

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**FACULTAT DE MAGISTERI**

**TREBALL FI DE GRAU DE MESTRE EN EDUCACIÓ**

**PRIMÀRIA, ITINERARI TIC**



**LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA  
COMUNICACIÓ A L'ÀREA DE LLENGUA EN EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA**

Presentat per Matias Denis Cácaro

Dirigit per Desamparados Hurtado

Curs: 2014-2015

**València, 2015**



## RESUM

Estem davant d'un moment històric en què la construcció de la societat i la cultura es fa des d'un paradigma socioconstructivista. Més si cap amb la irrupció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) que permeten arribar, de manera immediata, la informació i el coneixement a qualsevol racó del món i persona.

Aquesta ferramenta amb un impacte tan gran a nivell global i col·lectiu, és clar que també ho és a nivell individual. Però, qui s'ha parat a atendre aquesta qüestió des de la base del funcionament del món que és l'Educació?

Mitjançant el TFG que es presenta a continuació, recorrerem històricament l'evolució de les TIC, així com les influències d'aquestes dintre de l'àmbit educatiu, oferint, finalment, unes possibles metodologies didàctiques i els seus obstacles, que impulsen i dificulten el procés d'ensenyament i d'aprenentatge amb les TIC i per les TIC en la societat actual i en totes les seues esferes.

Estamos ante un momento histórico en que la construcción de la sociedad y la cultura se produce desde un paradigma socioconstructivista. Más aún con la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que permiten llegar, de manera inmediata, la información y el conocimiento a cualquier lugar del mundo y persona.

Esta herramienta con un impacto tan grande a nivel global y colectivo, también lo es a nivel individual. Pero, ¿quién se ha preocupado por atender esta cuestión desde la base del funcionamiento del mundo que es la Educación?

Mediante el TFG que se presenta a continuación, recorreremos históricamente la evolución de las TIC, así como las influencias de estas dentro del ámbito educativo, ofreciendo, finalmente, unas posibles metodologías didácticas y sus obstáculos, que impulsan y dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje con las TIC y para las TIC en la sociedad actual y en todas sus esferas.

Nowadays we live a historic moment in which society and culture are being built from a socioconstructivist paradigm. Besides, ICTs allow immediate to access to information and knowledge from any part in the world. ICTs have a global impact, but

also, an individual one. Yet, who has been willing to think about this issue from the standpoint of education, the main foundation of behaviour in the world? By means of this TFG the reader will be presented with a historical account of ICTs, and also with its educational consequences. Finally, the TFG will describe some probable teaching methods and their obstacles, which either boost or make harder the teaching and learning process with ICTs in our current society and in all its spheres.

# ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ: JUSTIFICACIÓ DEL TFG, OBJECTIUS I METODOLOGIA	7
2. PERSPECTIVA HISTÒRICA I ACTUACIONS INSTITUCIONALS	13
3. LA SITUACIÓ ACTUAL	19
4. TIC A L'ÀREA DE LLENGUA: ASPECTES CARACTERÍSTICS I METODOLÒGICS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE	25
I. L'ESTUDIANTAT	25
I. <i>Competència digital i alfabetització digital</i>	25
II. <i>Com es llegeix i s'escriu ara</i>	30
III. <i>Noves formes i recursos d'aprenentatge</i>	41
II. TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ CURRICULAR: LA TASCA DOCENT	48
I. <i>Formació docent</i>	48
II. <i>Preparació i disseny de materials i sessions</i>	49
III. CAS PRÀCTIC: ESTUDI D'UN CAS A SISÈ DE PRIMÀRIA	52
IV. OBSTACLES A LES ESCOLES	55
5. MÉS ENLLÀ DE LES AULES: PRÀCTIQUES VERNACLES	59
I. XARXES SOCIALS	59
II. MITJANS DE COMUNICACIÓ	61
III. FORMES DE TREBALL	64
6. CONCLUSIÓ	69
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	73
ANNEXOS	



# 1. INTRODUCCIÓ: JUSTIFICACIÓ DEL TFG, OBJECTIUS I METODOLOGIA

Estem en un moment, la Societat del Coneixement, en què arribem a la informació d'una manera ràpida, des de qualsevol lloc i en què milers de recursos se'ns presenten com eines amb unes funcionalitats que transmeten i permeten transmetre missatges, és a dir, generen un acte comunicatiu.

El Web 2.0 –ara desenvolupant-se el 3.0– ens permet, a més d'arribar a qualsevol informació, modificar-ne, crear-ne o difondre'n. En aquests processos de modificació, creació i difusió, com també en els processos d'accés a la informació, es requereixen unes destreses i habilitats que permeten el coneixement i domini de les característiques i funcionalitats que es poden desenvolupar amb aquest nou format Web.

Encara que des de les institucions encarregades de l'educació s'ha intentat integrar aquesta nova necessitat formativa amb modificacions curriculars o amb l'aparició d'una Competència Digital que inclou el Tractament de la Informació, amb actuacions d'adaptació d'espais i materials tecnològics, o amb formació complementària per al personal docent, hem trobat un buit legislatiu on no es tracten nous conceptes i, per tant, noves necessitats que, en canvi, es desenvolupen de manera habitual a la vida fora de les escoles.

Per entendre què significa la integració curricular de les TIC, tenim com a exemple les paraules de Sánchez Ilabaca (2003) quan diu que

“integración curricular de TICs es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”. (Ilabaca 2003: 53)

A raó d'aquestes paraules, sí que podríem donar el vist-i-plau de la integració curricular de les TIC en el nostre sistema educatiu, però, baix el meu punt de vista, el concepte d'integració curricular de les TIC també s'ha desenvolupat i demana una actualització.

L'actualització que demana és l'explicitació més concreta d'uns continguts basats en aspectes que influeixen en les TIC. També d'uns objectius, d'uns criteris d'avaluació

i d'oferir, mitjançant el material didàctic de les editorials, metodologies que facen un ús de les TIC allunyades de les més tradicionals.

Encara que trobem enunciats alguns continguts, criteris d'avaluació i objectius relacionats amb les TIC al currículum, hem detectat una conceptualització que requereix ser coneguda (saber conceptual) i treballada (saber procedimental i actitudinal).

A més a més, es realitzen moltes pràctiques escolars amb la creença de què s'està desenvolupant la Competència Digital i la Innovació Educativa i no és plenament cert. Aquesta creença entra en conflicte ràpidament quan veiem que moltes de les pràctiques segueixen limitant-se a la projecció en les Pissarres Digitals Interactives (PDI) del material d'estudi, l'estudiantat segueix escrivint a la PDI -com quan escrivia amb guix-, i quan les sessions segueixen predominades per llargues classes magistrals. En aquest punt, continuem davant d'usos tècnics de les TIC amb una mirada focalitzada només en la tecnologia i oblidant-se dels aspectes més rellevants de la didàctica i de la innovació. Com diu Sánchez Ilabaca (2003) “es una mirada centrada en la tecnología y no en el aprender”<sup>1</sup>.

Per tant, es continua fent un ús tecnocèntric de la tecnologia i es pensa que s'està innovant, quan un nivell competencial requereix, tant per ensenyar com per aprendre, de sabers tècnics i d'habilitats per emprar-la o comprendre-la de manera crítica i justificada. Estem, doncs, davant d'una integració parcial de les TIC al currículum? Des del meu punt de vista, sí i, per això, hem de proposar pràctiques, actuacions i investigacions per tal d'aconseguir una plena integració curricular. Com cita Sánchez Ilabaca (2003) segons la

“Sociedad Internacional de Tecnología en Educación(ITSE)[...]una efectiva integración de las TICs se logra cuando los alumnos son capaces de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. La tecnología debería llegar a ser parte integral del funcionamiento de la clase y tan asequible como otras herramientas utilizadas en clase”<sup>2</sup>.

Sánchez Ilabaca cita també a Gross (2000) per fer referència al que coneixem com “competència” quan assenyala que la integració es manifesta quan s'utilitzen les TIC

---

<sup>1</sup> Sánchez Ilabaca, Jaime, (2003), <<Integración curricular de TICs, conceptos y modelos>>, *Revista Enfoques Educativos* 5, 2003, pàg. 56.

<sup>2</sup> Sánchez Ilabaca, Jaime, (2003), <<Integración curricular de TICs, conceptos y modelos>>, *Revista Enfoques Educativos* 5, 2003, pàg. 54.



“en forma habitual en las aulas para tareas variadas como escribir, obtener información, experimentar, simular, comunicarse, aprender un idioma, diseñar... todo ello de forma natural, invisible... va más allá del mero instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo.” (Gross en Sánchez Ilabaca 2003: 54).

Es a dir, ens situem en la necessitat d'una integració plena per assolir termes d'innovació educativa que porte a un nivell competencial de les TIC, tal i com hem nomenat al principi del paràgraf anterior.

Donat que la informació i els actes comunicatius, així com els distints aprenentatges, es donen mitjançant l'ús del llenguatge, és a dir, la llengua és un contingut transversal, el TFG se centra especialment en l'àrea de Llengua. Dintre d'aquesta àrea oferirem una nova conceptualització que a les institucions educatives encara no està sent tractada, ja que tampoc està recollida a nivell legislatiu. En canvi, sí que està present de manera vernacle a la nostra vida fora de les escoles (educació no formal) i, per tant, també afecta als aprenentatges reglats.

Els objectius d'aquest TFG són oferir una anàlisi històric de les actuacions administratives que han repercutit en el sistema educatiu i del context que es presenta en el temps actual, així com noves pràctiques docents per a les noves necessitats latents.

Tanmateix, ens centrarem més en l'apartat educatiu i, per extensió, en el treball de les TIC a les aules i la repercussió en els agents educatius, és a dir, intentarem oferir les característiques dels denominats com “nadius digitals” i les necessitats cognitives que se presenten hui en l'estudiantat a l'àrea de Llengua, així com noves possibilitats per treballar en aquesta àrea de manera individual i, com no, col·lectiva –aspecte que hui en dia resulta d'extrema importància quan el Web 2.0. ens fa submisos i alhora ens fa gaudir d'aquesta característica de treball–.

Dintre d'aquest mateix apartat, intentarem donar a conèixer les noves responsabilitats que es proposen a l'hora de fer les programacions didàctiques i, per tant, del que suposa la docència amb les TIC. Els i les mestres necessitaran una actualització, ja que queden situats a l'esfera dels “immigrants digitals”, aspecte que provocarà una “escletxa digital” amb l'estudiantat, mitjançant la qual tindran dificultats per adaptar-se a les noves corrents, les noves necessitats i als nous recursos que s'exposen a la societat. A més, a l'igual que ocorre amb la llengua i la seua pròpia transversalitat a totes les àrees de coneixement, intentarem oferir diverses aportacions que puguin resultar útils i motivadores per dur endavant metodologies que necessiten

les TIC, que tenen la llengua com a eix vertebrador i resulten innovadores a nivell d'aula, de cicle i de centre. En aquesta línia se situa el cas pràctic que presentem per donar-li força i suport a tot el recull d'idees.

Com és propi, també ens preocupem per atendre i tractar tots aquells obstacles que se li presenten a l'estudiantat i als professionals de l'educació; problemes que, per una altra part, haurien de ser la preocupació de les administracions, les quals haurien d'engegar la cerca de solucions estables, útils i contextualitzades a les necessitats reals.

Per últim, intentarem oferir una visió integradora de les pràctiques vernacles en l'àmbit escolar, sobretot pel que es refereix a xarxes socials i mitjans de comunicació. Primerament les situarem a l'actualitat per, finalment, desenvolupar idees que puguin i deuen ser tractades dintre dels centres educatius per aconseguir la fi última del sistema educatiu, que no és altra més que aconseguir que l'estudiantat assolisca un nivell competencial i una formació integral per fer ús de la societat democràtica i participar en la mateixa.

Pel que respecta a la metodologia emprada per dur endavant aquest TFG, la inquietud se'm desperta a través de la meua pròpia experiència i de l'observació directa al veure que l'estudiantat es motiva moltíssim encara que siga un treball amb TIC des d'una perspectiva tecnocèntrica o amb exercicis merament reproductius. També al viure l'experiència de pràctiques i al llarg de la meua formació a la Universitat en què s'ha fet un ús escàs de les tecnologies com a eina d'aprenentatge que haja anat més enllà de l'aula virtual o de les presentacions de diapositives. Per aquest fet, he proposat un cas pràctic, que apareix al seu apartat corresponent, en què intente treballar les TIC de manera innovadora, amb ferramentes TIC contextualitzades a l'edat i influència en l'estudiantat, amb objectius, continguts i criteris d'avaluació que, com hem vist uns paràgrafs anteriors, no acaben d'estar complets (o directament no estan).

En quant a bibliografia emprada per a la fonamentació teòrica, la cerca d'informació començà per termes com "TIC i educació" i amb la lectura d'articles que coneixia d'haver cursat Llengua Catalana per a Mestres en què parlàrem de molts temes d'alfabetització i la creixent necessitat d'atendre l'alfabetització digital. Amb "TIC i educació" la bibliografia que se'm presentà fou quantiosa i, a partir de l'obra *La comunicació eficaç con los alumnos* d'Isabel Cuadrado Gordillo i Inmaculada

Fernández Antelo (2011), antigues professores meues durant l'estada a la UEx, vaig començar a focalitzar els temes que més m'interessarien.

Lectura rere lectura he anat trobant més bibliografia i autors coneguts com Daniel Cassany, Jordi Adell, Manuel Area, Juan de Pablos o el propi Felipe Zayas, autor molt conegut a la Universitat de València. A més a més, també han sigut consultades autores com Emilia Ferreiro, Judith Kalman o webs institucionals com el Ministeri d'Educació Ciència i Esports (MECD en espanyol) o la pròpia web de la Generalitat Valenciana, on ambdues presenten manuals de bones pràctiques i ús de les TIC.

Amb tot açò i amb tota la tasca realitzada de manera dinàmica, amb implicació i amb passió, perquè tots i totes les mestres hauríem de ser investigadors (López, 2014:), oferisc aquest Treball de Fi de Grau amb la intenció de què resulte profitós per a molts i moltes companyes de professió i futura professió, al tractar-se d'un treball de recerca i desenvolupament orientat a la innovació educativa (López 2014: ) que siga l'inici d'una activitat investigadora personal i em permeta continuar desenvolupant-lo amb formació superior després de tancar amb èxit aquest grau de Mestre en Educació Primària.

Per últim, agrair a Nàdia Climent Terol, Juan Miguel Casanova Teruel i Juan Carlos Lara Felipe la seua ajuda a l'hora de subministrar-me les ferramentes necessàries per desenvolupar aquest treball, així com a José Fernando Andreu Martí, Carlos Romeu López i la classe de sisè de Primària del CEIP Covalta d'Albaida per posar-me a disposició les hores lectives escaients per desenvolupar el cas pràctic d'aquest Treball de Fi de Grau i participar en el mateix.



## 2. PERSPECTIVA HISTÒRICA I ACTUACIONS INSTITUCIONALS

El pas del temps és una evidència innegable en què l'aparició i successió de fets provoca la necessitat d'adaptació als canvis que van produint-se. Les demandes i respostes del passat no són com les de l'actualitat, i hem de ser conscients de l'evolució tecnològica, la qual situarem a l'inici entre els anys 60 i 70 amb l'aparició de la ràdio i la televisió que configuraven la tecnologia al servei de l'educació.

Als anys 80 i principis dels 90 es desenvolupen uns nous recursos per donar suport a la instrucció de caràcter reproductiu com són els vídeos i els ordinadors.

A mitjans dels 90 l'ordinador i els "CD Rom" comencen a resultar imprescindibles desencadenant, finalment, en l'aparició d'Internet que, de manera progressiva, ens ha dut al moment actual en què vivim connectats a la xarxa, a la màxima eclosió d'Internet.

Aquest últim moment que ha anat desenvolupant-se progressivament i passant per distints aparells tecnològics per acabar, de moment, en una xarxa metafísica; ha suposat per a les administracions un nou ítem que tractar per donar resposta a les necessitats de la ciutadania. A més a més, com veurem més endavant, ha suposat diversos beneficis, entre ells econòmics, que s'han d'explotar al màxim de les seues possibilitats. Per aquest fet, trobem que des dels nivells administratius europeus, estatals i autonòmics, la temàtica relacionada amb les TIC ha sigut atesa amb les següents actuacions:

- a) Any 1985→ Es desenvolupen els programes Atenea i Mercurio integrats al Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) al 1987.
- b) Anys 90→ Desapareix PNTIC i es crea el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)
- c) Any 2000→ Es produeix la "Cumbre de Lisboa" on s'estableix el "Plan e-Europe" a nivell europeu que repercutirà a Espanya en l'aparició del "Plan Info XXI" de manera testimonial. Aquest últim serà substituït per "España.es" que desapareixerà amb l'eixida del Govern d'aquell moment, el Partit Popular.

- d) Anys després del CNICE apareix l' Institut de Tecnologia Educativa (ITE) amb projectes com: Mentor, Aldea Digital, Aulas Hospitalarias, Abies i Centro Virtual de Educación.
- e) Actualment està actiu el Plan E Escuela 2.0, el qual es desenvolupa a nivell autonòmic per la Generalitat Valenciana en distints documents i actuacions com: Buenas Prácticas TIC, Plan Estratégico 2011-2015, Centro Educativo Inteligente, Plan Mas-TIC, Plan Integra TIC, Mestre a Casa o Ítaca.

a) Any 1985 → Programes Atenea i Mercurio integrats al PNTIC al 1987:

Aquests programes, com la seua integració al PNTIC, fou duta a terme pel Ministeri d'Educació. Aquesta institució creà els programes per incloure de manera experimental els microordinadors (programa Atenea) i el vídeo (programa Mercurio). Després d'integrar-los al PNTIC, també se disposà d'una unitat administrativa per atendre a les necessitats i obstacles que es pogueren presentar al llarg de la introducció de les TIC en l'àmbit educatiu.

Així i tot, la introducció que es va fer anava encaminada a l'equipament dels centres i no tant a l'àmbit didàctic i pedagògic, creient la necessitat d'introduir les TIC per la capacitat de millorar les metodologies més tradicionals.

b) Anys 90 → Desaparició del PNTIC i creació del CNICE:

El CNICE intentà donar resposta a les necessitats educatives amb les TIC amb tres perspectives que anticipen necessitats actuals. La primera perspectiva anava encaminada a la formació del professorat, qüestió que tractarem més endavant. La segona se centrà en la formació reglada i a distància, que actualment és coneguda amb termes com "e-learning" o "blended-learning". L'última perspectiva, que també està a l'actualitat, és la formació de persones adultes mitjançant l' "Aula Mentor".

c) Any 2000 → Cumbre de Lisboa, Plan Info XXI i España.es.

A nivell europeu, després de la Cumbre de Lisboa començà a desenvolupar-se el Plan e-Europe amb el qual s'intentà adaptar els currícula per emprar les TIC i dur a terme noves metodologies pedagògiques al llarg dels processos d'ensenyament i aprenentatge. El control sobre els avanços del Plan e-Europe es duu a terme amb

informes i enquestes com “Education at a Glance. Indicators 2005” de l’ OCDE i el “Flash Eurobarometre 119. Les enseigants et la société de la information” realitzada per l’EOS Gallup.

En aquestes enquestes i informes quedà patent que s’estaven fent esforços econòmics importants, mentre que pedagògicament, no molt lluny de la realitat actual, els avanços havien estat ben poc significatius.

A nivell estatal, es crearen el Plan Info XXI i España.es. Ambdós plans, dels quals el primer només aparegué de forma nominal, no suposaren cap tipus d’actuació més que la seua pròpia enunciació i desaparegueren ràpidament després de la pèrdua del Govern per part del Partit Popular.

d) Aparició del ITE i diversos projectes.

L’ Institut de Tecnologia Educativa fou una reestructuració del CNICE. Aquest centre d’administració, dirigit pel Ministeri d’Educació, suposà un avanç a nivell organitzatiu, encarregant-se de funcions com l’animació i la coordinació d’iniciatives relacionades amb la implantació i la integració de les TIC en el sistema educatiu, tal i com diu De Pablos (2010).

Com a projectes que es dugueren a terme, cal assenyalar els projectes Mentor, Aldea Digital, Aulas Hospitalarias, Abies i Centro Virtual de Educación. Aquests no patiren canvis dràstics en comparació a les actuacions anteriors, però ja començà a obrir-se un nou camí: la preocupació per oferir formació, on també entra el col·lectiu d’adults.

Aquestes actuacions estigueren relacionades amb el projecte Mentor, que se centrà en la formació de persones adultes; en el projecte Abies, que es tractà d’una aplicació per a la gestió de les biblioteques escolars, i el Centro Virtual de Educación, que oferia formació on-line a tota la comunitat educativa, és a dir, persones adultes, professorat i estudiantat. Per tant, a més d’oferir infraestructures i recursos, el camp de les actuacions en aspectes formatius prengué forma.

També, com a diferència i avanç, podem remarcar que el camp d’influència i integració dels projectes es traslladà a zones que abans no havien sigut ateses, on també es produeixen processos d’ensenyament i aprenentatge una mica més allunyats del

circuit escolar convencional. Uns clars exemples són els projectes Aulas Hospitalarias i Aldea Digital, projectes que foren dirigits a dotar d'infraestructures i recursos unitats d'hospitals amb xiquets i xiquetes d'hospitalització de llarga durada, i escoles rurals respectivament.

e) Actualment: Plan E Escuela 2.0 i actuacions a nivell autonòmic de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

El desenvolupament del Plan E Escuela 2.0. és competència del Ministeri d'Educació del govern espanyol i influeix sobre totes les autonomies. Aquesta actuació, iniciada l'any 2010, té com a objectiu fomentar una educació basada en el segle XXI per assolir una competència pròpia de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, com és "Tractament de la Informació i Competència Digital" que es troba enunciada a les actuals lleis educatives<sup>3</sup>.

Aquesta competència requereix que en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge s'actue de manera instrumental i pedagògica, és a dir, de proveir de coneixements i ferramentes a l'estudiantat per tal d'aconseguir una formació competencial i integral per trencar amb l'esclatxa digital.

Les actuacions que es duen a terme a nivell instrumental en col·laboració amb les autonomies són la dotació de pissarres digitals, la connexió inalàmbrica a Internet, i els ordinadors personals.

A més a més, des del Ministeri d'Educació i des de les distintes autonomies, més concretament a l'àmbit educatiu valencià, s'han difós diversos documents i s'han empleat tantes altres plataformes, plans i programaris per estar, o intentar estar, a l'última en aspectes TIC. Així doncs, citarem els següents:

- Documents relacionats amb les bones pràctiques TIC, tant a nivell estatal com autonòmic, on s'ofereixen pautes, conceptes, informació i exemples del que suposa treballar amb les TIC.
- Documents de la Generalitat Valenciana que marquen la ruta a seguir en les actuacions TIC com ocorre amb "Estrategia TIC". En aquest es recullen aspectes com la situació actual, un marc legal subdividit en ítems d'aspecte econòmic i de personal, i distints estàndards i directrius comunes.

