeisme de la UE. No debades per a Romania la sobirania és un valor molt preuat, després d'haver passat per una història de dominacions externes i de fragmentacions territorials (vegeu la taula 9). Tot i així, Romania va entrar a l'OTAN i el 1995 va sol·licitar l'ingrés a la UE. L'abril del 2005 el Parlament

1) Petre, N. 2005. *El VIH/SIDA y la salud de las mujeres en Rumanía*. [En línia]. World Vision Internacional. Document disponible a [http://childrights.info/policyAdvocacy/pahome2.5.nsf/allreports/56C6EE541B5491AF88256FB5001B396C/\\$file/Empoderar%20Mujeres%20y%20Ninas.pdf](http://childrights.info/policyAdvocacy/pahome2.5.nsf/allreports/56C6EE541B5491AF88256FB5001B396C/$file/Empoderar%20Mujeres%20y%20Ninas.pdf) . p. 19 [Consulta: maig de 2010]

Europeu ha aprovat l'entrada a la UE de Romania i Bulgària, previst per al 2007, amb certes condicions com posar en pràctica reformes econòmiques, mediambientals, sanitàries, de lluita contra la corrupció policial i funcionarial i millorar els drets humans i civils de les minories nacionals. Pel que respecta a aquestes condicions vegeu un fragment de les observacions finals del Comitè de Drets Humans sobre Romania:

“D. Principales motivos de preocupación

9. El Comité expresa su preocupación por la persistencia en Rumanía de problemas de discriminación contra personas pertenecientes a las minorías y en particular respecto de los delitos cometidos como resultado de la incitación a la intolerancia étnica y religiosa. Esta situación es especialmente grave para los grupos vulnerables como los romanís (gitanos). Al Comité le preocupa que el Gobierno no haya hecho bastante para luchar contra la discriminación o para contrarrestar efectivamente los incidentes de violencia cometidos contra miembros de los grupos minoritarios.

10. El Comité está preocupado por las violaciones cometidas por la policía, como la entrada en casas por la fuerza, el no informar a los detenidos de sus derechos y el maltratar a los presos.

11. El Comité observa con preocupación que en los últimos años ha disminuido la participación de la mujer en la vida pública, así como sus posibilidades de empleo y sus oportunidades. El aumento de la tasa de mortalidad infantil también es motivo de preocupación.”²

I les que fan referència a l'eliminació de la discriminació racial:

“d) Principales motivos de inquietud

Es motivo de inquietud la persistencia en la sociedad rumana de actitudes xenófobas y prejuicios tradicionales contra ciertas minorías, puestos de manifiesto en la aparición de partidos políticos extremistas y en el aumento de los episodios de violencia.

Son preocupantes los constantes informes de racismo entre las fuerzas policiales, de las que se dice proceden con una energía excesiva contra los miembros de algunos grupos o bien se dice que se abstienen de intervenir cuando se cometen en su presencia atropellos contra determinados grupos.”³

Pel que fa a les relacions exteriors, Romania té molt present França per la seva llarga relació cultural des del s. XIX i els EUA pel que representen d'incorporació a un nou model econòmic i social. En general, al país es viu una gran admiració pel món occidental.

Taula 9 Cronologia i fets històrics més rellevants

1r s. aC	Els dacis, poble indoeuropeu semblants als tracis són els primers habitants coneguts als territoris actuals.
101-106 dC	Les tropes de l'emperador romà Trajà vencen el poble daci. El territori es converteix en província romana i la llengua dels vencedors s'acaba imposant.
Des del 271	Les legions romanes deixen el territori i durant un mil·lenni la població dàcia és envaïda per diferents pobles entre els quals els huns, els gots, pobles eslaus, hongaresos i tàrtars. La població dàcia es reclou a Transsilvània.
S. VI	Desenvolupament del cristianisme
S. XI	Conquesta de Transilvània per Hongria. Introducció de vocabulari eslau a la llengua. La població autòctona s'escampa per Valàquia i Moldàvia. Sistema feudal governat per militars. Cristianització bizantina. Els búlgars introdueixen el cristianisme ortodox.

2) Naciones Unidas, 1993. [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/CCPR.C.79.Add.30.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CCPR.C.79.Add.30.Sp?Opendocument) [Consulta: maig de 2010]

3) Naciones Unidas, 1995. [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/A.50.18.pparas.262-278.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/A.50.18.pparas.262-278.Sp?Opendocument) [Consulta: maig de 2010]

S. XIII	Invasió dels mongols.
S. XIV	Entitats polítiques autònomes governades per prínceps a Valàquia i Moldàvia
S. XV	Invasió otomana
S. XVII	Moldàvia i Valàquia són governades pels grecs fanariotes sota control turc. Entrada de la cultura occidental, notablement afrancesada.
S. XVIII	El territori és governat per l'Imperi Austrohongarès (Transilvània, Banat i Bucovina) i Rússia.
S. XIX	Comença a gestar-se el nacionalisme romanès. Sotadomini turc Valàquia i Moldàvia són governades per prínceps romanesos. Moviments autonomistes reprimits per turcs i russos. Dominació russa (1848-1851). 1878 Dominació austríaca (1854-1857) 1881 Alexandre Cuza uneix Valàquia i Moldàvia i estableix la capital a Bucarest. El 1861 es reconeix oficialment pels turcs i Europa. Després de lluitar amb els russos contra els turcs, el Congrés de Berlín reconeix la independència de Romania, però amb cessions de territoris. S'erigeix en regne, amb Carol I.
S. XX	Monarquia parlamentària centralista. Desenvolupament i renaixença cultural.
1914	Primera Guerra Mundial. És envaïda pels alemanys i té moltes pèrdues. Forma part de la Triple Entente vencedora i recupera tots els territoris cedits de manera que es més que dupliquen territoris i població.
1941	Dictadura feixista d'Ion Antonescu i guerra contra l'URSS.
1944	L'exercit soviètic tomba el dictador i l'exèrcit romanès passa a lluitar contra els nazis.
1945-1989	Període de república socialista sota influència de l'URSS. Nicolae Ceaucescu n'és el darrer mandatari des de 1974 i estableix una mena de dictadura personal conjuntament amb la seva esposa Elena.
1989	Ceaucescu i la seva esposa són jutjats i executats sense plenes garanties democràtiques pels revoltats.
1991	Després d'una etapa molt confusa respecte de la participació d'excomunistes en la revolta i en la creació dels partits polítics posteriors, s'aprova una constitució que converteix Romania en una república democràtica.

Font: Elaboració pròpia a partir de <http://www.centreurope.org/roumanie/guide/general/histoire-roumanie.htm> [Consulta: maig de 2010]

2.2 La diversitat cultural, ètnica i religiosa: una cruïlla entre Orient i Occident

Des que el 1991 es van restablir les llibertats polítiques, les minories nacionals tenen representació parlamentària proporcional, però la democratització real és lenta i hi ha dificultats per al ple reconeixement de minories com la romaní o el reconeixement dels drets culturals dels hongaresos. La població de cultura romanesa representa un 89,5% i les minories més nom-

brores són l'hongaresa amb un 6,6% i la romaní amb un 2,5%. L'hongaresa viu preferentment a Transsilvània i representa un sector econòmicament dinàmic. A partir del canvi de règim augmentaren les tensions entre la comunitat hongaresa i romanesa i molts d'hongaresos han deixat Romania des de 1990, tal com exposa Constantin (2004):

“S'afirma que el format de la Constitució Romanesa adoptat l'any 1991 no va satisfer les expectatives de la

gran minoria hongaresa. Els representants de la minoria d'ètnia gitana i d'altres minories petites del país van adoptar una posició bastant neutral pel que fa als principis constitucionals relacionats amb els seus drets. Crec que sense estar del tot satisfets de les disposicions establertes a la Constitució i sent conscients de la seva manca absoluta de poder polític, simplement van acceptar les normes proposades per la majoria. Per altra banda, és evident que els interessos de la minoria d'ètnia gitana i d'altres minories petites no sempre s'assemblen als objectius de la minoria hongaresa. Mentre que els representants hongaresos, per exemple, es van oposar des del començament a la inclusió del principi d'"Estat Nació" a la Constitució, els representants d'altres minories no ho van considerar realment important.

L'última fase del sistema comunista a Romania es va caracteritzar per un virulent discurs nacionalista i els seus efectes negatius van ser visibles durant molt temps després del derrocament del règim dictatorial el desembre de 1989. Des dels primers dies de llibertat, la qüestió de les minories va esdevenir una bomba de rellotgeria. Oficialment la minoria més nombrosa del país, els hongaresos va ser el primer grup minoritari que va reclamar drets específics. A Transsilvània, aquesta minoria ha reclamat immediatament l'educació en la llengua materna a tots els nivells i la segregació de les escoles basant-se en criteris ètnics. Els romanesos han reaccionat contundentment contra aquestes peticions, ja que les consideren els primers passos d'un moviment revisionista hongarès. La tensió va arribar a ser fulminant a Transsilvània i el pitjor escenari es va fer realitat el març de 1990 a la ciutat de Targu-Mures (Marosvasarhely en hongarès) on va sorgir l'odi ètnic. Els romanesos i els hongaresos s'enfrontaven els uns als altres i la gent moria als carrers. Per sort el conflicte violent va ser curt, però el trauma que va crear ha fet créixer la desconfiança històrica mútua entre la majoria i la minoria hongaresa."⁴

La minoria romaní de Romania, generalment seminòmada, és una de les més grans d'Europa, ja que es calcula en uns dos milions de persones (és seguida de la que viu a Hongria, amb 600.000). Després del comunisme la seva situació s'ha deteriorat i molts d'infants han deixat l'escola i els adults presenten una taxa d'atur elevada. Molts d'ells viuen dins la pobresa i també de la mendicitat i la delinqüència. Sovint són víctimes de la violència ètnica i la passivitat policial. La resta de la població els considera de nivell molt baix i culpables de donar una mala imatge del país.

