

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE DOCTORAT EN LECTURA I COMPRENSIÓ



TESI DOCTORAL

ELS TEXTOS I LES PREGUNTES EN ELS LLIBRES DE TEXT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT

DOCTORANDA: SARA GARCIA I PITXER

DIRECTORA: GEMMA LLUCH CRESPO

València, gener 2019

Agraïments

Vull mostrar els meus agraïments a totes aquelles persones que m'han donat el seu suport i els ànims per a seguir endavant amb aquest projecte que ara arriba a la seua fi.

Voldria mostrar la meua gratitud a Gemma Lluch per la direcció d'aquesta Tesi. En primer lloc, per animar-me a endinsar-me en el món de la investigació i per encoratjar-me a convertir el meu Treball Final de Màster en una Tesi Doctoral. La seua orientació, la comprensió, la confiança dipositada en mi i el respecte en els ritmes i en el temps que hi he dedicat han estat fonamentals.

En segon lloc, voldria agrair al grup ERI-Lectura de la Universitat de València el seu interès en la meua investigació i el fet d'haver-me permés compartir-la amb ells en els moments finals. Participar en el programa de Doctorat de Lectura i Comprensió m'ha aportat una visió més àmplia del meu treball, ja que he pogut rebre-hi diverses lectures des de disciplines diferents.

A continuació, agraïsc a les editorials la seua col·laboració aportant els llibres de text que els hem demanat en cada moment del procés de recollida de dades i amb les quals vam assolir el compromís de compartir els resultats obtinguts en la investigació, per tal de contribuir, en la mesura que puguem, a millorar els llibres de text futurs.

També vull agrair a Mar l'assessorament en els conceptes estadístics i matemàtics que s'expliquen en el document i en les decisions sobre l'ús de determinades operacions, per tal de presentar els resultats de les dades recollides.

Així mateix, agraïsc a Joan l'assessorament informàtic en l'ús avançat de Word, per a l'elaboració del format d'aquest document i en Excel, per al tractament i l'exposició de les dades presentades en aquest treball. Així com, per les seues aportacions en la redacció d'algunes idees, des d'un punt de vista més científicotècnic i no tant filològic.

Finalment, done les gràcies a la família, sense la qual aquesta tesi no haguera estat possible, gràcies pel temps dedicat, per la comprensió i pels ànims aportats. I en el darrer any, a Aina, gràcies i perdona pel temps furtat.

Contingut

1	Presentació.....	13
2	Introducció.....	19
3	Estat de la qüestió.....	23
3.1	El tractament de la llengua en els llibres de text.....	24
3.2	El tractament de la literatura en els llibres de text.....	39
3.3	La lectura en els llibres de text i les pràctiques docents a ESO.....	45
3.4	L'escriptura en els llibres de text.....	48
3.5	La comprensió lectora en els llibres de text.....	51
3.6	L'avaluació i la investigació sobre els materials curriculars.....	63
3.7	Altres aspectes dels llibres de text.....	93
3.7.1	La consulta de mapes conceptuals.....	93
3.7.2	Les imatges dels llibres de text.....	94
3.7.3	El tractament dels nacionalismes i del patrimoni en els llibres de text....	96
3.7.4	L'educació en valors en els llibres de text.....	102
3.7.5	El contingut conceptual de la matèria en els llibres de text.....	102
3.7.6	Els textos en els llibres de text de ciències naturals.....	105
3.8	Conclusions de les investigacions consultades.....	119
3.8.1	El llibre en general.....	119
3.8.2	Els textos.....	120
3.8.3	L'escriptura.....	120
3.8.4	La gramàtica.....	121
3.8.5	Les activitats.....	121
3.8.6	La programació.....	121
3.8.7	La literatura.....	122
3.8.8	La comprensió lectora.....	122

3.8.9	L'avaluació de materials educatius.....	123
3.8.10	Altres aspectes sobre els llibres de text	125
4	Presentació de la investigació.....	129
4.1	Objectius de la investigació	130
4.2	Pla de treball	131
4.3	Metodologia.....	133
4.4	Corpus de treball.....	141
4.4.1	Presentació del corpus d'anàlisi	142
4.4.2	Referència bibliogràfica del corpus.....	144
4.5	Marc teòric de PISA 2012	148
5	Resultats de l'anàlisi dels llibres de text.....	165
5.1	Anàlisi general dels llibres.....	166
5.1.1	Dades generals dels llibres	167
5.1.2	Resultats de l'anàlisi general dels llibres.....	171
5.1.3	Conclusions dels resultats de l'anàlisi general dels llibres.....	176
5.2	Anàlisi de les unitats	179
5.2.1	Dades de les unitats	181
5.2.2	Resultats de l'anàlisi de les unitats	222
5.2.3	Conclusions dels resultats de l'anàlisi de les unitats	228
5.3	Anàlisi dels textos i de les preguntes	232
5.3.1	Dades dels textos i de les preguntes	235
5.3.2	Resultats de l'anàlisi dels textos i de les preguntes	436
5.3.3	Conclusions dels resultats de l'anàlisi dels textos i de les preguntes	445
6	Conclusions finals	451
7	Bibliografia.....	463

Taula 1: Instrument d'anàlisi	116
Taula 2: Corpus de treball	144
Taula 3: Anàlisi general dels llibres	170
Taula 4: Volums i matèries.....	172
Taula 5: Anàlisi descriptiva de les unitats 1_CN1ESO.....	182
Taula 6: Anàlisi descriptiva de les unitats 2_GH1ESO.....	185
Taula 7: Anàlisi descriptiva de les unitats 3_LI1ESO.....	186
Taula 8: Anàlisi descriptiva de les unitats 4_CN4ESO.....	188
Taula 9: Anàlisi descriptiva de les unitats 5_GH4ESO.....	189
Taula 10: Anàlisi descriptiva de les unitats 6_LI4ESO.....	190
Taula 11: Anàlisi descriptiva de les unitats 7_LI1ESO.....	191
Taula 12: Anàlisi descriptiva de les unitats 8_LI4ESO.....	192
Taula 13: Anàlisi descriptiva de les unitats 9_GH1ESO.....	194
Taula 14: Anàlisi descriptiva de les unitats 10_LI1ESO.....	195
Taula 15: Anàlisi descriptiva de les unitats 11_GH4ESO.....	197
Taula 16: Anàlisi descriptiva de les unitats 12_LI4ESO.....	199
Taula 17: Anàlisi descriptiva de les unitats 13_CN1ESO.....	201
Taula 18: Anàlisi descriptiva de les unitats 14_GH1ESO.....	203
Taula 19: Anàlisi descriptiva de les unitats 15_LI1ESO.....	204
Taula 20: Anàlisi descriptiva de les unitats 16_CN4ESO.....	206
Taula 21: Anàlisi descriptiva de les unitats 17_CN4ESO.....	207
Taula 22: Anàlisi descriptiva de les unitats 18_GH4ESO.....	210
Taula 23: Anàlisi descriptiva de les unitats 19_LI4ESO.....	211
Taula 24: Anàlisi descriptiva de les unitats 20_CN2BAT	213
Taula 25: Anàlisi descriptiva de les unitats 21_CN2BAT	214
Taula 26: Anàlisi descriptiva de les unitats 22_CN2BAT	215

Taula 27: Anàlisi descriptiva de les unitats 23_GH2BAT	216
Taula 28: Anàlisi descriptiva de les unitats 24_LI2BAT	217
Taula 29: Anàlisi descriptiva de les unitats 25_GH2BAT	218
Taula 30: Anàlisi descriptiva de les unitats 26_LI2BAT	219
Taula 31: Anàlisi descriptiva de les unitats 27_LI2BAT	220
Taula 32: Anàlisi descriptiva de les unitats 28_LI2BAT	221
Taula 33: Dades de les unitats	222
Taula 34: Anàlisi descriptiva dels textos 1_CN1ESO.....	239
Taula 35: Anàlisi descriptiva dels textos 2_GH1ESO.....	241
Taula 36: Anàlisi descriptiva dels textos 3_LI1ESO.....	244
Taula 37: Anàlisi descriptiva dels textos 4_CN4ESO.....	248
Taula 38: Anàlisi descriptiva dels textos 5_GH4ESO.....	252
Taula 39: Anàlisi descriptiva dels textos 6_LI4ESO.....	255
Taula 40: Anàlisi descriptiva dels textos 7_LI1ESO.....	257
Taula 41: Anàlisi descriptiva dels textos 8_LI4ESO.....	263
Taula 42: Anàlisi descriptiva dels textos 9_GH1ESO.....	264
Taula 43: Anàlisi descriptiva dels textos 10_LI1ESO.....	266
Taula 44: Anàlisi descriptiva dels textos 11_GH4ESO.....	268
Taula 45: Anàlisi descriptiva dels textos 12_LI4ESO.....	271
Taula 46: Anàlisi descriptiva dels textos 13_CN1ESO.....	272
Taula 47: Anàlisi descriptiva dels textos 14_GH1ESO.....	274
Taula 48: Anàlisi descriptiva dels textos 15_LI1ESO.....	276
Taula 49: Anàlisi descriptiva dels textos 16_CN4ESO.....	278
Taula 50: Anàlisi descriptiva dels textos 17_CN4ESO.....	280
Taula 51: Anàlisi descriptiva dels textos 18_GH4ESO.....	282
Taula 52: Anàlisi descriptiva dels textos 19_LI4ESO.....	284

Taula 53: Anàlisi descriptiva dels textos 20_CN2BAT	286
Taula 54: Anàlisi descriptiva dels textos 21_CN2BAT	287
Taula 55: Anàlisi descriptiva dels textos 22_CN2BAT	289
Taula 56: Anàlisi descriptiva dels textos 23_GH2BAT	292
Taula 57: Anàlisi descriptiva dels textos 24_LI2BAT	296
Taula 58: Anàlisi descriptiva dels textos 25_GH2BAT	299
Taula 59: Anàlisi descriptiva dels textos 26_LI2BAT	303
Taula 60: Anàlisi descriptiva dels textos 27_LI2BAT	307
Taula 61: Anàlisi descriptiva dels textos 28_LI2BAT _a	311
Taula 62: Anàlisi descriptiva dels textos 28_LI2BAT _b	317
Taula 63: Anàlisi descriptiva de les preguntes 1_CN1ESO	320
Taula 64: Anàlisi descriptiva de les preguntes 2_GH1ESO	322
Taula 65: Anàlisi descriptiva de les preguntes 3_LI1ESO	327
Taula 66: Anàlisi descriptiva de les preguntes 4_CN4ESO	330
Taula 67: Anàlisi descriptiva de les preguntes 5_GH4ESO	333
Taula 68: Anàlisi descriptiva de les preguntes 6_LI4ESO	338
Taula 69: Anàlisi descriptiva de les preguntes 7_LI1ESO	343
Taula 70: Anàlisi descriptiva de les preguntes 8_LI4ESO	345
Taula 71: Anàlisi descriptiva de les preguntes 9_GH1ESO	348
Taula 72: Anàlisi descriptiva de les preguntes 10_LI1ESO	353
Taula 73: Anàlisi descriptiva de les preguntes 11_GH4ESO	357
Taula 74: Anàlisi descriptiva de les preguntes 12_LI4ESO	363
Taula 75: Anàlisi descriptiva de les preguntes 13_CN1ESO	365
Taula 76: Anàlisi descriptiva de les preguntes 14_GH1ESO	368
Taula 77: Anàlisi descriptiva de les preguntes 15_LI1ESO	373
Taula 78: Anàlisi descriptiva de les preguntes 16_CN4ESO	377

Taula 79: Anàlisi descriptiva de les preguntes 17_CN4ESO	380
Taula 80: Anàlisi descriptiva de les preguntes 18_GH4ESO	382
Taula 81: Anàlisi descriptiva de les preguntes 19_LI4ESO	387
Taula 82: Anàlisi descriptiva de les preguntes 20_CN2BAT	390
Taula 83: Anàlisi descriptiva de les preguntes 21_CN2BAT	394
Taula 84: Anàlisi descriptiva de les preguntes 22_CN2BAT	398
Taula 85: Anàlisi descriptiva de les preguntes 23_GH2BAT	403
Taula 86: Anàlisi descriptiva de les preguntes 24_LI2BAT	410
Taula 87: Anàlisi descriptiva de les preguntes 25_GH2BAT	411
Taula 88: Anàlisi descriptiva de les preguntes 26_LI2BAT	416
Taula 89: Anàlisi descriptiva de les preguntes 27_LI2BAT	423
Taula 90: Anàlisi descriptiva de les preguntes 28_LI2BAT_a	429
Taula 91: Anàlisi descriptiva de les preguntes 28_LI2BAT_b	435
Taula 92: Verbs més freqüents per cursos	442
Taula 93: Verbs més freqüents per matèries	444
Índex de gràfics	
Gràfic 1: Volums i cursos	171
Gràfic 2: Mitjana pàgines	173
Gràfic 3: Mitjana unitats	173
Gràfic 4: Mitjana pàgines 1r	174
Gràfic 5: Mitjana pàgines 4t	175
Gràfic 6: Mitjana pàgines 2n	175
Gràfic 7: Mitjana unitats 1r	175
Gràfic 8: Mitjana unitats 4t	176
Gràfic 9: Mitjana unitats 2n	176
Gràfic 10: Pàgines per unitat	223

Gràfic 11: Autoria de text i matèria.....	223
Gràfic 12: Autoria de text i curs	224
Gràfic 13: Preguntes per unitat i matèria.....	225
Gràfic 14: Preguntes per unitat i curs	225
Gràfic 15: Gràfics, mapes i il·lustracions per matèria.....	226
Gràfic 16: Gràfics, mapes i il·lustracions per curs	226
Gràfic 17: Gràfics mapes i il·lustracions per matèria sense 25_GH2BAT	227
Gràfic 18: Gràfics, mapes i il·lustracions per curs sense 25_GH2BAT.....	228
Gràfic 19: Format del text i matèria	436
Gràfic 20: Format del text i curs.....	437
Gràfic 21: Tipus de text i matèria.....	437
Gràfic 22: Tipus de text i curs	438
Gràfic 23: Tipus de pregunta i matèria.....	439
Gràfic 24: Tipus de pregunta i curs	439
Gràfic 25: Verbs més usats.....	440
Gràfic 26: Verbs més freqüents 1r.....	441
Gràfic 27: Verbs més freqüents 4t.....	441
Gràfic 28: Verbs més freqüents 2n	442
Gràfic 29: Verbs més freqüents en Ll.....	443
Gràfic 30: Verbs més freqüents en GH	443
Gràfic 31: Verbs més freqüents en CN.....	444
Gràfic 32: Persona gramatical en les activitats.....	445
Índex de quadres	
Quadre 1: Volums i cursos	171
Quadre 2: Volums i matèries	171
Quadre 3: Pàgines i cursos	172

Quadre 4: Unitats i cursos	173
Quadre 5: Comparativa de pàgines i unitats per curs	174

1 PRESENTACIÓ

El treball que presente a continuació és la fi d'un procés que va començar l'any 2011 quan la meua tasca com a docent es va veure interrompuda a causa de les retallades en educació. En aquell moment, estava treballant en una escola concertada amb la incertesa i la inseguretats que suposen tindre un contracte que acaba a l'estiu i sabent que cada vegada més, treballar per a l'escola pública estava essent més complicat, amb la convocatòria d'oposicions congelada des de 2010, que en l'especialitat de Llengua i Literatura Valenciana continua així a hores d'ara.

Llavors vaig decidir matricular-me en el Màster en Assessorament Lingüístic i Cultura Literària a la Universitat de València amb la idea d'ampliar la meua formació acadèmica i amb l'esperança d'obrir més portes en l'àmbit professional. Aquests dos cursos em van servir per a adonar-me com d'important és convertir-te en un professional especialista i com de necessari és investigar i formar-te en l'àmbit de l'educació; tenint en compte l'escassa preparació amb què exercim la nostra tasca els professors llicenciats en qualsevol especialitat que únicament s'han format pedagògicament amb els cursos del CAP o del Màster de Secundària.

Dels dos cursos de Màster em va interessar sobretot el segon, l'especialitzat en ensenyament, en el qual vaig conèixer professionals de l'educació especialitzats en àmbits molt diversos com les TIC, materials educatius, legislació educativa, etc. Un d'aquests professionals va ser la professora Gemma Lluch, a qui vaig començar a admirar i a seguir. Els seus treballs i coneixements sobre literatura infantil i juvenil i sobre promoció de la lectura em van parèixer un àmbit molt interessant i fonamental per a la tasca docent; per tot açò vaig decidir que la meua tutora en el Treball Final de Màster fora ella.

Llavors em va proposar que la meua investigació podria ser un treball complementari al d'una companya de Màster del curs anterior Neus Sànchez Marí, autora del treball "Aproximació crítica als llibres de text: Valencià Llengua i Literatura". En aquesta investigació Neus Sànchez desenvolupava una anàlisi dels llibres de text centrada en la part lingüística i jo hauria de completar aquest treball centrant la meua anàlisi en la part literària. Així, el meu TFM a setembre del 2012 va tractar sobre "Avaluació de materials educatius. La literatura i les lectures als llibres de text de 1r d'ESO".