---

<sup>3</sup> Recordem que la LOMQE està en procés d'implantació i que la LOE segueix vigent.



- Plan Más-TIC, centrat en la dotació d'infraestructures i materials per a la integració de les TIC a les aules.
- Plan Integra-TIC, on el camp d'actuació es centra en els diversos hospitals de la Comunitat Valenciana per oferir materials i infraestructures TIC i integrar a l'estudiantat amb discapacitats funcionals i d'hospitalització de llarga durada.
- Sistema operatiu LliureX, baix una llicència lliure i específica per a l'àmbit educatiu valencià. El fet d'aquesta aportació és, sobretot, per estalviar costos per la compra de llicències originals d'altre programari com Windows a l'hora de proveir els distints centres educatius valencians. Aquest sistema operatiu també permet la propulsió del pla "Recicla'ls", que tracta d'abaratir costos econòmics i de programació dels ordinadors dels centres.
- Plataforma virtual Mestre a Casa, on s'ofereixen notícies actuals en relació amb noves tendències pedagògiques, nous materials...
- Sistema de gestió dels centres ÍTACA, una mena de programari que permet tenir tot allò referent a l'àmbit administratiu de manera informatitzada, facilitant l'accés a les dades de tot l'estudiantat (ús més habitual), i que interconnecta a estudiants i mestres.

Totes aquestes qüestions tractades anteriorment, podríem dir que s'agrupen en el que s'anomena Centro Educativo Inteligente. Aquest concepte es refereix a la integració de les TIC a les aules valencianes atenent a totes les qüestions de programari i maquinari i els seus beneficis a nivell econòmic, energètic i, "d'innovació educativa".

És important recalcar que l'aparició de termes relacionats amb l'economia no és atzarosa, sinó que l'educació que està promovent-se en aquests moments està en una societat de consum, bé siga d'informació, de capital social o de capital econòmic.

Com que el consum és major, també es necessita una producció elevada i efervescent i, per aquest fet, des de les institucions administratives s'intenten impulsar mesures encaminades a "guanyar més".

Sembla lògic que a nivell educatiu, baix la meua opinió, està oblidant-se la finalitat real de l'educació. Aquesta idea ve fonamentada amb tot el que hem vist en aquest apartat, on els aspectes formatius no han sigut tractats com a vertader fil conductor de l'educació i, per això, no han tingut el desenvolupament necessari, sinó que, més bé, les actuacions dutes a terme al llarg del temps han estat focalitzades en

aspectes de caràcter econòmic i, per tant, entenent la innovació pedagògica com una qüestió basada en la tecnologia i en una aportació d'instruments i recursos, però sense parar-se a tractar les qüestions didàctiques i pedagògiques que, finalment, seran els aspectes importants en la formació de l'estudiantat de manera íntegra, amb capacitat crítica i fent de l'educació, com diria Freire, una educació alliberadora.

### 3. LA SITUACIÓ ACTUAL

Des de la seua aparició, les TIC han anat ocupant lloc a les nostres vides de manera progressiva. Actualment, podria dir-se que no podríem viure sense elles.

A causa de la seua integració en les nostres rutines, la necessitat d'aprendre a emprar-les i comprendre-les s'ha situat a l'ordre del dia, provocant que a les escoles també s'haja actuat o, almenys, intentat actuar. Per aquest fet, podríem parlar d'una nova corrent social o sociocultural que engloba conceptes com nadius digitals i immigrants digitals, llegat de Prensky. És a dir, ens trobem, com diu Castells (2001) davant un nou paradigma.

Aquest nou paradigma, el de les TIC, presenta quatre línies de pensament que tenen molt a veure amb el fet d'haver nascut en aquest moment històric o en algun posterior, així com, també, en les possibilitats que han ofert i ofereixen les TIC.

La primera línia de pensament és aquella que se situa totalment a favor de l'ús i la integració de les TIC quasi sense conèixer-les, és a dir, fa el paper de promotor amb l'argument que és la novetat, la moda.

La segona línia de pensament és aquella que és contrària a l'ús i integració de les TIC, situant-les, ni més ni menys, en un nivell "endimoniat". Un exemple clar són les paraules de Norma (2000) quan cita a les TIC amb adjectius com "invasora y soberbia". (Cuadrado y Fernández, 2011:165). A més, fa referència a la desaparició de la privacitat i critica l'aparició de conceptes com "capacidad digital", contraposant que el que hauria d'existir és una "tecnología humana" pel fet que els humans som entitats naturals i no mecàniques.

Ambdues línies, tant la que se situa a favor com la que se situa en contra, pertanyen als temps de la societat de la informació. Aquest temps, citant a Silvio (2000) es presentava com un "estado previo a la sociedad del conocimiento" (Cuadrado y Fernández, 2011:166) a causa de la utilització de les TIC en les rutines de les persones, és a dir, emprar les TIC de manera tècnica i desconeixent les seues potencialitats.

La tercera línia de pensament, molt propera als temps actuals, es postulava a favor de les TIC, fent un ús d'aquestes atenent a les seues potencialitats i, per tant, sent

sabedor del que suposaven, comprenent-les. Aquesta línia està situada en la societat del coneixement, tractada a la Cumbre de Lisboa l'any 2000, la qual, en paraules de Krüger (2006) “no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor en el cambio social...” (Cuadrado y Fernández, 2011:166). A més a més, afegeix que

“el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en [...] ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida”. (Cuadrado y Fernández, 2011:166).

Sintetitzant, esta tercera línia preveu la importància de l'avanç de les TIC més enllà d'un avanç merament tècnic, és a dir, la potencialitat de les TIC estarà en què serviran com a eina de canvi social, relacionat amb el terme “competència” dels currícula per la seua finalitat de formar ciutadans íntegres, i requerirà un aprenentatge diari i al llarg de la vida. Aquestes idees agafen més força quan fem referència a les paraules d'Abdul Waheed Khan, subdirector general de la UNESCO per a la comunicació i la informació, citat per Sally Burch (2005) on situa a la societat de la informació com a “piedra angular” de la societat del coneixement i relaciona la societat de la informació amb el concepte d’“innovación tecnológica” per les novetats tècniques que se presenten, quedant allunyat del que significa innovació pedagògica. En canvi, societat del coneixement suposa

“la transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El conocimiento [...] es importante [...] para capacitar y desarrollar todos los sectores de la sociedad”. (Cuadrado y Fernández, 2011:166).

Finalment, la quarta línia de pensament és la relació entre les anteriors i es coneix com societat de l'aprenentatge. En esta línia s'uneix la necessitat d'un saber tècnic, corresponent a la primera i la segona línia, i la necessitat de la comprensió de les seues potencialitats de la tercera línia. En aquesta línia és on té ple sentit el terme de competència i la seua finalitat, així com l'aprenentatge al llarg de la vida. Es tracta, per tant, d'un saber aprendre amb les TIC i, a més, un saber desenvolupar amb les TIC, característiques molt similars al que es presenta hui en dia amb el Web 2.0 i la realitat que s'hauria de viure a les aules que, sembla, encara està a la societat de la informació. Fins i tot, podríem dir que el terme “TIC” pateix un canvi amb l'última perspectiva, societat de l'aprenentatge, i passa a dir-se “TAC” (Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement), terminologia que encara no s'empra de manera generalitzada però,

sembla, va encaminada a tindre un lloc hegemònic quan s'empren a l'àmbit educatiu en detriment de TIC.

Actualment, a bots entre les quatre línies anteriors, en la majoria de casos ens trobem que la gent es mou per la societat del coneixement i la societat de la informació, quedant la societat de l'aprenentatge oblidada, sobretot a les institucions educatives. Per aquest fet, el panorama que se'ns presenta és el de tindre molts “infornívoros” i pocs “representómanos”, quan l'objectiu latent és invers. Aquestes metàfores/conceptes de Pozo (2003), es refereixen a que no s'ha de devorar informació sense discriminar (infornívoros), i que s'ha d'estar preparat per poder desenvolupar recerques interactives i crítiques (representómanos). A causa d'açò, segons Monereo (2004), trobem dos cultures: la cultura impresa i la cultura digital.

Mentre que a la cultura impresa se situen els immigrants tecnològics, a la cultura digital ho fan els nadius tecnològics. La concepció epistemològica dels pertanyents a la cultura impresa se situa en l'objectivisme, mentre que la referida als de la cultura digital se situa en el relativisme. La forma de desenvolupar el coneixement també és diferent en ambdós casos, sent en el primer cas merament individual i compartimentat, mentre que en el segon cas és distribuït i connectat. El coneixement es desenvolupa de manera verbal i de manera múltiple (relacionat amb la multimodalitat que veurem més endavant), respectivament.

Quedar-se encallats en la cultura impresa, així com no desenvolupar un aprenentatge dia a dia i al llarg de la vida que exigeix la cultura digital, ens pot portar a estar en perill d'un naufragi informatiu, d'una caducitat informativa, d'una infoxicació informativa o en una patologia comunicacional, totes lligades estretament amb l'escletxa digital. Aquests termes citats de Monereo (2005) són definits de la següent manera:

- a) Naufragi informatiu: semblant al que és fer “zapping” a la televisió, la gran quantitat d'informació disponible suposa un problema per a nadius i immigrants digitals que no aconsegueixen focalitzar la mirada i el pensament en allò que realment els resulta important.
- b) Caducitat informativa: estem en un “mundo cambiante” (Ferreiro, 2000) que s'actualitza ràpidament. Per tant, s'ha de ser conscient d'aquesta

contínua actualització per, al mateix temps, (re)adaptar-nos a les noves idees que se'ns puguen presentar.

- c) Infoxicació informativa: amb l'obertura d'Internet, oferint la possibilitat de crear, modificar i compartir idees, ens trobem amb la diversificació de fonts d'informació. El problema radica en què no tota la informació és fiable i contrastada. Per això, és important tindre estratègies per no ser infoxicats i evitar mals majors com el plagi o l'accés a contingut no desitjat.
- d) Patologia comunicacional: es pot crear una mena d'“autisme comunicatiu” si ens veiem abocats a un ús abusiu de les TIC. Les TIC tenen la capacitat d'oferir-nos un canal de comunicació i relació diferent al “convencional”. Recordem les paraules de Norma (2000) quan es refereix a les TIC com “invasora y soberbia”, paraules que s'oposen de manera ferma a la pèrdua de privacitat i relació que pot ocasionar un abús de les TIC.

Per tant, i en mires d'actuar davant la situació actual a les aules, és important reconèixer les corrents que s'han desenvolupat a la societat, així com les seues perillositats ja que, en la nostra tasca com a docents, haurem de ser capaços d'integrar tot aquest entramat de context i pràctiques (vernacles) a les aules.

Per començar el treball a les aules, després d'haver parat cura amb els nivells de concreció curriculars superiors, és important que la contextualització siga el més acurada possible. Cal entendre que, a hores d'ara, l'escenari d'aprenentatge ha canviat radicalment i ha trencat amb l'hegemonia de les escoles com l'únic lloc del saber. Per aquesta raó, és necessari obrir les portes dels centres, així com les de les administracions per integrar les noves formes d'aprenentatge que presenten les TIC, cosa semblant al que Castells (1997) denomina “pedagogia informacional”, on, en paraules de Picardo (2003), l'estudiantat i les mestres es converteixen en “mediadors” del coneixement.

Aquest canvi en els rols suposa un impacte en la tradició educativa com diu Javier Echeverría (2001), provocant que hi haja un nou ventall de destreses, nous processos d'Ensenyament-Aprenentatge i que exigeix canvis al sistema educatiu. Algunes d'aquestes qüestions també les preveu Adell (2007) quan fa referència als canvis i actualització que requereix la formació del professorat i les noves formes d'aprendre de l'estudiantat. En esta línia també està Julio Cabrero (2009) quan fa referència a què

“los métodos y estrategias didácticas han variado, los contenidos se han visto transformados, los alumnos y sus experiencias vitales no son las mismas y las tecnologías han avanzado mucho.” (Marín, 2009: 10).

A més, incidint com Adell (2007) en la formació del professorat,

“no hemos aprendido el poder de las TIC aplicadas al proceso de E-A que es crear una nueva escenografía de comunicación, donde los estudiantes interaccionan con ellos, con formas específicas de organización y estructuración de los contenidos y con metodologías y estrategias concretas que, movilizadas por el profesor, puedan llegar a la adquisición de la información y construcción del conocimiento”. (Marín, 2009: 10).

En poques paraules, els centres escolars i les administracions educatives han de créixer a la par de la societat i de manera actualitzada, oferint a l'estudiantat coneixements i capacitats per emprar les tecnologies. En conclusió, com diu Julio Cabrero (2009), “por encima de la Tecnología debemos poner la Pedagogía”, perquè la finalitat del sistema educatiu és la d'aconseguir ciutadans en una formació integral i capaços de desenvolupar totes les seues possibilitats.

Entre totes aquestes possibilitats que tenim les persones, entren en joc aspectes com la diversitat i la democràcia, aspectes que, amb la irrupció de les TIC a les nostres vides, exigeixen interactuar amb grups heterogenis; la capacitat d'actuar en autonomia davant la globalització; i treballar amb la tecnologia emprant eines interactivament (Guida Al·les a partir de l'informe DeSeCo, 2010). Totes aquestes qüestions que s'aprenen millor a partir de la reflexió sobre els coneixements vinculats a la realitat, com digué Dewey (principis S.XX) “aprendre comença amb preguntes”, continuen el fil conductor que portem al llarg de l'apartat i que posem de manifest amb la següent cita de Prensky (2008):

“En la nova pedagogia els nois aprenen sols amb l'orientació d'un mestre (una combinació entre l'aprenentatge centrat en l'alumne, l'aprenentatge basat en problemes i l'aprenentatge basat en casos), en què l'educador exerceix de guia que acompanya [...]. En aquest sentit, el paper de la tecnologia a l'aula es servir d'ajuda al nou paradigma, és a dir, el paper de la tecnologia ha de ser ajudar als alumnes a aprendre per sí mateixos (amb l'orientació, evidentment, dels seus mestres). La tecnologia no ha de servir de suport a la vella pedagogia de la lliçó/classe magistral. De fet, quan els mestres utilitzen el vell paradigma explicatiu, el fet d'afegir-hi tecnologia fa més nosa que no pas servei” (Barba, C., i Capella, S., 2010: 53)

També, ens trobem davant la necessitat d'actuar a l'hora de cercar, seleccionar i avaluar informació i, a més a més, donar-li importància a la possibilitat de contrastar, actualitzar i compartir, entenent que en la societat de l'aprenentatge en la qual estem, la informació es dona de manera multidireccional, és mòbil i requereix d'una alfabetització digital. A causa de la constant actualització i de l'abundant informació

disponible en cada instant, també resulta fonamental el fet d'aprendre a desaprendre, és a dir, preocupar-nos per la informació i també per les fonts, preocupar-nos per la tecnologia i per la criticitat, conèixer els multialfabet, la multimodalitat i fer ús de la creativitat.

Tot el recull de característiques anteriors defineix allò necessari per a la completa conceptualització del que significa ser competent a les TIC. També es pot sobreentendre la transversalitat d'allò referit a TIC amb altres competències, especialment amb Aprendre a aprendre, Social i ciutadana i Lingüística. A més, algunes de les característiques anteriors defineixen perfectament part del significat que té "alfabetització digital" lligat amb la Competència Lingüística que veurem al capítol posterior.

Per concloure aquest capítol, ens situarem a la part antagònica de tota una autoritat com Tíscar Lara ja que, segons aquesta autoria,

"Los Decretos sobre enseñanzas mínimas [...] instan al desarrollo de la competencia digital de una manera transversal en los currículos [...]. La competencia digital está asociada desde su propia enunciación al tratamiento de la información y se considera [...] un objeto de estudio específico [...] (y) también un instrumento de conocimiento del resto de competencias". (Lara, 2009:17)

Personalment, i després de les paraules de José Miguel Marín Viadel, professor d'aquesta Facultat en l'assignatura "Planificació de la llengua i la literatura", qui deia que el currículum ens deixava moltes qüestions "ballant amb la sort i l'atzar", pense que el currículum no atén de cap manera a la transversalitat de la Competència Digital amb altres competències ni amb altres àrees de coneixement, com tampoc preveu uns continguts, uns objectius i uns criteris d'avaluació realment sòlids per tractar i atendre tota la conceptualització, tots els procediments i totes les actituds que se'ns presenten hui en dia amb les tecnologies. Sí que podem trobar enunciats continguts a l'àrea de Llengua que fan referència a emprar les TIC, però la qüestió està en preguntar-se per a què emprar-les, en quina finalitat cal emprar-les. Això realment és el que entenc com a integració de les TIC a les àrees de coneixement, en aquest cas a l'àrea de Llengua, i això és el que realment escau hui en dia a les aules. Mentre no es faça un pas endavant per avançar en la plena integració de les TIC al currículum i, per tant, a les distintes àrees de coneixement, i permeten l'entrada d'allò vernacle a les escoles, seguirem deixant els coneixements necessaris "ballant amb la sort i l'atzar".



#### **4. TIC A L'ÀREA DE LLENGUA: ASPECTES CARACTERÍSTICS I METODOLÒGICS EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE**

Com és d'esperar, la situació sociocontextual actual ateny a tots els agents educatius. Pel fet que afecta a la nostra futura professió, ens centrarem en aquells agents que situem al primer ordre, que són l'estudiantat i el cos docent.

Així doncs, en aquest apartat tractarem, referent a l'estudiantat, el que suposa ser competent digital i estar alfabetitzat, quines són les característiques de la lectura digital i en quin plànol queda situada la lectura tradicional i, per últim, les ferramentes que permeten escriure i llegir de manera diferent a la tradicional i, per tant, desenvolupar un procés d'ensenyament i aprenentatge distint al dels darrers anys.

També tractarem, referent als professionals de l'educació, quina ha sigut la formació que han tingut i quina necessiten per estar a l'avantguarda de l'educació, així com la seua aplicació en els processos i materials d'ensenyament-aprenentatge.

##### **I. L'ESTUDIANTAT**

###### *i. Competència digital i alfabetització digital*

Tal com hem citat al llarg del treball, el context social actual ens presenta a uns nadius digitals -aproximadament són aquells nascuts a partir del 1993- que han nascut en un moment d'increment de l'ús de les tecnologies. Tanmateix, a mesura que ens apropem als naixements fins a hui en dia, hem pogut observar com cada vegada més els xiquets i xiquetes naixen, a més d'una gran predisposició cap a les TIC, amb un component quasi innat que els permet dominar-les. Com diu Monereo (2005) desenvolupen ràpidament funcionalitats apropiades per a la comunicació en xarxes telemàtiques, mostren una gran facilitat per processar informació, una informació que no sols es presenta de forma verbal.

En relació amb el moment actual on influeixen els personatges, diverses eines d'informació i comunicació i canvis a nivell educatiu, Cassany (2011) a la seua obra *En línia, leer y escribir en la red*, fa ús de distintes metàfores com la ja coneguda de Prensky (2004) "nativos e inmigrantes digitales" que fa referència als personatges, les

seues potencialitats, característiques i necessitats; la metàfora de Tim O'Really (2004) "Web 2.0, la colmena y las abejas" per referir-se al canvi de paradigma que ha patit el

web on deixem de ser simples consumidors per ser creadors i modificadors del contingut del web; la metàfora de Colin Lankshear i Michele Knobel (2006) "el vino y las botellas" per atendre a la qüestió de l'avanç tecnològic i no metodològic a l'educació on segueixen imperant pràctiques tradicionals; i, fins i tot, una anècdota d'experiència pròpia que ens situa en el component actitudinal de rebuig per la difícil tasca de canviar el paradigma individual i que veu en les TIC i en les noves formes de llegir, escriure, aprendre, etc, unes qüestions i diferències insalvables pel fet de no ser natus digitals.

Totes les metàfores anteriors ens serveixen per situar més clarament els aspectes que ens trobarem una vegada entrats a les aules i intentant conviure amb les TIC i, per tant, integrar-les.

Així bé, és important recordar que el paper que se li atribuïa a l'educació en el passat, arrel de la societat industrial, era el d'alfabetitzar a la societat. En la societat del coneixement i de l'aprenentatge actual, l'educació tindrà dintre de les seues finalitats alfabetitzar per a ser particip del circuit social en què conviuen l'educació i l'economia entre altres. Lligat amb totes aquestes qüestions, el que intentarem oferir a l'educació és una alfabetització íntimament relacionada amb els temps que vivim i que requereix d'una Competència Digital, no amb una societat de l'era industrial que ha quedat enrere i desfasada.

Aleshores, definirem l'alfabetització digital com la capacitat i l'habilitat de llegir, escriure, buscar, comprendre i treballar amb la informació que ens envolta, una informació que presenta noves característiques amb nous tipus de text, noves formes d'escriure, nous recursos, es troba a escala mundial, es pot modificar, etc. Podríem, fins i tot, parlar d'una multialfabetització (Monereo 2005; Area, Gros i Marzal 2008), per les distintes tasques que es desenvolupen dins del procés d'alfabetització. A més, com diu Bustos (2009) va molt més enllà del simple domini de les qüestions tècniques d'un ordinador, aspecte que quedaria al començament de l'aprenentatge i alfabetització digital pel mer fet de ser una destresa. És com si ens ensenyarem a agafar correctament el llapis, com escriure dintre de les línies o com és el so dels fonemes i la relació amb les grafies. Segons Tíscar Lara (2009), la creença d'estar alfabetitzat digitalment rau, en

part, en el sistema educatiu a l'oferir programes de formació TIC que només es basen en les destreses i coneixements tècnics centrats en la utilització d'un programari específic.

Gutiérrez Martín (2003) afegeix al concepte "alfabetització digital" el terme "multimèdia". Açò es deu, segons assenyala l'autor i institucions com la UNESCO, a la dependència semàntica que crea el terme "digital" amb els ordinadors. En canvi amb el terme "multimèdia" podem focalitzar la necessitat d'aprendre sobre el que passa dintre de les pantalles.

Encara que seguirem emprant, almenys fins que la tendència canvie, "alfabetització digital" de manera generalitzada, a la definició es reconeix que es necessita el domini de destreses, però el més important és el domini d'habilitats que permeten llegir i escriure de manera crítica, atenent als nous actes i a les noves finalitats comunicatives, així com poder valorar, de manera fonamentada, el component social de les nostres vides i ser capaç de participar en la seua milloria. Com diu Tíscar Lara (2009), es tracta d'estar alfabetitzat en una

"dimensión lingüística, conocer los lenguajes, los medios y sus técnicas de producción: lenguaje textual, audiovisual y digital"; en una "dimensión sociopragmática mediante la interpretación crítica y productiva"; i en una "dimensión cívica mediante la libertad de expresión, participación en la esfera pública democrática, diálogo intercultural, derecho a la información y derechos de autor y propiedad intelectual". (Lara, 2009: 17)

Aquesta dimensió cívica requereix, també, d'una "intel·ligència interpersonal" (Alart, 2010), que, al meu parer, resulta una de les bases de l'alfabetització digital.