La pràctica de la religió a Romania reflecteix també la transició des d'un estat comunista que la permetia, però amb moltes restriccions, a la llibertat plena de culte i pràctica religiosa. Abans del 1989 l'església era lloc de celebració de Pasqua, Nadal, bateigs, casaments i funerals, amb la presència molt majoritària de dones perquè entre els homes era més ben vist l'ateisme. Actualment es comptabilitzen 15 cultes diferents i s'ha detectat un augment del lligam entre la joventut i l'església (segons estadístiques de 2001 un 80% de la joventut té en compte els valors religiosos).

L'església ortodoxa oriental compta amb un 87% de seguidors i en són expressió artística i molt popular les icones i els calendaris religiosos penjats a les parets de les cases. També hi ha comunitats de fidels protestants de diverses tendències (6,8%), catòlics de ritu llatí (un 5,6% de la població, la majoria dels quals són hongaresos o saxons), catòlics de ritu grec (obligats a formar part de l'església ortodoxa durant l'etapa comunista i actualment en procés de recuperar la seva independència), cristians de ritu armeni (armenis), cristians de ritu antic (russos lipovans), musulmans (sunnites turcs o tàtars de la costa del Mar Negre) i jueus (comunitat actualment poc nombrosa a causa de l'Holocaust i de l'emigració a Israel).

2.3 Algunes característiques del sistema educatiu a Romania

El sistema educatiu romanès té com a característica principal el fet de regular l'existència de la multiculturalitat i el manteniment cultural de les minories nacionals o ètniques. La legislació estableix el dret a estudiar i a ser instruïts en la llengua materna a tots els nivells assegurant, però, la coneixença de la llengua romanesa i la història romanesa; igualment, estableix la representació proporcional del personal docent que pertany a les diferents minories als òrgans de decisió. Així i tot, la realitat presenta dificultats pel que fa a algunes minories per manca de recursos com llibres de text o professorat qualificat. La minoria romaní és la que concentra l'analfabetisme, en un estat on globalment la taxa d'alfabetització és alta (98%), semblant a la dels països europeus occidentals.

Pel que fa a la llengua vehicular de l'ensenyament, es diferencien tres models: ensenyament en llengua materna, parcial en romanès-llengua materna i en roma-

4) Constantin, S. 2004. "Política lingüística i minories nacionals a Romania". *Noves SL Revista de sociolingüística*. Generalitat de Catalunya. [En línia]. Document disponible a http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm04tardor/c_constantin1_4.htm [Consulta: maig de 2010]

nès amb l'estudi de la llengua materna. Constantin (2004) ens exposa quines són les dificultats per a l'ensenyament en llengua no romanesa:

“En l'Opinió referent a l'Informe Estatal Romanès pel que fa al Primer Cicle de Control (fet públic el 10 de gener de 2002), el Comitè Consultiu de la Convenció Marc per a la Protecció de les Minories Nacionals va acollir les noves normes legals de la política lingüística de les minories nacionals però també va advertir que “la pauta d'algunes minories segueix sent una manca de llibres de text en llengua minoritària i de mestres qualificats, especialment d'armenis, croates, polonesos, serbis, eslovacs, turcs i tàtars. Això fa que les escoles amb nens de minories nacionals ho tinguin més difícil per oferir un nivell de plena educació com el que es dona a les escoles romaneses. Tot i que hi ha molts altres factors que afecten la seva decisió, aquest fet pot dissuadir els pares de portar els seus fills a les escoles on la majoria de les assignatures s'ensenyen en llengua minoritària. El Comitè Consultiu considera que s'hauria de revisar aquest assumpte per tal de proporcionar els llibres de text i els mestres necessaris a les minories esmentades.

Dins del Ministeri d'Educació, Investigació i Joventut hi ha una Oficina de Direcció General per a l'educació en les llengües de les minories nacionals i l'accés a l'educació. Segons l'Informe Governamental de l'any 2003 anomenat La dimensió de l'educació per a les minories nacionals a Romania, l'any escolar 2002-2003 hi va haver 208.146 alumnes que van estudiar en les 7 llengües natives en 2.648 unitats i departaments escolars preuniversitaris. Pel que fa a l'educació superior, 30.684 estudiants d'origen ètnic van estudiar en més de 20 centres universitaris de Romania (25.762 hongaresos, 1.881 alemanys i 3.041 d'altres minories nacionals).”⁵

El sistema educatiu actual és hereu de l'època d'afrancesament del segle XIX i de les reformes de l'etapa comunista, que elimina l'escola privada i estableix un sistema educatiu públic, gratuït, laic i obligatori per a tota la població fins als 18 anys. Després de 1989 hi ha hagut reformes com l'autorització d'escoles i universitats privades.

Pel que fa a les matèries d'estudi, l'alumnat romanès té un nivell igual o superior a l'europeu occidental en tecnologies i tècniques, ciències, matemàtiques, informàtica i matèries artístiques, com la música. En llengües estrangeres cal destacar la coneixença del francès

i, actualment, la puixança de l'anglès entre la gent més jove. En la resta de matèries presenta algunes carencies.

Les etapes educatives són molt semblants a les dels estats occidentals: etapa d'educació primària de 8 cursos de durada, *gimnasial* dels 10-11 anys als 14-15, secundària dels 14-15 als 18-19. La secundària té diverses línies (general, artística i tècnica) i pot ser substituïda per estudis de formació professional (majoritàriament agrícola o industrial). Encara que els estudiants universitaris vagin augmentant, encara són una minoria i destaquen en medicina, informàtica i enginyeries.

2.4 Aproximació a costums i estils de comunicació interpersonal

Els romanesos solen tenir un sentit acusat de patriotisme, format després d'una història plena de dificultats polítiques com a país, i solen expressar orgull per la seva història i la seva cultura. Aquest fet ha produït no poques tensions entre la comunitat cultural romanesa i algunes minories, especialment la romaní, cap a la qual hi ha un rebuig generalitzat. Són molt sensibles a la imatge que donen a l'exterior i els sobta profundament l'assimilació que sovint es fa entre romanesos i romanis a l'exterior del país; a tall d'exemple, vegeu el que s'esmenta a continuació:

“[...] l'assimilation régulière des Roumains aux Roms dans les médias français les choque profondément. En février 2002, la télévision française avait représenté lors du match de football France-Roumanie le camp roumain par un violoniste tzigane. Fin avril 2002, la chaîne mondiale TV5 avait consacré vingt-quatre heures en direct à Bucarest. Attendant l'événement avec un grand enthousiasme, les Roumains ont été atterrés de voir que l'émission animée par Frédéric Mitterrand ne faisait que reprendre les clichés négatifs circulant sur le pays. De nouveau pendant l'été 2002, la presse française n'a cessé d'offrir des reportages sur les mendiants roumains, sans préciser qu'il s'agissait de Roms. Le plus grand choc est venu de la sortie de l'édition 2003 du dictionnaire “Le Petit Robert”. La Roumanie y est représentée par une image d'un campement misérable de Roms où s'ébattaient des enfants dépenaillés devant une vieille femme qui tire les cartes.”⁶

5) Constantin, S. 2004. "Política lingüística i minories nacionals a Romania". *Noves SL Revista de sociolingüística*. Generalitat de Catalunya. [En línia]. Document disponible a http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm04tardor/c_constantin1_4.htm [Consulta: maig de 2010]

6) <http://www.centreurope.org/roumanie/guide/culturel/nationalisme-roumain.htm> [Consulta: maig de 2010]

Els occidentals són ben acollits a Romania, en particular els francesos, encara que hi ha un cert ressentiment cap a les relacions en les quals Occident agafa un paper allisonador. També s'ha estès una profunda decepció cap al model capitalista, sobre el qual els romanesos tenien unes expectatives sobredimensionades.

Els romanesos apareixen sovint definits amb característiques pròpies de les formes de relació llatines com a hospitalaris, oberts i generosos. Amants de les converses i controvèrsies espontànies, fins i tot amb desconeguts, i de les estades a l'aire lliure, a bars i restaurants gaudint dels menjars tradicionals, de la música folklòrica o la dansa. Als bars de moda es pot escoltar música moderna, *disco* o *tecno*. El renou forma part de la vida quotidiana i no es vist com una molèstia. Per altra banda, en contrast, també s'equipara els romanesos amb altres comunitats de l'Europa oriental, d'origen eslau, pel que fa a una certa rigidesa, a no propiciar excessivament el contacte físic i a preservar un espai personal de distància amb les altres persones.