Gairebé finalitzat el TFM i preparant-ne l'exposició, la professora Lluch em va proposar desenvolupar-ne la investigació i convertir-lo en una tesi doctoral, en un primer moment la idea em va espantar, tot i que encara no sabia com de complexa i dura és la tasca de l'investigador, però Gemma, com és habitual en ella, em va encoratjar a emprendre aquest camí.

Al principi em plantejava analitzar el tractament de la literatura i de la lectura en els llibres de text més utilitzats al País Valencià, Catalunya i les Illes Balears, en l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura i de Llengua Catalana i Literatura, per al tercer curs de l'Educació Secundària Obligatoria. Però després d'algunes reunions i sota el consell de membres del doctorat com els professors Eduardo Vidal-Abarca o Tomàs Martínez Giménez, vam decidir fer un canvi en la línia d'investigació i vam centrar-la en els textos i les preguntes en els llibres de text de Valencià: Llengua i Literatura, Ciències de la naturalesa i Geografia i Història de 1r i 4t de secundària.

En aquest punt de la investigació, ens vam adonar que l'estudi podia ser molt més complet i les conclusions més reveladores si ampliàvem el corpus d'anàlisi als llibres de segon de batxillerat.

Un dels principals problemes que em vaig trobar quan vaig començar la investigació va ser la manca d'estudis previs sobre l'anàlisi de materials educatius i, més concretament, la manca d'estudis que expliciten quina és la metodologia i el corpus d'anàlisi. Malgrat tot, les investigacions que m'han permès obtenir un model per a desenvolupar la metodologia del meu treball han estat publicacions similars a la meua, tesis doctorals i treballs de màster o de grau; així com les dades obtingudes a partir de l'anàlisi descriptiva del marc teòric de PISA 2012.

Posteriorment, per a l'anàlisi descriptiva dels textos i les preguntes dels llibres de text, vaig tindre dificultats a l'hora de delimitar la selecció de textos; però amb l'assessorament dels professors del doctorat vam optar per seleccionar aquells que treballaven l'aprenentatge de continguts i, per tant, les preguntes que acompanyaven aquests textos.

Una altra de les dificultats que es va presentar en l'anàlisi dels llibres de text va ser establir una metodologia que es poguera aplicar de manera uniforme a tots els manuals, ja que cada editorial presentava els continguts d'una manera determinada, condicionada per elements tan diversos com la maquetació, el número de volums en què es dividia el

material, el nom de la matèria, etc. Aleshores, vaig haver d'assumir el fet que la investigació en l'àmbit de les humanitats suposava fer-me càrrec que aquesta no és una ciència exacta i, doncs, que les dades exposades sempre tindrien algun aspecte condicionat per la subjectivitat de les meues pròpies decisions.

Parlant de les dificultats que han condicionat la meua investigació, pense que és interessant explicar que la tasca investigadora la vaig haver de compaginar amb el meu treball com a docent i durant un temps determinat com a autora de materials educatius per a una editorial de llibres de text. Ho destaque perquè el fet de no poder dedicar el meu temps de manera exclusiva a investigar, em va dificultar desenvolupar la tesi al ritme que m'haguera agradat; però d'altra banda, em va permetre observar i experimentar en primera persona moltes de les situacions que durant la investigació eren qüestions teòriques, idees o hipòtesis.

Concretament, la meua experiència com a professora de secundària em va fer pensar que les activitats que plantejaven els llibres de text en relació als textos, requerien majoritàriament un tipus d'habilitat molt bàsica com era que l'alumnat llegira el text (de manera superficial en el millor dels casos) i intentara identificar les paraules que coincidien amb la mateixa pregunta (i que en molts casos, estaven destacades en negreta en el mateix text). De manera que, l'estudiant no havia de realitzar cap tipus d'activitat que requerira una comprensió global del text i molt menys una reflexió o valoració d'aquest.

Així mateix, parlant amb companys i analitzant llibres i activitats en les classes del Màster en Assessorament Lingüístic i Cultura Literària que vaig cursar a la Universitat de València, aquesta idea que jo tenia va resultar ser una opinió bastant més estesa i recolzada per altres professionals, professors i companys del curs. Posteriorment, en les classes que impartia com a professora del Curs de Capacitació per a l'Ensenyament en Valencià a la Universitat de València, també vaig tindre l'oportunitat de plantejar als meus alumnes l'anàlisi d'alguns llibres de text i de les preguntes que acompanyaven els textos teòrics per a l'aprenentatge de continguts de diverses matèries i, entre tots, vam constatar que efectivament aquesta era una pràctica molt comuna.

Però aquesta no deixava de ser una idea o una opinió, basada en l'experiència i en la intuïció d'alguns professors i mestres que s'havien interessat per avaluar els materials i

les pràctiques docents per tal de millorar la seua tasca educativa. Aquesta tesi en canvi, ha convertit el que era una opinió en una hipòtesi de treball i, posteriorment, en una evidència recolzada per un estudi que demostra que, en efecte, la major part de les preguntes que acompanyen els textos en els llibres de text no suposen cap repte per a l'estudiant més enllà de buscar i seleccionar una informació que únicament els servirà per a respondre a una activitat de classe i, per tant, no els permetrà desenvolupar-ne la comprensió lectora d'una manera crítica, reflexiva i aplicada a la realitat.

Aquest tipus de pràctiques docents a més, (i açò torna a ser una opinió basada en l'observació a l'aula d'una professora de secundària) provoca que el nostre alumnat enfronte la seua activitat acadèmica amb una actitud desinteressada, desmotivada i fins i tot autòmata, que gairebé podria comparar-se amb la tasca d'un copista.

Arribats a aquest punt, considere oportú reflexionar al voltant de les futures línies d'investigació que podrien derivar d'aquesta tesi: en l'àrea de la psicologia es podrien estudiar els processos cognitius que es duen a terme quan l'alumnat ha de respondre a les preguntes que acompanyen els llibres de text, observar com interactuen les preguntes amb els textos, comprovar si les preguntes estan correctament formulades, etc. I des de l'àrea de la filologia, que és la que a nosaltres ens ocupa, una altra de les observacions que he fet com a docent i també a partir de la realització de l'anàlisi dels llibres de text en aquesta tesi, és la repetició de continguts que es dona al llarg dels quatre cursos de secundària.

En l'anàlisi realitzada en aquest treball he pogut intuir que molts dels continguts que es presenten en el primer curs de secundària es tornen a veure en el quart. Aquesta característica és un dels principals problemes a què ens enfrontem els docents curs rere curs: intentar treballar un currículum inabastable per al curs escolar, anteposant la impartició de continguts a l'adquisició de destreses i de competències.

Ara presente la meua tesi doctoral, amb la seguretat i la tranquil·litat, que no tenia l'any 2012 quan la professora Gemma Lluch em va fer aquella proposta tan inassumible per a mi en aquell moment i que he adquirit després d'un llarg camí. Un camí, el de la investigació, que ara reconec com un procés que requereix molta constància, també saber gestionar moments de frustració i assumir que els resultats probablement no esdevindran una fita important per a la societat.

Només, si de cas, quelcom que pugui ser comentat en l'àmbit de l'educació confirmant les pors o frustracions d'alguns docents i, tal volta, que pugui ser un dels arguments, ara sí demostrat, que ajuden a assumir que cal millorar el sistema educatiu. En tot cas, aquest treball sí que ha estat fonamental per al meu creixement personal i professional.

Alcoi, octubre 2018

2 INTRODUCCIÓ

La investigació que presentem en aquesta tesi doctoral pretén conèixer com són els llibres de text de l'Educació Secundària i de Batxillerat. Concretament, volem saber com són els tipus de textos que s'utilitzen en els llibres de les principals matèries i el tipus de preguntes que s'hi proposen.

Partim de la hipòtesi que els textos i les preguntes que s'hi analitzen compleixen una doble funció: per una part, són font d'informació per a l'estudiant i, per una altra, són document que s'acompanyen de preguntes que l'alumnat ha de respondre després de múltiples lectures i que n'avaluaran la comprensió del contingut. Així doncs, en aquesta investigació ens plantejem respondre la següent pregunta:

Quins són els patrons de comportament que els llibres de text proposen sobre els textos i les preguntes que els n'avaluen la comprensió?

El document que presenta la investigació d'aquesta tesi doctoral està format per set capítols. El primer capítol esdevé una crònica del treball en el qual es relata, des d'una perspectiva subjectiva, quins van ser els factors que ens van motivar a iniciar aquesta investigació, quins canvis van anar produint-se a mesura que avançava el treball i es concretaven les línies d'investigació, quins problemes vam anar trobant-nos al llarg del procés i com els vam resoldre fins arribar a concretar l'estudi en aquesta tesi doctoral.

En el segon, la introducció, té la funció d'ubicar el lector en el treball que llegirà. Per això, presenta de manera general la investigació que durem a terme: els objectius de la investigació, el tema i es presenta la pregunta que guia l'estudi i es formula la hipòtesi que dóna resposta als interrogants plantejats i que esdevé la part central de la investigació. Alhora, s'hi descriu de manera general el corpus i la metodologia d'anàlisi.

El tercer capítol presenta, descriu i valora les investigacions que s'han realitzat anteriorment sobre el tema de la investigació. És a dir, presenta els precedents de la investigació sobre els llibres de text i fa un balanç crític del que s'ha dit o fet sobre el tema. Concretament, n'hem fet una revisió del conjunt de materials bibliogràfics resumint-ne el contingut, establint-ne relacions entre ells, la metodologia emprada en cada investigació i els resultats aconseguits després de la investigació.

Així doncs, en les conclusions destaquem els aspectes que les investigacions anteriors no han treballat i que, per tant, queden pendents i fem un balanç de les investigacions, amb les aportacions o conclusions obtingudes.

El capítol quatre presenta de manera concreta i exhaustiva la investigació que hem realitzat. En primer lloc, els objectius concrets; després, el pla de treball, que descriu pas a pas des de l'anàlisi realitzada fins a l'exposició dels resultats concrets de cada apartat i les conclusions generals. A continuació, descrivim de manera detallada el corpus que hem utilitzat per a la investigació; així mateix s'hi inclou una taula amb les referències dels llibres de text que conformen el corpus d'anàlisi i s'exposa la justificació dels criteris que han guiat la tria dels llibres de text. Finalment, la metodologia de treball: s'hi descriu el mètode científic que s'ha seguit en el desenvolupament de la investigació i se citen els estudis que han servit per a seleccionar aquesta metodologia de treball.

Aquest capítol inclou un apartat dedicat a presentar el marc teòric de PISA 2012. Concretament, es descriu la prova d'avaluació de la comprensió lectora que utilitza les proves PISA 2012; a més, aquesta descripció es completa amb estudis d'altres autors sobre les proves PISA. Aquesta descripció és necessària perquè les preguntes que els llibres de text plantegen tenen la finalitat d'avaluar la comprensió del text que acompanyen. Per tant, usem el principal model teòric per analitzar tant els textos com les preguntes que s'hi utilitzen.

En el capítol cinquè, es presenten els resultats de les anàlisi de llibres de text, els aspectes centrals de la investigació i els de la recerca. Concretament, els resultats dels diversos aspectes analitzats sobre els llibres de text i les conclusions de cada apartat.

Així doncs, el capítol cinquè es divideix en els següents apartats:

5.1 Anàlisi general dels llibres

5.1.1 Dades generals dels llibres

5.1.2 Resultats de l'anàlisi general dels llibres

5.1.3 Conclusions dels resultats de l'anàlisi general dels llibres

5.2 Anàlisi de les unitats

5.2.1 Dades de les unitats

5.2.2 Resultats de l'anàlisi de les unitats

5.2.3 Conclusions dels resultats de l'anàlisi de les unitats

5.3 Anàlisi dels textos i de les preguntes

5.3.1 Dades dels textos i de les preguntes

5.3.2 Resultats de l'anàlisi dels textos i de les preguntes

5.3.3 Conclusions dels resultats de l'anàlisi dels textos i de les preguntes

Per acabar, la investigació es completa amb la presentació de les conclusions finals que consisteixen en una reflexió conjunta sobre les conclusions exposades en l'apartat anterior.

3 ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En aquest apartat, revisarem les principals investigacions sobre els llibres de text des del punt de vista de l'anàlisi del discurs per conèixer: quin és l'objectiu de l'estudi, quin és el corpus que analitza, quina és la metodologia que aplica i quins són els resultats de la investigació. La valoració de les dades que aconseguim d'aquest estat de la qüestió ens ajudarà a conèixer quines són les mancances que hi ha en aquesta línia d'investigació per fixar millor el nostre treball i quins són els models metodològics que proposen per poder replicar-los.

El corpus s'ha conformat a partir de la consulta de les principals bases de dades que han aportat, principalment, articles i tesis doctorals. S'ha reduït la cerca a les investigacions publicades sobre llibres de text publicats a Espanya perquè varia el model de llibre de text en cada sistema educatiu.

A l'hora de presentar-los aportem els resultats d'estudis molt concrets que analitzen el tractament de la llengua, de la literatura en els llibres de text; la lectura i les pràctiques docents a ESO; el tractament que donen de l'escriptura; com s'hi planteja el treball de la comprensió lectora en els llibres de text i finalment, l'avaluació i la investigació sobre els materials curriculars.

3.1 El tractament de la llengua en els llibres de text

Tot i ser un treball de final de Màster, comencem l'estat de la qüestió amb la investigació de Neus Sánchez Marí (2011), no per la importància que té en el panorama dels estudis sobre el tema, sinó perquè va ser el motor de la nostra investigació. Així doncs, en el seu treball *Aproximació crítica als llibres de text: Valencià Llengua i Literatura*, Neus Sánchez planteja com a objectiu observar com es concreten en la pràctica les prescripcions generals del currículum de llengua en l'educació secundària. El corpus d'anàlisi que utilitza està format pels llibres que durant el curs 10/11 eren utilitzats arreu del País Valencià per a l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura a 1r d'ESO, concretament els de les editorials: Bromera, Castellnou, Marfil, Ecir, Gesmil (Vicens Vives) i Voramar (Santillana).

El procés de treball que segueix és el següent:

- a) En primer lloc, descriu de manera general els llibres de text que conformen el corpus d'anàlisi.
- b) Després, analitza els criteris que estructuren els continguts de les unitats didàctiques, com es distribueixen els continguts en apartats o seccions segons els blocs de continguts que marcava el currículum.
- c) A continuació, analitza la selecció de continguts i l'espai que s'hi dedica; l'enfocament que donen a les habilitats oral i escrita, a l'ortografia, a la gramàtica, al lèxic i a les competències bàsiques; la proporció que ocupen cadascun dels apartats en relació amb els altres i la teoria lingüística i gramatical a partir de la qual s'expliquen, la metodologia emprada i el tipus d'activitats que s'hi proposen.

Destaquem l'apartat final en el qual relaciona el resultat de la seua anàlisi amb el joc editorial i el món polític per tal d'establir si les característiques dels llibres responen a una motivació econòmica i política.

Els resultats de l'anàlisi de Sánchez Marí (2011) apunten que:

- a) Els manuals no segueixen cap criteri organitzador per estructurar els continguts del curs, en un principi, sembla que segueixen un criteri discursiu però després es

decanten per un criteri temàtic o acaben per mesclar àmbits textuais amb gèneres o tipologies textuais.

- b) Les unitats sempre segueixen la mateixa estructura: una lectura introductòria que porta a activitats d'anàlisi i producció de textos, ortografia, morfosintaxi, semàntica, sociolingüística, literatura, tècniques de treball i de repàs, reforç o autoavaluació. Estructura que es repeteix en cadascuna de les unitats amb el mateix nombre de pàgines dedicat a cada apartat, de manera que s'anteposen els criteris formals i estètics als pedagògics.
- c) No hi ha fil conductor que structure tots els blocs de continguts, aquesta fragmentació dificulta la relació d'uns continguts amb els altres i impossibilita una reflexió metalingüística.
- d) Existeix una predilecció dels manuals respecte als continguts gramaticals, als quals dediquen un nombre important de pàgines mentre que, tracten més superficialment altres continguts més innovadors com l'oralitat o els textos procedents dels MMCC.
- e) No es fa reflexionar l'alumnat sobre la utilització dels aspectes gramaticals en una situació comunicativa concreta ja que, els aspectes gramaticals es tracten en apartats estancs sense tindre presents els aspectes pragmàtics i textuais.
- f) La comprensió oral no s'hi treballa, gairebé no hi ha propostes i activitats explícites per desenvolupar aquesta habilitat i en els casos que es tracta sempre és des de la subordinació a l'escrita.
- g) En la comprensió escrita, els textos que són predominantment de ficció, es treballen sense haver tractat abans els coneixements previs sobre la temàtica textual. La majoria d'activitats que es fan sobre el text, una vegada feta la lectura, són tancades. En molt poques ocasions se'ls fa relacionar el tema del text amb l'actualitat i amb la seua experiència personal, de manera que hi manca la reflexió crítica sobre les lectures. Tampoc es treballa sobre l'autor del text i sobre la seua obra per tant, no s'hi treballa la dimensió sociocultural.
- h) Per a la composició escrita no es plantegen motius per escriure ni situacions de comunicació reals. La majoria de tasques d'escriptura es realitzen individualment, no hi ha cooperació i quan es planteja com a única activitat, no es preveuen diversos temps per a la planificació, la textualització i la revisió.