Al llarg de les meues estades a centres escolars, encara que pertany a Primària, he pogut parlar amb el professorat sobre la reciprocitat i sensibilització que se treballa a les aules d'Infantil. També, com l'Educació es tracta d'un *continuum* a les aules de Primària. Però, especialment a Infantil és on comencen a donar-se les primeres passes per treballar en grup i, mitjançant aprenentatge cooperatiu, es comença a tractar la diversitat, es practica el voluntariat, els jocs grupals, es promouen valors com l'amistat i la solidaritat i es resolen els primers conflictes. Tots aquests fets formen part de la "intel·ligència interpersonal" de la qual ens parla Alart i considerem una de les bases de l'alfabetització digital.

Sí fem la vista uns paràgrafs més amunt per trobar la definició d'alfabetització digital, trobarem un símil amb el que implica la intel·ligència interpersonal. Es dona el

cas que la societat del coneixement i de l'aprenentatge actual reclama una nova alfabetització, requereix d'una intel·ligència interpersonal que ja s'està treballant a les aules i, a més, es mobilitza a les primeres etapes. Per tant, la inclusió d'aprenentatges significatius en relació amb l'alfabetització digital no està tan allunyada com sembla sinó, més bé, està a les perifèries, una mica descontextualitzada i en referència a altres temàtiques i àrees que no s'han planificat amb les TIC; mentre que als Decrets i Lleis s'estableix una transversalitat amb elles (les TIC).

Tornant a la capacitat de participar en la milloria del component social, és important recalcar les definicions d'aquest concepte per part de Rheingold (2008) i Wikiworld (2008), les quals emfatitzen en la necessitat d'entendre l'alfabetització digital o multimèdia com una via per a la transformació social amb paraules com

“respuesta activa a las batallas [...]no resueltas sobre el poder económico y político [...] y la posibilidad de que los jóvenes de hoy puedan tener voz de configurar el mundo en el que viven”, o “sino también, y más importante, para construir alianzas para incrementar la justicia material, social e individual y facilitar la transformación social”. (Lara, 2009: 14)

A l'igual que ocorria a l'alfabetització en la societat industrial, l'objectiu és la transformació social. Aquest objectiu de transformació social no és ni serà mai possible si no s'assoleixen les destreses i habilitats necessàries per fer un ús competencial i de manera transversal.

Mentre tant, ens trobem amb definicions sobre la Competència Digital en sintonia amb el que és estar alfabetitzat de manera digital, com ocorre als Decrets sobre ensenyances mínimes, on es contextualitza i es promou la transversalitat a les distintes àrees del currículum i, per extensió, a les distintes competències; s'enuncia la necessitat de disposar de les habilitats escaients per treballar amb la informació, bé siga buscant-ne, analitzant-ne, modificant-ne...; requereix estar alfabetitzat entenent, com he dit anteriorment, que es disposa dels múltiples alfabets que es presenten amb els multimèdia; disposar d'un coneixement tècnic de les TIC... Però ¿com hem de posar en funcionament aquesta competència si, com diu Adell (2007) no “se acompaña de una formación a los docentes”, i no se'ls ensenya a “como pueden integrar(las) en el desarrollo de su área de conocimiento, en definitiva integrándolas en las estrategias didácticas”?

A més a més, tal i com he dit a l'inici del treball, des de les administracions es promou una Competència en el Tractament de la Informació i Digital, però als apartats dels continguts, objectius i criteris d'avaluació dels Decrets no hi ha una menció clara i significativa sobre aquesta. Per exemple, a l'àrea de Llengua i Literatura al DOCV (D111/2007, 20 de juliol), els continguts que es presenten són els següents: al bloc 2 el contingut 3; al bloc 3 als continguts 3.1.1, 3.1.6, 3.1.7, 3.2.3 i 3.2.11; al bloc 6 continguts 6, 7, 9, 11 i 14. Pel que fa a objectius trobem únicament el 9. Per últim, als criteris d'avaluació trobem el 10 i el 18.

Fins i tot, als mateixos llibres de text queda reduït a la cerca d'informació sobre un animal, una ampliació d'algun text o pintura o a la realització d'uns exercicis de reforç.

Si no es promouen continguts, objectius i criteris d'avaluació per treballar a les aules en relació a les TIC, des del meu punt de vista no es pot parlar de cap tipus de competència. És important recalcar que una competència porta en sí mateixa continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Si se'm permet, torne a fer ressò de la no explicitació de quins continguts, criteris avaluable i objectius s'han de treballar a les distintes àrees. Ens llança diverses opcions com "buscar informació, analitzar-la, utilitzar-la..." de manera general. El currículum ens deixa sols a una illa deserta. A què es deu aquest fet? Resposta concreta no n'he trobada, però Cassany (2011) ens ofereix una sèrie de crítiques que ha rebut el terme "competència" com, per exemple, que aquest concepte està "obsolet perquè se centra sólo en destrezas y prescinde de las prácticas y de los componentes socioculturales"; perquè "homogeneizan y globalizan una realidad cada día más diversa"; o la més severa de totes i que compartisc amb Cassany, "la OCDE tiene una perspectiva economicista y [...] está más pendiente de conseguir mano de obra obediente que de educar una ciudadanía democrática y crítica".

A hores d'ara, tal i com pretenc al següent subapartat i al cas pràctic que apareix posteriorment, es poden concretar els objectius i continguts a desenvolupar en les distintes àrees del currículum en relació amb les TIC per, així, llevar-li al màxim la perversitat al terme "competència" que provoca opinions negatives. En el cas d'aquest TFG, oferiré distints objectius i continguts en relació a l'àrea de Llengua i la

Competència en Comunicació Lingüística, a més d'integrar l'aprenentatge informal en el formal.

*ii. Com es llegeix i s'escriu ara*

La societat ha canviat i ja no estem a la societat de la informació.

Abans s'accedia a la informació mitjançant els llibres, els quals tenien la veritat absoluta i es trobaven a les biblioteques. Era necessari, per poder fer-ne ús, estar alfabetitzat. L'alfabetització que es requeria no era més que saber conjuntar la grafia i el fonema. Actualment estem a la societat del coneixement i de l'aprenentatge.

Aquesta societat requereix d'un nou model d'alfabetització (que ja hem vist al subapartat anterior), ja que la lectura no es dona només en el format analògic i tradicional que era el llibre. Tampoc disposen d'hegemonia les escoles i les biblioteques com els llocs del saber. Estem davant d'un canvi en què es llegeix i s'escriu mitjançant aparells tecnològics i en què el saber està pertot arreu i accessible de manera instantània. Però, realment s'ha adaptat el sistema educatiu a l'actualitat?

Hem contestat la pregunta en altres ocasions, donant com a resposta un rotund no. Es necessita una actualització conceptual, com hem vist anteriorment, i una formació docent contextualitzada i que permeta donar resposta a les necessitats dels que viuen una "infància mediàtica" (Buckingham, 2002). Aquesta infància mediàtica que es desenvolupa a l'entorn familiar hauria de tindre una correspondència a les escoles, és a dir, que hi haja una integració de l'aprenentatge informal i vernacle a l'aprenentatge formal. Hem de defugir del que anomena Area (2010) com "esquizofrenia cultural" per la ruptura abrupta del material que empren els infants a les escoles, que segueix sent el llibre, i a les seues cases, les TIC.

A més, en les pràctiques vernacles que comencen a realitzar des de ben prompte en les quals desenvolupen la parla, l'escriptura, la lectura i la oïda, actuen, com es recull al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2.1.4), en quatre grans àmbits que l'educació formal també intenta formar com son: l'àmbit públic, l'àmbit personal, l'àmbit professional i l'àmbit educatiu.

Internet, el qual considerem un pilar bàsic en la societat del coneixement i de l'aprenentatge, engloba tots els àmbits i modifica les pràctiques discursives. Fins i tot

resulta ser una font de nous gèneres discursius. Així bé, els tres primers àmbits se situen en l'esfera de les xarxes socials, mentre que l'últim àmbit és preocupació de les institucions educatives, encara que, després de promoure la integració d'allò informal en el context formal, també s'haurà d'atendre a les xarxes socials i als seus àmbits d'influència, aspecte que veurem més endavant.

Com que Internet modifica les pràctiques discursives i permet l'aparició de nous gèneres discursius, a l'igual que s'ha intentat actualitzar el concepte d'alfabetització, també escau fer-ho amb el terme de Competència en Comunicació Lingüística on rau la competència lectora.

Saber llegir (i escriure) resulta imprescindible per al rendiment acadèmic, així com per a participar als altres tres àmbits que hem nomenat anteriorment. Segons l'informe PISA (2009) “la competència lectora és comprendre, utilitzar i comprometre's amb textos escrits per assolir els propis objectius, desenvolupar el coneixement i potencial personals i participar en la societat”. També, segons el mateix informe, “les teories cognitives insisteixen en el caràcter interactiu de la lectura i en el caràcter constructiu de la comprensió en el medi imprès i fins i tot, en un grau més alt, en el medi electrònic”.

A mode resum, la competència lectora és una de les capacitats englobades dintre de la competència en comunicació lingüística i requereix d'una alfabetització digital o mediàtica basada en tasques contextualitzades i adaptades a la seua consecució que permeten interactuar amb el text i construir un nou significat. I no resulta curiós que es puga interactuar i construir un nou significat, ja que el Web 2.0 i les TIC actuals amb totes les seues potencialitats multimèdia permeten una interacció, siga sincrònica o asincrònica, amb milers de persones, així com construir nous missatges i textos de manera multimodal i que, a la fi, tenen un significat que s'ha de saber llegir i entendre per traure-li el màxim rendiment possible.

Tots i totes hem escoltat alguna vegada “és que estàs molt despistat darrere de l'ordinador, la televisió o el mòbil”, quan, en realitat, esta generació el que està és poc treballada, ja que no se li han donat les eines necessàries per desplegar tot el potencial que tenen. No ho dic jo sols, ho diu la psicologia en les seues teories cognitives. L'activitat de la lectura (i l'escriptura) ha canviat en material i en forma de ser-hi i, per això, els supòsits tradicionals han de deixar pas als supòsits actuals. Aleshores, els

supòsits tradicionals que entenen el lector com un mer receptor de missatges, on el text té un sol significat, on la importància recau en saber la relació entre fonema i grafia, la paraula, l'oració i el text, deixant de banda el context i la finalitat de la lectura, han de deixar pas als supòsits actuals que entenen el lector com un constructor de significat influenciat per la pròpia experiència, el propi text i el context, i on la finalitat dependrà de la motivació per llegir el text i construir significat.

Després d'haver analitzat i actualitzat la conceptualització, ara és moment d'oferir nous conceptes que perfectament podrien i haurien de ser continguts per treballar a l'àmbit acadèmic per tal d'aconseguir una alfabetització contextualitzada que permeta assolir una competència lectora i, per últim, una Competència en Comunicació Lingüística, en què estiga integrada la Competència en Tractament de la Informació i Digital, que resulta ser transversal a totes les àrees del currículum i a la mateixa vida.

Primerament tractarem els conceptes simples, és a dir, si ho comparem en certs continguts de Llengua, podríem situar-los al nivell de conèixer, per exemple, l'anàlisi sintàctic d'una oració i els seus components. Darrerament, tractarem l'actualització que s'ha de dur a terme en els gèneres textuais i en els tipus de text.

Per una banda, pel que fa a conceptes simples, al llarg de la recerca bibliogràfica han aparegut termes com multimodalitat, hipertextualitat, infografia i text discontinu, multimèdia interactiva, infoxicació i escriptura ideofonemàtica. Autors i autores com Cassany, Zayas, Ayala, Prensky, Camps, Kalman o jo personalment -ells i elles són personalitats reconegudes-, estem treballant per deixar enrere la nostra "immigració digital" i ser uns "adoptats digitals". Per això, no resulta simple trobar conceptes sobre la nova cultura digital dintre de les aules a l'àrea de Llengua. Podem fer-se la idea de la dificultat que resulta atendre-hi a aquests conceptes i d'ells oferir uns continguts, objectius i criteris d'avaluació.

Així i tot, i en la línia d'aquest TFG, definirem els distints conceptes, dels quals alguns eixiran al cas pràctic que se presenta més endavant amb tota la seua essència per tal de ser integrats -si aquest treball és avaluat positivament- en les pràctiques escolars, docents i atès des de les administracions en la formulació de noves Lleis i Decrets.

- Multimodalitat: suposa la integració de diversos tipus de representació que aporten un significat quan conformen un text. Encara que és freqüent el



domini del text escrit, aquest es dona acompanyat d'altres formats com el vídeo, l'àudio, les fotografies o les imatges. Al llarg del pas dels anys, els textos monomodals, d'un sol mode de representació en què la primícia era del llenguatge escrit, han deixat pas a aquesta nova característica que s'ha vist impulsada fermament amb l'auge de les TIC. Des de les escoles haurà d'ensenyar-se a treballar amb aquesta propietat per fer un ús i una lectura de la mateixa de manera crítica i fonamentada.

- Hipertextualitat: aquesta propietat ve donada per la inclusió d'enllaços dintre dels textos digitals. Permet fer bots fora del text suposant una major complexitat a l'hora de conformar un significat sencer del text, però permeten escollir l'itinerari que ens pugui resultar més interessant. A les aules ens haurem de preocupar per ensenyar a elegir quan és interessant recórrer a un hiperenllaç, ja que l'ús d'aquest s'ha de basar atenent a la finalitat que busquem. A més, s'han d'ensenyar tècniques de síntesi i recapitulació per no desfocalitzar la lectura i no “anar-se'n per les rames”. Aquest concepte és tema d'estudi en distints treballs per ser considerat un dels elements primordials dels nous discursos digitals (Cruz Piñol 2009, Dillon i Spiro 1996).
- Infografia: no cal fer un anàlisi etimològic per descobrir la unió d'aquests dos conceptes. Es tracta d'informació donada de manera gràfica mitjançant imatges, llistes, gràfics, diagrames, índexs i formularis. PISA (2009) els oposa als textos escrits per qüestions de lectura, ja que els textos escrits es llegeixen de manera contínua i lineal, mentre que aquests es realitzen de manera discontinua. Requereixen, per tant, conèixer molt bé la relació dels elements que el formen per poder construir el significat. Així i tot, no solen donar-se sense interacció amb el text escrit, és a dir, entre aquesta tipologia i la textual convencional solen proveir la informació de manera mixta. Aquest concepte també podria formar part dels textos multimodals.
- Multimèdia interactiva: relacionat estretament amb la multimodalitat, aquest es defineix com un objecte digital educatiu quan el contingut multimèdia es posa al servici de les TIC en el camp de l'Educació, tenint diversos beneficis com la millora de la retenció de continguts, la motivació i l'aprenentatge entre altres. Permet aprendre, segons Majó i Marqués (2001), amb el multimèdia, suposant una plena integració TIC; sobre el multimèdia, sobre la tècnica per

emprar aquests, i dels multimèdia quan es posen com a recurs “guia” de les sessions. Ho diferenciem dintre de la multimodalitat en què d’aquest multimèdia se’n pot fer un ús comercial i publicitari i que s’ha d’incloure a les escoles pel fet d’estar a l’àmbit de l’educació informal que, com hem dit anteriorment, ha d’entrar a les aules. Es manifesta en vídeos, sons, animacions i textos animats i dinàmics. Aquest concepte dóna lloc a l’hipermèdia.

- **Hipermèdia:** es diferencia de l’hipertext en què el segon es troba integrat dintre d’un text a mode de paraula clau i portant-nos fora del text original, mentre que el primer està integrat en el seu format original dintre del text original. Aquest fet el fa estar proper i tenir un paper semblant a la infografia.
- **Esriptura ideofonemàtica:** Torres i Vilatarsana (2003) són qui comencen a emprar el terme “ideofonemàtica”. Aquest es refereix, en paraules dels autors, a la manera d’escriure (i llegir) que transforma l’escriptura convencional aprofitant al màxim els recursos dels teclats i incorporant símbols i icones i obviant tot tipus de normativització de les llengües. Hi ha visions negatives sobre aquest fet, però el que resulta és que la joventut (i els qui no pertanyen a ella) fan ús d’aquesta escriptura, sobretot als mitjans de comunicació escrits sincrònics, per guanyar temps en l’acte comunicatiu i fer-ho de manera més immediata. És clar que a les escoles aquest tipus d’escriptura no pot entrar-hi en joc a l’hora de l’ús estàndard i culte que es requereix, però sí que s’ha de parlar cura, sobretot amb els més majors de les escoles -4t, 5è i 6è- que comencen a emprar mòbils i aparells per comunicar-se, en què sàpiguen discriminar el context per emprar aquest tipus d’escriptura.
- **Infoxicació:** El Web 2.0 permet que totes les persones siguin actives a l’hora de crear, modificar i compartir informació. També els mitjans de comunicació, amb la gran quantitat de canals televisius i d’emisores radiofòniques, ofereixen un ventall de fonts d’informació que ens arremeten de manera incessant. Totes aquestes opcions tenen conseqüències que, en alguns casos, poden resultar nocives. El fet de no saber discriminar fonts fiables d’aquelles que no ho són, d’estar permanentment bombardejats per informació que ens pot molestar i despistar, emprar la tecnologia de manera errònia o amb finalitats negatives, són algunes de les moltes conseqüències negatives que han portat a l’aparició del terme infoxicació, que guarda una important relació semàntica amb el significat d’intoxicació. Des de les institucions educatives

s'hauran de posar en marxa plans i programacions per aprendre a buscar en fonts fiables, realitzar visions crítiques i ser més que simples consumidors d'informació, per a reconèixer i fer un bon ús de les TIC, evitar casos de ciberbulling i per estimar, més si cal, la gran diversitat que el món TIC ens posa a l'abast en tots els àmbits de la nostra vida.

Per dur a terme tots els continguts que s'han esmentat, és necessària una bona planificació, així com una bona formació per evitar la infoxicació i qualsevol tipus d'allau informativa, que requereix una “alfabetització informacional” (Area, 2010), situada dintre de l'alfabetització digital; ja que molts nadius no saben moure's a l'entorn (informacional) digital, el qual no disposa de filtres ni controls i pot provocar, fins i tot, delinquir per no respectar autories i realitzar activitats de plagi.

A més, l'ús de les TIC i la posada en marxa d'aquests continguts, afavoreix fets com la diversitat a la xarxa i als recursos amb la diversificació d'interlocutors i d'opinions, la diversitat lingüística -coneguda com plurilingüisme- i cultural -sent un bon motiu per explotar la multiculturalitat i promoure i dur a terme la interculturalitat-, treball amb distintes finalitats i distintes metodologies, etc.

Per altra banda, pel que respecta a les actualitzacions a diversos gèneres discursius i als distints tipus de text, hi ha, com no pot ser d'altra manera, una estreta relació amb els conceptes simples vistos anteriorment.

Aquests conceptes simples influeixen en els tipus de text i gèneres discursius convencionals, suposant canvis a l'hora de compondre i comprendre nous textos per l'addició de nous formats i nous recursos estilístics que, si no es disposen de les capacitats i coneixements necessaris, poden dur a confusió i a no tenir una opció vertadera de fer lectures crítiques i, per consegüent, formar part de manera democràtica dels temps en què vivim.

Com digué la estudiant de la Universitat Pompeu Fabra Laia Pascual (1999),

“la llengua manipula, la llengua distorsiona la realitat, i encara més: la realitat la crea la llengua. És fascinant i alhora esglaiat el fet de saber que estem davant l'arma humana més forta i d'aparença més inofensiva”. (Cassany, 2006:73)

És a dir, qui no estiga alfabetitzat per al S.XXI està en perill de patir la desigualtat social. La institució educativa –les escoles– foren creades per evitar qualsevol tipus de

desigualtat social i, per tant, és necessari actuar davant del paradigma actual en què està la societat del coneixement i de l'aprenentatge. Per això, es presenta com a fonamental aconseguir lectors i lectores amb criticitat.

Aquest terme de "criticitat" no neix a l'atzar, sinó que porta en sí una història que analitzarem amb les paraules de Frank Serafini (2003) quan es refereix a tres etapes teoricopràctiques com "la modernista", "la transaccional" i "la crítica".

Mentre que la modernista queda situada als usos tradicionals en què llegir, aprendre i la forma de treballar a l'aula són més mecanicistes i l'objectiu final rau en llegir i escriure, la transaccional i la crítica són les més actuals, sent aquesta última l'actualització de la transaccional.

L'etapa transaccional entén el llegir com un fet individual. En canvi, la crítica ho entén des de la situació sociohistòrica i com un artefacte cultural. Al corrent transaccional l'aprenentatge es dóna com una font de coneixement, mentre que al corrent crític es dóna com un joc d'interessos que s'han de conèixer per no ser uns simples "robots". A l'aula transaccional s'obrin les portes a debats i a l'aula crítica s'amplien els debats amb diversitat de lectures per afavorir la presa de consciència de l'autor i del lector. Per últim, al corrent anterior, el transaccional, l'èmfasi recau en el creixement de les persones, mentre que al corrent actual, el crític, recau en l'obertura a molts contextos. Amb aquesta anàlisi podem entendre què volem dir quan parlem de criticitat o lectura crítica.

Front a aquesta, Cervetti et al. (2001) revisen la perspectiva històrica de la lectura crítica i se n'adonen de la utilització diferent que es fa a diversos manuals. Situen la lectura crítica en temps passats i la literacitat crítica en temps actuals, sent aquest fet una de les tantes diferències que preveuen.

Altres de les diferències van enfocades a com s'entenia el coneixement que es proveïa als textos mitjançant la construcció del significat que feien els autors, als quals els lectors feien inferències, o a la significació que se'ls dotava als textos atenent a l'àmbit sociocultural local.

La diferència més important, des de la meua visió i sense tenir un domini excessiu d'alguns dels continguts sociolingüístics dels quals es parlen al text de Cassany (2006), està en què des de la visió crítica s'entén que l'autor és una font de coneixement, mentre

que la literacitat permetrà enfrontar-se a les idees que reproduïxen les autorïes. En un cas es fan inferències, com he citat abans, i per l'altra banda es qüestiona el poder.

Al llarg d'aquest treball, i després d'analitzar els punts divergents entre lectura crítica i literacitat crítica, fem un ús de "lectura crítica" que conté també les característiques de "literacitat crítica", ja que he trobat distints punts convergents com, al meu semblar, l'evolució en el rol dels qui llegeixen per desenvolupar les activitats democràtiques de manera plena, fet que vol l'educació quan parla de la formació integral de l'estudiantat basat en competències, en aquest cas la lingüística on està incorporada la competència lectora i l'alfabetització funcional i digital.

I, com no pot ser d'una altra manera, també s'ha d'introduir, com fa Cassany (2006), el terme de literacitat electrònica dintre de la conceptualització de lectura crítica, ja que, després de l'adequada formació per estar alfabetitzat digitalment, el més habitual i necessari seria aconseguir el mateix que ocorre amb la lectura crítica, encara que se centra, com cap esperar, en els hipervincles, hipertexts, gèneres electrònics, etc.