En les relacions personals al treball predomina el formalisme i la interpel·lació com a *domnul* (senyor) i *doamna* (senyora) fins i tot entre els joves i en empreses d'abast internacional. Solen ésser disciplinats i respectuosos amb les jerarquies i l'ordre per raons culturals. Vegeu-ne un testimoni significatiu, extret d'una entrevista publicada al diari La Vanguardia (2005):

“Acostumbrado [Jorge Tatu] al orden y a la disciplina rumana, la calle [de Barcelona] me pareció el caos. Me asusté tanto que al poco tiempo quería regresar a mi país.”⁷

Es pot considerar que pertanyen a una cultura no igualitària, com s'esdevé amb altres comunitats d'origen eslau de l'Europa Oriental. Predomina, d'altra banda, un cert fatalisme pel que fa a la seva condició d'obers i l'esperit d'empresa i d'iniciativa està molt poc desenvolupat. No hi ha gaire mobilitat laboral entre ells i solen establir relacions sòlides entre col·legues i patrons; així Forissier (2005) comenta el segü-

ent, en relació al respecte que solen tenir per les jerarquies:

“«[els romanesos] n'ont pas encore vraiment la notion de ce qu'est une entreprise ou un marché. Pour eux, la raison d'être d'une entreprise, c'est de gagner sa croûte. Ils n'ont aucune vision à long terme, alors s'ils ne sentent pas le chef rôder, au bout d'un moment, ils baissent les bras» explique François Lory. Une vision partagée par René Serrière, directeur de la publication du journal La Roumanie au quotidien. «J'avais proposé à la directrice des ressources humaines d'une entreprise de venir à un colloque, un week-end, à Lyon. Elle a pourtant un haut poste, mais même pour partir un week-end, elle m'a dit qu'il fallait qu'elle demande à son supérieur hiérarchique», explique-t-il.

[...]

“La génération des 30-35 ans n'a cependant pas la même mentalité. Encore étudiante dans les dernières années du communisme, cette génération a commencé à travailler après 1990. Ils ont donc un esprit plus proche de celui des jeunes d'Europe occidentale. Chez Orange Roumanie (ex-MobilRom), la moyenne d'âge du personnel est de 28 ans. Jeune, dynamique et multilingue, il sait faire preuve d'une forte capacité d'autoperfectionnement. Contrepartie de cette absence de prise d'initiative, le respect de la hiérarchie est très fort en Roumanie. L'expatrié français n'aura aucun problème d'autorité, y compris auprès de personnes qui lui sont hiérarchiquement supérieures.”⁸

La majoria de festes populars van lligades als esdeveniments religiosos ortodoxos (Pasqua i Nadal, sobretot) i també tenen popularitat els festivals folklòrics, encara que tendeix a disminuir. El calendari romanès té pocs dies festius, i se celebra Nadal, Pasqua, la Festa de Romania (1r de desembre), Cap d'Any, Baba Dochia (1r de març) i Sant Jordi (23 d'abril).

3. ELS IMMIGRANTS ROMANESOS A CASA NOSTRA

3.1 Pautes migratòries

La dictadura comunista es va oposar a l'emigració dels romanesos, especialment dels que pertanyien a

7) Entrevista a Jorge Tatu i Marcela Ciobanu. Martín de Pozuelo, E. “Rumanos, muy lejos de su leyenda”. *La Vanguardia*, 27 de febrer de 2005, p. 41.

8) Forissier, C. 2005. “Travailler avec les Roumains”. *Europeplus*. [En línia]. Document disponible a <http://www.europeplusnet.com/article520.html>. [Consulta: maig de 2010]

les minories ètniques, per la voluntat del règim d'homogeneïtzar el país, i no se'ls van donar facilitats per marxar:

“Attempts to discourage emigration were not left entirely to the media. The official policy allowed emigration only on an individual basis, and only in specific cases—usually for family reunification. In later years, the PCR ironically suggested that families could be reunited by immigration into Romania. Obtaining permission to leave the country was a lengthy, expensive, and exhausting process. Prospective emigrants were likely to be fired from their jobs or demoted to positions of lower prestige and pay. They were often evicted from their homes and publicly castigated. At the same time, they were denied medical care and other social benefits, and their children were not permitted to enroll in schools.”⁹

Així i tot, dos milions de ciutadans, aproximadament, han abandonat Romania des de 1980 fins a l'actualitat amb destins ben diversos.

Els Països Catalans han esdevingut, aquests darrers anys, una terra d'acollida d'immigrants de múltiples procedències. La taxa actual d'immigració de Catalunya és superior a la de molts països d'Europa i se situa en l'11,3% (un 15% a les Illes Balears). Si a final dels anys 90 la immigració era sobretot marroquina i al tombant de segle, per damunt de tot, llatinoamericana, els dos darrers anys el protagonisme ha estat per a la comunitat romanesa (actualment n'hi ha 33.956 empadronats a Catalunya i a les Illes Balears, el 2003, 353). Alguns punts dels Països Catalans on s'han establert significativament són Ulldecona, on són 700 habitants d'un total de 6.600 i, en general, les terres de l'Ebre. A la Sènia i Alcanar, per exemple, han passat en tres anys de ser unes dotzenes de persones a ser més d'un miler. Castelló és l'altre punt fort de l'àrea catalanoparlant, amb una comunitat de romanesos d'unes 30.000 persones. A Lleida i Tarragona, d'altra banda, són ja el segon col·lectiu d'immigrants. A les Illes Balears els immigrants de l'Europa de l'Est en conjunt ocupen el quart lloc i constitueixen un 3,3% després dels d'Europa Occidental (43%), els d'Amèrica llatina (16,8%) i els magribins (11,6%).

Són significatives algunes respostes ciutadanes integradores davant aquests nuclis forts d'immigració ro-

manesa. El web de l'Ajuntament d'Ulldecona, per exemple, és redactat en part en romanès, en una lloable iniciativa de sensibilització cap a la comunitat romanesa que hi viu; en una escola de Castelló (Col·legi Lope de Vega), d'altra banda, s'ha concretat la iniciativa individual d'un professor de poder tenir un material multimèdia amb un diccionari visual valencià-romanès-castellà amb 600 paraules en tres llengües i s'anuncia el projecte d'un segon CD amb diàlegs valencià-romanès. Es tracta d'un material fet sense ajudes institucionals i que s'adreça inicialment als professors i als alumnes del centre a fi d'afavorir la comunicació.

Si donem un cop d'ull a l'Estat espanyol, on els immigrants ja representen el 8,4% (3,7 milions de persones), la comunitat romanesa és la tercera més nombrosa i la que creix més. Segons dades de l'ambaixada espanyola a Bucarest, a Espanya hi ha 145.000 romanesos censats, dels quals més de 65.000 tenen targeta de residència. El ritme d'augment d'aquesta comunitat va ser el 69% l'any passat, i va ser el col·lectiu estranger que més va créixer a l'Estat. El nombre *real* de romanesos a l'Estat podria aproximar-se als 300.000.

3.2 Actituds lingüístiques

El fet que Romania sigui una societat multiètnica i multilingüe, una societat notablement diversa, fa que els romanesos que emigren puguin tenir actituds de comprensió de situacions de multilingüisme com la de l'àrea lingüística catalana i, fins i tot, sentir-s'hi identificats i solidaris amb les llengües d'abast geogràfic més reduït. No és, en qualsevol cas, una qüestió que els pugui venir de nou.

Un altre fet que contribueix a una actitud lingüística favorable a l'aprenentatge del català o del castellà és el coneixement de la llengua francesa, estès actualment a gairebé la meitat dels joves que acaben la secundària que facilita molt aquest aprenentatge. Des del tercer any de primària l'ensenyament es fa en romanès i en una llengua de comunicació internacional per a certes disciplines d'estudi. El francès és la primera llengua estrangera ensenyada i és obligatòria per a tots els alumnes de Romania que van a una escola pública. A les escoles públiques, d'altra banda, més

9) *A country study: Romania...* “Romania. Emigration: Problem or Solution?” Global Volunteers. “Romania's people”. [En línia]. Document disponible a <http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-11151.html> [Consulta: maig de 2010].

d'un milió i mig d'estudiants aprenen francès a primària i secundària. Es considera que com a mínim un 40% dels romanesos que acaben la secundària saben bé el francès. A més, des de tercer any de primària s'ensenyen diverses altres llengües modernes com l'espanyol, l'anglès, l'alemany, l'italià o el rus (Leclerc, 2001).

La relació, estreta, de França amb Romania es remunta a Napoleó III, a mitjan segle XIX, en temps de lluita d'intel·lectuals romanesos refugiats a França contra l'imperi rus i turc. A la redacció de la primera *Constitució* romanesa, iniciada la dictadura de Ceausescu, a meitat del segle XX, l'aprenentatge del francès s'establia com a obligatori a les escoles, fet pel qual es pot considerar que totes les persones que tenen més de 45 anys saben el francès o l'havien sabut suficientment. Cal tenir en compte, d'altra banda, que Romania és un dels països que forma part actualment de la *francophonie*.

Podem dir, doncs, que, en general, tenen facilitat per aprendre el català, tal com es palesa, per exemple, a diverses entrevistes publicades pels mitjans de comunicació a romanesos establerts al país: "Y, en cuanto al idioma –añadió–, no tenemos demasiados problemas, pues sepa usted que el rumano y el catalán tienen más de 2.000 palabras idénticas: foc, fugir, cap, nas, pruna, tots... recitó la pareja, divertida, al despedirnos."¹⁰ Corrobora aquesta opinió, la següent: "[Los rumanos] son muy disciplinados para aprender el idioma rápido y con relativamente escaso acento."¹¹

3.3 Tòpics, prejudicis, concepcions errònies sobre la comunitat romanesa

El primer contacte que molts de nosaltres, des de la mediterrània occidental, hem tengut en referència a la comunitat romanesa no deixa de ser ben curiós i es remet a les pel·lícules de vampirs ambientades als castells de Transsilvània. Tradició cinematogràfica a

part, la comunitat romanesa arrossega diversos estigmes molt menys innocuus que distorsionen la seva integració. La percepció de la ciutadania, influïda pels mitjans de comunicació, sol veure en la comunitat romanesa diversos tipus de comportaments marginals o delictius que no reflecteixen gens la realitat de la majoria de la població romanesa immigrant. És habitual, per exemple, la vinculació dels romanesos amb la mendicitat (que, curiosament, és molt poc present a la societat romanesa), per mitjà de dones gitanes habitualment procedents d'Oltènia que es fan acompanyar de nens, o per mitjà de famílies que netegen els vidres dels cotxes als semàfors de les ciutats.