- i) Els manuals ensenyen la gramàtica amb un procediment repetit que respon al mètode inductiu i amb un model de gramàtica descriptiva i normativa, que no supera el nivell oracional. Així mateix, l'apartat de model textual el presenten totalment desvinculat dels continguts que s'han tractat en el de gramàtica.
- j) Per al tractament de l'ortografia segueixen el mateix mètode, de manera que plantegen activitats sobre paraules soltes o sintagmes i sobre oracions quan es treballa la puntuació, i els enunciats són del tipus: ompli els buits, localitza, subratlla, encercla, classifica, etc. De manera que, deixen de banda les activitats obertes amb objectius clars, que impliquen un contacte directe amb l'escriptura, on hagen de debatre la resolució entre iguals de forma cooperativa per tal que, ells mateixos puguin observar el seu aprenentatge.
- k) Quant al lèxic, hi dediquen molt poc d'espai en relació amb altres apartats, se centren en els conceptes semàntics i sempre des de la descontextualització ja que, no es vincula amb apartats com el del model textual o el de la lectura inicial de la unitat. A més de, presentar la paraula aïllada sense context.

La segona investigació que destaquem és la realitzada per la professora Carme Duran Rivas (2013) en *Els valors del subjuntiu. Un estudi sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Planteja els següents objectius d'investigació:

- a) Conèixer les característiques dels sabers gramaticals d'estudiants de la secundària obligatòria al voltant de la categoria mode.
- b) Observar el paper de la reflexió metalingüística en l'aprenentatge dels conceptes gramaticals, concretament en relació a la conceptualització del subjuntiu.

El corpus d'anàlisi de la tesi doctoral de Carme Duran són d'una banda, els estudiants d'un institut de secundària de la comarca del Garraf (Barcelona), en el curs 2009-2010, dels quals es tria una classe de cadascun dels cursos d'ESO, de manera que hi participen 23 grups heterogenis amb un total de 73 estudiants. Aquests responen a una sèrie d'activitats plantejades pel grup d'investigació, al voltant de la reflexió metalingüística sobre el mode verbal. I de l'altra, els vuit llibres de texts analitzats, de 1r a 4t d'Educació Secundària Obligatòria de les matèries Llengua Catalana i literatura i Lengua Castellana y literatura de l'editorial Cruïlla.

La metodologia utilitzada, tal com explica l'autora, es posa al servei dels objectius i de les preguntes d'investigació i pren l'aula com a espai d'investigació natural. Concretament constitueix un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels escolars en una situació natural d'aula al voltant d'una activitat de contrast modal, aquest estudi es complementa amb l'anàlisi dels manuals escolars que fan servir els estudiants subjectes de la investigació.

Per tal d'observar l'activitat metalingüística dels estudiants i la conceptualització que fan sobre la noció de mode verbal, es planteja una situació didàctica de reflexió gramatical explícita, ja que es considera que hi ha determinats procediments que poden facilitar l'aprenentatge de la gramàtica. D'aquesta manera i tal com explica l'autora de la investigació, es busca comprendre el problema plantejat des del punt de vista dels aprenents, amb l'objectiu d'aportar unes evidències per a l'ensenyament i al voltant del contingut gramatical del mode verbal.

Un dels resultats més importants de la investigació de Carme Duran i que es relaciona de manera més concreta amb la línia d'investigació que seguim en el nostre estudi és el que es desenvolupa en l'estudi Duran Rivas (2012). L'estudi analitza com es planteja el tractament de la gramàtica en llibres de text de llengua castellana i catalana de secundària, i més concretament el tractament del mode verbal com a contingut gramatical de gran complexitat epistemològica.

El corpus d'anàlisi del seu estudi són els llibres de text de primer a quart d'ESO de Llengua Castellana i Literatura i de Llengua Catalana i Literatura que van fer servir els estudiants que van estar subjectes a la mostra, tots són de la mateixa editorial, el nom de la qual no s'esmenta, tot i que entenem que es tracta del mateix corpus d'anàlisi desenvolupat en la tesi doctoral que hem comentat més amunt.

L'autora segueix una metodologia en la qual parteix dels estudis previs que s'han fet al nostre país i a l'àmbit francòfon sobre el tractament dels continguts gramaticals en els llibres de text de primària i de secundària. D'aquestes investigacions es dedueix que els llibres de text no responen a un criteri lingüístic clar, tampoc presenten un criteri pedagògic coherent. Es basen en l'ús formal, escrit i idealitzat de la llengua i no tenen en compte la variació. D'altra banda, no es troba una correspondència en relació a les prescripcions del currículum; sinó que s'observen diferències importants com la manca

d'un tractament integrat de les diverses llengües que s'estudien, en el cas dels manuals catalans. A més, existeix una separació entre les activitats discursives i les activitats gramaticals i l'ensenyament de la gramàtica no es contextualitza en les situacions de comunicació.

Les conclusions de la investigació són les següents:

- a) En relació a l'organització dels manuals analitzats, s'observa que les unitats es presenten de manera fragmentada, cosa que divideix l'objecte d'ensenyament i per tant, en dificulta la sistematització.
- b) Els termes i els conceptes s'aprenen aïlladament, els continguts es presenten parcel·lats, les definicions són imprecises, breus i insuficients i s'acompanyen d'exemples descontextualitzats i artificials; a més, s'hi constata una disparitat de criteris.
- c) El mètode d'aprenentatge és deductiu, ja que es va de l'explicació a l'exemple i a les activitats, que solen ser de baixa dificultat cognitiva, mecàniques i repetitives, de manera que no promouen la reflexió ni permeten l'organització dels coneixements gramaticals.

L'anàlisi que fa Carme Durán es basa en el contrast entre el mode indicatiu i el subjuntiu en els llibres de text de castellà i de català, per tal de comprovar si s'hi fa un plantejament contrastiu o un plantejament integrat respecte a l'estudi d'ambdues llengües. Tanmateix, prèviament, l'autora es planteja una sèrie de preguntes que guien la seua anàlisi (Durán Rivas 2012: 27): com es presenta el mode verbal?, es relaciona amb el concepte de modalitat?, com són les definicions?, quins criteris es fan servir per definir-lo?, com són els exemples?, com són les activitats?, s'ajusta a les prescripcions curriculars?, hi ha diferències/coherència en el tractament del mode en català i en castellà?, s'hi detecta alguna progressió al llarg de la secundària? i quina és la visió de la gramàtica que se'n desprèn?

En la descripció dels llibres de text l'autora té en compte l'organització del llibre, la importància de la gramàtica en relació a la resta d'apartats, les interrelacions amb les activitats discursives, l'estructura de l'apartat dedicat a la gramàtica, l'explicació didàctica i les definicions i els exemples i les activitats. Així mateix, centra el seu estudi en les unitat en què apareix alguna referència al verb i/o al mode verbal.

En les conclusions de l'anàlisi, l'autora constata que:

- a) No hi ha una veritable transposició didàctica dels continguts gramaticals que se centren en el verb o en el mode verbal. Així mateix, aquesta transposició didàctica que, com explica, es tracta d'acostar i no de simplificar els continguts teòrics a una situació comunicativa concreta no es dona perquè el que fan els llibres de text és simplificar i reduir al màxim sobre el verb i sobre el mode verbal.
- d) Tampoc s'observa una progressió ni un aprofundiment en els continguts treballats al llarg dels quatre cursos de la secundària, de manera que es repeteixen les explicacions, i gairebé els mateixos exemples d'un curs a l'altre i fins i tot, d'una llengua a l'altra.
- e) S'hi dedica una atenció mínima al mode verbal al llarg dels quatre cursos i que a més, no es relaciona amb la modalitat. Les activitats són molt escasses i no promouen una reflexió sobre la llengua o una pràctica que els permeta entendre'n el valor o els usos reals.
- f) Ni les explicacions teòriques ni les activitats demanen una actitud activa per part dels estudiants sinó que plantegen preguntes que requereixen respostes molt mecàniques i pocs esforços. Encara més, tenint en compte que tots els llibres pertanyen a la mateixa editorial, l'estudi demostra que entre els llibres de Llengua Catalana i de Llengua castellana, no hi ha una programació conjunta dels continguts gramaticals.
- g) Finalment, destaca que existeix una distància important entre el que prescriu el marc curricular i el que inclouen els llibres de text, per un costat respecte a la programació dels continguts d'una manera integrada, com preveu el currículum; i per l'altre, en relació a l'estudi de la llengua com a eina que pugui millorar la competència comunicativa, segons marca el currículum, i no des d'una perspectiva gramaticalista, com fan els llibres de text.

La tercera investigació que segueix una línia coherent amb les anteriors és la tesi doctoral d'Alicia Martí Climent (2015) sobre la terminologia sintàctica bàsica en els manuals d'ensenyament del català i el castellà. Els objectius generals d'estudi són analitzar els manuals escolars que s'empren a les aules valencianes per tal de saber com tracten l'ensenyament gramatical i, sobretot, la terminologia lingüística utilitzada per referir-se a

les categories gramaticals; conèixer les característiques del coneixement gramatical que apareix en els llibres de text i analitzar el metallenguatge que utilitzen els manuals escolars, concretament en les àrees de castellà i valencià, i en el primer cicle d'ESO (Martí 2015: 159)

El corpus d'anàlisi d'aquest estudi està format per 9 llibres de text que són els següents:

- *Valencià: llengua i literatura 1r ESO*. Projecte Ona, editorial Bromera.
- *Valencià: llengua i literatura 1*. Editorial Anaya.
- *Valencià: llengua i literatura 2n ESO*. Projecte Ona, editorial Bromera.
- *Valencià: llengua i literatura 2*. Editorial Anaya.
- *Llengua i literatura 2 ESO*. Projecte La Casa del Saber, editorial Voramar Santillana.
- *Lengua y literatura 1*. Editorial Anaya.
- *Lengua y literatura 1 ESO*. Proyecto Los Caminos del Saber, Serie Debate, editorial Santillana.
- *Lengua y literatura 2*. Editorial Anaya.
- *Lengua y literatura 2 ESO*. Proyecto La Casa del Saber, editorial Santillana.

La metodologia emprada en la investigació segueix un procés de tipus inductiu: es parteix d'una recopilació de dades seguida de la formulació d'hipòtesis i d'un recull de mostres per tal d'arribar a unes conclusions. De manera que el pla de treball ha estat el següent:

- a) Arreplega del corpus.
- b) Recopilació i anàlisi de la legislació educativa vigent.
- c) Anàlisi del corpus i buidatge dels aspectes estudiats extrets dels llibres de text.
- d) Comparació entre el marc legislatiu vigent i els materials curriculars de les diferents llengües analitzats.
- e) Comparació dels aspectes estudiats en les diferents llengües.
- f) Conclusions. (Martí 2015: 165)

Els resultats d'aquest estudi es classifiquen en tres sectors, el primer, sobre l'estructura, l'organització i els continguts dels llibres de text, apunten que:

- a) Els manuals escolars, malgrat comptar amb el vistiplau de l'administració educativa corresponent, desenvolupen un currículum i determinen una organització i una seqüenciació de continguts que no es correspon amb les disposicions oficials que estableix la normativa.
- b) L'organització dels continguts no segueix un plantejament globalitzat, ni tampoc existeix cap relació entre les distintes àrees.
- c) El disseny dels llibres no està al servei dels continguts didàctics: els diferents components de l'aprenentatge lingüístic es distribueixen en compartiments estancs sense relació dins de les unitats didàctiques, apartats que es mantenen estables al llarg de tot el llibre de text.
- d) Els llibres de text de castellà acostumen a tenir unes explicacions més completes i un major nombre d'unitats que no els de valencià.
- e) Distribueixen els continguts de forma molt similar: gèneres textuais, estudi de la llengua i literatura.
- f) La metodologia que utilitzen està entre un enfocament formal de l'ensenyament de la llengua i de la literatura (conceptes lingüístics i fets literaris) i un enfocament comunicatiu de l'educació lingüística (amb continguts i activitats entorn dels diversos textos i contextos de l'ús lingüístic i comunicatiu).
- g) No hi ha coordinació entre llengües primeres i/o ambientals ni tampoc cap plantejament contrastiu, no existeixen indicis d'una programació conjunta i congruent de l'ensenyament i l'aprenentatge de les dues llengües oficials.
- h) En la comparació dels llibres de les diferents llengües obseva una repetició de qüestions comunes, però amb plantejaments divergents, tot i ser de la mateixa editorial.
- i) La inexistència d'un tractament integrat de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües.
- j) L'enfocament de l'ensenyament de les llengües oficials no té en compte la diversitat de llengües que hi conviuen en l'àmbit escolar.

- k) Tampoc no contempla la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística d'una manera relacionada, mitjançant la comparació dels diferents fenòmens a partir de les llengües que coneix l'alumnat.

El segon, sobre l'ensenyament gramatical:

- a) El treball gramatical es concep de manera independent del desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat.
- b) Els manuals de les assignatures de valencià i castellà acostumen a presentar un gran bloc dedicat a l'estudi de la llengua, que es divideix en tres apartats: la gramàtica, l'ortografia i el lèxic.
- c) El bloc de continguts gramaticals es presenta de forma parcel·lada dins d'unitats didàctiques heterogènies amb una estructura i extensió fixes.
- d) La dispersió dels continguts gramaticals al llarg de les distintes unitats didàctiques provoca una atomització que dificulta la construcció de les diferents categories i la connexió entre aquestes.
- e) No hi ha continuïtat entre els blocs gramaticals de les diferents unitats, és a dir, no es reprenen els aprenentatges gramaticals treballats en unitats anteriors.
- f) No s'hi observa progressió i l'aprofundiment en els continguts gramaticals treballats, sinó que fins i tot es repeteixen les mateixes explicacions i apareixen els mateixos exemples d'un curs a un altre.
- g) Els continguts gramaticals en les dues llengües es repeteixen quasi en la seua totalitat.
- h) La presentació parcel·lada i aïllada dels continguts gramaticals, les definicions utilitzades en els manuals són imprecises, massa breus, insuficients, descontextualitzades i molt artificials, i els exemples són escassos i estan descontextualitzats.
- i) No hi existeixen introduccions ni organitzadors previs que faciliten la connexió dels continguts nous amb els aprenentatges previs de l'alumnat.
- j) S'hi usen nocions noves encara no explicades per explicar-ne d'altres, la qual cosa contribueix a la construcció d'un coneixement confús, que difícilment es pot relacionar amb el coneixement ja adquirit.

- k) L'ordre en què són tractats els diferents continguts gramaticals no s'explica enlloc i no sembla que obeïska a una planificació didàctica. En comptes d'ordenar els continguts gramaticals atenent a la relació existent entre ells, la qual cosa facilitaria en gran mesura la comprensió per part de l'alumnat.
- l) La gramàtica se centra en l'estudi de l'oració i de la paraula, sobretot les categories gramaticals en el primer curs d'ESO i l'oració en segon d'ESO, i està ancorada en la descripció del "codi", des de les unitats més simples a les més complexes, però sense atendre a la funció que les unitats lingüístiques desenvolupen en la comunicació.
- m) La presentació breu de les nocions gramaticals en els manuals de les dues llengües oficials i sense connexió amb el discurs, adopta criteris heterogenis, de procedència diversa i amb poca coherència interna en un mateix manual, la qual cosa no permet a l'alumnat reflexionar sobre la llengua en ús ni li facilita establir un procés gradual d'abstracció a partir d'un coneixement acotat.
- n) Cap manual explica la distinció existent entre categoria gramatical i funció sintàctica.
- o) No hi ha unitat en els termes i conceptes seleccionats en els diferents llibres de text.
- p) La classificació de les categories gramaticals en els llibres de text de l'assignatura de valencià i en els de castellà no és coincident.

En el tercer sector, sobre la terminologia lingüística s'exposen els següents resultats:

- a) La falta d'unificació terminològica, així com una conceptualització i estructuració inadequada dels continguts gramaticals en els llibres de text.
- b) Els manuals d'una mateixa llengua no coincideixen en la terminologia emprada però la diversitat és encara més gran en passar d'una llengua a una altra.
- c) No hi ha coordinació entre llengües primeres ni cap plantejament contrastiu.
- d) Els llibres de català i de castellà de la mateixa editorial repeteixen qüestions comunes amb plantejaments parcialment divergents en moltes ocasions.

- e) Els manuals solen començar per l'estudi de l'oració abans de tractar les categories sintàctiques i hi ha conceptes que els autors no expliquen mai (per exemple, categoria i funció) o bé ho fan després d'haver-los utilitzats.
- f) La presència d'errors i de classificacions diferents en un mateix manual i en una mateixa unitat didàctica.

En aquest sentit, l'autora parla d'un tractament integrat de les llengües en l'ensenyament amb l'objectiu de facilitar l'assoliment dels continguts gramaticals, mitjançant l'elaboració d'una programació conjunta entre les diferents llengües. Aquesta programació ha de presentar objectius, metodologies i criteris d'avaluació comuns i els continguts d'aprenentatge repartits entre les diferents llengües. I per suposat, ha de comptar amb la unificació de criteris per a una terminologia comuna.