En definitiva, la importància de la lectura crítica, com diria Freire (1987) "la literacitat té a veure amb la identitat individual i de classe, té a veure amb la formació de la ciutadania, sí [...] és necessari que la prenguem i que l'adoptem com un acte polític, mai com un afer neutre". (Cassany, 2006: 61)

Per això, resulta encara més important incloure-la (literacitat electrònica, literacitat o lectura crítica que inclou els dos termes anteriors) als currícules, per evitar ser persones robotitzades i sense consciència en les decisions que ens atenyen en tots els àmbits de les nostres vides.

Aquesta tasca formativa sobre la lectura crítica i la literacitat crítica (recordem que al llarg del text han aparegut units i, darrerament, també ho faran, a més d'haver-hi inclòs la literacitat electrònica), es realitza -o s'hauria de realitzar- sobre uns tipus de textos i uns gèneres textuais que han canviat i que atindrem a continuació:

- Gèneres textuais:

Com hem observat a l'anàlisi del currículum i com fan referència Camps (2000) i Zayas (2003), aquest concepte ocupa un lloc transcendent al que suposa disposar d'una Competència en Comunicació Lingüística.

Conèixer i emprar correctament els gèneres textuais permet entendre per què el text té una estructura o una altra i està compostat d'uns elements o d'uns altres. I, dic elements per les noves característiques que ofereixen els textos multimodals. També dependrà de la finalitat i, dintre d'aquesta, de les relacions personals o professionals que puguen haver-hi.

Per aquesta raó, Zayas (2012) proposa que els gèneres textuais es tracten des de dues vessants: una vessant “com a activitat verbal”, i l'altra “com a objecte lingüístic”.

Com a activitat verbal vol dir que els gèneres textuais requereixen d'un saber en quin acte comunicatiu s'està, quina és la funció d'aquest acte i també hi ha que atendre al tema que es tracte. Tot englobat dintre d'un àmbit social.

Per l'altra part, com a objecte lingüístic vol dir que els gèneres textuais requereixen d'un saber normatiu en què estan temes que atenyen al format, a trets lingüístics i esquemes textuais.

Segons Zayas (2012), tots aquests aspectes s'han de tractar a les aules sense cap tipus de manipulació, és a dir, incloent les pràctiques vernacles, com es presenten en la vida fora de les escoles, dintre d'aquestes. El treball que s'ha de dur a terme no és altre que guiar a l'estudiantat en la identificació dels trets lingüístics i paralingüístics que es presenten en l'àmbit social, on també està la xarxa social. Açò vol dir que gèneres com els fòrums, la missatgeria instantània, blogs i wikis han d'entrar a les aules com els periòdics, les revistes, les cartes que, analitzant llibres de text que empren al CEIP Covalta d'Albaida, tampoc apareixen de manera significativa sinó, més bé, com a temari complementari i per baix d'aspectes ortogràfics o gramaticals, deixant-ho com a no rellevant per a la realització personal i per a la participació ciutadana.

També cal mencionar la importància dels mitjans de comunicació com la ràdio o, sobretot, la televisió i el cine, els quals també disposen de formalitats i de missatges amb finalitats i que mereixen ser tractats a les escoles, sempre i quan tinguen una planificació i una funció pedagògica semblant a la qual s'ofereix a l'obra *Cinema i educació* d'Alba Ambrós i Ramon Breu.

- Tipus de text:

Emprant les paraules de Zayas (2012), encetem l'anàlisi de la tipologia textual remarcant que "la lectura està condicionada per les característiques dels textos". Per tant, és imprescindible que el personal docent tinga un ple coneixement dels gèneres textuais i de les tipologies per poder oferir els continguts i les ferramentes més completes per tal que l'estudiantat faça l'ús escaient, però sempre de manera crítica i fonamentada.

En la societat del coneixement i de l'aprenentatge actual no llegim i escrivim perquè sí. Ho fem, generalment, amb finalitats comprensives i compositives, és a dir, per saber-ne més de les qüestions que ens importen i per compartir el nostre coneixement i les nostres opinions.

Així doncs, necessitem classificar els distints gèneres textuais per veure les característiques i les funcions que comparteixen amb altres textos. Fem nostra, amb modificacions, la classificació que presenta Zayas (2012) extreta de La lectura a PISA (2009) i que presenta quatre criteris de classificació per al gènere textual:

- I. Segons el medi: imprès o electrònic fent ús de l'hipertext, la multimodalitat, la infografia, la multimèdia interactiva o l'hipermèdia.
- II. Segons l'entorn: si el lector té un paper actiu i pot o no contribuir a la creació dels missatges.
- III. Segons el format del text: lineal, discontinu, multimodal o infogràfic.
- IV. Segons el tipus de text: descriptiu, narratiu, expositiu, argumentatiu, etc.

Les qüestions referents al format del text ja han estat esclarides, encara que se'm desperta el dubte amb la classificació que es mostra per a la multimodalitat i l'infografia que, personalment, també les situaria al tipus de text.

Pel que fa al tipus de text, a les escoles, sobretot als cursos més avançats, s'hi donen trets característics per atendre la temàtica, ja que, des de les primeres edats, s'hi fa un ús a les aules i fora d'aquestes, pràcticament sense coneixement ple del que s'està fent.

En canvi, qüestions com el medi en què es presenten els textos i, consegüentment, l'entorn, són aspectes que a hores d'ara segueixen sense ser ateses i necessiten ser-ho, ja que, com ho titula Zayas (2012), estem davant de “la irrupció dels textos electrònics”.

Aquest nou gènere textual, el qual té també distintes tipologies textuais, requereix, com ho cita Zayas (2012) de “destreses lectores específiques”. Dit autor només parla de destreses però, per arribar a un nivell competencial, també es requereixen habilitats. Aquestes destreses i habilitats van encaminades en el què hem estipulat al llarg dels paràgrafs anteriors quan hem parlat de conceptes com multimodal, hipertextual, hipermèdia, escriptura ideofonemàtica i infoxicació.

Totes aquestes qüestions, com ja hem dit, no s'estan tractant a les escoles. Fins i tot les més tradicionals es treballen de manera minoritària als manuals que segueixen emprant-se com a material didàctic.

Així i tot, aquestes classificacions i els termes que formen part tenen una utilitat didàctica que ha de ser planificada i atesa des de les administracions educatives, ja que, serveix, com aporta Zayas (2012), per “fonamentar amb més rigor les seves propostes (referint-se al personal docent) sobre aspectes textualment rellevants (on ara apareix el component digital) com són els connectors i les anàfores, entre molts altres”. Dintre d'eixe “molts altres” és on situem tot el component conceptual, procedimental i actitudinal que s'ha de tractar darrere de l'explosió TIC per afavorir una plena integració TIC.

Més focalitzat a l'escriptura, ja que als paràgrafs previs no he presentat una distinció entre la lectura i l'escriptura, sinó que els he entès de manera integrada, l'escriptura convencional de bolígraf i paper també s'ha desenvolupat al Web 2.0 -a l'igual que de la lectura al llibre s'ha passat a una coexistència, fora de les aules generalment, amb les pantalles- on s'ofereixen distints espais per a la participació ciutadana, compartir coneixement, modificar-ne o debatre'n. Clar està que s'haurà d'atendre als gèneres textuais i a les tipologies per fer un ús correcte.

Per promoure la integració TIC a l'àrea de Llengua i amb la lectura i l'escriptura, també cal presentar els recursos pertinents per fomentar el treball i treballar amb les mateixes, ítem que presentem posteriorment.



### *iii. Noves formes i recursos d'aprenentatge*

En la societat del coneixement i de l'aprenentatge se'ns presenten noves formes de treballar -a distància, a classe, individualment o col·laborativament- gràcies al cúmul de nous recursos que han aparegut com les wikis, els blogs, la pissara digital interactiva, els mitjans de comunicació, youtube, processadors de textos, etc. En definitiva, el llapis, la llibreta i llibre de cadascú hauran de conviure amb el ratolí, el teclat i la pantalla que permeten formar xarxes col·lectives d'interessos i de formació.

Per començar, el fet d'estar davant d'una societat que empra els esquemes (socio)constructivistes ja ens posa de manifest que la tasca de l'aprenentatge no es fa de manera individual. A més, com he presentat anteriorment, la lectura crítica no pot entendre's sense la lluita d'opinions entre escriptors i lectors. Així bé, si el coneixement es fa de manera plural, el procés formatiu de l'aprenentatge ha de seguir les visions i les metodologies plurals, és a dir, l'aprenentatge individual ha de conviure i, fins i tot, cedir-li terreny, a l'aprenentatge col·laboratiu<sup>4</sup>.

Aquesta postura amb el treball col·laboratiu implica la posada en marxa d'estratègies comunicatives i dels mecanismes que tenen en sí les tipologies textuais, que afavoriran processos de "conflicte cognitiu" (Perret- Cleremont, 1979). També ocasionarà que els materials que s'empren en aquest nou tipus de treball, estiguen estretament lligats als seus interessos.

Juntament, propiciarà la innovació educativa amb diverses dinàmiques de grup en què l'estudiantat serà plenament actiu i haurà d'emprar totes les eines que tinga al seu abast. És clar que les mestres hauran d'haver planificat minuciosament una seqüència didàctica que pugui promoure tot el que hem descrit anteriorment com també, que faci entendre correctament els objectius i els rols que s'han d'assumir per part de l'estudiantat.

Les dinàmiques de grup que es poden promoure amb tot el que engloba la Competència Digital transversalment amb la Competència Lingüística, es treballaran amb recursos digitals, eines que pertanyen a l'època dels nadius digitals i que portaran a la creació d'Entorns Virtuals d'Aprenentatge (EVA)

---

<sup>4</sup> Evitarem entrar en discussions sobre el terme cooperatiu i col·laboratiu i els entendrem de manera conjunta com un procés de cerca i treball conjunt, per una finalitat compartida i en benefici de qui participa en el procés i, fins i tot, de tercers.

Presentarem una classificació dels EVA diferenciant, primerament, entre aquells que permeten una comunicació i un treball de manera asincrònica, o bé, off-line, i entre aquells que permeten una comunicació i treball de manera sincrònica, o sinó, on-line. Ambdues es donen en la xarxa que conforma el Web 2.0 o el maquinari educatiu, sols que estan diferenciats per la capacitat comunicativa i de treball immediata o a posteriori.

Així i tot, els EVA comparteixen característiques que citen Cuadrado i Fernández (2011) i fan referència a: a) es tracten d'espais socials que estan representats explícitament; b) l'estudiantat té un paper actiu i constructiu; c) l'ensenyament es dona virtualment i físicament; d) es poden integrar distintes ferramentes TIC.

La classificació que fem es basa en si treballem amb: 1) plataformes virtuals; 2) amb programari social; 3) amb programari específicament educatiu.

#### 1) Plataformes virtuals:

Com a plataformes virtuals, una de les més conegudes i que més s'utilitzen als distints nivells educatius són les que ofereix Moodle.

Les plataformes virtuals són llocs integrats al Web amb funcions, generalment, d'Aula Virtual, on l'equip docent ofereix el material educatiu que s'empra a les aules, tradicionalment els apunts. També tenen altres funcionalitats com la realització de proves fora de les aules, o també, el fòrum i el servei de missatgeria instantània amb els docents i amb la resta de l'estudiantat que hi estiga inclòs al curs.

A nivell didàctic, des del meu punt de vista, estan situades en un punt inicial del desenvolupament TIC, perquè les funcionalitats viscudes a hores d'ara són, únicament, les de recopilació de materials, semblant al que són els manuals tradicionals, però, en aquest cas, disponible al Web.

No suposen, per tant, una eina d'innovació educativa centrada en el desenvolupament de competències, sinó com a recurs didàctic.

#### 2) Programari i aplicacions socials:

Aquest és el gran avanç del moment pel que respecta a TIC i educació. A més, resulta estar situat en el context més actual, ja que la gran majoria de l'estudiantat

passeja per webs i fa ús d'aplicacions socials, bé siga al mòbil, a tabletas o als ordinadors.

Com bé sabem, hi ha una extensa oferta de recursos, sols falta integrar-los plenament al procés educatiu. A hores d'ara, baix el meu punt de vista, estan integrats de manera parcial i queden presentats com a temes independents dins dels continguts i les programacions didàctiques per raons que atindrem en el seu respectiu apartat d'aquest treball. Així i tot, el ventall d'opcions i de metodologies dutes a terme s'ha desenvolupat bastant ràpid, com podrem veure amb els següents exemples:

- Presentacions de diapositives, fotografies, gravadores, reproductors i editors de vídeo i àudio:

Tot aquest programari, que també s'empra amb finalitats distintes a les educatives, es presenta com a una ferramenta habitual a les aules d'avui, ja que ha hagut una gran inversió econòmica, tal i com hem vist als primers capítols del treball, per dotar de Pissarres Digitals Interactives (PDI), projectors i equips de so les aules.

Tanmateix, de tot aquest material el més emprat són les presentacions de diapositives per reproduir, generalment, els llibres de text -cosa que a la primera etapa educativa suposa un treball favorable per a la manipulació de l'estudiantat-, però en cursos posteriors només té com a funció donar suport a la metodologia expositiva tradicional.

En canvi, com hem defensat anteriorment, la societat actual està exposada a rebre informació de múltiples maneres i formats, bé siga amb imatges, amb àudios, amb vídeos, és a dir, només s'està fent un ús perifèric i únic d'una de les múltiples ferramentes que hi ha disponibles. Per exemple, a l'àrea de Llengua i Literatura, en la qual estem centrats en aquest TFG, podríem emprar l'àudio i el vídeo als primers cursos per visualitzar i escoltar la producció i pronunciació de sons o per escoltar contes amb l'entonació correcta. Als cursos posteriors podrien emprar-se per gravar i reproduir obres de teatre, per visualitzar actes comunicatius com entrevistes, exposicions, o també, per desenvolupar dinàmiques de grup en què un grup d'estudiants s'encarregara d'enregistrar l'explicació sobre un temari i reproduir-la.

- (Edu)blogs:

Parlem d'edublogs per distingir-los d'aquells blogs de temàtiques diverses a l'educació. S'allotgen al web en Blogspot i Wordpress entre altres.

Els edublogs estan dedicats a tasques de matèries i aules. En llengua estan especialitzats en la creació literària, com a guia d'informació d'interès, i en la publicació electrònica multimèdia en forma de diari i notícies de l'escola. També poden emprar-se per a fer un ús particular i de dietari, com a videoblog i com a microblog - aquest últim el tractarem més endavant-

Ens centrarem en els referents a la creació literària, ja que es podria treballar dintre del Pla de Foment Lector. Per exemple, al CEIP Covalta d'Albaida es desenvolupa la tasca "històries escrites per mi", duta a terme amb recursos tradicionals com el llapis i el paper que podrien ser revisats i, després d'una correcta planificació, passar-ho a format edublog, permetent, a més, el desenvolupament de les característiques que ofereixen les TIC, entre elles, el component motivacional i col·laboratiu.

- Fòrums:

Didàcticament es fa un ús d'aquests només a nivells universitaris i en contades ocasions. En canvi, fora de les aules són moltes les persones que els empren, encara que no sol ser el cas de la gent que està escolaritzada en Primària. Per tant, als cursos alts de l'Educació Primària haurien d'incloure's, bé com un recurs per expressar opinions i mantindre debats planificats sobre temàtiques escolars, o bé sols atenent a aspectes lingüístics i paralingüístics que podrien influir en l'aprenentatge dels gèneres textuais i, també, de la llibertat d'expressió i participació.

Un exemple de treball amb fòrums que resulta ser un tema candent al sistema educatiu valencià, podria ser el debat sobre les qüestions lingüístiques de "parlem valencià o català?". Les varietats dialectals estan incloses en el contingut d'Educació Primària, clar està, adaptada al nivell de l'estudiantat. També podríem emprar-ho, i suposaria menys dificultat, per resoldre dubtes lingüístics que l'estudiantat presenta i que ells mateixa ho resolen, tenint el professor un paper de supervisor.

- Xat:

Els xats són ferramentes per comunicar-se i compartir, de manera sincrònica, informació, dubtes i interessos. A les escoles no es tracten, mentre que a l'àmbit personal, molts estudiants són els que acudeixen a diari a mantindre converses amb iguals. Ho fan emprant, generalment, l'escriptura ideofonemàtica i sense respectar cap normativa.

Aquest tipus de missatgeria l'empren amb els nous dispositius mòbils, tabletas i ordinadors que disposen d'aplicacions o webs per a tals finalitats, com són ara Whatsapp, el xat de Terra o el xat de Facebook.

L'aplicació didàctica de la missatgeria instantània, del xat més concretament, podria encaminar-se a la resolució de dubtes, al treball grupal a distància de manera sincrònica o, simplement, a mantenir converses sobre continguts de les matèries.

- Correu electrònic:

A l'igual que els xats, aquests tenen una funció comunicativa. S'assemblen als fòrums en la temporalitat, és a dir, en la comunicació asincrònica.

El correu electrònic es concep com una eina privada i particular, amb la qual comencem a crear la nostra identitat digital. Diu molt d'una persona el fet de tenir un correu que parteix del seu nom i cognom, per exemple JAlvarez33@xxx, front a correus que parteixen de paraules o pseudònims que no revelen la identitat com doraimoncool@xxx.

A nivell didàctic, aquesta eina s'empra als cursos universitaris per aconseguir una relació directa amb el professorat baix un domini institucional.

- Wikis:

Les wikis són reculls de pàgines webs connectades per hipervincles i que poden ser modificades i ampliades per qualsevol persona i en qualsevol part del món. Un clar exemple és la coneguda Wikipedia, en format català, Viquipèdia.

La metodologia wiki s'empra per realitzar tasques com exposicions d'informes i conclusions de projectes realitzats per grups. També per l'elaboració d'exercicis, o per fer glossaris d'assignatures i temes.

Didàcticament podríem planificar l'ús de les wikis com un lloc per ampliar continguts mitjançant la xarxa. Per exemple, una wiki referida a dubtes lingüístics on s'ofereixen pàgines per resoldre'ls com Optimot.com.

- Webquest:

Les Webquest són semblants a pàgines webs on la docent planifica la realització d'unes tasques seguint els passos que en aquesta, al seu apartat escaient, apareixen. Donen lloc a un autoaprenentatge i a un coaprenentatge pel fet que tot està recollit al Webquest, des de la fonamentació del treball fins a l'avaluació final dels continguts i objectius que s'han d'assolir amb els recursos disponibles. El paper de les docents se centra en seguir que el procés va correctament encaminat.

A l'àrea de Llengua i Literatura podrien planificar-se tasques sobre l'anàlisi de lectures i autors, i, en nivells més baixos, la variabilitat de les paraules com el masculí i femení, el singular i el plural, etc.

Com hem llegit al llarg de la recerca bibliogràfica, entre les millors formes d'aprendre està l'aprenentatge jugant. Per aquesta raó, (Barato, 2004) ha desenvolupat una Webgimcana.

Una gimcana és un joc en què s'han d'anar superant distintes proves per aconseguir un objectiu final. En educació, parlant d'una Webgimcana, el que es pretén és, amb el joc de fons, seguir els passos establerts i planificats per l'equip docent i contestar distintes preguntes que permetran la resposta d'una gran pregunta final.

### 3) Programari i aplicacions específicament educatives:

Encara que també han tingut una època de "boom", actualment no són tan "innovadors". La raó no és altra que per no oferir una contextualització real. Com a exemples podem oferir programari com HotPotatoes i JClic, programari per crear i dur a terme exercicis descontextualitzats i, generalment, més reproductius que productius.

Així i tot, s'han actualitzat i han canviat els paradigmes, ja que els primers jocs educatius estaven molt oberts a la cerca de l'aprenentatge mitjançant "ensayo y error", és a dir, no es raonava per trobar la resposta correcta a les proves que apareixien. Tampoc tenien capacitat d'adaptar-se al nivell de l'estudiantat que l'emprava i, per tant,

la interactivitat es focalitzava en la capacitat de decisió de l'estudiantat amb el ratolí i com actuava la pantalla.

En canvi, a hores d'ara, els programadors de jocs i aplicacions educatives s'han centrat en aspectes com l'aparença, el contingut multimèdia i, el més important, en emprar el paradigma constructivista i heurístic.

Els algorismes programàtics de les aplicacions i jocs permeten una real interacció amb l'estudiantat, ja que s'adapten al seu nivell acadèmic i al domini que tenen sobre el contingut. En el cas que tinguen un domini elevat, els programes ofereixen unes preguntes amb més dificultat, a l'igual que al contrari, si tenen menys domini, el programari ofereix preguntes amb menys dificultat.

També ha canviat la forma de cercar i obtenir la resposta correcta, estant programats els jocs per oferir comentaris i donar pistes que facen pensar l'estudiantat i no els "regale" la resposta correcta sense haver desenvolupat un conflicte cognitiu. Un exemple és el que trobem a l'obra de Cuadrado i Fernández (2001) , desenvolupat a partir d'una investigació educativa realitzada per les autores anteriors a Extremadura. Es pot visualitzar al següent enllaç: <http://conteni2.educarex.es/>

A nivell autonòmic valencià, no tenim constància que des de la Conselleria d'Educació estiga desenvolupant-se cap projecte semblant a l'anterior, cosa que, com a formadors i formadores, hauríem de reivindicar.

Mentrestant, els professionals de l'educació haurem de buscar en altres ferramentes les millors prestacions, així com planificar estratègies d'aprenentatge basades en el context actual.

Per tant, cal emprar tot el que és proper a la vida de l'estudiantat, com promoure l'aprenentatge col·laboratiu que, en paraules de Johnson i Johnson (1999), afavoreix la interdependència positiva, el conflicte cognitiu, la comunicació interpersonal i el desenvolupament de la ZDP, així com el desenvolupament d'habilitats que pertanyen a distintes competències com la Lingüística, Social i Ciutadana, Aprendre a Aprendre i la Digital.

## II. TERCER NIVELL DE CONCRECIÓ CURRICULAR: LA TASCA DOCENT

Mentre que a l'apartat anterior parlàvem dels nadius digitals, dels que estan obligats a rebre una educació formal, en aquest apartat tractarem sobre els temes que influeixen en els immigrants digitals i, com a conseqüència, en la formació que s'ofereix als nadius.

La planificació docent és, en aquests moments, més important si cap que als avantpassats, ja que hauran d'emprar la “pedagogia de la coassociació” (Cassany, 2011), mitjançant la qual l'estudiantat ha d'emprar la tecnologia i l'equip docent “entrenar y guiar para que aprendan más efectivamente con estos (els del capítol anterior) recursos”. També el fet d'actualitzar-se constantment, bé siga mitjançant cursos homologats o per iniciativa pròpia, resulta ser necessari per oferir els continguts i recursos més actuals i més contextualitzats per a realitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge més significatiu i focalitzat en el desenvolupament de les Competències Bàsiques.