Sobre la percepció que es té de Romania a Occident, vegem una aportació de Marcu (2003):

"La percepción negativa de Rumanía en la UE se creó en base de los últimos años del régimen de Ceausescu, en su sustitución por el ex-comunista Iliescu que aún se mantiene en el poder, y en la violencia de los primeros años de la transición. Basta con mencionar el sumario proceso de Ceausescu, las manipulaciones de Timisoara y de Bucarest, las marchas de los mineros hacia la capital, las presiones contra los partidos históricos y contra el rey Miguel, y, no por último, los problemas creados por la emigración económica rumana en el Occidente. Los medios de comunicación occidentales reforzaron, a su vez, la imagen negativa mediante clichés como la extensión de los acontecimientos de la ex-Yugoslavia sobre toda la región de los Balcanes. Desgraciadamente, la imagen negativa fue tan profunda, que algunos rumanos afincados en Occidente se avergonzaron y lo siguen haciendo al reconocer su nacionalidad. Pero esta percepción negativa está a punto de cambiar, a favor de una imagen más favorable que, aunque lentamente, el país empieza a tener en el Occidente."¹²

També és habitual la vinculació dels romanesos amb diverses formes de delinqüència. Quan es produeix, es caracteritza per ser molt sofisticada, violenta i especialitzada a causa del fet que les persones que la practiquen sovint formaven part de la implacable i temuda policia (o de l'exèrcit) de la dictadura. L'any

10) Entrevista a Jorge Tatu i Marcela Ciobanu. Martín de Pozuelo, E. "Rumanos, muy lejos de su leyenda". *La Vanguardia*, 27 de febrer de 2005, p. 41.

11) Sánchez, E. 2003. "Interacciones comunicativas interculturales entre hispanohablantes y hablantes de países de Europa Oriental: Rumanía, Ucrania, Rusia y el caso de Georgia". *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Grupo CRIT (Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales) Universitat Jaume I. [En línia]. Document disponible a <http://www.crit.uji.es/biblio/enriclaves.pdf> [Consultat el maig de 2010].

12) Marcu, S. 2003. "Rumanía en el lado oscuro del espejo. Soberanía Nacional e Integración en la Unión Europea. La ampliación europea y otras claves de la construcción europea". *La Musa Digital*, núm. 4. Universidad de Castilla La Mancha.

2003 a les presons de Catalunya hi havia uns 140 ciutadans provinents dels antics països de dominació soviètica, 90 dels quals eren romanesos. Es tractava, en molts casos, de persones que pertanyien a bandes organitzades, amb una alta disciplina de grup i un alt nivell de professionalització. Alguns dels àmbits dels delictes eren la falsificació de documents, el tràfic de persones, l'explotació sexual, etc.

La realitat, en qualsevol cas, és molt més complexa que la que solen oferir els mitjans de comunicació, basada en prejudicis sobre la comunitat romanesa com els que s'han indicat més amunt. Els romanesos es queixen dels tòpics i prejudicis que sobre la seva comunitat apareixen als mitjans:

“Els membres d'un col·lectiu romanès a Barcelona declaraven: tenemos la mala suerte de que ustedes (los periodistas) nos suelen sacar en la prensa o en la televisión para hablar de delincuentes y de los mendigos y olvidan, casi siempre, que la inmensa mayoría de nosotros somos honrados trabajadores perfectamente integrados en su país.”¹³

4. DESCRIPCIÓ DE LA LLENGUA ROMANESA

4.1 Sistema fonològic del romanès

Pel que fa al nombre de fonemes vocàlics, el sistema més comú a les llengües del món és el de cinc (el presenten el 21% de les 317 llengües analitzades per l'*UCLA Phonological Segment Inventory Database*, UPSID). Un 10% de les llengües, d'altra banda, presenta sistemes de 7 vocals com el del romanès. Hem trobat discrepàncies, segons les fonts, en la definició del sistema fonològic vocàlic del romanès. Segons l'UPSID, per exemple, serien 6: 1) high, back, rounded, vowel; 2) high, central, unrounded, vowel; 3) higher mid, back, rounded, vowel; 4) higher mid, front, unrounded, vowel; 5) low, central, unrounded, vowel; 6) mid, central, unrounded, vowel. Hi faltaria, doncs, /i/, que trobem documentada, però a totes les altres fonts.

A partir de les formulacions d'universals fonològics relacionats amb les vocals fetes per Juan Carlos Moreno Cabrera (2004), podem fer les constatacions següents:

Taula 10
Les vocals en romanès i els universals fonològics

Universals fonològics	Romanès
“El nombre de vocals d'una llengua no és mai més gran que el nombre de les seves consonants.”	7 vocals, 22 consonants.
“Les llengües estableixen les fronteres articulatòries dels sons vocàlics en un lloc de l'espai de variació els extrems del qual assenyalen les vocals /a/, /i/, /u/.”	S'acompleix.
“El nombre de vocals anteriors d'una llengua és major o igual al de vocals posteriors.”	Igual en el cas del romanès.
“El nombre de vocals centrals no pot ser major que el nombre de vocals anteriors o posteriors.”	El nombre de vocals centrals és de 3, mentre que el d'anteriors de 2 i el de posteriors de 2.

Font: Elaboració pròpia a partir de Moreno Cabrera, J. C. 2004. “Universales fonológicos y tipología fonológica”, dins *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista*. Madrid. Síntesis. 107-139.

13) Entrevista a Jorge Tatu i Marcela Ciobanu. Martín de Pozuelo, E. “Rumanos, muy lejos de su leyenda”. *La Vanguardia*, 27 de febrer de 2005, p. 41.

Les diverses fonts consultades presenten discrepàncies en el nombre de fonemes consonàntics i altres aspectes com els punts d'articulació. El nombre de fonemes consonàntics, 22, és comú a diverses altres llengües del món. El sistema consonàntic del romanès, observat globalment, no s'allunya gaire del que podria ser un model de sistema fònic bàsic. Les oclusives són les consonants més bàsiques (Moreno Cabrera 2004: 119); apareixen a totes les llengües analitzades al corpus de l'UPSID citat més amunt. Els fonemes /p/, /t/ i /k/ són, doncs, els menys marcats de tots, els més primitius. El romanès també presenta consonants nasals, com el 93% de les llengües,

o líquides (laterals i vibrants), com el 95,9% de les llengües. I té també fricatives (un 93,4% de les llengües del corpus de l'UPSID en tenen com a mínim una), sons que es consideren menys primitius que els oclusius. El romanès presenta també sons africats, que ja no són comuns a tantes llengües, perquè les articulacions són molt més complexes.

Pel que fa als universals fonològics referits a les consonants, indicats per l'autor a què ens hem referit més amunt, la majoria relacionen fenòmens que no es donen en la llengua romanesa (consonants coarticulades, uvulars...). Farem referència únicament als dos universals següents:

Taula 11
Les consonants en romanès i els universals fonològics

Universals fonològics	Romanès
"Tota llengua té més consonants articulades dins l'espai de variació <p, k> (consonants bucals) que fora d'aquest espai (consonants no bucals)."	Gairebé totes les consonants són bucals.
"El nombre de consonants glotalitzades en una llengua no supera el de no glotalitzades."	Hi ha una sola consonant glotalitzada.

Font: elaboració pròpia a partir de Moreno Cabrera, J. C. 2004. "Universales fonológicos y tipología fonológica", dins *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Síntesis. P. 107-139.

4.1.1 Sistema vocàlic

La llengua romanesa té 7 fonemes vocàlics, que es mostren a la taula següent, amb la indicació de la posició, del grau d'obertura i de la presència o no d'arrodoniment en l'articulació. En una darrera columna

s'indiquen les grafies. El romanès té un alfabet gairebé fonètic (amb una correspondència força exacta entre les formes que s'escriuen i els sons que es pronuncien).

Taula 12
Vocals i grafies del romanès

	Anterior	Central	Posterior	Arrodoniment	Grafies
Tancat ("alt")	i	i		-	i / î, â
			u	+	u
Mig tancat ("mitjà")	e	ə		-	e / â
			o	+	o
Obert ("baix")		a		-	a

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

Vegem ara alguns aspectes sobre la grafia de les vocals:

El fonema /a/ correspon a la vocal neutra del català. Es troba en romanès en clara oposició al fonema /a/, que s'escriu *a*. Aquesta oposició és important perquè permet diferenciar la terminació femenina *-ă* (nom o adjectiu sense article) de la terminació femenina *-a* (nom o adjectiu amb article): *casă* (= "casa"), *casa* (= "la casa"). La vocal *ă* és una de les més freqüents en romanès, sol procedir d'una *a* o una *e* àtones. Se suposa que aquesta vocal té un origen balcànic, ja que existeix també en búlgar i en albanès. No apareix en posició inicial (altres exemples són: *mână* "mà", *apă* "aigua").

El fonema vocàlic central tancat de la taula de fonemes vocàlics correspon al rus <ы> i al turc <I>. La distinció gràfica (*î, â*) que adopta aquest so té relació amb l'origen llatí: *â* procedeix d'una *a* llatina + nasal (exemple: *campus* > *câmp*), *î* procedeix d'una *i* + nasal (exemple: *integer* > *întreg*). El so, en tots dos casos, és el mateix. Es pronuncia com una *ă* molt tancada, un so entre la *ă* i una *u* gutural (altres exemples: *mână* "mà", *între* "entre").