El següent estudi que referim no té el caràcter dels anteriors, però és important presentar-ne el contingut. Joan Coba Femenia en "Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO" (2003) té com a objectiu l'estudi dels adjectius possessius i la millora del tractament que es fa d'aquests en els manuals del segon cicle de l'ESO. El corpus d'anàlisi de l'estudi està format per 10 llibres de text de tercer de l'Educació Secundària de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura:

- Editorial Anaya (1998), *Valencià Llengua i Literatura 3*, Madrid.
- Editorial Bromera (1998), *Valencià. Llengua i Literatura. 3r ESO*, Alzira.
- Editorial Bruño (1998), *Valencià: Llengua i Literatura 3*, Madrid.
- Editorial Ecir (1996), *Valencià 3*, Paterna.
- Editorial Marfil (1999), *Valencià Pas a Pas. Elemental*, Alcoi.
- Editorial Marjal-Grup Edebé (1996), *Llengua i Literatura, ESO 3*, Paiporta.
- Editorial Santillana-Voramara (1998), *Llengua i Literatura Curs 3r*, València.
 - o (1996), *Llengua i Literatura Curs 4t*, València.
- Editorial Tabarca Llibres (1998), *Llengua i Literatura 3r ESO, Parlem-ne*, València.
- Editorial Teide (1995), *Format. Llengua i Literatura 3*, Barcelona.
- Editorial Vicens Vives (1998), *Fanal. Llengua i Literatura 3*, Barcelona.
 - o (1999), *Fanal. Llengua i Literatura 4*, València. (Coba 2003: 46)

Tanmateix, Coba Femenia no especifica quina és la metodologia de treball que ha seguit per a l'anàlisi, sinó que directament ens presenta el seu treball en el qual trobem una introducció en la qual fa una reflexió personal al voltant de l'interès que té aquesta línia d'estudi i sobre quin és l'estat actual de l'ensenyament de la gramàtica als centres educatius i durant l'etapa del segon cicle de secundària.

A continuació, desenvolupa l'anàlisi dels manuals en la qual parla primer de quins llibres ni tan sols inclouen l'estudi dels possessius en cap de les seues unitats, i com ho fan els que sí que els inclouen. També explica que la major part dels manuals treballen aquest contingut en 3r d'ESO i no en 4t, tot i que existeix un manual que el treballa en ambdós cursos.

En la seua anàlisi l'autor parla del camp d'estudi en què els manuals situen el contingut dels possessius, sota quins termes els classifiquen, quines formes diferencien, si n'especifiquen els diferents usos o no, si els exemples que acompanyen l'explicació teòrica són adients o es contradiuen en algun cas, si s'hi inclouen tots els continguts relacionats amb l'ús dels possessiu o no, etc.

Tot seguit, exposa les conclusions a les quals ha arribat una vegada realitzada l'anàlisi dels manuals i per acabar, inclou una sèrie de propostes sobre el tractament dels possessius en els llibres de text de 3r d'ESO, així com una sèrie d'activitats per treballar-los. Podem dir que aquest és un fet molt poc comú en la major part dels treballs que hem consultat en aquest estat de la qüestió. Generalment, els estudis que citem ací representen una anàlisi d'un aspecte determinat dels llibres de text, però gairebé cap d'aquests treballs inclou una proposta de millora i encara menys comú és que incloguen propostes d'activitats per a treballar els continguts analitzats.

Els resultats del treball de Joan Coba Femenia apunten que:

- a) El tractament dels adjectius possessius que han fet les gramàtiques ha estat sovint deficient i boirós.
- b) Els llibres de text reproduïen molts d'aquells errors.
- c) Alguns manuals no tenen en compte aquest contingut.
- d) Uns altres incorren en contradiccions i inexactituds.

- e) Tots els autors classifiquen els possessius dins del grup dels determinants.
- f) Se solen definir afirmant que indiquen propietat o pertinença, només un afirma que poden indicar parentiu, relació habitual, etc.
- g) Quasi tots els autors els classifiquen en tòpics i àtons, mentre que és més adequat parlar de formes plenes i contractes.
- h) Les formes tòpiques sovint es presenten precedides d'article i en alguns casos les acompanyen d'exemples que no en porten, d'article.
- i) Els possessius àtons de vegades no hi apareixen i en altres casos es posen els uns al nivell dels altres.
- j) Un manual qualifica els possessius àtons de col·loquials.
- k) En un altre manual es parla del possessiu àton plural sense nomenar el caràcter arcaïtzant d'aquest.
- l) No tots els manuals fan constar la forma *llurs*.
- m) Els manuals que sí que parlen del possessiu *llurs* no sempre apunten que convé utilitzar-lo en un nivell molt elevat del llenguatge.
- n) Freqüentment la posposició del possessiu no es comenta o quan s'anomena es diu que és un cas excepcional.
- o) Només un manual parla de l'abús dels possessius.
- p) Els exercicis pràctics són escassos.
- q) Un dels textos emprat per a un exercici pràctic barreja les formes en -u- i en -v- quan prèviament no s'ha informat l'alumne de l'existència d'aquestes dues variants.

Hem decidit finalitzar aquest apartat, amb algunes referències al *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003). En primer lloc considerem interessant conèixer què és aquest document, així, tal com es descriu en el capítol 1:

El Marc europeu comú de referència proporciona unes bases comunes per a l'elaboració de programes de llengua, orientacions curriculars, exàmens, llibres de text, etc. a tot Europa. Descriu d'una manera exhaustiva el que han d'aprendre

a fer els aprenents de llengua per utilitzar una llengua per a la comunicació, i els coneixements i habilitats que han de desenvolupar per ser capaços d'actuar de manera efectiva. [...] defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi de l'aprenentatge i durant tota la vida. (MECRL 2003: 19)

Concretament, ens fixarem el capítol “6. Aprenentatge i ensenyament de llengua” perquè és la secció en què s'ofereix el marc metodològic per a l'aprenentatge de llengües, mentre que en els capítols anteriors se centra l'atenció en el contingut i els objectius de l'aprenentatge de llengües.

Abans d'aprofundir en el contingut que es presenta en aquest document convé apuntar que el *Marc* no proporciona respostes a qüestions o a problemàtiques concretes, sinó plantejaments i preguntes que ajuden l'usuari a reflexionar i a prendre les seues pròpies decisions.

Per començar, en el document es parla de la manera com aprenen els alumnes i es descriuen diverses teories que reflexionen al voltant d'aquesta idea, però una de les afirmacions que fan els autors del *Marc* és que, atenent a les experiències dels estudiants, dels docents i dels serveis de suport pedagògic es confirma “que els aprenents no aprenen necessàriament allò que els docents ensenyen” i “que cal una aportació de llengua substancial, contextualitzada i intel·ligible, així com oportunitats d'utilitzar la llengua de manera interactiva.” (MECRL 2003: 175)

Més endavant, es fa referència als professionals de l'ensenyament de llengües d'entre els quals destaquem allò que es diu sobre els autors de llibres de text i programadors de cursos, tenint en compte la nostra línia d'investigació:

Estan obligats a prendre decisions detallades i concretes sobre la selecció i l'ordenació dels textos, les activitats, el vocabulari i la gramàtica que presenten a l'aprenent. S'espera que donin instruccions detallades per a la classe i/o per a les tasques i activitats que han d'emprendre els aprenents a partir del material presentat. Les aportacions d'aquests professionals tenen una gran influència en el procés d'ensenyament o aprenentatge i s'han de basar inevitablement en supòsits ben fonamentats (que rarament s'expliciten, que sovint no s'analitzen i que fins i

tot poden ser inconscients) pel que fa a la naturalesa del procés d'aprenentatge.
(MECRL 2003: 176)

A continuació, s'apela a un altre dels actors principals en el procés d'aprenentatge de llengües, els aprenents, sobre els quals s'afirma que no aprenen d'una manera activa, és a dir, que no prenen la iniciativa per planificar, estructurar i executar els seus propis processos d'aprenentatge; sinó que la majoria aprenen d'una manera reactiva, això és, seguint les instruccions i fent les activitats que proposen els manuals.

És per això que tal com expliquen, el *Marc* també pretén orientar els aprenents per tal que puguin seleccionar els objectius, els materials i els mètodes de treball, promovent així l'aprenentatge autònom.

En aquest sentit, en el document que comentem s'ofereix també un marc metodològic basat en un principi fonamental que es pot relacionar d'alguna manera amb la idea que comentàvem més amunt sobre l'aprenentatge autònom o la competència *aprendre a aprendre*:

Un principi metodològic fonamental del Consell d'Europa ha estat que els mètodes utilitzats en l'ensenyament, l'aprenentatge i la recerca siguin els que es considerin més eficaços per acomplir els objectius d'acord amb les necessitats dels aprenents en el seu context social. (MECRL 2003: 177)

Amb tot, com hem comentat abans, el *Marc europeu comú de referència* esdevé un document que pot servir de guia per orientar tant els aprenents com els docents o autors de materials educatius en el procés d'aprenentatge de llengües; però convé insistir en què aquest document principalment, planteja una sèrie de preguntes al voltant d'aspectes molt diversos com el rol dels docents, dels aprenents i dels recursos didàctics; la funció dels textos en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua; el paper de les tasques i de les activitats en l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües; el desenvolupament de la capacitat de l'aprenent per utilitzar estratègies comunicatives; el desenvolupament de les competències generals i de les competències lingüístiques; etc. que en últim terme han de ser respostes pels mateixos usuaris. Tal com s'indica en el mateix escrit, són els usuaris del *Marc de referència* els qui han de determinar quines decisions prendran d'entre les opcions de què disposen, ja siguin de les esmentades en el *Marc* o de qualssevol altres.

3.2 El tractament de la literatura en els llibres de text

El primer estudi sobre el tractament de la literatura en els llibres de text va ser la tesi doctoral de Paül Limorti Payà (2009) que té com a títol *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)*. Limorti planteja com a objectiu d'estudi: estudiar la manera com els llibres de text de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura concreten els continguts educatius de literatura des de finals dels anys seixanta fins el 2008.

Per fer-ho treballa a partir d'un corpus d'anàlisi basat en materials curriculars impresos, la majoria dels quals són manuals. Per quantitat de llibres analitzats destaquen les editorials Bromera, Castellnou, Gregal Llibres, Marfil; Marjal; Tabarca i Tres i Quatre. Manuals editats a Catalunya de les editorials Baula, Cruïlla, Edebé, Edicions 62, Empúries, Octaedro, Onda, Santillana i Teide i una col·lecció completa per a ESO de l'editorial Vicens Vives, en el cas de les Illes Balears. En total 175 manuals, guies didàctiques i quadernets d'exercicis editats amb ISBN; 19 materials impresos per a l'ensenyament de la literatura a l'ensenyament mitjà; 40 manuals i guies didàctiques de Reforma experimental; 12 materials impresos de suport a la docència editats per la Conselleria entre els anys 1985 i 1997. Així com la legislació educativa publicada durant el període estudiat, sobretot les lleis educatives i els decrets de desenvolupament curricular; lleis promulgades pel Ministeri d'Educació i decrets publicats per les tres comunitats autònomes que tenen el català com a llengua oficial.

Segons explica el mateix autor la metodologia que emprà en el seu estudi es correspon als mètodes de recerca de tipus qualitatiu i segueix un procés de tipus inductiu: es parteix d'una recopilació de dades seguida de la formulació d'hipòtesis i d'un recull de mostres per tal d'arribar a unes conclusions. Presenta punts de contacte amb la investigació etnogràfica i amb el corrent dels estudis empírics de la literatura, concretament els aplicats a la didàctica de la literatura. Així mateix, s'acosta al paradigma de la investigació-acció, com a cap de departament de Valencià: Llengua i Literatura d'un institut de Secundària. Tanmateix, en alguns apartats aplica els enfocaments i els mètodes de l'educació Comparada. D'altra banda es combina l'estudi diacrònic ja que explica de quina manera han anat canviant els manuals i els currículums oficials i l'estudi sincrònic, ja que es comprova com diferents equips redactors han concretat un mateix currículum.

Els resultats de l'anàlisi de Limorti Payà (2009) afirmen que:

- a) Als anys vuitanta els manuals destinats a l'ensenyament de la llengua i literatura catalana es basaven en enfocaments textuais, programacions des de les tipologies, la integració de la llengua i de la literatura, la perspectiva sociolingüística, el treball de la llengua per àmbits d'ús, els enfocaments comunicatius, els treballs per projectes, la incorporació dels *realia* o textos autèntics; gràcies a l'absència d'una tradició d'equip redactors de llibres i a la qualitat dels professors que els van elaborar.
- b) Es va incorporar el treball de la literatura a partir de la metodologia de comentari de text tradicional, com a novetat es van incloure activitats de taller literari.
- c) El cànon de lectures i autors es basava en autors valencians contemporanis; van ampliar el cànon literari a lectures de literatura infanti i juvenil. Van incorporar nous gèneres de la literatura popular urbana, com el còmic i el cinema. Es va recuperar la literatura popular valenciana des d'un punt de vista didàctic: rondalles, cançons, romanços, llegendes. I es van incorporar fenòmens paraliteraris com la cançó d'autor, tant en el cànon de textos i autors com en la història literària. L'autor destaca la voluntat des dels primers manuals, de vincular l'estudi de la llengua amb les manifestacions de la cultura urbana contemporània “[...] en un intent de prestigiar-la i mostrar-la com un vehicle de comunicació vàlid per a qualsevol tema.”
- d) D'altra banda, observa que el tractament de la literatura en els llibres de text es produeix de manera fragmentària, a través de textos breus. Així mateix, la supeditació al compliment de les prescripcions del currículum, provoca que la visió que es dona d'autors, obres i èpoques siga superficial.

Anna Esteve en “El cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià” (2013) es planteja el següent objectiu: estudiar una selecció curta de manuals de Valencià: Llengua i Literatura de l'educació secundària no obligatòria. Amb tot, no especifica quin és el corpus d'anàlisi emprat, tampoc concreta quina és la metodologia d'estudi que segueix, únicament explica que es basa en el model d'alguns dels apartats de l'estudi “Pauta d'anàlisi de llibres de text de l'ESO” que publica el Grup de Recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària de la Universitat Autònoma de Barcelona: GRETEL

(<http://www.gretel.cat/node/362>), així com en l'esquema d'anàlisi que es fa servir en articles com els de Teresa Colomer i Ana M. Margallo (2004), entre altres.

Els resultats de l'anàlisi dels manuals li permeten afirmar que l'espai dedicat a la literatura en els manuals és molt reduït ja que únicament s'hi destina un únic apartat que rep diferents noms segons la col·lecció del manual. Així mateix, en la majoria de manuals aquests apartats es repeteixen en cada tema i en alguns casos es relacionen amb els apartats lingüístics. Mentre que en algun manual la literatura apareix al final del llibre, condicionada al temps que quede per abordar-la i a la voluntat del docent d'intercalar-la amb els temes lingüístics.

En relació als autors i a les obres, l'autora explica que malgrat que la Conselleria a través del currículum prescriu quins han de ser els continguts treballats, els llibres de text presenten un cànon més plural i extens (Esteve 2013: 50) Tot i això, existeix una unanimitat respecte a una sèrie d'autors i d'obres que és sòlida des dels orígens fins al període medieval i que va flexibilitzant-se en períodes posteriors. Aquest cànon respon a dos criteris, el primer és que siguin obres referencials i el segon que siguin obres representatives del contingut que s'està treballant, és a dir, que alguns fragments literaris es fan servir únicament com a exemple del període que s'està treballant i no s'analitzen, per tant, a partir de les característiques pròpies i originals; en aquest sentit parla d'una posició subsidiària o secundària de l'obra (Esteve 2013: 51)

Un altres dels problemes que destaca és l'excessiva fragmentació dels textos literaris als quals se'ls dedica molt menys espai en relació al text teòric que l'acompanya. Aquesta supremacia del text teòric respecte del text literari subratlla la tendència que encara perviu, malgrat els nous aires que van obrint-se pas, de convertir l'ensenyament de la literatura en la reproducció del que altres han dit (estudiosos, professors) i no tant en la interpretació, el contacte directe i individual amb el text literari (Esteve 2013: 51).

Així mateix, aquesta fragmentació provoca que les mostres literàries siguin mínimes o que s'opte per triar narracions breus senceres o capítols. Aquesta tendència provoca també que el gènere poètic tinga major presència en els manuals respecte a la resta de gèneres literaris, tot i que aquesta major presència no s'utilitza per a aprofundir en les particularitats del gènere, sinó que s'aprofita per la seua extensió i per a identificar figures retòriques o característiques del moviment estètic treballat.

D'altra banda, l'autora acusa la manca de referències de la literatura juvenil, tant clàssiques com actuals; així com obres de la literatura universal. Encara que, en les ocasions en què sí que s'esmenten aquestes obres el tractament que reben té com a objectiu connectar amb els interessos del lector, generar debat, explorar la intertextualitat o la hipertextualitat que les relaciona amb altres discursos culturals, revisitar i recordar autors i moviments o a la creació de textos (Esteve 2013: 52).

Si ens centrem ara en l'organització dels continguts i en l'enfocament didàctic, l'autora afirma que predomina l'ordenació diacrònica pertanyent al model historicista, és a dir, que l'eix cronològic organitza l'índex de temes literaris. Tot i que destaca positivament algun cas d'ordenació de temes per gèneres. Malgrat que alguns dediquen més espai al gènere narratiu o a la producció valenciana; uns altres repeteixen continguts teòrics del període en els diferents gèneres.