### *i. Formació docent*

L'escaleta digital entre escolars i professors és evident, més encara en el capital social que està en constant dinamisme per les TIC, les quals es troben a les escoles de forma material. Aquest fet, obliga a integrar els coneixements a l'igual que ocorre quan parlem de la transversalitat de les Competències Bàsiques.

Rere l'escaleta digital entre agents escolars, els científics cognitius han començat a parlar d'una “fixació funcional”, que es dona a l'equip docent, per referir-se a aquelles idees que tenen el poder d'inhibir la nostra capacitat per emprar-les més enllà de la creativitat tècnica. Front aquesta fixació funcional, cal afavorir l'opacitat de les TIC per transferir-les a l'acte educatiu, tal i com diuen Koehler i Misbra (2008). Semblant és el terme “tecnofòbia” que emprà Cabrero (2006) per a definir les actituds que rebutgen qualsevol incursió de les TIC a les aules.

Tal i com hem vist en capítols anteriors, les TIC afavoreixen l'autonomia de l'estudiantat, que front a aquest avantatge pot desenvolupar-se “l'ensenyament defensiu”. Aquest és el que desenvolupen mestres que, sense saber-ho, van més enllà de fer la funció de guia i no permeten que l'estudiantat pugui aprendre de manera autònoma, sinó, més bé, amb molta influència pedagògica.



Donades totes les circumstàncies anteriors referents a la formació docent, Area (2007) concreta que en el S.XXI no es pot seguir emprant la metodologia dels avantpassats. El docent ha d'assumir un nou paper com a organitzador i supervisor de l'aprenentatge i comprendre que, a l'igual que la institució escolar, ha perdut el monopoli dels coneixements.

Així i tot, tenen una gran importància pel fet d'ajudar, mitjançant la planificació, a l'estudiantat a no viure sobreinformats, sinó amb capacitat d'escollir la informació que els interessa i la puguin reconstruir i convertir-la en un coneixement significatiu. Per això, Gisbert (2000) dona suport a la tasca docent quan diu que "l'èxit de les TIC en educació és dona en l'actitud i competències dels professors".

Les noves actituds capacitaran als docents per canviar els seus paradigmes didàctics i pedagògics i assolir noves competències necessàries per a la consonància entre nadius i immigrants digitals.

La formació que requereixen, i potser també requerim joves de la meua edat, és aquella que ens ofereix formació en competències tècniques de la informàtica, formació en competències didàctiques de la tecnologia, formació en competències referents a l'àmbit organitzatiu-curricular i formació en competències en l'àmbit sociocultural. L'objectiu és obtenir professorat amb capacitats per enfrontar-se a noves complexitats i per revertir la situació en què es troben les TIC, les quals tenen una poca interacció en el currículum i en les pràctiques pedagògiques (Salinas, 2008), afegint que tampoc en tenen amb les pràctiques vernacles.

A hores d'ara, les mestres segueixen assistint a cursos de formació basats en el programari tecnològic. Tanmateix, hem tingut constància de la formació en temes transversals a les TIC, com és el cas de l'aprenentatge col·laboratiu. Rere tota la política de retallades en serveis públics, entre ells l'educació, hem d'alçar la veu, més si cap, per reclamar el que es necessita, una educació per als docents contextualitzada i vertaderament renovadora.

#### *ii. Preparació i disseny de materials i sessions*

Com cita Al·les (2010), les TIC per sí mateix no suposen cap innovació si no s'atenen amb un anàlisi exhaustiu les seves potencialitats i limitacions. Aquest aspecte serà d'extrema importància en el moment de la planificació docent.

En aquesta planificació docent, molt similar a la qual fan hui en dia, només s'han d'afegir els aspectes TIC i pensar que aquestes permeten l'accés a una ingent quantitat d'informació, que aquesta es presenta en molts formats multimèdia, mitjançant moltes fonts, i que resulta fàcil difondre-la, ja que permeten actes comunicatius interpersonals en directe o diferit. Totes aquestes qüestions ens porten a atendre a la Història de la Psicologia, concretament a les aportacions de Piaget, Vigotsky o Bruner amb el constructivisme social.

Durant el disseny de materials, cal emfatitzar la necessitat de fer propostes basades en la simulació, creació i interacció. Aquests materials han d'incloure característiques com:

- Educar en relació a la vida, al context: Novo (1996) apunta que l'escola ha d'entendre's com si fóra un laboratori on s'ha de trobar la cultura més formal, la del currículum, amb informació referent a tots els àmbits que formen el context, la cultura més informal, la vernacla. L'objectiu ha de ser confrontar l'estudiantat a situacions que en el transcurs de les seues vides hauran de superar.
- Educar per a la diversitat: amb aquestes noves potencialitats que es presenten (o s'haurien de presentar) en les escoles, les diferències interpersonals es fan més patents. Ja no sols s'ha de parlar de diversitat amb l'estudiantat amb Necessitats Educatives Especials (NEE) en àmbits psicològics o funcionals, sinó que ara, amb el gran desenvolupament de la consciència (al més pur estil filosòfic), tots i totes es presenten com una veu amb significació individual que s'ha d'incloure i ha d'interactuar amb milers de veus amb significació individual, és a dir, l'un per un té molt de valor, però aquest ha de conviure dintre de la multitud, el qual té un valor afegit.
- Educar aproximant el currículum, amb un aprenentatge equilibrat, al coneixement funcional i al coneixement contextual: Brennan (1998) parla d'un "caràcter pragmàtic" per fer front a la vida i, per tant, tenir un coneixement funcional. Per altra banda, el coneixement contextual donarà sentit al coneixement funcional mitjançant les interaccions i relacions que s'establisquen amb els individus i l'entorn social.

Al llarg del disseny de materials, també s'ha de parar cura en aspectes d'indole tècnica, com és la utilització de programari lliure o de desenvolupament propi front al comercial.

El programari lliure permet la repetida utilització en molts dispositius, gràcies a tindre llicències gratuïtes com a una de les característiques més importants actualment. Ocorre el mateix amb el programari de desenvolupament propi.

En aquests, sobretot en el de desenvolupament propi, serà important oferir una aparença atractiva (colors, lletres, hipervincles...) -però que no suposen un motiu de distracció-, i d'elements que oferisquen informació infogràfica o multimèdia relacionada amb l'àrea en la qual s'estiga treballant. Per exemple, a l'àrea de Llengua i Literatura, podríem oferir una animació d'un llibre personalitzat i que corresponga amb un personatge al llarg del temari que s'està estudiant.

També caldrà parar cura d'aspectes com la versatilitat, l'adaptabilitat i el caràcter més o menys lúdic que puga oferir.

Pel que fa als altres tipus de materials TIC que es poden incloure a les aules, caldrà acotar molt bé els objectius i continguts a treballar, així com els recursos i les tasques a emprar i realitzar.

En ambdós casos, l'equip docent haurà de planificar amb una mirada multidisciplinària i integradora on estiguen coneixements científics, comunicatius i lingüístic, tecnològics i pedagògics. En aquesta tasca docent, serà necessari adoptar una postura crítica i constructiva per analitzar les limitacions i els avantatges que puguen tenir els materials amb els quals es volen posar en pràctica els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Per concloure aquest apartat, vull manifestar la meua plena comprensió i empatia amb el professorat que no ha nascut en l'era digital. Aprecie i valore l'esforç que fan, la gran majoria, per adaptar-se a les nostres necessitats formatives i a complir amb el que les Lleis educatives dicten.

He de dir, al seu favor, que les promocions que han eixit recentment de la Facultat de Magisteri, com les que eixiran fins d'ací a uns anys, tampoc són, som, ni seran,

experts en metodologies basades en la integració de les TIC a les distintes àrees. Massa aconseguirem si arribem més lluny del disseny d'exercicis amb JClic i HotPotatoes.

Així i tot, tenim un avantatge sobre els que exerceixen ja la professió a les aules: no tenim por a les TIC. En realitat, no totes i tots, com diu l'autor Daniel Cassany (2011) quan es troba universitaris amb fòbia a les TIC. Però som més joves, amb molta vida i ens heu ensenyat el camí de la lluita per aconseguir una educació de qualitat. I això ja és molt.

### III. CAS PRÀCTIC: ESTUDI D'UN CAS A SISÈ DE PRIMÀRIA<sup>5</sup>

Aquest apartat és el preludi d'un tema que tractarem posteriorment amb les pràctiques vernacles, cinquè capítol d'aquest TFG.

Aquest cas pràctic naix de la necessitat de treballar, de manera significativa a l'àrea de Llengua i Literatura, amb un dels mitjans de comunicació que ens bombardegen a missatges informatius que amaguen, entre altres, ideologies i estereotips.

Sense haver-hi consultat en la data que ho vaig plantejar quasi ninguna referència bibliogràfica, se m'acut la idea de tornar a disposar als centres d'una revista o d'un periòdic, però en format virtual. Per tant, després d'acudir al currículum, com s'ha de fer a l'hora de cada programació didàctica, vaig trobar referències que donaven suport a la idea plantejada.

Aquesta idea, a més, se'm presenta pel fet de l'itinerari cursat i pel sondeig que vaig realitzar, de paraula, sobre què era el periòdic i si coneixien les seues parts, etc. Una vegada vista la necessitat, vaig decidir actuar.

Al currículum, com ja he comentat, apareixen continguts referents als mitjans de comunicació, a les TIC, a la informació, etc. Els mitjans de comunicació no poden existir si no es produeix un acte comunicatiu i aquest és fa amb la llengua, una llengua que té el seu codi, la seua normativa, els seus tipus de llenguatge, els seus gèneres textuais, les seues tipologies textuais, etc. Per tant, trobem la forma d'unir dos grans àmbits i decidim desenvolupar un periòdic en format digital atenent a aspectes lingüístics, com els tipus de text, els registres lingüístics i els elements comunicatius.

---

<sup>5</sup> <http://issuu.com/mdc4/docs/portada?e=16363757/12448962>

Una vegada feta la recerca bibliogràfica, ens trobem amb casos pràctics que segueixen la mateixa línia que aquest i que em serveixen com a exemple per buscar eines digitals per a la producció. A més, m'aporten informació essencial amb nous continguts que no estan estipulats al currículum i, per altra part, sí que estan en el nostre context actual. Parlem de continguts com la multimodalitat, l'hipertextualitat i la infoxicació, entre altres.

Després de la recerca bibliogràfica, planifiquem una seqüència didàctica -la qual podreu trobar a l'annex per conèixer el context, continguts, objectius, seqüenciació i criteris d'avaluació- i la duem a terme.

El desenvolupament d'aquesta seqüència didàctica es dona sense cap problema rellevant pel que fa a la posada en pràctica. En canvi, a l'hora de l'aprenentatge, apareixen els problemes.

Un dels primers problemes que es donen és la novetat del tema i la metodologia de treball. La idea de fer un periòdic els resulta excitant, però desconeixen per complet metodologies basades en el treball col·laboratiu i responsable. També desconeixen, quasi per complet, les formes de treballar amb els ordinadors per a realitzar tasques imposades, és a dir, diuen saber entrar a Internet, però no saben on buscar un periòdic per trobar notícies i analitzar-les.

Un dels altres problemes, també tècnics, és la dificultat que tenen per a comprendre els passos a seguir per publicar al blog<sup>6</sup> que emprarem com a diari de sessions. Aquest fou posat en marxa amb la intenció de realitzar una recopilació al final de cada sessió amb capacitat d'ampliar-ne les visions que oferien la resta de la classe, convidant a desenvolupar destreses i habilitats de debat, escriptura i lectura, a més de la manipulació d'un recurs distint.

Una altra dificultat, aquesta més propera a les quals resulten ser habituals, fou la relacionada amb els conceptes, però no amb els nous, sinó amb els que són més tradicionals i sí que apareixen al currículum. L'estudiantat era incapaç de discriminar textos expositius d'argumentatius o d'instructius. En canvi, la conceptualització nova, com infoxicació o multimodalitat, aconseguiren tenir una idea més o menys confosa i

---

<sup>6</sup> <https://siseprimariacovalta.wordpress.com/>

sense la suficient habilitat com per posar-la en pràctica, encara que sí que ho discriminaven.

A nivell personal com a docent, van haver problemes temporals i de continguts, ja que resultà ser massa informació nova per a tant limitat espai temporal, el qual afectà, també, al fet de treballar amb una persona nova i amb metodologies diferents a les quals estaven habituats i habituades, resultant una tanca salvable amb el pas de les sessions.

Darrere de totes aquestes complicacions, semblava de poca utilitat realitzar una valoració quantitativa del procés d'ensenyament i aprenentatge, ja que haguera sigut una mica desolador per al sistema educatiu, que no em preocupa en excés perquè pense que és necessari el canvi, i a nivell personal, cosa que em preocupa més, ja que al llarg de l'elaboració del TFG he tingut problemes d'autocredibilitat. Per aquest motiu, les valoracions finals que cal fer sobre aquest cas pràctic en concret són les següents:

- L'estudiantat no s'enfrenta a continguts significatius -ni funcionals ni contextuals-, cosa que no permetrà la desconfiança en les fonts reconegudes i adjudicant el coneixement de manera automàtica a les mateixes.
- L'estudiantat segueix en metodologies tradicionals basades en bolígraf, llibreta i llibre al seu propi pupitre, mentre que la realitat demana un aprenentatge en grup i amb capacitat d'interactuar.
- L'estudiantat se sorprèn quan ha de treballar interactuant amb les TIC, ja que aquestes les veuen com a útils i "legals" fora de les aules. Dintre són endimoniades i estan prohibides, a no ser que siga a l'aula d'informàtica mitjançant un ús completament guiat o basat en programes com JClic.
- L'equip docent requereix de moltes hores de treball i planificació, així com una formació ajustada a les seues necessitats i a les necessitats de l'estudiantat, fent que puguin desenvolupar-se amb confiança i autonomia amb les TIC i no creant més limitacions de les que aquestes porten en el seu sí.
- Hi ha un llarg camí per introduir les TIC als currícula i a les aules, així com per a ensenyar noves metodologies i formes d'aprenentatge. Una nova conceptualització que està a l'ordre del dia i de la qual som consumidors i, per despertar l'esperit rebel de l'estudiantat que els permeta no ser reproductors del sistema actual que està en decadència.

#### IV. OBSTACLES A LES ESCOLES

Com hem pogut observar a l'anterior cas pràctic, hi ha distintes limitacions i perills que poden resultar fonamentals per al devenir de l'educació que requerim. Així i tot, cap dels obstacles que se'ns presenten pareix que siguin qüestions insalvables, ja que, tal i com hem desenvolupat al llarg del TFG, ja hi ha iniciada una tendència investigadora, encara que sols es queda a la perifèria de la necessitat, perquè cal una actuació continuada que desenvolupi una renovació pedagògica amb el seu anàlisi de resultats.

Per esclarir-ho més, analitzarem els obstacles que es reproduïen als centres, als professionals i a l'estudiantat que, finalment, ens porten a incidir en la necessitat de canvi, de manera transversal, des del primer nivell de concreció curricular -nivell macro-, fins al tercer i els seus agents -nivell micro-. De manera general, els obstacles es donen a partir de la nova conceptualització, de les noves metodologies, dels nous recursos i de les noves i arraigades creences i actituds.

- L'estudiantat: sobre aquest col·lectiu incidirem en dificultats i en perills.

Pel que fa a les dificultats, les noves metodologies de treball i el nou rol de l'estudiantat suposen ser innovadors, però en les edats inicials, encara que desenvolupen moltes tasques de manera col·laborativa, les carències lingüístiques d'expressió i de raonament poden dificultar algunes dinàmiques de grup i de l'assoliment del rol.

En quant a recursos tecnològics, com hem indicat en apartats anteriors, sembla que naixen en certa predisposició per a manejar-los amb un aprenentatge i coneixement tècnic simple. En canvi, els resulta més difícil el fet d'explotar les potencialitats dels mateixos, sobretot quan van més enllà del plànol tècnic, perquè desconeixen per complet gran part de la conceptualització.

A pesar de nàixer i pertànyer a la generació digital, en alguns casos, també són capaços de desenvolupar creences i mitificacions errònies -a nivell didàctic es coneixen com preconcepcions errònies- que poden portar a assolir certes actituds tecnocentristes i tecnofòbiques.

Altrament, els perills als quals estan exposats amb molts dels nous recursos, -sobretot als que pertanyen a les pràctiques vernacles- són els relacionats amb la pèrdua

de la privacitat i suplantació de la identitat, en l'assetjament publicitari, en l'assetjament personal relacionat amb el racisme i la violència masclista -aquest últim està sent una de les fervors del moment amb la difusió de vídeos amb contingut sexual on les protagonistes són xiques joves-, i en l'obtenció d'informació falsa i amb fonts dubtoses.

- Professionals educatius:

En l'informe realitzat per la British Educational Communication and Technology Agency (BECTA, 2004), la raó més important mitjançant la qual es justificava la falta d'aplicacions TIC a les aules es donava per la falta de motivació i confiança d'aquests agents educatius. Aquests dos motius s'agrupen, dins del que Goktos i Yildirim i Yildirim (2009) anomenen "barreras de segundo orden".

Les "barreras de segundo orden" es deuen a factors intrínsecs com les creences, que en aquest cas seran negatives, i com a actituds a causa de la falta de motivació. Aquests factors del nivell "micro" (Balankat et al., 2006) influeixen negativament en el desenvolupament de noves pràctiques que trenquen amb les pràctiques didàctiques tradicionals d'aula.

A més, tampoc disposen d'una formació prèvia i continuada adaptada basada en coneixements històrics i bàsics sobre les TIC que els permeta ser competents amb elles. També cal remarcar, en favor dels professionals de l'educació, la manca de temps per a planificar i desenvolupar propostes TIC, ja que la manca d'habilitats suposa una major necessitat de temps, i d'aquest a l'Educació n'escasseja molt pel cúmul de continguts que hi ha al currículum i de propostes formatives significatives. Aquest fet ens porta a que es pugui qüestionar el nivell posterior que empara l'Educació, el nivell macro.

- Centres educatius:

Els centres ocupen el nivell "meso" (Balankat et al., 2006) en l'entramat educatiu i, per tant, tenen una altra institució per damunt, la qual ocupa, com hem comentat anteriorment, el nivell "macro", el qual és competència del Govern estatal que marca les directius amb les Lleis educatives.

Tornant als centres, Goktos i Yildirim i Yildirim (2009), se basen en diversos estudis i autors per enunciar les barreres d'aquest nivell, "barreras de primer orden", les quals podríem classificar en ideològiques i en materials.



Pel que fa a les barreres ideològiques, estes es refereixen a les raons històriques i culturals de la institució, la qual tenia un paper hegemònic del coneixement i, a hores d'ara, la visió no dista molt de l'anterior. També hem vist en altres apartats que la funció de l'escola era reproduir el sistema creat a ram de la societat industrial.

En canvi, la visió d'ara hauria de ser diferent i els col·legis, amb la necessitat d'entendre l'aprenentatge i el coneixement des de paradigmes socioconstructivistes, haurien d'actualitzar-se per dur endavant processos d'aprenentatge basats en "cultura participativa" (Jenkins, 2006).

La cultura pertany a la societat, i aquesta es manifesta en els centres educatius en totes i cadascuna de les persones que en ells conviuen.

Quant a les barreres materials, hem vist al llarg del recorregut històric que hem realitzat per les distintes actuacions governamentals, que tot es centrava en dotar d'infraestructures els centres. Així i tot, les infraestructures, en temps de crisi econòmica, sobretot, han quedat desateses i, en molts casos, desfasades. No s'ha seguit treballant a gran escala en un programari educatiu que oferisca un aprenentatge significatiu, és a dir, falta contingut curricular que integre les TIC.

Tampoc s'ha pogut oferir a les escoles l'ajuda necessària per resoldre deficiències tècniques amb els aparells TIC a nivell administratiu, el qual suposa una reducció de la disponibilitat i de l'accés i implica una gran dificultat, a part de les actituds, per poder treballar amb metodologies noves i realment innovadores.

Com hem mencionat, totes aquestes qüestions depenen, en gran part, del nivell "macro" (Balankot et al., 2006) que són les administracions governamentals encarregades de les lleis per les quals es regeix el sistema educatiu i que suposen, en dit cas, una influència transversal i negativa que no es pal·liarà per sí sola.

Mentre les administracions continuen fent-se crítiques i fent canvis allunyats del constructivisme social, l'estabilitat que demana l'Educació serà una quimera. Per tal fet, no es podran buscar solucions per fer passos endavant en la formació de l'estudiantat i del professorat.

Potser és això el que els interessa als Governos, no dotar d'eines crítiques materials ni cognitives a la societat, però no ens interessa als mestres. I, mentre queden mestres

investigadors, innovadors i que estimen la professió, la lluita seguirà endavant i, tard o d'hora, com deia el poeta Vicent Andrés Estellés, “ho podrem tot”.

## 5. MÉS ENLLÀ DE LES AULES: PRÀCTIQUES VERNACLES

Cassany (2011) entén vernacle com les activitats que es duen a terme en un entorn familiar i allunyat de qualsevol domini formal. El seu hàbitat natural, on es desenvolupen en més freqüència, és a les xarxes socials i als mitjans de comunicació o “mass media”, activitats que es realitzen a casa.

Aquestes activitats tenen el seu passat, però en els temps actuals s’han desenvolupat de manera més visible mitjançant l’escriptura als xats i blogs; la lectura de webs, fòrums i blogs; el contacte amb la comunitat amb publicacions i xerrades col·lectives, i l’accés als mitjans de comunicació i a molts programes de televisió, ocasionant l’interés de molts autors i autores que pertanyen al camp de l’Educació.

Com hem assenyalat al llarg del TFG, és necessari que les escoles obrin les portes al context social, que facen ús de la transferència des de dins de l’escola cap a fora a l’igual que des de fora de l’escola cap endins. Les xarxes socials i els mitjans de comunicació no eren ni són treballats a les aules -sobre els mitjans es recull informació al currículum i en alguns moments es realitzen certs aprenentatges-, encara que, com hem estat sabedors, ja hi ha algunes propostes que poden incloure’s.

### I. XARXES SOCIALS

Segons Castañeda i Gutiérrez (2010) les xarxes socials (Social Networking Sites) són “herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la Red y compartirlo con otros usuarios”. (Sánchez i Ruiz, 2013: 91)

Aquest fenomen tecnològic va sorgir l’any 2003 com a conseqüència d’una crisi informàtica que va provocar la desaparició de moltes empreses per no tenir les suficients visites als seus allotjaments web. Front a aquesta situació, tres nordamericans crearen empreses tecnològiques on el producte era la pròpia clientela (internautes). Algunes d’estes empreses foren: Tribe.net, LinkedIn i Friendster.

L’objectiu d’aquestes xarxes socials, centrades en la clientela com a producte, era tindre’ls connectats atenent als seus interessos, a les categories que s’associaven, als seus etiquetats personals o als seus perfils professionals.