El romanès presenta en algunes paraules el so [ɥ], fonema tancat i posterior, que es deu a influència eslava.

Les vocals del romanès presenten diversos processos de palatalització:

A la posició inicial, *e* sovint és palatalitzada [ʲe] (exemple: *eram* [ʲe-râm], "jo era"). Aquesta palatalització no es produeix, però, en la majoria dels neologismes (exemple: *erou* [e-rów], "heroi").

A final de paraula, *-i* sol tenir una funció morfològica: 1) marcant el masculí plural dels noms, 2) marcant segona persona singular i plural dels verbs. En aquests dos casos *-i* perd el seu caràcter sil·làbic i esdevé una palatalització de la consonant precedent (exemples: *tot* "tot" > m. pl. *toți* [tótʲsy], o bé: *pom* "arbre" > pl. *pomi* [pómʲy]; o bé: m. sing. *an* "any" > pl. *ani* [any]).

L'alternança vocàlica a les arrels és un fenomen molt comú:

<i>ea</i>	>	<i>e</i> :	<i>seară</i>	"tarda"	>	<i>seri</i>	"tardes"
<i>o</i>	>	<i>oa</i> :	<i>pot</i>	"puc"	>	<i>poate</i>	"pot"
<i>e</i>	>	<i>ea</i> :	<i>plec</i>	"vaig"	>	<i>pleacă</i>	"va"

L'alternança *o/oa* i *e/ea* és molt productiva per la influència d'una *ă* posterior (es parla d'harmonia vocàlica, per similitud amb l'hongarès i el turc) i constitueix un particularisme essencial del romanès. Aquesta alternança es dona tant en el sistema verbal (*intenționez* "tinc la intenció" > *intenționează* "té, tenen la intenció") com en el nominal: és molt freqüent a causa de la marca de femení amb *-ă* (*frumos* "bell" > *frumoasă* "bella").

4.1.2 Sistema consonàntic

El sistema consonàntic del romanès té 22 fonemes, comptant-hi els dos sons aproximants que també es reflecteixen a la taula 13. El web de l'UPSID, curiosament, no té en compte el fonema /p/ per al romanès. Com que l'hem trobat en totes les altres fonts consultades, l'hem inclòs a la taula de fonemes consonàntics.¹⁴

Vegem alguns aspectes sobre la grafia de les consonants:

En grups de consonants hi ha tendència a substituir les velars llatines /k/ i /g/ per labials com ara /p/, /b/, /m/: octo "vuit" > opt; aqua "aigua" > apă; lingua "llengua" > limbă, etc.

El fonema /l/ sovint canvia per /r/: sole(m) "sol" > soare; coelum "cel" > cer.

/k/ i /g/ palatalitzats (davant /e/ i /i/: ce, ci, ge, gi) es pronuncien [tʃ] i [dʒ] en romanès, com en italià. Exemples: cine "qui": /tʃi ne/; cer "cel": /tʃer/; gimnast "gimnasta": /dʒim 'nast/; ger "fred": /dʒer/. Quan no es dona la palatalització i es manté la velarització, la grafia ho reflecteix en romanès amb els grups manllevats de l'italià che, chi, ghe, ghi. Exemples: chip "cara": /kip/; chema "cridar": /ke 'ma/.

14) Font: elaboració pròpia a partir de UPSID Natlangs. "Romanian UPSID Language Profile" [En línia]. Document disponible a <http://www.langmaker.com> [Consultat el maig de 2010]

Les dentals /t/ i /d/ són palatalitzades abans de les vocals /e/ i /i/ en /ts/ (escrita ț) i /dz/ => /z/. Exemples: tenere “tenir” > ține; dies “dia” > zi.

Els fonemes /p/, /t/, /k/ intervocàlics del llatí es mantenen sords, com en l'italià (a diferència del que

passa en altres llengües romàniques). Exemple: rota “roda” > roată.

La h romanesa en posició inicial és aspirada. Apareix sobretot en préstecs eslaus i en neologismes. La h llatina (homo > om) no té realització gràfica ni fònica.

Taula 13
Consonants i grafies del romanès

	Bilabials	Labiodentals	Dentals	Alveolars	Post-alveolars	Palatals	Velars	Glotal	Grafies
Oclusives	p b		t d				k g		păr/barbă/tun/dar/c al/gât
Nasals	m		n						mână/nas
Fricatives		f v	s z		ʃ ʒ			h	fată/vale/scaun/zi/ș a/ joi/haină
Africades			ts			tʃ dʒ			țară/ ceas/geantă
Aproximants						j	W		doi/saw
Vibrants				r					râs
Laterals aproximants				l					lapte

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

4.2 Breu descripció morfològica

El romanès, com la resta de llengües romàniques, es classifica com una llengua flexiva fusionant, ja que combina recursos morfològics (de 2 a 2,99 morfemes per paraula) i recursos funcionals. Aquests tipus de llengües se situen a mig camí entre les llengües aïllants, d'escassos recursos morfològics, i les incorporants, amb molts de morfemes per paraula i menys ús de recursos funcionals. La forma més usual de flexió es realitza per sufixació i per modificació generalment vocàlica, com és general entre les llengües romàniques.

4.2.1. Els noms i els articles

La flexió en romanès indica gènere, nombre i cas (vegeu Taula 13, Taula 14 i Taula 15). Pel que fa a gènere, és l'única llengua romànica que ha heretat el gènere neutre del llatí. Una altra peculiaritat dins les llengües romàniques és que conserva parcialment la declinació originària llatina que suposa la posposició de l'article determinat afegit al final del substantiu (amb forma comuna per al genitiu i datiu). Aquestes són dues de les diferències amb el català que s'han de tenir en compte a l'hora de l'aprenentatge per part de parlants romanesos.

Taula 14
Els Noms. Gènere i nombre

Gènere	Singular	Plural	Exemples	Traducció
femení	-ă	-e/-i	<i>Oră – Ore / Gară – Gări</i>	Hora/es Estació/ns
	-e	-i	<i>Carte-carti</i>	Llibre/s
	-ea	-ele	<i>Cafea – Cafele</i>	Tassa/es de café
	-ie	-ii	<i>Stație – Stații</i>	Parada/es (bus ...)
	-ură	-uri	<i>Prăjitură-prăjituri</i>	Pastisseria/es
masculí	-C -e -u	-i (a vegades amb canvi o substitució de la darrera consonant)	<i>Roman-romani/ Litru-litri Copii-copii</i>	Romanès/os Litre/s Nin/s
	-ou -iu -C	-uri -ii -uri/-oare/-e	<i>Birou- Birouri Fotoliu –Fotolii Drum-drumuri / Măr-mere</i>	Escriptori/s Butaca/ques Carretera/es Poma/es

* En singular són similars als masculins i en plural als femenins.

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

Taula 15
Articles determinats. Gènere i nombre

Gènere	Nominatiu		Genitiu-Datiu	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Femení	-a <i>studenta</i> l'estudiant	-ele <i>studentele</i> les estudiants	-i <i>studentei</i> de l'/a l'estudiant	-lor <i>studentelor</i> de les /a les estudiants
Masculí	-(u)l <i>studentul</i> l'estudiant	-i <i>studentii</i> els estudiants	-(u)lui <i>studentului</i> de l'/a l'estudiant	-lor <i>studentilor</i> dels/als estudiants

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

Taula 16
Articles indeterminats. Gènere i nombre

Gènere	Sing.	Nominatiu	Plur.	Sing.	Genitiu-Datiu	Plur.
	Femení	o <i>o studentă</i> una estudiant	Niște <i>niște studente</i> unes estudiants <i>Niște studenți</i> uns estudiants		Unei <i>unei studente</i> d'una/a una estudiant	Unor <i>Unor studente</i> d'unes/ a unes estudiants <i>unor studenți</i> d'uns/ a uns estudiants
Masculí Neutre	un <i>un student</i> un estudiant			Unui <i>Unui student</i> d'un/ a un estudiant		

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades



4.2.2. Pronoms personals i pronoms possessius

Normalment s'ometen els pronoms en cas nominatiu, fora que s'hagi d'aclarir alguna ambigüitat. Com en català, només la tercera persona té flexió de gènere. A les taules 16 i 17 en teniu la classificació.

És molt habitual usar un tractament de cortesia en segona persona, *Dumneata* (sing.) (*d-ta* abreujat) *Dumneavoastră* (plur.) (*d-v* abreujat) equivalent al vós o vostè del català i també quan es parla de terceres persones, *dânsul* / *dânșii* (masc. sing. i plur.) i *dânsa* / *dânse* (fem. sing. i plur.).