En tots els casos però, la informació es planteja a partir del text teòric que explica les característiques del període i després un text literari a partir del qual s'exemplifiquen o s'analitzen aquestes característiques. En aquest sentit l'autora planteja una ordenació a la inversa "partir de la lectura del text per a progressivament aprofundir en la interpretació a partir de la resta d'informació sobre el període, el gènere, el moviment i l'autor." (Esteve 2013: 54)

Respecte a l'apartat de "Comentari de text" que inclouen alguns manuals, Anna Esteve afirma que s'introdueixen de manera aïllada separat del bloc de literatura o al final de llibre com a apèndix i que açò provoca que s'entenga la pràctica de comentari de text com un fi en si mateix i no com un recurs per a comprendre millor l'obra.

Una altre dels aspectes que destaca en relació a l'organització dels continguts en els manuals és la importància de formular d'una manera senzilla i concreta els objectius de la unitat i relacionar aquests objectius amb l'autoavaluació final, de manera que l'alumnat sàpiga que se li exigirà al llarg del tema. En aquest sentit i respecte a l'autoavaluació final, apunta que caldria acompanyar-les d'una autoavaluació prèvia, tal com es fa en secundària; de manera que s'incloguen també als cursos de batxillerat activitats de motivació, creació d'expectatives o de coneixements previs.

En l'anàlisi de tipus d'activitats l'autora constata que les activitats predominants solen ser de comprensió del text i d'anàlisi formal i destaca que es demana molt sovint que

l'alumne trobe en el text literari informació sobre la vida de l'autor, malgrat que no es tracte d'obres autobiogràfiques. D'altra banda però, alguns manuals van un pas més enllà i presenten la dimensió cultural de la literatura integrant els diferents coneixements en el text.

Anna Esteve proposa que les activitats de creació literària siguin més comunes en els manuals i afegeix que les editorials més innovadores incorporin activitats de foment de la inventiva. També destaca activitats basades en la cerca d'informació en fonts diverses, ja siguin biblioteques, pàgines web, fonts familiars, etc. sempre a partir d'una guia per tal de distingir-ne la fiabilitat i la utilitat en cada cas.

Una altra de les activitats que planteja és que l'alumnat sigui capaç d'analitzar de forma crítica els textos teòrics dels manuals “[...] donar-los l'oportunitat que experimenten i arriben a la conclusió, a través del contacte directe amb el text, que la reflexió del crític és encertada, es pot matisar o també completar amb altres aportacions.” (Esteve 2013: 58) o fins i tot, d'elaborar un discurs propi a partir de la consulta de bibliografia.

El treball de l'oralitat és un altre dels aspectes que puntualitza l'autora de l'article i afirma que en els manuals consultats les propostes més comunes són debats sobre alguns dels temes, reflexions sobre l'obra literària treballada i lectures dramatitzades o lectures en veu alta dels poemes. En aquest sentit, Esteve planteja la problemàtica de demanar als estudiants que llegeixin correctament un poema en veu alta sense haver-lo llegit i comprès prèviament. D'altra banda, planteja també la importància de treballar l'oralitat a partir d'activitats com col·loquis, clubs de lectura, etc. Mitjançant els quals es comenten oralment les lectures, s'intercanvien punts de vista, interpretacions, etc.

Una altra de les activitats que Esteve troba a faltar en els llibres de text són les de caire més transversal, les que demanen a l'alumne que compare la literatura amb altres llenguatges. Així com l'absència d'activitats en equip i aprenentatge col·lectiu “Fomentar el treball cooperatiu és una estratègia fonamental per a molts estudiosos, perquè implica reconèixer i potenciar la comunicació, la cooperació, la responsabilitat i el compromís, la generositat, la confiança i el respecte entre l'alumnat [...]” (Esteve 2013: 59).

Finalment Anna Esteve destaca la importància de l'estudi del cànon i dels clàssics, però sense imposar límits excessius, és a dir, acceptant propostes obertes “l'ensenyament de la literatura ha de comprendre la història de la literatura, però no s'hi pot limitar. Hauria de

donar entrada a altres línies didàctiques sobre el fet literari, com aquella que entén la literatura com a despertar creatiu i ve avalada per autors com Pennac, Pagès o Cassany.” (Esteve 2013: 60)

A continuació, apunta també la importància de centrar l’ensenyament de la literatura en les estratègies adaptades a cada tipus d’alumnat, més que en el cànon literari. En aquest sentit parla d’activitats com el debat oral, en forma de club de lectura, exercicis d’expressió lliure i de creativitat, així com l’estudi dels textos des de la transversalitat. Així mateix, destaca la importància de plantejar l’estudi de la literatura vinculat a l’experiència de cada lector com a font de motivació:

Així doncs, ens cal, amb tota la flexibilitat possible, la jerarquia canònica, però entenem que des de l’ensenyament de la literatura hem de treballar perquè els alumnes aprenguen a apreciar el cànon (entés com una proposta oberta i democràtica) a través d’un procés personal, la primera fase del qual ha de ser la d’afeccionar-los a la lectura: un plaer difícil, com el defineixen alguns, però del tot insubstituïble (Esteve 2013: 60).

3.3 La lectura en els llibres de text i les pràctiques docents a ESO

Carmen López-Ferrero *et al.* (2008) en l'article "La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents" pretenen analitzar les activitats de lectura en una mostra de llibres de text de secundària; de l'altra, observar com el professorat explota a l'aula aquestes activitats i descriure com les desenvolupa en funció de la programació i de les característiques de l'alumnat.

El corpus d'anàlisi treballat es pot dividir en dues fases, per a la primera fase analitzen deu llibres de llengua i de literatura de català i castellà, cinc de primer curs d'ESO i cinc de primer curs de Batxillerat, de les editorials més utilitzades a les aules. Per a la segona fase recullen dades de vuit sessions de classe, quatre de primer d'ESO i quatre de primer de Batxillerat en què es fan servir alguns dels materials analitzats.

La metodologia utilitzada s'atura en primer lloc, en la definició del terme "literacitat crítica" com la "[...] capacitat dels individus per apropar-se als discursos des d'una perspectiva activa i profunda, [...]" (López-Ferrero *et al.* 2008: 106). En aquest sentit, les autores d'aquesta investigació afirmen que "[...] la literacitat crítica condueix a qüestionar les relacions de poder i a promoure un desenvolupament personal i social més just; en síntesi, contribueix a qüestionar els valors socials establerts." (López-Ferrero *et al.* 2008: 107)

A continuació, se centren en l'estudi sobre l'anàlisi crítica dels deu llibres de text de llengua i literatura catalana i castellana més utilitzats a Catalunya de dos nivells, primer d'ESO i primer de batxillerat. En l'estudi es plantejaven les següents preguntes:

- Quins tipus de textos es proposen per llegir (informatius, argumentatius, narratius, etc.)?
- Es té en compte l'experiència prèvia del lector (coneixements, interessos, etc.) i es relacionen els textos amb el món del lector?
- Quins objectius de lectura plantegen els manuals? Per a què llegeixen els estudiants?
- Es posa èmfasi en la ideologia de l'escrit, punt de vista, actitud de l'autor, etc.)? Es reconeix que qualsevol text té una ideologia al darrere (fins i tot els científics) i que la tasca de lectura convida els lectors a analitzar-la i a reconèixer-la?

- La tasca de lectura anima el lector a desenvolupar les seves pròpies percepcions, a reaccionar en referència al text, i no només a reproduir el coneixement aportat?

A continuació, presenten una segona fase de l'estudi basada en les observacions de les pràctiques docents entorn de la lectura en la qual plantegen les següents preguntes:

- Quins criteris ha seguit el professorat per seleccionar el text?
- Quin grau de comprensió crítica promouen les activitats de lectura dissenyades pels llibres de text quan s'empren a l'aula?
- Com explota el professorat les activitats del llibre de text en el context de l'aula. La gestió del text i de les activitats escollides promouen la lectura crítica?
- Quin tipus d'habilitat de lectura crítica fomenta el professor mitjançant la interacció a l'aula amb els seus estudiants?
- Quins són els resultats de l'anàlisi?

Destaquen algunes conclusions significatives com (López-Ferrero *et al.* 2008:116-117):

- a) Els deu manuals analitzats segueixen majoritàriament el paradigma cognotivo-discursiu (basat en la recerca psicolingüística) per plantejar les activitats de lectura: en tots, hi són fonamentals, per exemple, els exercicis d'activació de coneixements previs, la vinculació del contingut del text amb les experiències de l'alumnat, el processament inferencial de la informació i el treball de vocabulari en context.
- b) La comprensió lectora s'articula a l'entorn del treball amb gèneres de discurs o classes de text, és a dir, la lectura forma part de l'estudi de les tipologies textuais (text conversacional, text argumentatiu, text retòric, text teatral, etc.) que li donen sentit.
- c) La lectura entesa en la seva dimensió sociocultural, amb totes les implicacions que comporta per ser apresada a les aules, sembla encara desdibuixada en els manuals.
- d) Mentre que en el primer curs d'ESO les activitats de comprensió crítica són gairebé inexistents, a batxillerat hi ha una presència més elevada d'activitats de foment de la lectura crítica. No obstant això, aquest desenvolupament es manté encara en un nivell incipient.

- e) A primer d'ESO, el professorat segueix de prop les propostes de lectura dels llibres de text. A batxillerat, en canvi, de vegades es busquen textos d'altres fonts que siguin més propers als interessos dels estudiants per dissenyar activitats de lectura més adequades per a cada grup classe específic.
- f) A classe, s'hi proposen debats sobre el contingut i el punt de vista dels textos llegits –una activitat de comprensió crítica–, però la manca de temps impedeix abordar amb profunditat les qüestions que emergeixen des d'aquesta perspectiva.

Tenint en compte les conclusions d'aquest estudi, considerem que existeix una manca de perspectiva crítica respecte a l'ús dels llibres de text i al treball a l'aula. D'altra banda, destaquem com afirmen les autores del treball en relació a la lectura crítica que “No es plantejaria com una activitat final de reflexió crítica, que només pot ser realitzada després de processar la informació del text, sinó com una activitat integrada en aquest processament”. (López-Ferrero *et al.* 2008: 117)

De manera que, aquesta perspectiva crítica davant la lectura des dels primers nivells “fomentaria el desenvolupament d'una actitud més activa i apropiada per aconseguir autonomia en la reflexió sobre el que els estudiants llegeixen o han de llegir.” (López-Ferrero *et al.* 2008:117)

3.4 L'escritura en els llibres de text

Ana Maria Margallo i Pilar Adell (2010) en “Els llibres de text formen escriptors?” plantegen com a objectiu d'estudi analitzar la situació de l'escritura a les aules de secundària. Utilitzen el currículum i els llibres de text com uns dels indicadors del pes i l'orientació que tenen aquestes pràctiques i valorar-ne el paper en la formació dels alumnes com a escriptors i escriptores competents.

L'estudi es basa en un corpus d'anàlisi de llibres de deu editorials de llengua catalana i castellana dels cursos primer i segon d'ESO.

La metodologia emprada en primer lloc, respon a l'anàlisi del tractament de l'escritura que configura l'articulació del currículum (Decret 143/2007) al voltant de les competències; en segon lloc, a l'anàlisi de les tasques d'escritura dels manuals per veure quina mena de “traducció” o interpretació del currículum hi fan.

Respecte al currículum, expliquen que no té una organització clara, el discurs és dens, poc entenedor i repetitiu. Justament, aquesta qüestió dificulta l'ús que se'n fa per part dels docents com a pauta per a la programació.

Malgrat tot, estableixen una comparació entre les línies dedicades en el currículum a la competència escrita i la translació que en fan els manuals. Així mateix, les línies d'estudi que segueixen són:

- Situacions d'aprenentatge globals
- El procés de composició
- Les TIC

Sobre el primer aspecte, les autores constaten que tot i que el currículum atorga molta importància a la necessitat de crear situacions d'aprenentatge global, no especifica les condicions que haurien de complir aquestes situacions d'aprenentatge per tal d'afavorir l'assoliment de la competència escrita.

D'altra banda, respecte a la concreció d'aquest principi en els llibres de text, observen que només han trobat un llibre de text que en el qual les activitats d'escritura estiguen emmarcades en una situació comunicativa.

Les autores prenen com a model aquest darrer manual i expliquen que les característiques de les activitats basades en una situació comunicativa són les següents (Margallo i Adell 2010: 13-14):

- a) La caracterització del tipus de text es fa a partir del paper que hi tenen l'objectiu, l'emissor i els receptors. Aquests elements de la situació comunicativa s'expliquen teòricament, s'identifiquen en les lectures model i es converteixen en criteris de realització de la tasca d'escriptura. Així doncs, les autores destaquen que, en contrast amb la tendència dominant als manuals, els continguts teòrics hi ocupin un petit espai i es posin al servei de l'adquisició de les competències productives, en lloc de substituir-les.
- b) S'hi explicita la relació entre els gèneres discursius orals i escrits que responen a propòsits comunicatius semblants. Per exemple, la carta i la conferència serveixen per explicar coses i, per tant, tenen els trets dels textos expositius; els avisos per megafonia i al taulell d'anuncis constitueixen modalitats de discursos diferents, però comparteixen la finalitat informativa. Resulta innovadora la relació entre els gèneres escrits i els orals, poc freqüent als manuals.
- c) Els recursos lingüístics s'hi expliquen per la seva contribució als usos discursius. Així, al requadre que explica els trets de cada tipus de text, s'hi inclouen les característiques lingüístiques més rellevants. Poques vegades tornarem a trobar intents de donar sentit a la reflexió sobre la llengua a partir de l'ús.

En relació a l'avaluació, destaquen que la proposta de manual que analitzen facilita que l'alumnat participe activament en l'avaluació de la composició que fan ja que, coneixen els criteris de realització del text.

Un altre dels avantatges que presenta aquest tipus de proposta basat en la inclusió de l'escriptura en una situació global de comunicació, és que l'escriptura ja no es presenta com una activitat aïllada desvinculada del sentit d'una situació d'aprenentatge.

Al seu torn, les autores observen també una mancança en la concreció dels tipus de text que ha de conèixer l'alumnat per a respondre als diferents contextos d'ús. En el cas del manual que presenten com a model però, sí que es tenen en compte els contextos d'ús relacionant cada tipus de text amb un gènere determinat.

Quant al segon aspecte, el procés de composició, Margallo i Adell expliquen que el currículum presenta de manera concreta les orientacions sobre els passos que cal seguir en cadascun dels cursos d'ESO.

En canvi, observen que en contextos educatius el que es valora no és el procés de composició per a un escrit sinó el resultat final. Així com, el fet que molts dels llibres que han analitzat no aborden la necessitat d'ensenyar a l'alumnat estratègies per planificar, revisar i editar els seus escrits. Únicament parlen d'un manual que ofereix alguna d'aquestes pautes en un apartat específic, "Taller d'escriptura".

Respecte als criteris d'avaluació, apunten que el currículum sí que insisteix en la importància del procés d'escriptura als quatre cursos d'ESO; mentre que, en els manuals només han trobat una referència en una guia didàctica però no es relaciona amb el treball realitzat, sinó que està copiat del que apareix al currículum oficial i es repeteix al llarg de totes les unitats.

En relació al tercer aspecte que analitzen, els recursos TIC, expliquen que les orientacions que dona el currículum "apunten cap a un ús dinamitzador d'aquest recurs que faciliti l'escriptura individual i col·lectiva, l'aprofiteu com a mitjà per publicar els documents dirigits a diferents audiències i ajudi a escenificar la dimensió social de l'escriptura." (Margallo i Adell 2010: 23)

Altrament, la tendència més generalitzada als llibres de text és contemplar aquest recurs com a àmbits de coneixement, és a dir, com expliquen les autores, es tracten els recursos TIC com a contingut teòric, en lloc d'utilitzar-los com a eines per desenvolupar les habilitats d'escriptura en un context que l'alumnat domina cada vegada més.

Els resultats de l'anàlisi mostren que:

- a) El currículum recull aportacions molt valuoses sobre la recerca de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura.
- b) Però no concreta les línies d'orientació per a les programacions i el disseny de les activitats.
- c) En conseqüència, el tractament de l'escriptura en els manuals queda relegat.

3.5 La comprensió lectora en els llibres de text

Eduardo Vidal-Abarca, Ramiro Gilabert i Jean-Francois Rouet (2005) en “El papel de las preguntas intercaladas en los textos de ciencias” tenen com a objectiu general estudiar la utilització de qüestions i preguntes com un mitjà didàctic per a millorar l’aprenentatge dels estudiants. Per a desenvolupar aquest estudi els autors es plantegen les següents preguntes (Vidal-Abarca *et al.* 2005: 130):

- Ajuden realment les qüestions i preguntes a l’aprenentatge de continguts, o bé hi ha alguns tipus de preguntes que ajuden més que uns altres?
- Com es pot explicar psicològicament l’efecte beneficiós que les preguntes puguin tenir?
- Quin tipus de processament mental indueixen les distintes preguntes?
- Ajuden les preguntes a qualsevol tipus d’alumne, o bé alguns tipus de preguntes ajuden a uns alumnes més que a uns altres?