Com no podia ser d'una altra manera, l'avanç social fora de les aules repercuteix a l'esfera educativa i, per aquest fet, la presència empresarial començà a traslladar-se a les escoles -que també resulten ser una empresa-. Així bé, aquesta forma TIC també ofereix avantatges i, fins i tot, el desenvolupament de coneixements que a les escoles, alguns, estan incardinats dintre del que s'anomena "currículum ocult". De Haro (2010) cita alguns com són l'altruisme, la col·laboració, el respecte, la gestió del propi coneixement i la planificació d'investigacions per a obtenir resultats, el pensament crític i creatiu, comunicació multidireccional, multimodal i hipervinculada, etc. A més a més, també influeixen en la creació de la pròpia identitat personal i de la ideologia.

Tot açò porta a que s'hagen desenvolupat distintes xarxes socials, entre les quals hi ha algunes específiques de l'àmbit educatiu. Emprant la classificació de Ponce (2012) i Camacho (2010), trobem dos tipus de xarxes socials: 1) De caràcter vertical, les quals són les específiques de l'àmbit educatiu i són dirigides i controlades pels professionals educatius com Edmodo, Twieducate, Redalumnos, Internet en el aula, Eduredes, Maestroteca, Ning in education; 2) De caràcter horitzontal, les quals poden adaptar-se amb finalitats educatives on totes les persones participants tenen les mateixes capacitats per dirigir i controlar, com Twitter, Facebook, Instagram. En el cas de blogs, fòrums i wikis, ja n'hem parlat anteriorment situant-les en l'àmbit educatiu.

En alguns aspectes, ambdós tipus de xarxes socials comparteixen característiques com la creació d'una identitat, la instantaneïtat de publicar i comentar -el que implica una simetria-, la multimedialitat i multimodalitat, o la retroalimentació. També, les xarxes de caràcter horitzontal afegeixen característiques com el llenguatge propi, la personalització de l'espai que també afecta a la identitat, i a la instantaneïtat se li afegeix la possibilitat dels ja coneguts "m'agrada", "favorit" o "retuit".

Com és evident, totes les qüestions tenen els seus pros i les seues contres. Per una banda, les xarxes socials verticals ofereixen una major seguretat, un control de continguts i una millora de les relacions interpersonals que afavoreix l'enriquiment social amb la creació de xarxes comunicatives. Per l'altra, les xarxes socials horitzontals permeten la realització de debats, o l'ampliació i seguiment de diverses temàtiques. En aquestes és important la capacitat creativa docent per trobar-hi més potencialitats com promoure la creació de microcontes en què puguin participar les famílies, i l'elaboració de periòdics i revistes escolars. Pérez Gómez (2006: 3) diu que

“lo original de la mente humana no es su capacidad de aumentar información, sino de generar ideas”.

A més a més, Haro (2010) afegeix que per tenir una certa capacitat educativa, les xarxes socials horitzontals han de tindre subgrups d'accés restringit i han de servir per promoure un millor ambient a l'aula.

Altrament, les xarxes socials verticals tenen com a gran desavantatge les limitacions espacials/temporals que emanen de la falta de temps per a desenvolupar un vertader treball amb elles, així com el poc coneixement sobre els diversos llocs web que poden emprar-se per treballar-les; i la percepció, per part de l'estudiantat, d'estar contínuament baix control. Les xarxes socials horitzontals presenten com a desavantatges la possibilitat de perdre el propi control temàtic, arribant a temàtiques perilloses com sectes, contingut per a adults i estafes; l'assetjament escolar de manera privada o amb ridiculitzacions públiques a membres de l'aula-centre, i una visió, tant de les famílies com de l'equip docent, negativa per raons intrínseques.

## II. MITJANS DE COMUNICACIÓ

Ja sabem que les escoles han d'integrar totes les pràctiques socials possibles dintre, una idea que s'ha repetit arreu de tot el TFG.

Els mitjans de comunicació suposen un dels majors influenciadors en les identitats personals i les ideologies, així com de l'aprenentatge vernacle de molts continguts, bé siguin escaients o no. Entre ells estan la televisió, la ràdio, la premsa i, també, les xarxes socials. Per tant, la seua inclusió és essencial pels continguts transversals que es desenvolupen en ells com els valors, hàbits de discussió i investigació per interès.

Mitjançant diversos estudis i investigacions, podem situar quantitativament quina és la influència dels mitjans de comunicació, així com les edats en què comença a ser abundant i amb cert prisma “crític” el seu ús. Encara que els estudis només parlen d'Internet, ho ampliem a tots els mitjans de comunicació, ja que aquests poden emprar-se a través d'Internet. No creiem que els resultats patiren variacions significatives.

Així bé, Aranda et al. (2009) estableixen, mitjançant una enquesta, que els adolescents estan connectats a la xarxa de manera regular i sense restriccions a casa. Desenvolupen aprenentatges en contextos informals per sí sols i els empren en tasques

socials com el comunicar-se amb els amics, informar-se de notícies o, el més habitual en aquest col·lectiu, seguir les activitats socials de gent famosa i amics i amigues.

La regularitat a la qual fa referència Aranda (2009), Garmendia et al. (2011) la situa en un temps aproximat de 90 minuts als 12 anys i, a més, defineix que a aquestes edats ja disposen d'aparells privats com ordinadors, televisions i mòbils en el 68% dels casos. Als 15 anys ja és un fet que es dona per naturalesa, trobant-se amb un 92% de joves que disposen d'ordinadors privats, televisions a les habitacions i mòbils, fent un ús majoritari d'aquests aparells i sense cap control matern o patern. Vers a açò, Gee (2004) i Prensky (2005), s'avançaren al temps i foren capaços de preveure com el temps que s'empren amb aquests aparells supera, des de menuts, el temps que li dediquen a una assignatura al col·legi. També, personalment, puc afegir que aquestes qüestions han sigut tractades en claustres als col·legis o en debats a les aules de la Facultat sobre la qüestió, també important, de la conciliació familiar i laboral, que afecta d'una manera desmesurada als temps i als aparells que se'ls ofereixen als menuts i menudes.

Així i tot, no tot és negatiu, ja que ens hem d'adaptar als moments que vivim i que són difícils, “nadie dijo que fuera a ser fácil”.

Cassany (2005) ens justifica que fixant-nos en aspectes positius, tota la parafernàlia tecnològica en què estem submergits, suposa l'aprenentatge d'habilitats i no sols una mera pèrdua de temps, com diuen moltes iaies, “embobats davant de l'ordinador (televisió o mòbil)”.

Prado Aragonés (2001) dintre de l'àrea lingüística, recordem que el TFG està centrat en l'àrea de Llengua, ens avançà que al temps actual els mitjans de comunicació tindrien un cúmul de característiques sintàctiques i retòriques, a més d'una influència en els gèneres textuais i en les tipologies textuais. Tal i com digué, encara que sols basats en el que es consideraven “mass media” en aquell moment, ens presenta una anàlisi dels següents mitjans: a) Premsa; b) Ràdio; c) Televisió; -actualitzant el concepte de mitjans de comunicació que recull dit article, inclourem les- d) Xarxes socials.

a) Premsa: es presenta el llenguatge mitjançant el text escrit i la imatge estàtica.

La premsa presenta aspectes com els codis paralingüístics i els codis iconogràfics que influeixen en els missatges que ens trasllada. Per part dels primers codis, podem nomenar els tipus de lletra (cursiva, negreta...) i la grandària, així com el disseny de la

pàgina. Per part del segon tipus de codis, parlem d'imatges i fotografies que acompanyen al text escrit. La relació entre ambdós codis és important per entendre tot el que els missatges signifiquen.

També és important entendre l'agrupament dels continguts en una macroestructura que són les seccions, així com distintes convencionalitats referents a la formalitat, és a dir, a la microestructura, en la qual estan aspectes com el títol, el subtítol, el cos o la conclusió.

b) Ràdio: es presenta mitjançant llengua articulada oralment i acompanyada de música harmoniosa, sorolls o silencis (Burriel, 1981), per atraure i despertar la imaginació.

Si hem escoltat la ràdio, segur que sí que ho hem fet alguna vegada a les nostres vides, sabrem que no és el mateix una narració d'un partit de futbol que la narració d'un programa com "Anda ya" o amb les notícies. Per tant, s'empren recursos paralingüístics com la pronunciació, el ritme, les pauses o els silencis per distingir uns discursos d'altres.

Així i tot, s'assembla molt a la premsa en gèneres i tipologies textuals.

c) Televisió: en paraules de Cassany (1994), és com una finestra oberta al món a la qual tots tenim accés. Aquesta tecnologia es basa en la imatge dinàmica com a llenguatge -la qual porta a l'anàlisi de distint tipus de codis com l'iconogràfic- centrat en imatges, dibuixos, emblemes, lluminositat o formes.

També atenem al codi espacial, el qual se centra en l'enquadrament, els plànols o l'angle de la càmera. Aquest codi espacial es tracta molt bé a l'obra "Cinema i educació" d'Alba Ambrós i Ramon Breu.

Per últim, el codi verbal oral i el no verbal també tenen la seua cabuda. Pel que fa al verbal oral és similar al que es planteja a la ràdio o la premsa, mentre que als no verbals són important les gesticulacions i la producció de sons onomatopèics.

d) Xarxes socials: aquestes desenvolupen la funció de mitjans de comunicació des de fa poc de temps, ja que, com a empreses, les quals són els encarregades d'informar-nos de l'actualitat, han començat a emprar aquestes per difondre i obtenir més benefici - i no desaparèixer com va passar abans de la creació de les xarxes socials-.

Aquestes no presenten cap particularitat especial, sols que permeten integrar textos escrits amb vodcast i podcast, o textos escrits amb vídeos, és a dir, es pot integrar la premsa escrita amb la ràdio o la televisió amb la premsa. És el que hem conceptualitzat com a multimodal i multimèdia.

A la fi, siga quin siga el mitjà de comunicació, tots requereixen un ensenyament de les seues característiques i, per tant, podem incloure'ls -hem d'incloure'ls- a les aules per les distintes utilitats didàctiques que presenten.

Amb els mitjans de comunicació aprendrem sobre el llenguatge i les seues vessants lingüístiques, paralingüístiques, iconogràfiques i acústiques; a reconèixer els gèneres periodístics i la tipologia textual, registres, els espais i seccions; i a desenvolupar una actitud crítica.

Per tant, s'ha de treballar amb els mitjans de comunicació i sobre ells. Aquesta qüestió és la que dóna peu al següent subapartat.

### III. FORMES DE TREBALL AMB MITJANS DE COMUNICACIÓ

Aquest subapartat recollirà xicotets trets d'algunes pràctiques, fins i tot conegudes com "bones pràctiques TIC", amb els mitjans de comunicació, ja que la seua inclusió a les aules ha suposat l'explotació de les seues potencialitats, així com l'afavoriment d'una formació integral amb treballs contextualitzats i que promouen, entre altres coses, la lectura crítica en el sentit més ampli del que significa.

Donada la importància que creiem que tenen i amb la necessitat d'oferir noves formes d'aprenentatge que puguen conviure amb el llibre, els mitjans de comunicació podrien ser treballats mitjançant tallers. En aquests, durant cert temps, treballaríem cadascun dels mitjans de comunicació i les seues característiques que més puguen interessar a l'estudiantat, atenent, clarament, al curs en què es troben. Així podrem treballar la llengua integrada amb els mitjans de comunicació i, a partir de l'exploració d'aquests, tractar els continguts que s'integren al currículum i assolir, alhora, els objectius que es demanen.

Per exemple, mitjançant la premsa escrita en primer de Primària, treballar les classes de paraules com el substantiu i verb. Podríem adaptar una pàgina de periòdic digital al Paint i ensenyar-los a subratllar amb aquest les paraules substantives d'un



color i els verbs d'un altre. També, per fer més fàcil la tasca, poden tindre el suport de la PDI, on poden realitzar la tasca i recórrer a ella si tenen algun dubte mentre ho fan asseguts a les seues cadires. Sense voler-ho, estaran sent protagonistes a l'aula, ja que fan de mestre, i reben el reconeixement indirecte de la resta de companyes i companys.

Encara que és una tasca integrada en les TIC propera a les destreses, hem de recordar els processos d'evolució cognitiva i no tindre unes expectatives que superen les possibilitats reals de l'estudiantat.

Però hem volgut anar més enllà, sent una mica optimistes, i imaginar -esperem poder dur-ho a terme algun dia-, un treball en l'àrea de Llengua i Literatura basat en els mitjans de comunicació.

Mitjançant la metodologia per projectes, l'estudiantat de tercer cicle -no diferenciem LOMQE i LOE- podria, per una part, dur a terme les tasques de producció i difusió dels mitjans de comunicació del col·legi, bé siga ràdio, premsa, xarxes socials o televisió; i la resta del col·legi tindre un paper actiu participant en les produccions i, darrerament, treballar sobre elles. Ho farien per projectes perquè aquesta metodologia comporta tot el que requereix la societat actual i els processos d'ensenyament i aprenentatge: un treball individual, en xicotet grup i en gran grup, en el qual cal passar per distintes fases com la detecció d'idees prèvies, pla i organització del treball, els procediments de cerca d'informació i realització de les tasques i, finalment, estar exposats a una avaluació. Per exemple, una planificació de treball per projectes i de manera transversal a tots els cursos amb la premsa podria ser així:

6è → Encarregats de la redacció de notícies emprant tots els aspectes lingüístics i multimèdia escaients i amb coneixement de les parts del periòdic o revista escolar.

5è → Encarregats de recollir informació mitjançant entrevistes i cerques fiables i situar-les a les parts del periòdic. També és important que comencen a reconèixer els trets lingüístics i el multimèdia.

4t i 3r → Treballar la Llengua sobre aquests materials i començar a desenvolupar estratègies de discussió i aportació d'informació a la revista digital.

2n i 1r → Treballar la llengua sobre aquests materials i aprendre a com accedir a ells.

La finalitat és treballar els continguts més tradicionals de la Llengua i Literatura - entre els quals també està la premsa i queda reduït a dos folis per curs als manuals emprats- i les TIC, passant pels diferents moments com són les destreses i les habilitats, per, finalment, assolir certa competència.

Així treballaríem d'una manera transversal molts continguts i les pròpies TIC, a més d'afegir-li el caràcter transversal a la formació en l'àrea de Llengua i Literatura.

L'anterior metodologia de treball amb els mitjans de comunicació segueix la línia d'alguns projectes que s'han dut endavant amb la premsa escrita com "La PUÇA"<sup>7</sup> planificada i guiada per Lourdes Domenech Cases, Catedràtica de Lengua Castellana y Literatura en el INS Serrallarga de Blanes en Girona; una "bona pràctica" duta a terme per Fátima Castro León en el CEIP Melchor Núñez<sup>8</sup>; o el cas pràctic dut endavant per mi al CEIP Covalta d'Albaida<sup>9</sup>. Amb ells s'intenta desenvolupar la Competència Lingüística aprenent sobre aquest mitjà de comunicació i realitzant una revista o un diari, és a dir, aprendre fent, "learning by doing".

Altres projectes catalogats com "bones pràctiques TIC" i que ens poden servir per utilitzar els mitjans de comunicació com a instrument didàctic, bé pel valor que tenen per ells mateix, tant com pel valor lingüístic que poden aportar, són "Radio solidaria amiga, online"<sup>10</sup>, planificat i dut a terme per M<sup>a</sup> Magdalena Galiana Lloret, mestra d'educació pre-escolar; i "Fer ràdio a l'escola"<sup>11</sup> organitzat per Núria Cervera, mestra d'Educació Primària a l'escola Turó de Guiera en Cerdanyola del Vallès.

El projecte de Galiana Lloret està planificat per treballar l'expressió amb funció informativa i també per narrar contes. Ho planteja amb seccions, ja que vol simular el més possible als professionals de la ràdio i afegeix una secció de temes del col·legi en la qual es poden transmetre missatges, i poden fer-se entrevistes per diversos motius dintre del col·legi, com haver aconseguit una gran nota a un taller lingüístic o haver eixit a una activitat extraescolar i contar-ho.

---

<sup>7</sup> Peña, R., (2011). *Nuevas tecnologías en el aula*. Altaria. Tarragona. Pàgs. 273-287.

<sup>8</sup> De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., Correa, J.M., et al. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó. Barcelona. Pàgs. 175-179.

<sup>9</sup> Annex 1

<sup>10</sup> Peña, R., (2011). *Nuevas tecnologías en el aula*. Altaria. Tarragona. Pàgs. 69-87

<sup>11</sup> Barba, C., Capella, S. (coords.), (2010). *Ordenadors a les aules. La clau és la metodologia*. Graó. Barcelona. Pàgs.

Per altra part, Núria Cervera proposa el seu projecte en l'àmbit de la promoció de valors, més exactament en el pla d'acollida de nouvinguts i la seua integració, tant al centre com lingüística. També preveu els aspectes dels qual tracta el projecte de Galiana Lloret.

Per últim, en referència a la televisió i a les xarxes socials no hem trobat cap projecte, però, grosso modo, amb la televisió podem pensar en la visualització d'anuncis per reconèixer elements i estereotips que després puguen ser denunciats, analitzar la programació per veure les diverses franges horàries i les projeccions programades, o per analitzar i entendre els aspectes que Prado Aragonés (2001) ens ha avançat, com la lluminositat, els plànols, etc. A més a més, podem relacionar-ho, com ja hem comentat anteriorment, amb l'obra "Cinema i educació" i entendre els usos del cinema, conèixer personalitats i moments històrics, saber fer-ne ús... I diguem "saber fer-ne ús" perquè també podem fer televisió a les escoles, bé siga reproduint actuacions teatrals o coreogràfiques de fi de curs, xicotets resums d'activitats extraescolars o escolars, o proposar la gravació d'un documental per explicar un tema. Amb les xarxes socials, podríem acudir a les classes realitzades per Cristobal Suárez, professor de la Universitat de València, per conèixer de primera mà -cosa que no m'ha sigut possible- com fomentar processos d'ensenyament-aprenentatge basats en aquestes.

A la fi, el que volem és trobar formes relacionades amb l'actualitat per aprendre els continguts que el nivell macro ens estableix -també aquells que no estan estipulats i creiem importants-. Els mitjans de comunicació ofereixen un munt de possibilitats i, a més, poden ser innovadors perquè a compleixen amb el requisit d'oferir noves metodologies i objectius. Imagineu una àrea de Llengua i Literatura desenvolupada amb aquests quatre mitjans de comunicació? Estaríem formant futurs periodistes. Potser no professionals, però sí aficionats. Aficionats a emprar totes les possibilitats que la societat actual permet, a ser crítics, a estar permanentment informats i a fer l'ús de la democràcia de manera plena.



## 6. CONCLUSIONS

Arribats a la fi d'aquest TFG, aquest no resulta ser el tancament d'una porta sinó, més bé, l'obertura d'una nova. He intentat oferir respostes a un tema actual, cosa que no ha sigut gens fàcil perquè hi ha canvis constants que obliguen a actualitzar la bibliografia molt ràpidament i no sempre és possible disposar-ne de la més actual, i menys en els temps que corren. Si a nivell personal ja resulta complicat, podem imaginar-nos a nivell social.

A nivell social em referisc, ni més ni menys, a la necessitat imperant d'una professionalització amb la seua formació en aspectes didàctics i pedagògics per part de les persones que ocupen càrrecs en l'administració educativa. Ho demanem urgentment: necessitem un nou currículum amb directius polítiques i ideològiques comunes.

Se'ns dona el cas a Espanya que juntament amb el poder polític, les lleis canvien constantment, entre elles les educatives. Canvis que segueixen una línia d'estalvi econòmic i no atenen a aspectes necessaris a nivell educatiu com l'actualització del currículum, de la formació docent, d'oferir planificacions didàctiques contextualitzades al temps actual, etc.

En molts casos, al llarg d'aquest treball, he trobat els termes d'economia i d'educació relacionats, cosa que ens revela ràpidament quina és la funció actual de l'educació: eduquem per reproduir el model econòmic actual, per traure molt de profit, produir molt, però gastant poc. Emprant poc el pensament crític i racional que tenim i que, tanmateix, la democràcia hauria de dur per bandera.

I això no implica que estiga en contra del model econòmic actual ni a favor dels partits que governen, no plenament. Però sí que, amb totes les seues limitacions, he aconseguit crear una pròpia identitat (crítica) que em permet valorar els millors aspectes i les limitacions que se presenten, observant com una convergència és la millor opció. No sols en aquests camps.

Parle també d'una convergència en els materials didàctics, en què el llibre i les TIC poden anar de la mà, en què la tasca docent tradicional porta amb ella el terme d'actualització, en què s'ensenyen les destreses de llegir i escriure tan bé com les de llegir i escriure de manera crítica i responsable. No pot ser que en ple segle XXI es

publiquen articles<sup>12</sup> centrats en què l'estudiantat universitari no sabem fer treballs perquè no sabem buscar informació ni citar-la, sinó que la copiem i ho fem de manera inconscient. Potser estiga fent ara jo el mateix, sincerament no ho sé.

Hem de caminar cap a una escola basada en la societat del coneixement i l'aprenentatge urgentment. Una escola en què la posada en pràctica i el desenvolupament de metodologies i activitats amb TIC no és fàcil, requereix inversió econòmica, voluntat política, formació del professorat i temps, però és possible i amb molt d'èxit. Com m'han demostrat al cas pràctic, l'estudiantat se sent motivat i més interessat mitjançant el treball amb TIC i noves metodologies, però requereix molt d'esforç personal i preparació per desenvolupar nous continguts. Més encara quan no s'han treballat mai ni de prop. Per tant, és important que les actuacions vinguen planificades a tots els nivells i que no sols siga cosa de l'esperit investigador i "innovador" de les docents.

També hem d'exigir i treballar per unes Universitats que oferisquen la formació adequada a les futures generacions professionals educatives, concedint molt més que un itinerari en TIC que després no té cap reconeixement en una oposició ni cap eixida laboral.

Personalment, demane a la Universitat de València el desenvolupament d'una branca d'investigació al Màster de Didàctiques Específiques basat en les TIC o el desenvolupament, com ocorre a altres universitat d'Espanya, d'un Màster en Tecnologia Educativa on realment es treballen de manera transversal totes les àrees del currículum. I ho faig en mires a progressar, no de queixar-me per tot. Com hem vist al llarg del treball, l'opció TIC no sols està present, sinó que és necessària.

Amb totes les referències bibliogràfiques consultades, amb el treball dut al cas pràctic i amb les idees exposades al TFG, veig una ocasió immillorable per fer endavant un canvi educatiu que resulte profitós i significatiu, que ens permeta deslligar-nos de les esferes polítiques que només tenen interès en beneficiar-se de la nostra poca criticitat, perquè tots i totes juntes, partint d'una educació bàsica en què aprenem a valorar el nostre potencial si treballem col·lectivament amb el potencial TIC latent, podrem crear

---

<sup>12</sup> [http://economia.elpais.com/economia/2015/06/05/actualidad/1433510626\\_359303.html](http://economia.elpais.com/economia/2015/06/05/actualidad/1433510626_359303.html)

una gran xarxa social en la qual imperen els valors de llibertat, col·laboració i democràcia.