Taula 17
Pronoms personals

Casos	Primera persona		Segona persona		Tercera persona			
	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Singular		Plural	
					masc.	fem.	masc.	fem.
Nominatiu	<i>eu</i>	<i>noi</i>	<i>tu</i>	<i>voi</i>	<i>el</i>	<i>ea</i>	<i>ei</i>	<i>ele</i>
Genitiu	<i>meu</i>	<i>nostru</i>	<i>tău</i>	<i>vostru</i>	<i>lui</i>	<i>ei</i>	<i>lor</i>	
Datiu	<i>mie</i>	<i>nouă</i>	<i>ție</i>	<i>vouă</i>	<i>lui</i>	<i>ei</i>	<i>lor</i>	
Acusatiu	<i>mine</i>	<i>noi</i>	<i>tine</i>	<i>voi</i>	<i>el</i>	<i>ea</i>	<i>ei</i>	<i>ele</i>
vocatiu	-	-	<i>tu</i>	<i>voi</i>	-	-	-	-

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

Taula 18
Pronoms possessius

Masc. sing.	Masc. plur.	Fem. sing.	Fem. plur.
<i>(a) meu</i>	<i>(ai) mei</i>	<i>(a) mea</i>	<i>(ale) mele</i>
<i>tău</i>	<i>ti</i>	<i>ta</i>	<i>tale</i>
<i>său</i>	<i>săi</i>	<i>Să / -a</i>	<i>săle</i>
<i>lui</i>			
<i>ei</i>			
<i>nostru</i>	<i>noștri</i>	<i>noastră</i>	<i>noastre</i>
<i>vostru</i>	<i>voștri</i>	<i>voastră</i>	<i>voastre</i>
<i>lor</i>			

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

4.2.3 Els verbs

El romanès ha heretat del llatí les quatre conjugacions que també té el català. Dos dels verbs més usuals són *a fi* (“ésser o estar”) i *a avea* (“haver o tenir”) que s'utilitzen com a auxiliars per formar el perfect juntament amb el participi passat, com fan la resta de llengües romàniques.

El temps present pot expressar també el gerundi. Així, la frase *Eu vorbesc* pot voler dir “Jo parl” o “Joestic parlant”.

El subjuntiu es construeix sempre amb un marcador invariable *să* + present. S'utilitza com a auxiliar en les expressions de d'obligació o deure que en català es construeixen amb el primer verb conjugat i el segon en infinitiu. En romanès es construeixen amb la fórmula: primer verb en present conjugat + *să* + segon verb en present conjugat.

Exemple: “Hem d'anar a Bucarest”
Trebuie să mergem la București

El futur es pot construir de tres formes diferents:

a) Present + una expressió o adverbi de temps.

Exemple: “Anam a Salonta demà al matí”
Mergem la Salonta mâine dimineață

b) *O să* + subjuntiu / present del verb “haver” conjugat + subjuntiu.

Exemple: “No sabem si ella també vendrà”
Nu știm dacă o să vină și ea

c) Conjugació del verb *voi* (“voler”) + infinitiu, anomenat *futur voluntatiu*.

Exemple: “Na Marta també vendrà”
Va veni și Marta

El passat es pot formar de tres maneres diferents i les dues més usuals són:

a) El passat compost, format amb el verb *a avea* + participi, per expressar accions fetes una sola vegada.

Exemple: “Nosaltres parlàrem/vàrem parlar”
Noi am vorbit

b) El passat simple, que es construeix mitjançant un sufix afegit a l'infinitiu que es conjuga segons la persona gramatical i expressa accions que s'han esdevingut més d'una vegada o durant un temps. Vegeu la taula següent amb exemples:

Taula 19
Sufixos del passat simple

<i>Eu</i>	<i>-am</i>	“Jo anava” - <i>Eu mergeam</i>	<i>Noi</i>	<i>-am</i>	... <i>mergeam</i>
<i>Tu</i>	<i>-ai</i>	“Tu anaves” - <i>Tu mergeai</i>	<i>Voi</i>	<i>-ați</i>	... <i>mergeai</i>
<i>El / ea</i>	<i>-a</i>	... <i>mergea</i>	<i>Ei / ele</i>	<i>-au</i>	... <i>mergeau</i>

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

Els verbs reflexius es construeixen amb les formes àtones dels pronoms personals *mă, te, se, ne, vă* i *se*.

Exemple:
“Despertar-se” - *Se trezi*
“Em despert” - *Mă trezesc*

4.3 Alguns aspectes sintàctics

Si ens atenem al sistema de casos, categoria gramatical que marca les funcions sintàctiques dins l'oració, el romanès és una llengua nominativa/acusativa, com

la resta de llengües de la família romànica, en què el nominatiu representa tant un subjecte de verb transitiu com intransitiu i l'acusatiu marca el complement directe. Aquest sistema de casos marcats per preposicions o per *posposicions* (en el cas dels articles en romanès) donen més flexibilitat a l'ordre de les paraules dins l'oració. Precisament per això aquesta llengua hauria desenvolupat un complement directe personal amb preposició *pe* (“a” en castellà), solució poc present en les llengües romàniques (castellà, portuguès). En trobam un exemple a la frase següent: *nu cunosc pe prietenul d-voastră* (“no conec el seu amic”). L'origen

d'aquesta construcció rauria en la necessitat d'evitar la confusió substantiu subjecte / substantiu objecte atès l'ordre lliure dels elements a què hem fet referència.

Pel que fa a les estructures sintàctiques bàsiques, el romanès s'alinea al costat de les altres llengües romàniques i hi comparteix nou tipus bàsics d'oracions, tal com veurem a la taula següent:

Taula 20
Tipus bàsics d'oracions

1	SN + V (ser) + SN (nom)	<i>Radu este student</i> "Radu és estudiant"
2	SN + V (ser) + ADJ	<i>Radu este simpatic</i> "Radu és simpàtic"
3	SN + V + SN (ac)	<i>Radu iubește viața</i> "Radu estima la vida"
4	SN + V	<i>Radu doarme</i> "Radu dorm"
5	SN + V + SP	<i>Radu doarme la birou</i> "Radu dorm a l'escriptori"
6	SN + V + SN (ac) + SP	<i>Radu citește o carte la birou</i> "Radu llegeix un llibre a l'escriptori"
7	SN + V + SP (dat)	<i>Radu se adresează unui coleg</i> "Radu s'adreça a un col·lega"
8	SN + V + SP (ac) + SP (dat)	<i>Radu dă informația colegului</i> "Radu dóna la informació a un col·lega"
9	SN + V + SN (dat) + SP	<i>Radu se adresează unui coleg la birou</i> "Radu s'adreça a un col·lega a l'escriptori"

Font: Elaboració pròpia a partir d'*EuroComRom. Els set sedassos* (p. 104).

De les estructures que s'acaben d'indicar es despren que tipològicament el romanès és, bàsicament, una llengua SVO pel que fa a l'ordre dels constituents de l'oració, com el català, i, globalment, un 42% de les llengües.

D'altra banda, si assagem una classificació tipològica a partir de l'ordre d'altres construccions sintàctiques, ens adonem que el nucli d'aquestes construccions se situa davant els elements que en depenen (a l'inrevés de llengües, per exemple, com el japonès), tal com exposam als exemples de la taula següent:

Taula 21
Elements dependents després del nucli

1	Aux + verb	<i>Nu mi-a îmbunătățit părerea despre ei</i> "No he millorat excessivament la meva opinió"
2	Nom + complement	<i>Carieră de pictor</i> "Carrera de pintor"
3	Nom + adjectiu	<i>Un student simpatic</i> "Un estudiant simpàtic"
4	Nom + clàusula de relatiu	<i>Trenul care merge la Paris a plecat</i> "El tren que va a París ha sortit"
5	Preposició + nom	<i>Într-o carte</i> "En un llibre"

Font: Elaboració pròpia a partir de les fonts consultades

Altres trets rellevants pel que fa a la sintaxi del romanès són:

a) que tendeix a poder ometre el subjecte, com s'esdevé a la resta de llengües romàniques excepte el francès, gràcies al fet de tenir una morfologia verbal molt rica;

b) que la negació oracional es fa anteposant la partícula *nu* ("no"), abreujada com a *n-* si la paraula que la segueix comença en vocal,

c) que compta amb pronoms relatius amb funcions sintàctiques dins l'oració, com s'esdevé a la resta de llengües romàniques.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Badia i Capdevila, I. (2002). *Diccionari de les llengües d'Europa*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Batzarov, Z. (s.d.). Phonology. En *Orbis Latinus: Rumanian Language*, ¶ 11. Obtingut de <http://www.orbilat.com/Languages/Rumanian/Rumanian.html>
- Batzarov, Z. (s.d.). Pronunciation and Spelling. En *Orbis Latinus: Rumanian Language*. Obtingut de http://www.orbilat.com/Languages/Rumanian/Grammar/Rumanian-Pronunciation_and_Spelling.html
- Carter, D, & Churchill, J. (2005). *Romanian lessons*. Obtingut de <http://www.romanianlessons.com/>
- Clua, E. (2003). *EuroComRom. Els set sedassos*. Aachen: Shaker Verlag.
- Constantin, S. (2004). Política lingüística i minories nacionals a Romania. *Noves SL Revista de sociolingüística*, tardor 2004. Obtingut de http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm04tardor/c_constantin1_4.htm
- D'Errico, D. K., Mollera, P., & Nieland, R. (Eds.). (1989). The Society and Its Environment. Emigration: Problem or Solution? En R. D. Bachman (Resp.), *A country study: Romania*. Obtingut de <http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-11151.html>
- Forissier, C. (2005, Febrer). Travailler avec les Roumains. *Europeplus*. Obtingut de <http://www.europeplusnet.com/article520.html>
- García-Miguel, J. M. (2000). Linguas do mundo e tipoloxía lingüística. En F. Ramallo, G. Reidoval & X.P. Rodríguez Yáñez (Eds.), *Manual de Ciencias da Linguaxe* (pp. 173-220). Obtingut de <http://webs.uvigo.es/weba575/jmigm/public/G-M2000.pdf>
- Idioma rumano. (s.d.). En *Wikipedia: la enciclopedia libre*. [En línia]. Obtingut de http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_rumano
- Iordan, I. (1965). Paralelos lingüísticos rumano-españoles. *AIH Actas II*, 347-358 Obtingut de http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/02/aih_02_1_031.pdf
- Ladefoged, P. *UCLA Phonetic data*. Obtingut de <http://www.phonetics.ucla.edu/>
- La Roumanie: un pays à l'histoire riche et ancienne. En *Centreeurope.org*. Obtingut de