Els autors descriuen diversos estudis consultats així com altres desenvolupats per ells mateixos en els quals s’investiga sobre com el tipus de preguntes que acompanyen els textos influeixen en l’aprenentatge, com el tipus de preguntes condicionen la manera de processar el text o si el coneixement previ sobre la matèria que es pregunta afecta els resultats a l’hora de respondre les preguntes.

No ens centrarem ací a descriure la metodologia i el corpus d’anàlisi de totes les investigacions citades en aquest estudi, ja que es tracta de diversos experiments basats en l’aplicació de preguntes sobre textos a estudiants de ciències. Aleshores passarem directament a exposar les conclusions generals extretes a partir de la realització de tots aquests experiments i de la consulta dels estudis de diversos autors (Vidal-Abarca *et al.* 2005: 143-145):

- a) El tipus de pregunta que resolen els estudiants per a aprendre informació no té un efecte simple i directe, sinó complex i dependent d’altres variables, com per exemple del coneixement previ. Tal com expliquen els autors, quan els estudiants tenen coneixement baix sobre el tema, les preguntes inferencials poden ajudar-los a aprendre; mentre que, quan els estudiants tenen un coneixement elevat sobre el

tema, les preguntes literals són les que els beneficien. Cal tenir en compte, llavors, que en l'ensenyament ordinari l'alumnat té un coneixement baix sobre els textos que estudia. Així mateix, si els estudiants tenen un bon coneixement del tema i bones estratègies per a abordar la tasca requerida, contestar preguntes de nivell elevat pot produir resultats equivalents a contestar preguntes de nivell baix.

- b) Les preguntes literals provoquen un tipus de processament diferent al de les preguntes inferencials. Vidal-Abarca, Gilabert i Rouet apunten que les preguntes literals o de nivell baix requereixen menys recursos atencional, ja que el patró de cerca d'informació que provoquen és de tipus localitzar-i-memoritzar informacions aïllades. Altrament, les preguntes inferencials o de nivell alt requereixen el consum de més recursos atencional, perquè en aquest cas es desenvolupa un patró de cerca de tipus revisar-i-integrar.
- c) El valor de les preguntes per a ajudar a l'aprenentatge no radica en els processos de cerca d'informació que provoquen. En altres paraules, els estudiants que resolen correctament més preguntes d'aprenentatge durant la sessió d'estudi no són aquells que saben localitzar en el text la informació requerida, o els que estan més temps llegint; sinó que el factor que determina l'èxit de l'aprenentatge és el temps inicial de lectura del text, ja que els estudiants que responen amb més èxit les preguntes lliguen més lentament que els que obtenen pitjors resultats. Finalment, els autors d'aquest treball conclouen que les operacions de naturalesa inferencial com són generar autoexplicacions per a relacionar diferents informacions textuais entre sí i amb coneixements previs, o detectar problemes de comprensió i solucionar-los són les que més promouen l'aprenentatge.

Emilio Sánchez, J. Ricardo García i Javier Rosales (2010) en la *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase* plantegen el següent objectiu de l'estudi: ajudar els professors a organitzar i dirigir la lectura dels textos que han de llegir cada dia amb els seus alumnes en el si de les unitats didàctiques.

La guia explica que treballa sobre els textos que componen els llibres de cada matèria i no els textos "especials" d'apartats adreçats a la lectura o a les tècniques d'estudi, però no s'especifica cap corpus d'anàlisi. La metodologia utilitzada parteix de la proposta d'una guia per a saber què s'hauria de fer (com planificar), adonar-se de què és el que es fa (com avaluar) i pensar què és el que es pot fer per a millorar (com ajudar).

Els resultats de l'anàlisi afirmen que:

- a) En el procés de planificació es planteja la importància d'anticipar els temes que es tractaran en el text, subratllar el que els alumnes saben sobre el tema i el que aprendran després de llegir el text.
- b) S'hi estableix el motiu de la lectura, és a dir, quines llacunes omplirà, quines errades o problemes resoldrà i quina meta es pretén aconseguir.
- c) Quan ja s'ha assolit tot açò, cal connectar el propòsit de la unitat didàctica amb el text, això és, en quina mesura el text ha contribuït a assolir-lo.

En el procés d'avaluació, s'hi plantegen els següents passos: primer preguntar per tota la informació del text, sense diferenciar les idees importants de les secundàries, després es pregunta per la informació important o per algun detall il·lustratiu (seleccionar), després s'interrelacionen entre si les idees seleccionades: "per què?", quines conseqüències va tindre?", etc. (organitzar), a continuació és formulen preguntes per a ajudar a connectar la informació del text amb els coneixements previs (integrar) i, per concloure, les preguntes van adreçades a la valoració del text i a la seua llegibilitat (valorar).

Finalment, en l'apartat d'ajuda, classifiquen les intervencions del docent a l'hora d'ajudar l'alumnat en la comprensió del text de la següent manera: les ajudes internes invasives són les que es donen quan l'alumne ja ha respost i se li vol oferir part de la resposta que s'està buscant, aquestes ajudes redueixen molt el grau de participació de l'alumnat. S'hi poden oferir també ajudes internes no invasives, aquestes també es donen quan l'alumne ja ha respost, però consisteixen a animar l'alumne a seguir pensant, donar-li alguna pista, etc. ajudes que no contenen part de la pregunta buscada, únicament faciliten que es trobe. Les ajudes *feedback* són les que segueixen la resposta de l'alumne i serveixen per a indicar si ha respost segons el que esperàvem o no, o per a enriquir o reformular la seua resposta i finalment, les ajudes regulatòries són les que acompanyen la formulació de la pregunta, creen un context en què és més probable tenir èxit i no ofereixen el contingut ni total ni parcial de la resposta.

Araceli Broncano, Elena Ciga i Emilio Sánchez (2011) amb la pregunta quin paper té la lectura en els textos de les unitats didàctiques es plantegen analitzar el paper que té la lectura dels textos a l'aula, segons els paràmetres de la presència i de la funció que desenvolupen.

El corpus de l'estudi està basat en l'anàlisi de quatre unitats didàctiques completes d'Educació Secundària de l'àrea de Ciències Socials i la metodologia emprada se centra en el següent procés: segmentar la unitat didàctica en les diferents sessions establertes per l'horari oficial; descompondre cada sessió en les seues activitats típiques d'aula; revisar de forma atenta tots els segments en què es desenvolupa la lectura i tipificar-los tenint en compte els criteris següents:

- Relació entre el text llegit i allò que es fa amb els continguts.
- Si hi ha supervisió i interpretació de la lectura.
- Si aquesta supervisió és immediata.
- La manera de realitzar l'activitat de la lectura.

Finalment, s'hi analitza la funció de cada activitat típica d'aula de lectura col·lectiva i es relacionen els continguts amb la resta d'activitats i amb la unitat didàctica en conjunt. Els autors d'aquest estudi diferencien en aquest punt del procés les següents funcions de la lectura (Broncano *et al.* 2011: 65):

Activadora: Quan la funció de la lectura és introductòria, i serveix per recordar o activar coneixements previs relacionats amb el tema que es planteja en la sessió o en la UD, i/o suscitar interès cap al que segueix. En aquest cas, els continguts elaborats no són nuclears a la unitat.

Elaborativa: Quan la funció és engendrar, construir nous coneixements que formen part de la comesa nuclear de la unitat, i que no s'han introduït amb anterioritat en una altra activitat.

Consolidadora: Quan la funció és afermar, assentar coneixements prèviament desenvolupats en unes altres ATAs (per exemple en la d'explicació). En aquest cas, els alumnes llegeixen un text que tracta els mateixos continguts nuclears que els exposats en altres activitats.

Exemplificadora: Quan es tracta de llegir un text que il·lustra, a través d'exemples o casos concrets, els continguts prèviament exposats o llegits. Se sobreentén que la diferència amb l'anterior resideix que es llija o no el mateix contingut prèviament explicat.

Els resultats de l'anàlisi de les unitats permeten establir les següents conclusions:

- a) Hi ha una variabilitat en l'ús de la lectura dels textos, la presència i el valor d'aquestes, ja que una unitat té com a base la lectura, una altra la realització de tasques i dues, l'explicació.
- b) No s'hi poden establir punts en comú entre la funció de les lectures col·lectives, en aquest cas en una unitat serveixen per a elaborar coneixements, en una altra tant per a elaborar com per a exemplificar i consolidar, en la següent per a elaborar i consolidar i en la darrera, principalment per a exemplificar.
- c) La variabilitat també s'aprecia en el temps dedicat a llegir, entre un 54% i un 10%.

Una vegada analitzades les dades i vists els resultats, Broncano *et al.* apunten que:

- a) Un alumne de Secundària pot beneficiar-se d'algun tipus de lectura supervisada, sobretot quan la lectura té la funció de construir coneixements nous.
- b) Cal augmentar la funció elaborativa de les lectures i la presència de les lectures col·lectives que tinguen com a funció adquirir coneixements nous.

Tomás Martínez, Eduardo Vidal-Abarca, Pilar Sellés i Ramiro Gilabert (2008) en l'article sobre l'avaluació de les estratègies i els processos de comprensió plantegen com a objectiu de treball l'elaboració d'una escala de comprensió, capaç d'avaluar els processos cognitius i el grau en què el lector és capaç de construir una representació interna del text.

Els autors de l'estudi troben una mancança en els tests de comprensió en castellà existents respecte a un model teòric, als criteris d'elaboració dels ítems per a mesurar els processos de comprensió o la validació d'aquests. Destaquen que únicament els tests PROLEC i PROLEC-SE estan fonamentats en un model teòricoprocessual, tot i que aquesta prova esdevé massa genèrica ja que avalua tots els processos de la lectura i no únicament els de comprensió.

De manera que es proposen elaborar una prova d'avaluació de la comprensió lectora basada en l'avaluació dels processos de comprensió, proposats en els models teòrics actuals; adreçada a escolars i orientada a l'avaluació de la lectura com a eina d'aprenentatge; minimitzar els efectes de la memòria i incitar a l'ús d'estratègies de lectura que afavoresquen l'elaboració d'inferències i que siga fàcil de corregir.

El corpus d'anàlisi, o la mostra, està formada per 1.595 estudiants de cinquè de Primària a quart de Secundària, tant d'àmbit urbà com rural, d'escola pública i privada i de sexe femení i masculí.

La metodologia d'estudi emprada es va basar en primer lloc, en l'elaboració de dos textos, el contingut dels quals no coincidia amb els temes escolars, es va incorporar un vocabulari fàcilment assequible per a alumnes de 10 a 16 anys, l'organització i la coherència dels textos es va analitzar mitjançant una eina d'anàlisi informàtica de textos expositius, *Expository Text Analysis Tool*. La construcció dels ítems es va elaborar a partir dels *grafos*, de manera que resultaven els següents: total unitats, relacions de Descripció, Causa, Inicia, Raó i Resultat; mitjana de relacions per unitat, desviació estàndard de relacions per unitat, percentatge de relacions explícites sobre el total de relacions.

Van elaborar quatre tipus de preguntes que es corresponen amb els següents processos (Martínez *et al.* 2008: 326):

- a) Formació i captació d'idees en una frase.
- b) Realització d'inferències-que connecten-elements-textuals.
- c) Realització de inferències-basades en el coneixement.
- d) Formació de macro-idees.

Per tal d'elaborar les alternatives de resposta es van analitzar les respostes de 120 estudiants que responien 30 preguntes, 15 per cada text, en format de pregunta oberta. Posteriorment es van provar aquestes 30 preguntes en diferents mostres escolars, mitjançant quatre quadernets diferents amb 20 preguntes que contenien el conjunt de preguntes.

El control de dificultat de les preguntes es va fer a partir d'aplicacions pilot, fent modificacions en el text, en les preguntes o en les alternatives. Per tal d'aconseguir un índex d'homogeneïtat acceptable es van descartar els ítems que tingueren un baix índex de correlació corregit amb el total de la prova. També es va tindre en compte que la prova tinguera una bona capacitat discriminativa entre els diferents cursos. La fiabilitat i validesa d'aquest estudi està demostrada a partir d'una sèrie de proves.

Els resultats de l'estudi confirmen que:

- a) S'hi ha validat una metodologia de construcció de proves de comprensió, basada en les últimes aportacions teòriques.
- b) Aquest procés afegeix rigorositat en l'anàlisi de les seues propietats psicomètriques, en la dels textos i en els procediments de creació i disseny de les preguntes. És a dir, aquesta metodologia utilitzada aporta un avançament en els procediments de generació i de formulació tant de les preguntes com dels textos.

Així mateix, l'estudi demostra que “Los modelos de comprensión indican que los procesos de comprensión ocurren cíclicamente a lo largo de la lectura y se comportan necesariamente de forma interconectada; [...]” (Martínez, *et al.* 2008: 330). Els autors de l'estudi afirmen que la interpretació de la comprensió lectora és un procés evolutiu en desenvolupament durant l'edat escolar.

Tanmateix, aquesta és una prova senzilla i breu que permet obtindre una puntuació final única però que no especifica els processos afectats i fa servir un únic tipus de text, l'expositiu, ja que és el que predomina en l'àmbit educatiu.

Raquel Cerdán, Ramiro Gilabert i Eduardo Vidal-Abarca (2010) en l'estudi sobre les estratègies de selecció d'informació en tasques de contestació a preguntes tenen com a objectiu comprovar com es comporten estudiants de bon i pitjor nivell de comprensió en una tasca de contestar preguntes, quan algunes d'aquestes havien estat manipulades per tal d'incloure un fals emparellament entre els termes de l'enunciat i del text.

El corpus d'anàlisi emprat ha estat la participació de 36 estudiants de segon curs d'Educació Secundària Obligatòria d'un centre escolar de València capital.

La metodologia partia d'una primera prova que mesurava el nivell previ de comprensió mitjançant el Test de Estrategias de Comprensión, la qual constava de deu preguntes d'elecció múltiple per text i la màxima qualificació que es podia aconseguir era de 20 punts. Aquesta primera prova els va permetre fer una classificació de la mostra per a l'anàlisi posterior en estudiants de pitjor nivell de comprensió i estudiants amb bon nivell de comprensió.

Els autors d'aquest estudi diferencien dos tipus d'estratègies a l'hora de respondre a les preguntes de comprensió sobre els textos: l'estratègia de selecció d'emparellament de paraules que consisteix que l'estudiant identifique una de les paraules clau de l'enunciat

en el text per tal de trobar la informació requerida; mentre que en l'estratègia basada en les idees, la informació requerida no apareix formulada amb la mateixa paraula en l'enunciat que en el text, de manera que l'estudiant ha de desenvolupar estratègies de relació d'idees i de comprensió del text més complexes.

Per a la prova de l'estudi que analitzem es van fer servir dos textos i 12 preguntes, sis per text, adaptats de la prova de comprensió lectora de PISA-2000. A partir dels quals es van elaborar preguntes en què era necessari emprar l'estratègia de selecció basada en les idees i en cap cas l'estratègia basada en l'emparellament de paraules. De manera que van elaborar versions paral·leles de les 12 preguntes originals, que deien exactament el mateix que les originals però que incloïen termes coincidents amb localitzacions errònies del text, preguntes de fals emparellament, aquestes modificacions consistien en (Cerdán *et al.* 2010: 454):

- a) La inserció en les preguntes de fals emparellament de termes equivalents als enunciat de les preguntes originals, sense existir cap emparellament correcte amb la informació textual per a respondre.
- b) La inserció coherent d'aquests termes equivalents en localitzacions incorrectes del text.

En aquest sentit destaquen que l'ús de l'estratègia de fals emparellament pot induir al lector a utilitzar erròniament una estratègia de cerca basada en l'emparellament de paraules.

Els resultats d'aquesta anàlisi apunten que:

- a) Hi ha un menor nivell d'èxit en preguntes en estudiants amb pitjor nivell de comprensió, a causa que tenen dificultats per a extraure idees i per a regular el procés de contestació.
- b) Les raons per les quals els estudiants amb pitjor nivell de comprensió tenien puntuacions més baixes seria l'aplicació d'estratègies de contestació inapropiades.
- c) Existeix una relació significativa entre un pitjor nivell de comprensió i un major percentatge de fals emparellament.

- d) Els estudiants amb un pitjor nivell de comprensió cometen un major percentatge de fals emparellament en les preguntes més difícils.

Els autors d'aquest estudi afirmen doncs, que:

- a) Els estudiants amb un bon nivell de comprensió usen més l'estratègia de selecció de la informació basada en les idees.
- b) Els estudiants amb un pitjor nivell de comprensió són més susceptibles a emprar erròniament l'estratègia de selecció basada en l'emparellament de paraules, especialment a mesura que augmenta la complexitat de la pregunta.
- c) El nivell de comprensió dels alumnes influencia en els processos de resolució de preguntes, tals com la localització i l'avaluació d'informació.

Amelia Mañá (2014) en la investigació sobre la competència lectora en l'Educació Secundària Obligatòria a partir de la descripció i dificultats de l'ús d'informació per a respondre preguntes té com a objectiu elaborar una revisió d'estudis sobre els processos i les dificultats que presenten els estudiants d'Educació Secundària Obligatòria quan empen la informació per a respondre preguntes. L'autora explica que la *lectura-orientada-a-tareas* (Mañá 2014: 184) és una situació de lectura utilitzada pel programa PISA per avaluar la competència lectora i a més, és una situació de lectura molt comuna en la pràctica educativa.