I, per tancar aquest TFG, espere que resulte profitós i constructiu per a les generacions futures de professionals educatius i per als professionals d'aquest moment que, com hem dit anteriorment, han fet i fan una tasca formidable. I com diu Chomsky (2005) “tothom aborda les qüestions complexes i polèmiques -especialment les que tenen significació humana- amb destrat per destrossar, i a mi m'agrada que aquesta destrat sigui ben visible perquè els altres puguin compensar”. (Cassany, 2006: 87)

Espere haver-ho aconseguit i, sobretot, espere que feu ús crític de la vostra destrat.





## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Generalitat Valenciana (2011). *Estrategia TIC 2011-2015. La hoja de ruta de la Generalitat Valenciana en TIC*. Dirección General de Tecnologías de la Información.
- Secretaría de estado de educación y formación profesional. *Leer para aprender. Leer en la era digital*. España. Ministerio de educación (2010).
- AYALA, G.; CASSANY, D. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, pp 53-71.
- BARBA, C., CAPELLA, S. (coords.), (2010). *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia*. Grao. Barcelona.
- CASAMAYOR, G. (coord.), ALÓS, M.; CHINÉ, M., et al. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning....* Graó. Barcelona.
- CASSANY, Daniel, (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Empúries. Barcelona.
- CASSANY, Daniel, (2011). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama. Barcelona.
- CASSANY, D. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Universidad de Concepción, Chile.
- CUADRADO, I.; FERNÁNDEZ, I., (2011). <<Las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de mediación en los procesos de interacción en el aula>> en *La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Wolters Kluwer. Las Rozas. Madrid.
- DE PABLOS, J.; AREA, M.; VALVERDE, J.; CORREA, J.M., et al. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó. Barcelona.

- FERREIRO, E. *Leer y escribir en un mundo cambiante*. (data). Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.
- GONZÁLEZ, E. (coord.); ADELL, J.; AREA, M. et al. (2007). *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en Educación Infantil y Primaria*. Secretaría General Técnica del MEC. Madrid.
- IBARRA, N. (coord.), (2014). *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball de Fi de Grau*. Neopàtria. Alzira. València.
- KALMAN, J. *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 46 (2008), pp. 107-134.
- LARA, T.; ZAYAS, F.; ALONSO, N.; LAREQUI, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Octaedro. Barcelona.
- MARÍN, V. (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas. Una propuesta para Educación Primaria*. Mad. Alcalá de Guadaria. Sevilla.
- MIFSUD, E. (data). *Buenas prácticas TIC*. Generalitat Valenciana.
- MONEREO, C. (coord.), Badia, A., et al. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Graó. Barcelona.
- ZAYAS, Felipe, (2012). *10 idees clau: La competència lectora segons PISA*. Graó. Barcelona.
- PRADO, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, nº 16.
- PEÑA, R., (2011). *Nuevas tecnologías en el aula*. Altaria. Tarragona.
- PÉREZ, Á. *A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad*. Ponencia expuesta en el curso de verano de 2005 en Santander.
- PÉREZ, P.; ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza. Madrid.

SÁNCHEZ, R.; Trigueros Cano, F° J.; Vera Muñoz, Mª I. (2012). *El profesorado de educación primaria ante las TIC: realidad y retos*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1), 101-112.

SÁNCHEZ, J. (2003). Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. *Enfoques educacionales*, nº 5.

SÁNCHEZ, J.; RUIZ, J. (2013). *Recursos didácticos y tecnológicos en educación*. Síntesis. Madrid.



## ANNEXOS

Programació didàctica per al cas pràctic

### Seqüència didàctica (SD)

#### I. Descripció i contextualització

<i>Identificació de la SD</i>		
<i>Títol/Nº</i>	Aprenem Llengua i Tecnologies de la Informació de la Comunicació: L'e-periòdic.	
<i>Curs i àrea</i>	6è Primària.	Llengua i literatura.
<i>Trimestre i duració (en hores)</i>	3r.	6 hores.

<i>Anàlisi situacional</i>
<p>El tema que anem a tractar té com a eix vertebrador el coneixement de què és un periòdic, les seues seccions i parts. S'engloba dins del currículum en el bloc 3, "llegir i escriure" referit a l'apartat 3.1. "comprensió de textos escrits", més focalitzat al punt 1 "<i>Comprensió de textos de la vida quotidiana amb una correcta correspondència entre fonemes i grafies (cartells, horaris, reglaments, catàlegs, fullets d'instruccions, correspondència, normes, convocatòries, plans de treball, receptes...) i dels mitjans de comunicació (webs infantils i juvenils, notícies, reportatges, cartes al director, entrevistes...) per a buscar informació, crear-se una opinió o actuar de forma adequada, amb atenció a la informació rellevant, a la situació i a la intenció comunicativa, i amb independència que es presenten en suport digital o en paper</i>".</p> <p>Com que hui en dia les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) estan a l'ordre del dia, és convenient que l'estudiantat s'ensenyi i s'habitue a treballar amb el format digital dels periòdics.</p> <p>Així bé, tant el periòdic en format físic com el periòdic en format digital compartixen certs trets que també anem a estudiar com els referits als registres lingüístics, als tipus de text amb les seues característiques, o els elements de la comunicació. En referència a aquests dos fets anteriors, trobem dintre del bloc 3 "llegir i escriure", l'apartat 3.2. "composició de textos escrits", més focalitzat als punts 2, 3, 6, 7 i 11 que citem a continuació:</p> <p>2. Producció de textos escrits propis de la vida social de l'aula, com a consolidació del sistema lectoescriptor</p>

per a comunicar coneixements, experiències i necessitats (normes, notes, cartes, notícies, treballs d'aula...) d'acord amb les característiques pròpies d'estos gèneres.

3. Composició de textos d'informació i d'opinió propis dels mitjans de comunicació social (en particular la premsa local) sobre fets i esdeveniments que resulten significatius amb especial incidència en la notícia, l'entrevista, la ressenya de llibres o de música, la carta al director..., en mitjans de l'àmbit escolar i de la premsa local, en situacions reals o simulades.

6. Ús de les estratègies bàsiques en la producció de textos: planificació (concreció de la intenció comunicativa i del destinatari, del tipus de text, de l'organització del contingut...), redacció de l'esborrany i avaluació i revisió del text per a millorar-lo.

7. Coneixement dels elements bàsics dels discursos narratius, explicatius, argumentatius, descriptius, informatius i persuasius (estructura, sentit global, intenció...) i la seua aplicació en la comprensió i en la producció.

11. Ús de processadors de textos i dels mitjans informàtics per al coneixement, la interpretació i la producció de textos, amb especial atenció als signes de puntuació, cos i estil en la jerarquia d'informacions, títols, subtítols, paraules clau, conceptes...

En canvi, el format digital disposa d'unes capacitats afegides que al currículum no són plenament nomenades i, després d'un llarg temps de cerca bibliogràfica, hem trobat i avaluat, tenint com a resultat una clara necessitat d'actuar front a elles ja que s'integren dins de les pràctiques vernacles que desenvolupen a les seues cases i que després són emprades en el dia a dia, fins i tot a l'hora de realitzar tasques corresponents a les aules. Aquests aspectes que anem a conèixer al llarg del tema són la infografia, l'hipertextualitat, la multimodalitat i la infoxicació.

Pel que respecta a l'aula, ens trobem amb 13 estudiants de sisè de Primària en el CEIP Covalta d'Albaida. Albaida és una població de l'interior de la província de València que, actualment darrere de la crisi econòmica, ha perdut una gran quantitat de massa social estrangera a l'igual que ha suposat per als residents habituals un maldecap a l'àmbit econòmic amb seriosos problemes per tindre un lloc de feina estable i fiable, ja que es dedicaven en la seua major part al sector tèxtil. Podem identificar, per tant, el nivell econòmic de les famílies en un punt mig-baix. Estadísticament parlant, Albaida està en nivells d'un 20% d'atur de la població.

Culturalment, les famílies se situen en un nivell mig-baix, ja que la gran majoria de mares i pares es dedicaven al sector anteriorment citat i ara es troben a l'atur. Es pot entendre, pel fet del treball que desenvolupaven, que els pares i mares no disposaven d'estudis superiors.

Centrant-nos al nivell i rendiment acadèmic de l'aula de sisè, ens alertem ben prompte de les grans capacitats d'una de les estudiants a l'igual que la poca motivació d'un dels estudiants. Així i tot, situem el nivell de l'aula en un punt intermig on, amb esforç, totes i tots són capaços d'assolir els continguts establerts al currículum. Per altra banda, no trobem cap necessitat educativa especial (NEE) que requerisca una actuació diferenciada o especialitzada.

Arribats a aquest punt, seria convenient que l'estudiantat coneixera quins són els elements de la comunicació i què són els mitjans de comunicació, ja que, a partir d'aquests conceptes desenvoluparem el temari sobre registres, tipus de text i un mitjà de comunicació concret com el periòdic que, per la metodologia que s'empra, ens porta a treballar amb un altre mitjà de comunicació com és l'Internet.

En quant a les competències bàsiques que es treballaran amb més èmfasi, el fil conductor està centrat en la Competència Lingüística, a causa de l'àrea en què està englobada aquesta programació, i en la Competència de Tractament de la Informació i Digital, pel fet d'integrar aspectes tecnològics de manera tècnica, preocupant-se sols per les destreses, i habilitosa, que no sols siguen un suport per a l'aprenentatge (tecnicisme), sinó, també, una font d'informació i difusió de continguts i aprenentatge (requerix un coneixement que desenvolupe la tècnica i la criticitat, fet que suposa tindre una habilitat). Pel que fa a competències bàsiques secundàries, intervenen competències com la Competència en Autonomia i Iniciativa Personal, per la necessitat que desenvolupa el projecte a l'hora de prendre decisions, la Competència d'Aprenre a Aprenre, pel fet de ser ells i elles mateixos qui desenvolupen i s'enfronten a certs continguts, o la Competència Social i Ciutadana a l'hora de treballar en equip o difondre el funcionament de les sessions i, per últim, l'e-periòdic amb notícies d'actualitat.

Per últim, com a concepcions errònies ens trobarem amb l'única visió sobre les Tecnologies de la Informació i la Comunicació que està situat al domini tècnic, entenent aquestes com un simple suport a les sessions pel fet de la reproducció del llibre de text a la Pissarra Digital Interactiva (PDI), la concepció de que tot està a Internet i és fiable, "Google és màgic", certs trets característics dels distints tipus de text i la seua funcionalitat, i, finalment, el desconeixement de la capacitat (i oportunitat) que tenen hui en dia per desenvolupar dels actes comunicatius més tradicionals uns actes comunicatius de manera bidireccional amb les tecnologies més actuals i en què naixen i viuen des de menuts, estant catalogats com a "Natus digitalis" (Prensky, M., 2001).

## II. Objectius

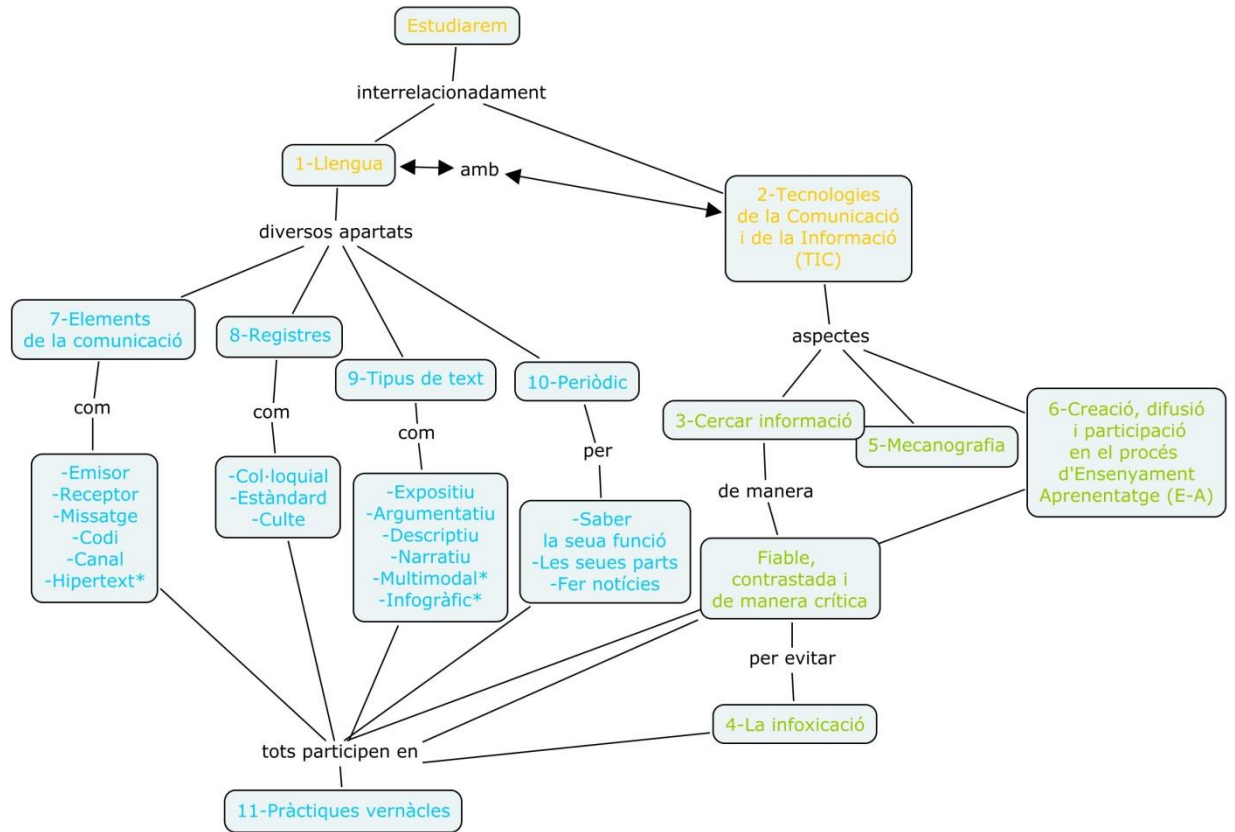
<i>Concreció d'objectius didàctics</i>	<i>Vinculació OGAi</i>	<i>Competències</i>
1-Conèixer, identificar i comprendre les tipologies textuais, registres i elements que intervenen en l'acte comunicatiu.	1, 9, 10, 11, 14.	Competència Lingüística.
2- Crear textos atenent a les característiques que impliquen la coneixença de les tipologies textuais i registres.	1, 2, 9, 10, 11, 14.	Competència Lingüística i Competència en Autonomia i Iniciativa personal.

<p>3- Reconèixer i crear un periòdic en format digital tenint cura de les seues parts i dels elements del llenguatge imprescindibles que s'han de respectar pel fet de ser una notícia.</p>	<p>2, 9, 10, 11, 14.</p>	<p>Competència Lingüística i Competència en Autonomia i Iniciativa personal, Competència Social i Ciutadana i Competència Digital</p>
<p>4- Emprar les TIC amb habilitat i com a ferramenta per crear i cercar informació de manera crítica i fiable. Participar en la creació, modificació i difusió de coneixements.</p>	<p>1, 2, 9, 10, 11, 14.</p>	<p>Competència Lingüística, Competència en Autonomia i Iniciativa Personal, Competència Social i Ciutadana, Competència d'Aprenre a Aprenre i Competència Digital.</p>
<p>5- Desenvolupar estratègies d'ensenyament-aprenentatge (E-A) individual i grupal de manera responsable.</p>	<p>1, 2, 9, 10, 11, 14.</p>	<p>Competència Lingüística, Competència en Autonomia i Iniciativa personal, Competència Social i Ciutadana i, Competència d'Aprenre a Aprenre i Competència Digital.</p>



### III. Continguts

*Anàlisi de continguts*



Llegenda

Color taronja: 1ª sessió

Color verd: 2ª sessió

Color blau: 3ª sessió

\*Alguns continguts que pertanyen a les 3 primeres sessions es repeteixen en el transcurs d'altres sessions a la programació.

<i>Concreció de continguts</i>	<i>Típus</i>
	iii
Concepte de Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) (2)	C
Interrelació de les TIC amb Llengua (1), (2)	P
Conceptes d'infoxicació, infografia, multimodalitat i hipertextualitat. (4), (7), (9)	C
Concepte i comparació de periòdic, tant digital com analògic. (10)	C
Conceptes referits als elements de la comunicació, registres i tipus de text. (7), (8), (9)	C
Cercat d'informació amb les TIC de manera crítica, amb fonts fiables i contrastant amb altres fonts (3) i (4).	P i A
Utilització de les TIC per a la creació, difusió i participació en el procés d'E-A (6).	P
Aplicació dels coneixements lingüístics en la creació d'una notícia i un periòdic digital (registres, tipus de text, elements comunicatius, seccions). (1*) (2*)	P
Concepte de pràctiques vernacles (11)	C
Utilització i transferència d'allò après a classe a l'àmbit quotidià (pràctiques vernacles) (11)	P i A
Utilització correcta de l'ortografia amb les TIC (5)	P

#### IV. Metodologia i activitats

<i>Seqüenciació d'activitats d'Ensenyament i Aprenentatge (E-A)</i>	<i>Típus</i>	<i>Materials</i>	<i>Dv</i>	<i>Vinculacióvi</i>	
Sessió 1: (1) Preparatòria/ Presentació del tema.	Exp.	Annex 1	20'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*
Sessió 1: (2) Desenvolupament/ Manipulació de cercadors i del blog per publicar el diari de sessions.	Exp./ Prà.		20'	4, 5	3, 6
Sessió 1: (3) Reforç/ Aclariment de dubtes.	Exp.		20'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 3, 6
Sessió 2: (4) Preparatòria/ Recapitulació sessió anterior.	Exp.	Annex 1	10'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 3, 6
Sessió 2: (5) Preparatòria/ Coneixements previs.	Exp.	Annex 2	10'	3, 5	10

Sessió 2: ( 6) Desenvolupament/ Comparació de periòdics físics i digitals amb l'explicació conceptual i cercar fonts d'informació per a la notícia. Fugir de la infoxicació.	Exp./ Prà.	Annex 3	20'	3, 4, 5	3, 4, 10
Sessió 2: (7) Reforç/ Aclariment de dubtes	Exp.		5'	3, 4, 5	3, 4, 10
Sessió 3: (8) Preparatòria/ Recapitulació sessió anterior.	Exp.	Annex 2	5'	3, 4, 5	1*, 2*, 3, 4, 10
Sessió 3: (9) Preparatòria/ Coneixements previs	Exp.	Annex 4	10'	1, 3, 5	7, 8, 9, 10
Sessió 3: (10) Desenvolupament/ Explicació sobre tipus de text, registres, i elements comunicatius.	Exp.	Annex 5	25'	1, 3	7, 8, 9, 10
Sessió 3: (11) Reforç/ Aclariment de dubtes	Exp./		5'	1, 3, 5	7, 8, 9, 10
Sessió 4: (12) Preparatòria/ Recapitulació sessió anterior	Exp.	Annex 4	5'	1, 3, 5	1*, 2*, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10
Sessió 4: (13) Desenvolupament/ Documentació i realització d'una notícia atenent a tot el temari estudiat: aspectes lingüístics i aspectes sobre les TIC.	Prà.		30'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Sessió 4: (14) Reforç/ Aclariment de dubtes.	Exp.		5'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10
Sessió 5: (15) Preparatòria/ Presentació de la sessió.	Exp.		5'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 6
Sessió 5: (16) Desenvolupament/ Presentació de la notícia al grup-classe.	Exp./ Prà.		35'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 6
Sessió 5: (17) Reforç/ Aclariment de dubtes per a l'avaluació.	Exp.		5'	1, 2, 3, 4, 5	1*, 2*, 6

Sessió 6: (18) Preparatòria/ Explicació de la prova avalutiva.	Exp.	Annex 6	5'	1, 2, 3, 4	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Sessió 6: (19) Desenvolupament/ Realització de la prova d'avaluació.	Exp./ Prà.		40'	1, 2, 3, 4, 5	1*,2*, 3,4,5, 6,7,8, 9,10

1 i 2 amb \*: Fa referència a una conceptualització general i engloba tots els demés continguts del tema. Quan apareix acompanyat d'un altre contingut fa referència al coneixement general i, a més a més, de manera més especialitzada, al contingut que l'acompanya.

<i>Observacions metodològiques</i> <sup>vii</sup>
Des de la sessió 1 activitat 2 fins a la sessió 5 activitat 17 – Criteri d'agrupament: lliure (2 estudiants )
Des de la sessió 1 activitat 1 fins la sessió 5 activitat 17- Ús d'un blog com a diari de sessions. Cada sessió una parella s'encarrega de publicar.
Des de la sessió 2 activitat 6 fins la sessió 4 activitat 13- Ús del processador de text per recollir informació sobre la notícia.
Les sessions 1, 2, 4 i 6 – Aula d'informàtica. Les sessions 3 i 5 a l'aula ordinària.
Sessió 6: Treball individual a l'activitat 19 amb “Google Docs”.
Sessió 5: Exposició col·lectiva de les notícies.

## V. Avaluació

<i>Criteris d'avaluació</i>	<i>Vinculació (objectius i continguts)</i> <sup>viii</sup>	
Usar i adequar el registre atenent a la finalitat.	1, 2, 3, 4, 5	5, 8
Reconèixer el tipus de text i les seues característiques.	1, 3, 4	9
Conèixer els elements comunicatius i identificar-los.	1, 3, 4	7

Conèixer les parts del periòdic.	3, 4	10
Comprendre les parts del periòdic, el seu ús i emprar-ho correctament.	3	10
Cercar informació provinent de fonts fiables i contrastades.	4	3, 4
Col·laborar amb les tasques col·lectives i individuals.	5	6
Exposar oralment la notícia amb una correcta expressió corporal.	1, 2	11
Creativitat i iniciativa pròpia.	5	11

<i>Activitats d'avaluació</i>	<i>Tipus</i>	<i>Materials</i>	<i>Dx</i>	<i>Vinculació</i>
Participació al blog.	P (2 pers.)	Blog de la classe.	10' x 6 sessions	6, 12, 15, 18
Exposició oral de la notícia.	EO/P (2 pers.)	Projector, notícia.	5' x 6 grups	5, 6, 10, 11, 12, 15, 18
Realització d'un text expositiu-argumentatiu.	DE (indiv.)	Google Docs	40'	6, 11, 12, 18

<i>Observacions sobre l'avaluació</i>
Disposem d'una rúbrica amb tots els criteris d'avaluació i el barem d'encerts i errades. (Annex 7)

## VI. Annexes

*Llistat de materials o documentació complementària annexa a la SD.*

Annex 1: Presentació de diapositives amb Open Office com a material de suport a la sessió 1.

Annex 2: Mapa conceptual per situar el tema i esbrinar els coneixements previs.

Annex 3: Recull de pàgines webs de periòdics visitats i webs informatives d'àmbit comarcal.