- <http://www.centreurope.org/roumanie/guide/general/histoire-roumanie.htm>
- Leclerc, J. (2001). Roumanie, dans *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec. TLFQ. Université Laval. Obtingut de <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/roumanie.htm>
- Lewis, M. P. (Ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the World* (16a ed.). Dallas: SIL International. Obtingut de <http://www.ethnologue.com/>
- Marcu, S. (2003). Rumanía en el lado oscuro del espejo. Soberanía Nacional e Integración en la Unión Europea. La ampliación europea y otras claves de la construcción europea. *La Musa Digital*, 4 .
- Martín de Pozuelo, E. (2005, febrer). Rumanos: muy lejos de su leyenda. *La Vanguardia*, 44303, 41. Obtingut de <http://hemeroteca.lavanguardia.es/preview/2005/02/27/pagina-41/33695742/pdf.html>
- Moldovan. (s.d.). En Omniglot: writing systems and languages of the world. Obtingut de <http://www.omniglot.com/writing/moldovan.htm>
- Moreno Cabrera, J. C. (2004). *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Síntesis.
- Mulet, J. (Director). (2002). Sal, pebre i enyorança-1 [Programa de televisió]. En A. Casals-Potrony (Productora), *Karakia*. Barcelona: Televisió de Catalunya. Obtingut de <http://www.tv3.cat/videos/188701282>
- Mulet, J. (Director). (2002). Sal, pebre i enyorança-2 [Programa de televisió]. En A. Casals-Potrony (Productora), *Karakia*. Barcelona: Televisió de Catalunya. Obtingut de <http://www.tv3.cat/videos/189043848>
- Panorama: Rumania. (2005?). Obtingut de <http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/romania.html>
- Panyella, J. (2003, agost, 11). El lladre que va venir de l'Est. *Avui*.
- Pedrido, J., & González, J. A. (Directors). (2005). El pan de los Banu [Documental]. En B. Álvarez (Realitzador), *Documentos TV*. Madrid: RTVE.
- Petre, N. (2005). El VIH/SIDA y la salud de las mujeres en Rumanía. En R. Kahurananga i M. Mafani (Eds.), *Empoderar a las mujeres y a las niñas: desafíos y estrategias en la igualdad de género* (pp. 19-33). Obtingut de [http://childrights.info/policyAdvocacy/pahome2.5.nsf/allreports/56C6EE541B5491AF88256FB5001B396C/\\$file/Empoderar%20Mujeres%20y%20Ninas.pdf](http://childrights.info/policyAdvocacy/pahome2.5.nsf/allreports/56C6EE541B5491AF88256FB5001B396C/$file/Empoderar%20Mujeres%20y%20Ninas.pdf)
- Playà Maset, J. (2005, maig). Catalunya, país sin fronteras. *La Vanguardia*, 44379, 27. Obtingut de <http://hemeroteca.lavanguardia.es/preview/2005/05/15/pagina-27/39684928/pdf.html>
- Romanian Orthography and Phonology. (s.d.). En *Unilang Wiki*. Obtingut de http://home.unilang.org/main/wiki2/index.php/Romanian_orthography
- Romanian Phonology. (s.d.) En *Romanian language*. Obtingut de <http://www.answers.com/topic/romanian-language>
- Sánchez, E. (2003). Interacciones comunicativas interculturales entre hispanohablantes y hablantes de países

de Europa Oriental: Rumania, Ucraïna, Rússia y el caso de Georgia. En Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castelló: Universitat Jaume I. [En línia]. Obtingut de <http://www.crit.uji.es/biblio/enricclaves.pdf>

Skarbø, K. (2000). *The International Phonetic Alphabet. A sound reference to the IPA*. Trondheim (Noruega): Norwegian University of Science and Technology. Department of Language and Communication Studies. Obtingut de http://www.ling.hf.ntnu.no/ipa/full/ipachart_vowels.html

UCLA Phonetics Lab Software. [Programaris]. Los Angeles: UCLA. Obtingut de <http://www.linguistics.ucla.edu/faciliti/sales/software.htm>

United Nations High Commissioner for Human Rights. (1993). *Observaciones finales del Comité de Derechos Humanos: Romania*. Geneva (Switzerland): Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Obtingut de

[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/CCPR.C.79.Add.30.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CCPR.C.79.Add.30.Sp?Opendocument)

United Nations High Commissioner for Human Rights. (1995). *Observaciones finales del Comité para la eliminación de la discriminación racial: Romania*. Geneva (Switzerland): Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (Nacions Unides). Obtingut de

[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/A.50.18,paras.262-278.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/A.50.18,paras.262-278.Sp?Opendocument)

UPSID Natlangs. (s.d.) Romanian UPSID Language Profile. Obtingut de <http://www.langmaker.com>

Wells, J. C. (1996). *Romanian*. Obtingut de <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/rom-uni.htm>

Per citar aquest article:

Barceló i Taberner, M., & Serra i Casals, E. (2010). Aproximació a la llengua romanesa i al seu context sociocultural. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 297-322. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/20-rec-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Recorregut per les inscripcions llatines de Palma

A tour of Latin inscriptions in Palma

Recorrido por las inscripciones latinas de Palma

Josep Antoni Campillo Galmés, quiquaequod@yahoo.es

IES Calvià

Àngela Maria Martí Borràs, angelamartib@yahoo.es

IES Pau Casesnoves

Joan Gelabert Vich, jgelabert@gmail.com

CEP de Palma

Josefa Soriano Vaello, jsoriano@educacio.caib.es

IES Calvià

Resum

Recull d'una selecció de les inscripcions llatines que es poden trobar als carrers i edificis de la ciutat de Palma. Cada inscripció compta amb els apartats d'estudi següents: localització, transcripció, traducció, contextualització i curiositats. S'inclou una proposta d'activitats presentades en un format que permet que el professorat les pugui manipular, reduint-les o ampliant-les al seu gust, segons l'alumnat i nivell. Les inscripcions són de diferent tipologia (commemoratives, funeràries, honorífiques, etc.) i corresponen a èpoques diferents (des de l'època romana fins mitjan segle XX). El seu estudi permet una visió àmplia de la història de Palma i evidencia que l'aprenentatge del llatí va més enllà de l'interès estrictament gramatical. A més a més, amb aquest recurs, l'alumne descobreix edificis i monuments en què fins aleshores no havia reparat i s'acostuma a observar la ciutat d'una altra manera.

Paraules clau

llengües clàssiques, llatí, activitats socioculturals, patrimoni cultural, Palma, mitjans d'ensenyament, ensenyament secundari

Abstract

This study presents a selection of the many Latin inscriptions that can be found on the different streets and buildings in Palma. Each inscription has been described and attention paid to the following aspects: setting, transcription, translation, context and several other curiosities. The study also includes properly designed activities that teachers can adapt to their students' level.

The inscriptions are divided into groups depending on their typology (memorial, mortuary and honorary, etc.) and belong to several historical periods that

range from Roman times to the twentieth century. Thus, studying these inscriptions provides a broad historical vision of Palma and shows that studying Latin goes beyond merely its grammatical interest. Hence, when students look at the inscriptions, they will discover unknown buildings and monuments and get used to seeing the city differently.

Keywords

classics, Latin, socio-cultural activities, cultural heritage, Palma, teaching aid, secondary education

Resumen

Reunió de una selecció de inscripcions llatines que poden trobar-se en les carrers i edificis de la ciutat de Palma. Cada inscripció té amb si següents apartats d'estudi: localització, transcripció, traducció, contextualització i curiosi-

dades. Se inclou una proposta de activitats presentades en un format que permet al professorat manipular-les, reduint-les o ampliant-les a su gust, segons característiques del alumnat i nivell. Les inscripcions són de diferent tipologia (conmemoratives, funeràries, honorífiques, etc.) i corresponen a èpoques diferents (des de l'època romana fins a mitjans del segle XX). El seu estudi permet una visió ampliada de la història de Palma i evidencia que l'aprenentatge del llatí va més enllà del interès estrictament gramatical. Amb aquest recurs, l'alumne descobreix edificis i monuments que fins ara no havia considerat i s'acostuma a observar la ciutat de altra manera.

Palabras clave

lenguas clásicas, latín, actividades socio-culturales, patrimonio cultural, Palma, medios de enseñanza, enseñanza secundaria

1. DESENVOLUPAMENT DE LA INNOVACIÓ

Aquesta proposta de recorregut a través de les inscripcions llatines de Palma aporta a la matèria de Llatí noves estratègies que constitueixen una alternativa a l'ensenyament tradicional amb el llibre de text dins una aula: fent sortir l'alumnat al carrer, li fem veure la verdadera presència del llatí al nostre entorn, alhora que potenciam l'observació, la deducció i el raonament.

Es converteix, així, la pròpia ciutat en una eina didàctica multidisciplinària, ja que les inscripcions ajuden a treballar continguts de les àrees d'Història, Història de l'Art i Història i Cultura de les Illes Balears.

L'itinerari que proposam constitueix una visita completa d'unes tres hores de durada. El nostre objectiu principal és conscienciar l'alumnat de la importància del coneixement i la conservació del nostre patrimoni i de l'important paper que hi té la llengua llatina.

A més, gràcies a les noves tecnologies, aconseguim acostar a l'alumnat una llengua antiga com el llatí d'una manera lúdica i innovadora. La metodologia pretén que l'alumne sigui capaç d'aprofitar els coneixements de llatí adquirits a l'aula per conèixer millor la història de la seva ciutat.