En primer lloc, Mañá parla dels resultats de l'informe PISA i exposa que els estudiants del sistema educatiu espanyol, grec o italià, quan finalitzen l'educació obligatòria, presenten dificultats per a entendre documents i emprar-los per a respondre preguntes senzilles. Seguidament, apunta que PISA informa sobre el resultat final, però no explica quins són els processos activats per a obtenir aquest resultat, cosa que permetria detectar les dificultats per tal de millorar la competència lectora.

El corpus d'anàlisi d'aquest treball és la revisió de diversos estudis els quals fan servir una mostra d'estudiants de primer cicle d'ESO i a més empen o adapten els materials de les proves PISA. Concretament, els textos emprats eren continus (segons la classificació que fa PISA, són textos formats per oracions organitzades en paràgrafs) i textos discontinus (textos que contenen altres formats d'informació com taules, gràfics, etc. segons PISA).

Així mateix, les preguntes també es corresponen amb la proposta de les avaluacions de PISA que les classifica en tres tipus: accedir i localitzar la informació, integrar la informació i reflexionar i avaluar la informació.

Mañá no explica quina és la metodologia emprada en el seu treball; sinó que d'una banda, descriu quin és el procés que es desenvolupa en les situacions de *lectura-orientada-a-tareas* i estableix quatre punts estratègics (Mañá 2014: 196):

- a) Decidir què llegir primer, text o preguntes.
- b) Construir el model de tasca i monitoritzar la seua comprensió.
- c) Autoregular la decisió de cercar en el text per a respondre, monitoritzant primer quantitat i qualitat dels recursos de memòria.
- d) Autoregular el procés de cerca, monitoritzant si la informació que es llig és rellevant per a realitzar la tasca.

I de l'altra, descriu els resultats obtinguts de les revisions dels diversos estudis consultats sobre les pràctiques reals dels estudiants i sobre l'eficàcia de les seues respostes. En la revisió l'autora classifica els treballs consultats en quatre aspectes concrets: què es llig primer, el text o les preguntes, la comprensió de la demanda de la tasca, decidir buscar en el text la resposta que demana la tasca i quin es el procés de cerca emprat.

La primera qüestió plantejada deriva d'un estudi que analitza les estratègies de lectura d'estudiants de secundària que havien de respondre preguntes sobre textos. D'aquesta anàlisi s'identificaven tres estratègies de lectura: la primera, llegir primer el text i no buscar, consistia a llegir el text complet i amb cura, per tal de respondre les preguntes sense haver de buscar la informació novament en el text. La segona, llegir primer el text i buscar, suposava que els estudiants llegiren el text superficialment i després, feren una cerca estratègica per a respondre les preguntes. La tercera estratègia, llegir primer les preguntes i buscar, implicava una cerca d'informació erràtica i ineficient. Les conclusions d'aquest estudi, mostren que els estudiants que van fer una lectura inicial del text, van obtenir millors resultats que els estudiants que van llegir primer les preguntes.

El segon aspecte que s'analitza en la revisió que fa Mañá és la comprensió de la demanda de la tasca; així doncs, els estudis consultats per l'autora plantejaven una sèrie de preguntes que contenien contradiccions en les seues proposicions, per tal de descobrir si

els estudiants elaboraven models mentals correctes de la tasca. Les conclusions manifestaven que els lectors amb bones capacitats de comprensió construïen millors representacions de la tasca.

La tercera qüestió que comenta l'autora té a veure amb la decisió dels estudiants de buscar o no en el text la informació requerida en les preguntes, ací comenta un estudi en el qual es proposava als participants que després de llegir el text i la pregunta, però abans de contestar-la, predigueren la probabilitat d'encertar la pregunta sense consultar el text. Posteriorment, van poder respondre la pregunta consultant el text, si ho necessitaven.

Els resultats destacaven que els estudiants van decidir buscar poques vegades i quan no buscaren van fallar més freqüentment. També, conclouen que els estudiants amb una capacitat de comprensió baixa, quan no buscaren, van fallar més que els altres. Un altre dels estudis revisats en aquest article constata que si a un grup d'estudiants se'ls obligava sempre a buscar en el text per a respondre les preguntes i l'altre tenia llibertat per a buscar quan ho necessitava, buscar en el text ajudava els estudiants a obtindre millors resultats.

El darrer aspecte analitzat en aquest treball té a veure amb el procés de cerca d'informació, així doncs, Mañá explica que si el lector decideix buscar en el text la informació requerida en la pregunta, haurà d'autoregular el procés de cerca per a seleccionar la informació rellevant per a la tasca (Mañá 2014: 198). Així mateix, per a desenvolupar aquest procés el lector pot seguir un criteri *lèxic o superficial* o bé, un *criteri semàntic o profund* (Mañá 2014: 198). Segons l'autora el primer criteri consisteix a superposar els termes entre el model que ofereix la tasca i el terme que apareix en el text; mentre que el segon criteri, requereix desxifrar el significat de les idees de la tasca i del text. Els resultats d'aquest estudi indicaven que el procés de cerca influencia de manera rellevant l'aprenentatge i la comprensió de la informació.

Les conclusions que exposa Amelia Mañá després de la revisió que realitza en aquest treball aporten les següents implicacions per a la tasca educativa:

- a) Si els estudiants lligen primer el text, els permetrà crear un mapa de la informació que els permetrà que el procés de cerca siga més eficient.
- b) Per a entendre bé la pregunta i detectar-hi errades es poden introduir contradiccions explícites en les preguntes, d'aquesta manera els docents tenen la

possibilitat de detectar els problemes dels estudiants durant aquest procés. També és important per a la comprensió de la pregunta, fomentar la reflexió sobre les demandes d'aquesta.

- c) Buscar informació en el text mentre es respon millora el resultat, ja que quan l'estudiant rellig el text, pot contrastar allò que pensava que sabia amb allò que realment diu el text.
- d) Cal guiar els estudiants perquè realitzen la cerca d'informació per criteris semàntics. Açò es pot aconseguir amb un disseny adequat de les preguntes en el qual s'evite la superposició de termes entre la pregunta i el text, per tal d'aconseguir que l'alumnat seleccione la informació del text guiant-se per idees i no per paraules.

3.6 L'avaluació i la investigació sobre els materials curriculars

Artur Parcerisa (1996) analitza la manera d'elaborar, seleccionar i usar els materials curriculars amb la finalitat d'utilitzar-los millor. El corpus d'anàlisi que utilitza són 84 materials curriculars, incloent-hi la guia didàctica o el llibre del professorat. La metodologia que consisteix a classificar la seua anàlisi en quatre àmbits (Parcerisa 1996: 80):

- Àmbit d'anàlisi en funció de les intencions educatives.
- Àmbit d'anàlisi en funció dels requisits per a l'aprenentatge.
- Àmbit d'anàlisi en funció de l'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- Àmbit d'anàlisi en funció dels aspectes formals.

Ja que, segons explica, cobreixen les quatre qüestions que es proposa d'analitzar: "Qué pretende enseñar el material, cómo es de coherente con los requisitos para un aprendizaje lo más significativo y funcional posible, cómo contempla un aspecto tan determinante como la diversidad del alumnado, y cuáles son sus características formales" (Parcerisa 1996: 80).

A continuació, fa una classificació del material atenent a l'àmbit d'aplicació, de manera que diferencia material dissenyat per a ésser autosuficient o per a complementar a un altre material; per a desenvolupar objectius i continguts concrets; que facen referència a una sola àrea o a més d'una, etc.:

- Paquet curricular: conjunt de materials que pretenen respondre a tots els objectius d'una àrea o de diverses àrees per a un grau o curs, un cicle o una etapa. [...]
- Llibre o un altre tipus de material curricular, que pretén ser autosuficient, desenvolupant tots els objectius d'una àrea, generalment per a un grau o curs, encara que també pot ser per a tot un cicle.
- Llibre o un altre tipus de material curricular, que solament pretén tractar alguns objectius d'una àrea. Es tracta d'un material amb funcions complementàries.

Així mateix, proposa una classificació per a determinar les característiques bàsiques del material segons l'organització dels continguts (Parcerisa 1996: 81):

- Sense interrelació entre les àrees.
- Amb relacions entre les àrees.
- Organització globalitzada.

Respecte al tipus de material segons la seua funció distingeix (Parcerisa 1996: 82):

- Informativa o de consulta: llibre o un altre material que, té com a funció bàsica l'exposició d'informació.
- De propostes d'activitats: sovint es presenta en forma de quadern fungible, en molts casos conté activitats d'exercitació.
- De lectura: llibre, o un altre material, que té com a funció bàsica proporcionar textos per a l'aprenentatge de la lectura.
- Mixt: material que inclou més d'una funció de les anteriors, com són informació i activitats, informació i lectura, etc.

L'autor classifica el material tenint en compte les característiques d'ús:

- Fungible: dissenyat perquè l'alumnat treballa (escriba, dibuixi, retalle...) sobre el mateix material.
- No fungible: dissenyat perquè el treball no siga realitzat sobre el mateix material.

També estableix dues tipologies per al material complementari (Parcerisa 1996: 83):

- Amb material complementari independent per al professorat.
- Sense material complementari independent per al professorat.

Així mateix, destaca que l'idioma en què està escrit el material és un aspecte important a tenir en compte. En l'àmbit d'anàlisi basat en les intencions educatives Parcerisa estableix que els objectius s'han d'analitzar tenint en compte els objectius generals recollits en el projecte curricular i en el projecte educatiu de centre; si són adequats per a l'alumnat al qual s'adrecen i si són coherents amb els diferents objectius definits en el material. Respecte als continguts estableix una anàlisi des de cinc perspectives (Parcerisa 1996: 86):

- Tipus de continguts

- Correspondència dels continguts amb els objectius especificats en el mateix material
- Grau d'interrelació dels continguts
- Rigorositat i actualització dels continguts
- Adequació dels continguts

Per acabar, conclou que l'anàlisi dels continguts ha de respondre al plantejament “¿los contenidos propuestos hacen prever que se podrán conseguir los objetivos? (Parcerisa 1996: 86). En els resultats de l'anàlisi l'autor planteja la necessitat de:

- a) Avaluar els llibres de text ja que són el material didàctic bàsic en les pràctiques educatives.
- b) Desenvolupar models d'avaluació i d'anàlisi formal i sistemàtica que permeti jutjar i decidir a partir d'unes premisses determinades.
- c) Saber com utilitzar adequadament els llibres de text i d'altres materials.
- d) Saber elaborar els materials propis a utilitzar.

Finalment, Artur Parcerisa exposa una sèrie de conclusions:

- a) Les editorials que han editat material arran de la reforma del sistema educatiu, no han optat, en general, per innovacions substancials.
- b) El llibre de text se segueix concebant, en gran part, com a manual únic.
- c) El concepte de cicle no ha sigut realment assumit.
- d) Els aspectes millor resolts són els formals.
- e) L'aspecte pitjor resolt és el d'atenció a la diversitat.
- f) En molts materials, hi ha grans mancances en l'àmbit de les intencions educatives.
- g) Encara que en alguns materials és un aspecte especialment cuidat, en uns altres es donen certs estereotips (especialment en les il·lustracions) que es poden considerar discriminatoris.
- h) No es dona, en la majoria dels casos, una presència coherent i suficient dels requisits afavoridors d'un aprenentatge no mecànic.

- i) La majoria d'editorials mostren una línia i uns plantejaments unificats en els diferents materials que editen.
- j) Al voltant d'una quarta part del total de materials analitzats han de considerar-se inadequats.

Jaime Gómez Vilasó i Javier Quirós (1996) en l'article sobre els criteris per a l'anàlisi i la producció de materials didàctics en l'àrea de llengua i literatura se centren en oferir elements de reflexió que ajuden a seleccionar, utilitzar i elaborar materials educatius. Com en el cas anterior, aquest treball tampoc especifica quin és el seu corpus d'anàlisi, ja que es parla del concepte de material educatiu en general.

D'altra banda, com en la majoria d'aquests estudis, no s'hi utilitza una metodologia concreta. En primer lloc, els autors del treball es plantegen quins són els diferents tipus de materials dels quals disposem i en fan la següent classificació tenint en compte l'autoria dels materials i l'ús que afavoreix la seua estructura (Gómez i Quirós 1996: 86):

- Materials aliens fortament estructurats: propostes tancades que prefiguren el paper del professorat com a mer executor d'una programació que desenvolupa un projecte curricular estandarditzat. (llibres de text i projectes curriculars)
- Materials aliens flexibles: instruments oberts a la iniciativa dels docents, en alguns casos preelaboracions del currículum, que conviden a ser desenvolupats i perfilats no solament en l'execució, sinó també en la planificació. (l'ús del llibre de text com a recolzament en situacions concretes)
- Materials d'elaboració pròpia: alguns autors (Atienza, 1994) conceben els materials didàctics com a instruments de reflexió i innovació educativa que han de contribuir a l'autonomia del docent. El professorat, en funció de la seua concepció del paper de l'escola, de l'ensenyament i de l'aprenentatge, construeix en col·laboració amb uns altres una proposta didàctica que anirà revisant a la llum de la seua pràctica pedagògica. Aquest model de professionalitat docent (investigació/ acció) condueix a l'elaboració dels materials.

Per un altre costat, apunten que a l'hora d'analitzar els materials educatius hem de tenir en compte també el component ideològic, és a dir, en tant que els materials són una selecció i una organització de coneixements en relació al currículum, quan seleccionem i

analitzem aquests materials s'han de considerar els aspectes relacionats amb el component ideològic, Gómez i Quirós en diferencien tres:

- El model de professionalitat docent que implícitament o explícitament propugnen.
- L'enfocament de l'àrea
- Els valors

El primer aspecte a tenir en compte es relaciona amb l'autonomia que els materials didàctics ofereixen al professorat a l'hora de treballar una programació que en alguns casos està molt tancada, mentre que en altres és més flexible i serveix com a orientació.

El segon aspecte té a veure amb els plantejaments amb els quals s'aborda l'ensenyament de la llengua i de la literatura, la relació entre els diferents blocs de continguts, el tractament específic de la llengua oral i dels sistemes de comunicació verbal i no verbal i la selecció de textos.

El tercer aspecte es relaciona amb els valors que contribueixen a la formació integral de la persona i la relació que s'estableix entre aquests valors i l'àrea.

Així mateix, en relació als elements del currículum, també hem d'observar com els materials didàctics reflecteixen aquests aspectes; respecte als objectius, segons Gómez i Quirós, hauríem de tenir en compte com apareixen reflectits en els materials i el grau de coherència entre aquests i la resta d'elements del currículum:

Hacer patentes los objetivos en el curricula nos parece un requisito inexcusable no sólo para fundamentar nuestra planificación didáctica, sino para establecer un marco comunicativo que permita a los alumnos conocer las intenciones que guían el proceso educativo [...] (Gómez i Quirós 1996: 90).

Quant als continguts, diuen que “deben ser objeto de concreción/ selección, de ordenación y de organización en algun tipo de estructura o secuencia didáctica”. I estableixen una sèrie de formes que pot adoptar aquesta organització (Gómez i Quirós 1996: 90):

- Grau d'organització zero: successió de continguts sense un criteri organitzador explícit o implícit.

- L'organització dels continguts al voltant de la descripció gramatical i/ o la història de la literatura podria portar a una integració asimètrica i superficial dels diferents blocs que difícilment encaixaria amb l'enfocament comunicatiu de l'àrea.
- La vertebració dels continguts entorn de nuclis de caràcter temàtic o a alguna classe de tipologia textual centrada en el context o àmbit d'ús (literari, acadèmic, mitjans de comunicació); la intencionalitat (informar, convèncer, divertir); l'estructura (formes d'elocució, gèneres literaris...) sembla estar més d'acord amb les finalitats de l'àrea.

A continuació, proposen una sèrie de principis que cal considerar a l'hora d'establir l'organització dels continguts en les seqüències didàctiques (Gómez i Quirós 1996: 90-91):

- Integració dels tres tipus i dels diferents blocs, atesa la diversitat de les pràctiques discursives.
- Rellevància: d'acord amb una comunicació comunicativo-funcional de l'ensenyament de la llengua, és aconsellable establir certa jerarquització en la selecció i organització dels continguts de manera que la importància atorgada als procediments reflectisca la transcendència que tenen en el desenvolupament de l'autonomia de l'aprenentatge, i en definitiva, el caràcter de la llengua com a activitat comunicativa. (Lomas *et al.*1993).
- Graduació dels continguts al llarg de la seqüència temporal, amb l'adopció de mesures que garantiscen tant la progressió dels aprenentatges de l'etapa, cycle o curs anteriors (atenció a les idees prèvies, continuïtat dels objectius, etc.).
- Progressió i recurrència en el seu tractament al llarg del procés didàctic. Interdisciplinarietat i transversalitat, de manera que es facilite la relació dels continguts seleccionats amb altres àrees i amb els denominats temes transversals.

Pel que fa a la metodologia, Gómez i Quirós parlen del “Grado de adecuación con respecto a los objetivos y a los contenidos” i exposen una sèrie d'elements a tenir en compte en l'elaboració dels materials educatius (Gómez i Quirós 1996: 91):

- Si les activitats responen a cadascun dels objectius, blocs de contingut i temes transversals que hem decidit integrar en una seqüència didàctica.