Annex 4: Mapa conceptual per situar el tema i esbrinar els coneixements previs.

Annex 5: Presentació de diapositives amb Power Point com a material de suport a la sessió 2 i document didàctic.

Annex 6: Prova avaluativa a la plataforma "Google Docs".

Annex 7: Rúbrica d'avaluació.

<sup>i</sup> Fer referència als números dels Objectius Generals d'Àrea (OGA) que apareixen al Projecte Curricular de l'Etapa o als Currículum Oficial.

<sup>ii</sup> Representació gràfica de l'estructura lògica dels continguts de la Unitat Didàctica.

<sup>iii</sup> Assenyalar el tipus de coneixement: conceptual (C), procedimental (P), actitudinal (A)

iv Tipus d'activitat segons la tasca a realitzar: 1) Expositiva (Exp.) quan van referides a debats i qüestions teòriques.; 2) Pràctica (Prà.) quan van referides a realització de tasques amb alt caràcter procedimental.; 3) Actitudinal (Act.) quan hi ha la necessitat de realitzar valoracions i aportacions personals que afecten individualment i col·lectivament. Si l'activitat té caràcter col·laboratiu anirà acompanyat d'una senyalització.

<sup>v</sup> Especificar la durada aproximada de les activitats.

<sup>vi</sup> Fer referència als objectius didàctics i continguts de la programació mitjançant una senyalització numèrica que facilite la seua comprensió.

<sup>vii</sup> Fer referència a qüestions metodològiques com agrupaments, ús d'una aula diferent a l'habitual, ús d'eines diferents a les convencionals...

<sup>viii</sup> Si escau, fer referència als números corresponents als objectius didàctics i continguts que s'avaluen.

ix Si escau, fer referència al tipus d'activitat com: O (prova objectiva o semiobjectiva), DE (prova de desenvolupament per escrit), EO (entrevista oral), G (prova gràfica), SP (Prova de solució de problemes amb bolígraf i paper), P (Projectes o treballs monogràfics), OE (Registre d'observació). Si l'activitat té caràcter no presencial, ha d'indicar-se amb un asterisc (\*).

<sup>x</sup> Especificar la durada aproximada de les activitats

<sup>xi</sup> Fer referència als números corresponents als criteris d'avaluació del Document Oficial corresponent.

## Annexes de la programació per al cas pràctic

Annex 1: Presentació de diapositives amb Open Office com a material de suport a la sessió 1:



## Per què?

- Conèixer, identificar i comprendre les tipologies textuals, registres i elements que intervenen en l'acte comunicatiu. Crear i editar textos.
- Emprar les TIC amb habilitat i com a ferramenta per a crear i cercar informació de manera crítica i fiable i participar en el procés d'E-A.
- Reconèixer i crear un periòdic i les seues parts on manifestar coneixements reveladors del seu propi aprenentatge.
- Desenvolupar estratègies d'E-A grupal i responsable.

## Temporalització



- 6 sessions:

- 1) Presentació i inici del projecte (grups de treball, temàtiques, comparació format imprès i digital).
- 2) Cerca i selecció d'informació.
- 3) Parlem de la Llengua i de les TIC.
- 4) Fem la nostra e-notícia.
- 5) Entreguem i exposem.
- 6) Avaluacions i presentació oficial.

## Com avaluaré



- Individualment: Producció escrita. (4 punts).
- Grupalment: Diari (al blog), secció del diari i l'exposició. (4 punts).

## Recursos

- Correu grupal: siseprimariacovalta@yahoo.com  
contrasenya: 6cova1ta
- Blog: es.wordpress.com//  
<https://siseprimariacovalta.wordpress.com/>  
nom: siseprimariacovalta  
contrasenya: 6primariacovalta
- Lssuu per a crear la revista digital.
- Periòdics digitals i físics.
- Webs institucionals o divulgatives.

Annex 2: Mapa conceptual per situar el tema i esbrinar els coneixements previs.

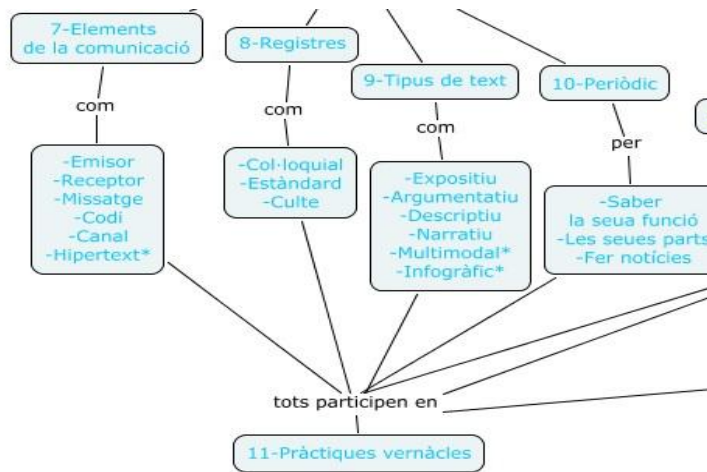


Annex 3: Recull de pàgines webs de periòdics visitats i webs informatives d'àmbit comarcal.

- <http://elpais.com/>
- <http://www.20minutos.es/>
- <http://www.marca.com/>
- <http://www.lasprovincias.es/>
- <http://www.levante-emv.com/>
- <http://www.albaida.es/>
- <http://benicadellesportiu.com/>
- <http://www.elminuter.es/>



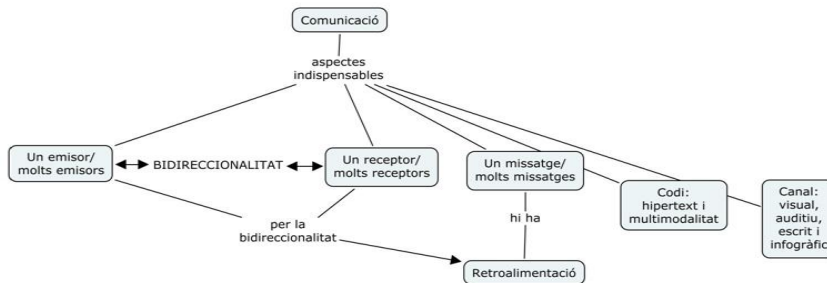
Annex 4: Mapa conceptual per situar el tema i esbrinar els coneixements previs.



Annex 5: Presentació de diapositives amb Power Point com a material de suport a la sessió 2 i document didàctic:

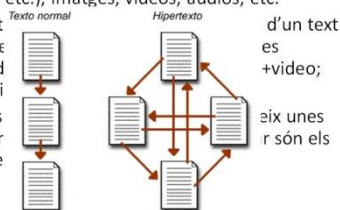
Presentació de diapositives.

### Elements de la comunicació



### Conceptes nous:

- Hipertext: És tot allò que conforma un text digital i li dona significat. Aleshores, ens referim a la multitud d'enllaços (hipervincles), a la forma de la web (color, organització, etc.), imatges, vídeos, àudios, etc.
- Multimodalitat digital que permet expressives d'audiovisual; i
- Infografia: És habilitats per mapes conceptes



### Els registres:

- Col·loquial: Llenguatge de caràcter informal que s'empra amb persones de confiança i amics. Exemple:
- Estàndard: Llenguatge dels "Mass-media", d'una situació comunicativa amb persones menys conegudes i de l'àmbit acadèmic-administratiu-laboral. És de caràcter formal. Exemple: ([http://golsmedia.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33909:maties-acerca-la-permanencia-al-contestano&catid=183:cd-contestano&Itemid=1678](http://golsmedia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=33909:maties-acerca-la-permanencia-al-contestano&catid=183:cd-contestano&Itemid=1678))
- Culte: Llenguatge amb paraules d'elevada formalitat i especialització. Exemple: (diapositiva anterior/exàmens/líbrs especialitzats)

---

## Tipus de text:

- Explicatiu o expositiu: Text didàctic que exposa un tema per donar-lo a conèixer i fer-lo comprendre. Aporta nova informació i nous conceptes, (empra el present d'indicatiu i porta adjectius per donar una idea exacta). També pot ser infogràfic. Exemples: Classe de hui, mapes conceptuals, material de suport.
- Narratiu: Text en què es contenen fets reals o imaginaris, escrits en 1ª o 3ª persona del singular, en estil directe o indirecte. En ell hi ha personatges (principals i secundaris), temps verbals (passat, present, futur) i un espai/context (real o imaginari). Exemples: gèneres narratius com el conte, la faula, rondalla, novel·la...

- Argumentatiu: Text d'exposició i defensa d'una opinió amb la intenció de convèncer. Té 3 parts ben diferenciades:

a) Introducció: Tema i opinió general.

b) Arguments: Raons a favor i en contra.

c) Conclusió: Idea principal, reafirmació i resum.

Connectors:

[http://blogs.cpnl.cat/divendresvespre3/files/2011/11/Textos\\_argumentatius.pdf](http://blogs.cpnl.cat/divendresvespre3/files/2011/11/Textos_argumentatius.pdf)

<https://aradsuperior.wordpress.com/larticle-dopinio/>

Aquest tipus de text és molt comú a converses, conferències, debats, discursos polítics, articles d'opinió...

[http://elpais.com/elpais/2013/10/09/opinion/1381337142\\_906167.html](http://elpais.com/elpais/2013/10/09/opinion/1381337142_906167.html)

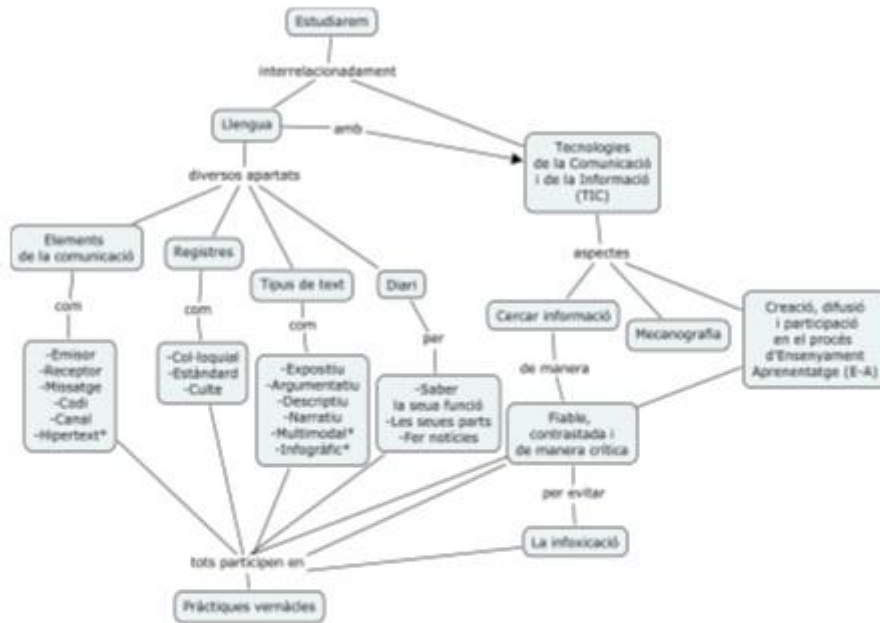
<http://www.abc.es/familia-educacion/20140215/abci-fracaso-escolar-clases-201402141156.html>

- Multimodal:
- Infogràfic:

Document didàctic.

## APRENEM LLENGUA I TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ (TIC).

- Què anem a estudiar?



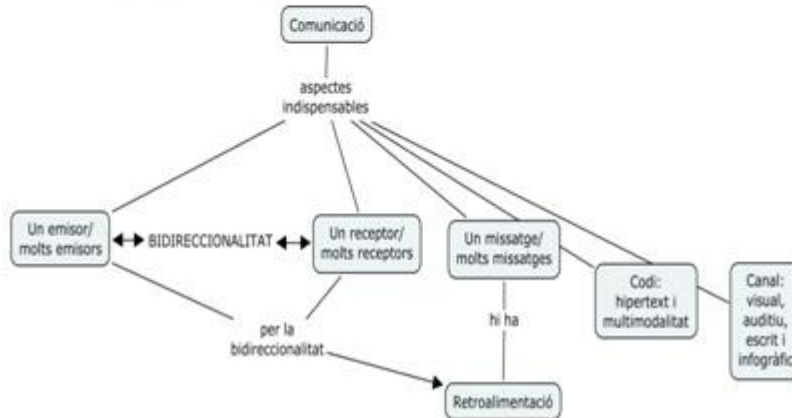
- Què és un (e-)periòdic?  
Es un document en format físic (paper) o digital (web), que empren per llegir o buscar informació sobre diversos temes d'interès actual, les notícies.
- Què compona un (e-)periòdic?  
Està compostat per una portada i una contraportada, diverses seccions i gran quantitat de notícies. Hi ha diferències entre el format digital i el físic: portada i contraportada.
- Quines seccions té un (e-)periòdic?  
Té diverses on s'agrupen les notícies per temàtiques com economia, cultura, esports...

### Conceptes nous:

- **Hipertext:** És tot allò que conforma un text digital i li dona significat. Aleshores, ens referim a la multitud d'enllaços (hipervincles), a la forma de la web (color, organització, etc.), imatges, vídeos, àudios, etc.

- **Multimedialitat:** Característica o potencialitat d'un text digital que permet la inclusió de moltes formes expressives diferents: Text+àudio; text+àudio+vídeo; audiovisual; infografia+àudio+foto... per tant, què és un text multimodal?
- **Infografia:** Es un text discontinu que requereix unes habilitats per ser comprés. L'exemple més clar són els mapes conceptuals i mapes mentals. Per tant, què és un text infogràfic?

Elements de la comunicació:



Els registres:

- Col·loquial: Llenguatge de caràcter informal que s'empra amb persones de confiança i amics.
- Estàndard: Llenguatge dels "Mass-media", d'una situació comunicativa amb persones menys conegudes i de l'àmbit acadèmic-administratiu-laboral. Es de caràcter formal.
- Culte: Llenguatge amb paraules d'elevada formalitat i especialització.

Tipus de text:

- Explicatiu o expositiu: Text didàctic que exposa un tema per donar-lo a conèixer i fer-lo comprendre. Aporta nova informació i nous conceptes, (empra el present d'indicatiu i porta adjectius per donar una idea exacta). També pot ser infogràfic. Exemples: Classe de hui, mapes conceptuals, material de suport.
- Narratiu: Text en què es contenen fets reals o imaginaris, escrits en 1ª o 3ª persona del singular, en estil directe o indirecte. En ell hi ha personatges (principals i secundaris), temps verbals (passat, present, futur) i un espai/contexte (real o

---

imaginari). Exemples: gèneres narratius com el conte, la faula, rondalla, novel·la...

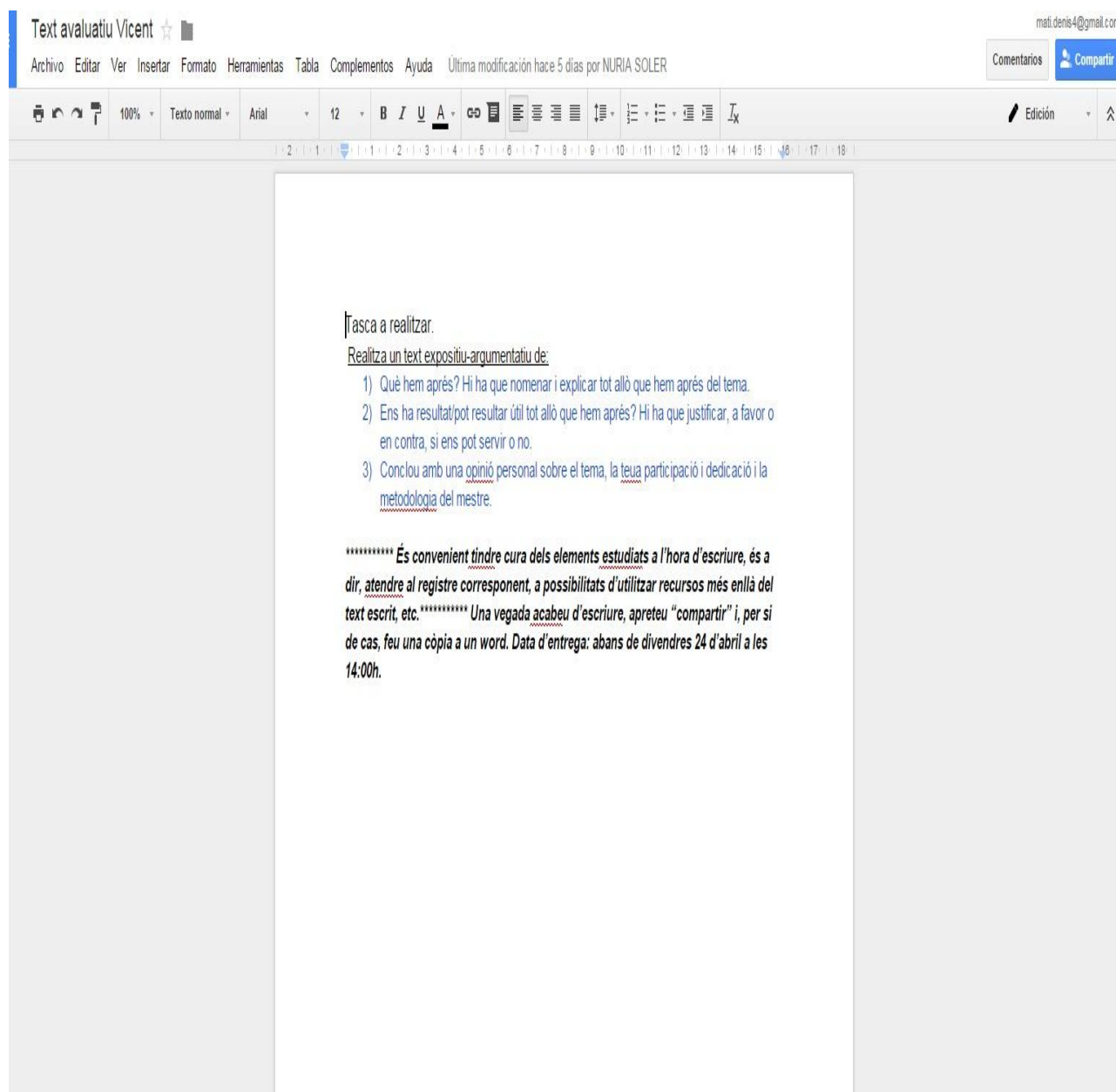
- Argumentatiu: Text d'exposició i defensa d'una opinió amb la intenció de convèncer. Té 3 parts ben diferenciades:
  - a) Introducció: Tema i opinió general.
  - b) Arguments: Raons a favor i en contra.
  - c) Conclusió: Idea principal, reafirmació i resum.

Connectors:

Aquest tipus de text és molt comú a converses, conferències, debats, discursos polítics, articles d'opinió...

- Descriptiu: Text que s'empra per representar un objecte, una persona o un paisatge amb paraules, experiències, emocions o sentiments. S'utilitzen elements situacionals (damunt, a la dreta...), s'empren enumeracions separades amb comes o la conjunció "i", i és comú trobar comparacions i metàfores: Era alt, tenia dents com a perles/Es baix i és meravellós gaudir estos últims dies de les perles que se li veuen baix del no bigot, a la boca quan somriu (a J.F).
- Instructiu: Text semblant al descriptiu, sol que és un seguit d'instruccions que imposen un ordre a seguir en un procediment. Exemples: Muntatge d'un escriptori, fullet d'instruccions d'un medicament.

## Annex 6: Prova avaluativa a la plataforma “Google Docs”.



The image shows a screenshot of a Google Docs document. The title bar at the top reads "Text avaluatiu Vicent" with a star icon and a document icon. The user's email address "mati.denis4@gmail.com" is visible in the top right corner. The menu bar includes "Archivo", "Editar", "Ver", "Insertar", "Formato", "Herramientas", "Tabla", "Complementos", and "Ayuda". The status bar indicates "Última modificación hace 5 días por NURIA SOLER". The toolbar contains various editing tools such as undo, redo, bold, italic, underline, text color, background color, bulleted list, numbered list, indent, and link. The document content is centered and reads:

Tasca a realitzar.

Realitza un text expositiu-argumentatiu de:

- 1) Què hem après? Hi ha que nomenar i explicar tot allò que hem après del tema.
- 2) Ens ha resultat/pot resultar útil tot allò que hem après? Hi ha que justificar, a favor o en contra, si ens pot servir o no.
- 3) Conclou amb una opinió personal sobre el tema, la teua participació i dedicació i la metodologia del mestre.

\*\*\*\*\* És convenient tindre cura dels elements estudiats a l'hora d'escriure, és a dir, atendre al registre corresponent, a possibilitats d'utilitzar recursos més enllà del text escrit, etc. \*\*\*\*\* Una vegada acabeu d'escriure, apreteu "compartir" i, per si de cas, feu una còpia a un word. Data d'entrega: abans de divendres 24 d'abril a les 14:00h.



## Annex 7: Rúbrica d'avaluació.

### RÚBRICA CRITERIS D'AVALUACIÓ DE CONTINGUTS.

Continguts	Criteris avaluables	Nota text escrit (5,5 punts)	Nota periòdic (6 punts +0,5 punts)
Registres:	Us i adequació del registre corresponent atenent a la finalitat.	1 punt. -0,1 errades registre, faltes ortogràfiques.	1 punt. -0,1 errades registre, faltes ortogràfiques.
Tipus de text:	Reconeixement del tipus de text i les seues característiques.	1 punt. -0,1 errades característiques.	1 punt. -0,1 errades característiques.
Elements de la comunicació:	Conèixer els elements comunicatius i identificar-los.	0,5 punts. -0,1 errada identificativa/conceptual.	0,5 punts. -0,1 errada identificativa/conceptual.
Parts d'un diari:	Conèixer les parts del diari. Comprendre el seu ús i emprar-ho correctament.	0,5 punts. -0,1 errada concepte. 0,5 punts. -0,1 errada d'ús.	1 punt. -0,2 errada conceptual i procedimental.
Cerca d'informació:	Informació provinent de fonts fiables i contrastades.	0,5 punts. -0,1 errada justificació. (no és important, no és crític...)	0,5 punts. -0,1 ús de font no contrastada.
Actitud i interès:	Col·labora amb el grup i fa les tasques individuals.	0,5 punts realitza tasca individual. 0 no realitza plenament la tasca individual	0,5 punts realitza i col·labora en la creació del periòdic. 0 no realitza ni col·labora en la creació del periòdic.
Exposició oral:	Atén tots els continguts. Expressió corporal. Creativitat i iniciativa pròpia.	Al blog: 1 punt; -0,1 falta contingut i -0,05 falta ortogràfica. Al blog: 0,5 punts.	1 punt; -0,1 falta contingut i -0,05 falta ortogràfica. Soltura i proximitat 0,5; rigidesa i llunyania -0,2. +0,5 materials distints als vistos.

En total poden ser 12 punts dels quals 11 és la nota màxima i equivalent a un 10. El punt complementari pot resultar una bonificació per creativitat i iniciativa pròpia.