Tècnicament, es tracta d'una aplicació feta amb flash, que pot funcionar tant en local com en línia. Aquesta aplicació s'ha fet en col·laboració amb Jesús Arbués Garcia del Moral i té el format de plantilla, això vol dir que es pot aplicar a qualsevol tipus d'activitat descriptiva d'una imatge canviant els fitxers específics (imatges en format jpg, textos en format txt i sons en format mp3); no es necessita cap tipus de coneixement de programació, ja que aquests són externs. Inclou un conjunt d'activitats per als alumnes que s'han adjuntat en format doc per permetre al professorat que ho emprin per fer canvis ajustant-los a les seves necessitats. La plantilla que es va elaborar per a aquesta aplicació, s'ha emprat com a base per a un curs a distància en què s'explica com funcionen i com es poden personalitzar aquestes aplicacions.

2. BIBLIOGRAFIA

- Alomar Esteve, G (1960). *Antiguas inscripciones lapidarias en las calles y patios de la ciudad de Palma*. Palma: Papeles de Son Armadans
- Bover Rosselló, J. M. (1983). *Narración histórica de los acontecimientos de Mallorca (II)*. Palma: Lluís Ripoll.
- Bover Rosselló, J. M. (1983). *Nobiliario mallorquín: dedicado a la Reina nuestra señora*. Barcelona: José J. de Olañeta.
- Bover, J. M., & Medel, R. (1847). *Varones ilustres de Mallorca*. Palma: Pedro José Gelabert.
- Campaner y Fuertes, A., & Ripoll, L. (1984). *Cronicon Mayoricense. Noticias y relaciones históricas de Mallorca desde 1229 a 1800*. Palma: Ediciones de Ayer.
- Centre d'Estudis Teològics de Mallorca. (1994). *La Bíblia. Bíblia catalana, traducció interconfessional*. Barcelona: Associació Bíblica de Catalunya, Ed. Claret.
- Furió Sastre, A. (1975). *Panorama óptico, histórico, artístico de las Islas Baleares*. Palma: Lluís Ripoll.
- Gran Enciclopèdia de Mallorca* (1996). Palma: Promomallorca Edicions.
- Habsburg-Lorena, L-S. (1984). *La ciudad de Palma*. Palma: Ajuntament de Palma.
- Medel, R. (1989). *Manual del viajero en Palma de Mallorca*. Palma: El Drac Editorial.
- Pascual, A. (1995). *La Catedral de Mallorca*. Palma: Olañeta.
- Piferrer, P., & Quadrado, J. M. (1888) *España. Sus monumentos y Artes. Islas Baleares*. Barcelona: Ediciones del Ayer.
- Societat Arqueològica Lul·liana. (1886-2006). *Butlletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*
- Villanueva, J. (1852). *Viage literario a las Iglesias de España*, (Vol. 22). Madrid: Imprenta de la Real Academia de la Historia.
- Xamena, P. & Riera, F. (1986). *Història de l'Església a Mallorca*. Palma: Editorial Moll.
- Zaforteza & Musoles, D. (1987). *La ciudad de Mallorca*, (Vols. 1-4). Palma: Ajuntament de Palma.

Per accedir al recurs educatiu exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220102010709.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Campillo Galmés, J. A., Martí Borràs, A. M., Gelabert Vich, J. & Soriano Vaello, J. (2010). Recorregut per les inscripcions llatines de Palma. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 323-325. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/21-rec-op.pdf>

ISSN: 2172-587X



Estudi progressiu de la geometria plana i en tres dimensions

A progressive study of plane and three-dimensional geometry

Estudio progresivo de la geometría plana y en tres dimensiones

Maria Triay Magraner, mariatriay@hotmail.com

Ricardo Fuster Lladó, rfuster1@educacio.caib.es

Catalina Pol Quetglas, catalinapq@hotmail.com

María del Carmen Sàez Sàez, mcsaez@educacio.caib.es

IES Son Ferrer

Pilar Garau Casanovas, pilargarau@gmail.com

IES Guillem Sagrera

Isabel Maria Hidalgo Rangel, isa.ishira@gmail.com

IES Baltasar Porcel

Susana Hoyo Fornés, susah5@hotmail.com

IES Port de Pollença

Resum

Aquest projecte conté explicacions teòriques i activitats pràctiques dels conceptes de geometria que s'estudien a l'ESO. Es desenvolupa la metodologia i aplicació del recurs. El document adjunt inclou el material de treball adreçat a l'alumnat i un document amb els mateixos problemes completament resolts, adreçat al professorat. Es tracta d'un material ideal per a l'estudi de la geometria plana i en tres dimensions a l'ESO, ja que comença des de la definició de poliedre i el càlcul de perímetres senzills fins d'altres temes, com ara el càlcul d'àrees, el teorema de Pitàgores, poliedres, càlcul de volums, etc. El fet de comptar amb les solucions ajuda al docent a fer una estimació de la dificultat de cada problema o bé afaïora l'autocorrecció als alumnes.

Paraules clau

matemàtiques, geometria, mitjans d'ensenyament, ensenyament secundari

Abstract

This project contains theoretical explanations of geometry subjects studied in the ESO (compulsory secondary education in Spain), as well as an extensive collection of problems from several subjects. The methodology and application of the resource are developed. The attached document has exercises for students and answers are provided, ideal material for studying geometry in ESO, since it starts by defining polyhedrons and calculating simple perimeters and reviews a range of topics such as calculating area, the

Pythagorean Theorem, polyhedrons and calculating volume, etc.. Having the answers helps teachers estimate each problem's difficulty and students correct their own work.

Keywords

mathematics, geometry, teaching aid, secondary education

Resumen

Este proyecto contiene explicaciones teóricas y actividades prácticas de los conceptos de geometría que se estudian en la ESO. Se desarrolla la metodología y aplicación del recurso. El documento adjunto incluye el material de trabajo dirigido a los alumnos y un do-

cumento con los mismos problemas completamente resueltos, dirigido al profesorado. Se trata de un material ideal para el estudio de la geometría plana y en tres dimensiones en la ESO, pues empieza por la definición de poliedro y el cálculo de perímetros sencillos y recorre temas como por ejemplo el cálculo de áreas, el teorema de Pitágoras, poliedros, cálculo de volúmenes, etc. El hecho de contar con las soluciones, ayuda al docente en la estimación de la dificultad de cada problema o bien favorece la autocorrección en los alumnos.

Palabras clave

matemáticas, geometría, medios de enseñanza, enseñanza secundaria.

1. INTRODUCCIÓ

Cada vegada que hem d'explicar un bloc temàtic fem una recerca d'allò que pensam que ens podria ser útil, quin material ens aniria bé, recopilam un grapat d'informació. De vegades, però, ens agradaria tenir un tipus concret d'exercicis o de material que no existeix o que no s'adequa a les nostres necessitats. Per això, el curs 2008-2009 vam decidir elaborar el material que necessitàvem per treballar la geometria amb els alumnes d'ESO: la geometria és la gran oblidada, i moltes vegades no ens queda més remei que explicar-la a corre-cuita. Vam decidir canviar això i elaborar un material progressiu que es pugui utilitzar gairebé des de primària i fins a quart d'ESO.

2. METODOLOGIA

Dins el marc d'un grup de treball del centre de professors de Palma hem elaborat un estudi progressiu de la geometria plana i en tres dimensions. El grup de treball era format per set persones. Després de fer diverses reunions per decidir què volíem que aparegués a la feina i de quina manera l'organitzaríem, ens anàrem repartint els apartats i cadascú va fer una explicació teòrica del concepte o tema que havia d'ex-

plicar i després diversos problemes d'aquell tema. Els problemes estan completament resolts i són originals del grup de treball.

Els conceptes tractats van des de la classificació dels polígons fins al càlcul de volums de poliedres i cossos de revolució, passant pel teorema de Pitàgores, el càlcul d'àrees, etc.

Per poder elaborar tot aquest material hem après a manejar diversos programes de dibuix, la qual cosa no ha estat senzilla però sí molt enriquidora. D'aquesta manera, totes les imatges que apareixen a la feina són originals. Els programes que hem utilitzat han estat Geogebra, Sketchup i Paint i també les eines de dibuix del Word i alguna imatge predissenjada de Word.

Tots els problemes proposats i resolts han estat revisats exhaustivament per garantir que no hi hagi incoherències.

3. APLICACIÓ

Pensam que aquest material serà molt útil per desenvolupar la competència matemàtica dels alumnes i les alumnes de secundària.

La manera de fer-lo servir dependrà del gust de cadascú.

Per nosaltres l'ideal seria seleccionar el tros que es necessita a cada moment i imprimir-ne els enunciats per als alumnes juntament amb el resum teòric corresponent. El professor disposa d'un altre document amb les solucions, que pot fer servir o consultar quan ho trobi oportú.

També es poden proporcionar els enunciats als alumnes i més endavant donar-los les solucions per tal que s'autocorregixin.

La nostra idea és que sigui un material útil i dinàmic tant per als alumnes com per als professors. Que cadascú pugui utilitzar-lo com li convingui més i, per què no, afegir-hi el que necessiti per a la seva pràctica docent.

Per accedir als recursos educatius exposats en aquest article, pitgeu els següents enllaços:

Dossier per al professorat:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220102010594.pdf>

Dossier per a l'alumnat:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220102008953.pdf>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Triay Magraner, M., Fuster Lladó, R., Pol Quetglas, C., Sàez Sàez, M. C., Garau Casasnovas, P., Hidalgo Rangel, I. M., et al. (2010). Estudi progressiu de la geometria plana i en tres dimensions. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 326-328. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/22-rec-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