- Si s'ofereixen activitats caracteritzades específicament per tal integració.
- Si les activitats responen als tres tipus de continguts.
- Si es proposen activitats que permeten treballar d'una forma integrada, conceptes, procediments i actituds.

Més avant, els autors estableixen una classificació respecte a la tipologia d'activitats en la qual diferencien:

1. Activitats d'introducció/ motivació.
 2. Activitats de consolidació i d'ancoratge.
 3. Activitats de desenvolupament.
- d) A continuació, destaquen dos elements fonamentals a tenir en compte en l'avaluació com són la concepció de l'avaluació com un procés i no com el resultat d'una activitat mecànica i la consciència per part del mateix alumne del seu procés d'aprenentatge (Gómez i Quirós, 1996: 94):
- e) Els alumnes i alumnes han de convertir-se també en subjectes de l'avaluació de tal forma que aprenguen a analitzar les raons del seu progrés, a conèixer les seues manques i dificultats d'aprenentatge, i a valorar equilibradament el seu propi treball i el dels seus companys.
- f) L'avaluació ha de tindre per objecte no solament els resultats, sinó també el procés, ateses les dimensions complementàries del com s'ensenya i com s'aprén.

En aquest sentit, consideren fonamental el fet que l'alumnat conega des del principi de la seqüència didàctica els criteris d'avaluació:

[...] consideramos un requisito básico que los criterios de evaluación se hagan explícitos desde el comienzo de la secuencia didáctica, de tal forma que se facilite la integración de la evaluación formativa a través de las actividades de aprendizaje (Gómez i Quirós 1996: 95).

Així, amb el seu estudi els autors reivindiquen la necessitat que els docents no renunciem al paper de subjectes de la planificació didàctica. Proposen la selecció i l'elaboració de materials front a la selecció d'un manual o llibre de text adaptat a les noves propostes

curriculars. Finalment, insisteixen en la idea que, més que en la qualitat dels materials educatius que estan a l'abast dels docents, la clau està en l'ús que se'n faça.

Tot i ser tots dos estudis de 1996, la comparació de les conclusions amb estudis més recents ens mostra que no existeixen grans diferències, de manera que, podem dir que els avanços en l'elaboració de materials educatius han estat, en termes generals, molt lents.

Alejandro Tiana (1999) en l'article sobre la investigació històrica dels manuals escolars a España explica en què consisteix el Projecte Manes desenvolupat per la Universitat Nacional d'Educació a Distància. En primer lloc, apunta que aquest projecte es va inspirar en el Projecte Emmanuelle de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) a França. Així mateix, parla d'una altra iniciativa internacional orientada a l'estudi dels llibres escolars promoguda per l'Institut Geroge Eckert per a la Investigació Internacional sobre els Llibres de Text a Alemanya.

Tot seguit, l'autor ens exposa quin ha estat l'objectiu fonamental del Projecte Manes i quines són les tasques que desenvolupa. Tal com explica el projecte té com a objectiu principal realitzar l'estudi històric dels manuals escolars publicats a Espanya durant el període que va des de 1808 a 1990 i per a assolir aquest objectiu les tasques que desenvolupa són les següents (Tiana 1999: 105):

- Recopilar tota la informació disponible sobre l'edició de manuals escolars en els segles XIX i XX.
- Elaborar un cens el més complet possible dels manuals publicats en aqueixa època.
- Recopilar i analitzar tota la legislació produïda sobre els manuals escolars.
- Reconstruir la història de les principals editorials escolars.
- Realitzar l'estudi bibliomètric de la producció editorial de manuals.
- Examinar les característiques pedagògiques, polítiques i ideològiques de dits manuals, d'acord amb diversos talls temàtics i cronològics.

Així mateix, l'autor enumera també els objectius específics del projecte (Tiana 1999: 105-106):

- Obrir una línia de recerca sobre la història dels manuals escolars en les universitats que participen en el projecte, a través de programes de doctorat i altres activitats semblants.
- Catalogar i registrar els manuals escolars publicats durant els segles XIX i XX per als nivells educatius primari i secundari, elaborant les seues corresponents fitxes bibliogràfiques i inclouent-les en la base de dades Manes, elaborada a partir del programa CDS-ISIS.
- Abordar l'estudi bibliomètric de la producció editorial catalogada, utilitzant com a variables principals els nivells educatius, les àrees disciplinàries i els gèneres didàctics i textuais.
- Recopilar tota la legislació existent sobre els manuals escolars amb vista a l'edició crítica de les normes dictades sobre llibres de text, plans d'estudi, qüestionaris i programes, efectuant una anàlisi del context ideològic i un examen de la seua connexió amb la política educativa.
- Promoure la realització d'estudis sobre l'evolució històrica del currículum en els nivells educatius primari i secundari.
- Publicar tots els treballs que resulten d'interès per a aquesta recerca i per a la història de l'educació espanyola i llatinoamericana.
- Constituir i posar a la disposició dels investigadors un fons de manuals escolars, en el si de la Biblioteca Central de la UNED, mitjançant compra, donacions, llegats, etcètera.
- Celebrar congressos, simposis, seminaris i trobades científiques amb la finalitat de posar en contacte als investigadors que treballen en aquest camp d'estudi i de difondre entre la comunitat acadèmica els resultats de les recerques dutes a terme pel Projecte Manes.

A continuació, Alejandro Tiana exposa quines són les orientacions de les investigacions i els principis metodològics que segueixen de manera que, ens parla de dues vessants, una de caràcter instrumental i una altra d'investigadora. Així mateix, per a la vessant investigadora, apunta que es fan servir mètodes històrics i quantitius.

Més endavant, l'autor presenta els principals resultats obtinguts per l'equip investigador del projecte des dels inicis fins el moment en què es publica aquest article (l'any 1999). Tot i així, adverteix que es tracta d'uns resultats provisionals, ja que les línies de treball continuen avançant.

En primer lloc, esmenta la base de dades Manes, de la qual explica que es tracta d'una base de dades bibliogràfica de domini públic, s'hi inclouen els registres dels manuals publicats a Espanya entre 1808 i 1990 per a l'ensenyament primari i secundari. Ens sembla interessant remarcar ací les eines emprades per a l'elaboració d'aquesta base de dades, ja que ens poden servir de model o d'inspiració per a la recopilació de les dades dels manuals que analitzem en la nostra investigació. Així doncs, l'autor destaca la fitxa bibliogràfica de recollida de dades, per a l'elaboració de la qual s'ha realitzat un llistat complet de les matèries incloses en els successius plans d'estudi de l'ensenyament primari i secundari. També parla d'un treball dedicat a la classificació dels gèneres didàctics als quals poden adscriure's els manuals. I finalment, d'una guia d'instruccions per a emplenar correctament les fitxes.

El segon producte resultat de la tasca de l'equip d'investigació que conforma aquest projecte és la biblioteca Manes, es tracta d'una col·lecció de manuals escolars dipositada a la Biblioteca General de la UNED que en el moment de la publicació de l'article comptava amb tres mil volums. La major part dels manuals són del segle XIX i del primer terç del segle XX i pertanyen a matèries molt diverses de l'ensenyament primari i secundari. Convé destacar ací, tal com explica Tiana, que aquest fons bibliogràfic està disponible per a la seua consulta en investigació amb l'autorització prèvia dels directors del projecte.

El tercer resultat aconseguit a partir del projecte Manes és el programa de doctorat ofert pel Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, "Historia del currículum: el libro escolar, reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas (siglos XIX y XX)". Aquest programa de doctorat està centrat en l'estudi històric dels manuals escolars dels segles XIX i XX i, segons explica l'autor, ofereix la possibilitat d'estudiar la realitat educativa des de perspectives teòriques, ideològiques, didàctiques i polítiques. Uns altres resultats del projecte són la celebració de reunions científiques dedicades a l'estudi històric dels manuals escolars; així com, una sèrie de publicacions pertanyents al camp de la investigació històricoeducativa espanyola.

Així mateix, considerem que és interessant remarcar ací també el fet que a aquest projecte de la UNED s'hagen anat sumant altres universitats espanyoles, una universitat francesa i una altra portuguesa, així com diverses universitats llatinoamericanes.

Finalment, Alejandro Tiana inclou una reflexió al voltant de les tasques que el projecte Manes haurà de desenvolupar en el futur i afirma que la tasca principal ha de ser la de coordinar els treballs que estan en marxa amb la finalitat d'elaborar un cos conceptual i metodològic més assentat. Fet que considerem fonamental per a contribuir a establir les bases en la investigació dels materials educatius.

Montserrat Ferrer (2000) estudia com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica. Bàsicament, es tracta d'una reflexió a partir de l'experiència personal sobre el paper del llibre de text en la formació del professorat i sobre la manera com incorporen els resultats de la recerca lingüística i didàctica i per tant, com incideixen en la conformació d'una pràctica educativa. Malauradament, no especifica el corpus d'anàlisi que utilitza, ja que el que fa és analitzar els llibres de text de manera general. Tampoc, en cap moment del seu article, fa referència a la metodologia d'anàlisi que aplica. Amb tot, els resultats de la seua reflexió són suficientment interessants per comentar-los ara.

En primer lloc, determina quin és el concepte de "llibre de text":

Per definició, es tracta de propostes completes per a tota una etapa, que proposen una determinada concreció i seqüenciació dels continguts [...] a diferència del concepte de "material curricular" que "[...] és tot aquell material que el professor utilitza per a dur endavant el procés d'ensenyament-aprenentatge; el seu valor didàctic prové de la programació del professor i no pas de les intencions de l'autor o de l'editorial (Ferrer 2000: 37)

En aquest sentit, l'autora fa una reflexió al voltant del paper de l'Administració educativa i la influència que exerceix sobre les editorials i afirma que tots aquest factors provoquen que a la fi, el professorat tendisca a fer servir el llibre de text com a material didàctic predominant.

Respecte a l'enfocament discursiu als llibres de text, Montserrat Ferrer, en primer lloc, explica que la majoria de llibres mostren una organització de les unitats segons uns criteris discursius, sobre els quals en delimita sis tipus:

- Temes o centres d'interés: el que dona coherència a la unitat és el tema i es barregen els gèneres discursius.
- Àmbit d'ús: mai se selecciona un únic àmbit d'ús per a tot un curs, excepte en el cas de la literatura.
- Gèneres concrets: el criteri que se segueix no és la representativitat de l'àmbit sinó la rendibilitat del gènere per desenvolupar les habilitats discursives.
- Tipus de text o tipologies textuais: hi predominen els narratius, descriptius, expositius, instructius, argumentatius i, en alguns casos, conversacionals.
- Tipus de discurs: existeix un únic tipus de discurs i un ventall molt ampli de textos. Cosa que permet l'aprofundiment en els continguts discursius, major llibertat a l'hora de combinar el material entre els cursos i la no repetició de continguts en nivells diferents.
- Criteris per a la selecció de textos: no existeix ja que no s'acosten a un enfocament discursiu ni tan sols en la forma.

A continuació, analitza l'estructura de la unitat didàctica i en diferencia tres tipus:

- Organització per temes o centres d'interès: el que dona coherència als continguts i a les activitats és el tema i no els objectius i els continguts lingüístics seleccionats.
- El discurs literari: els materials literaris no aborden la introducció d'altres aprenentatges lingüístics, es concep l'aprenentatge literari allunyat de l'aprenentatge lingüístic.
- Unitat didàctica centrada en l'anàlisi i producció d'un gènere textual o d'un tipus de text concret: inclou una reflexió i sistematització dels mecanismes lingüístics relacionats, però és el model menys abundant.

Sobre la classificació dels criteris discursius en l'organització de les unitats, Montserrat Ferrer conclou que l'organització discursiva és merament formal, ja que les unitats

introdueixen informació teòrica sobre el gènere o discurs en qüestió, algunes activitats de comprensió i de producció dediquen la major part de la unitat a l'ortografia, la morfologia i la sintaxi, organitzades en apartats independents i sense connexió amb el discurs seleccionat.

Respecte als tipus d'estructura de la unitat didàctica, l'autora afirma que:

- La compartimentació de les unitats provoca que es tracten els continguts de manera superficial sense la possibilitat de desenvolupar una seqüència de treball concret.
- Es dedica molt més d'espai a les activitats d'ortografia i morfosintaxi que a la lectura i a la producció discursiva.
- La compartimentació dels continguts al llarg de les unitats també en dificulta la consulta i el repàs posterior.
- El fet que el disseny de la maqueta s'antepose al tractament dels continguts dificulta el desenvolupament coherent d'una seqüència de treball.

A continuació, l'autora planteja una reflexió metalingüística en relació als llibres de text i afirma que tot i que ja s'ha creat una consciència entre el professorat i les editorials sobre la necessitat d'incloure als llibres de text activitats de producció i de comprensió de textos, encara no es determina de manera clara el tractament de la gramàtica.

El coneixement lingüístic abordat pels llibres de text es limita al nivell oracional, no existeix reflexió sobre l'enunciació, els mecanismes de referència, els connectors, etc. de la mateixa manera que també és inexistent la reflexió explícita i un determinat coneixement metalingüístic.

Pel que fa a la interrelació entre reflexió lingüística i producció discursiva, apunta que el text s'utilitza com a pretext sense cap tipus d'integració real; la selecció de continguts gramaticals d'acord amb el tipus de text es limita al nivell morfosintàctic, deixant de banda els aspectes sobre la cohesió i la pragmàtica; s'hi introdueixen continguts gramaticals en relació amb el coneixement d'usos normatius; així com, la reflexió puntual sobre alguns procediments discursius i es delimita un apartat específic per al treball amb continguts gramaticals de tipus pragmàtic i textual.

Per concloure, Ferrer afirma que “el conjunt de llibres de text que arriben al professorat de secundària no dona eines suficients per a la incorporació a l’aula dels resultats de la recerca en lingüística i didàctica de la llengua” (Ferrer 2000: 43) i afegeix algunes propostes sobre els tipus de llibres que necessitem els ensenyants:

- a) Materials i llibres diferents per tal que diversifiquen l’estil del professorat.
- b) Llibres que responguen als aspectes més innovadors del currículum.
- c) Llibres que plantegen un repte en l’aprenentatge, és a dir, que exigisquen esforç en l’alumnat i en el professorat.
- d) Llibres que no pretenguin substituir el professorat sinó que requerisquen la seua intervenció.
- e) Unitats didàctiques autònomes, publicades en volums independents per tal que el docent pugui combinar-les amb les seues seqüències.
- f) Llibres informatius, de consulta posterior, vàlids per a tota una etapa o tot un cicle, és a dir, gramàtiques o històries de la literatura adaptades per al nivell de secundària.
- g) Llibre del professor que incloga informació teòrica sobre aspectes disciplinaris i metodològics.
- h) Llibres de divulgació dels resultats de la recerca en lingüística i didàctica adreçats al professorat.

L’estudi de Tulio Ramírez (2002) sobre el text escolar com a objecte de reflexió i d’investigació té com a objectius (Ramírez 2002: 101):

- a) Inventariar y considerar los diferentes terminos y significados usados para definir este medio de enseñanza, a objeto de proponer un concepto que permita contribuir a acabar con la anarquía terminológica.
- b) Revalorizar al texto escolar como objeto de investigación, dada su importancia estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanmateix, l’autor no especifica quina és la metodologia ni el corpus d’anàlisi emprats; sinó que directament exposa una anàlisi sobre el text escolar com a objecte d’investigació i el poder que aquest té com a transmissor de significats, valors i normes. Així mateix,

parla del paper que pot adquirir l'usuari del text escolar, ja siga amb una actitud més passiva o més crítica davant dels continguts i dels missatges que aquests contenen. Però també fa una reflexió interessant respecte a l'actitud de l'estudiant com usuari del text escolar que citem literalment a continuació, ja que ens sembla una idea que representa molt bé un dels principals problemes que caracteritzen el nostre sistema educatiu (Ramírez 2002: 121) és "El hecho de que el educando reproduzca contenidos i mensajes como parte de la dinámica burocrática de la escuela, para sobrevivir exitosamente en ella, no significa necesariamente que las haya incorporado a su sistema de representaciones."

Per això és important:

- Investigar sobre els textos escolars més enllà de l'àmbit acadèmic, sobre els continguts i les mancances del text escolar, la manera com s'organitzen i emfatitzen els continguts, els valors, estereotips i prejudicis que transmet.
- Analitzar les interpretacions que acompanyen les seues exposicions, la seua eficàcia pedagògica i actualització científica.
- Revisar el bon ús de l'idioma, la seua qualitat tècnica i didàctica.
- Tenir en compte el tractament que es dona als diversos grups socials i ètnics i l'ús de la simbologia.

A més, apunta que aquesta és una tasca que no es pot postergar, sobretot a països on no existeixen normatives sobre la producció i avaluació de materials didàctics. Així mateix, apunta que aquesta tasca l'han de dur a terme docents i investigadors, no sols per a diagnosticar els problemes existents en aquest camp; sinó per a construir criteris que orienten els professors en la selecció dels textos.

Considerem interessant comentar també un altre article de Tulio Ramírez (2003) sobre el text escolar com una línia d'investigació en educació, al voltant de la investigació sobre el text escolar a Veneçuela. Tot i semblar una realitat molt allunyada del nostre context, realment no difereix tant del panorama que trobem al nostre territori. L'objectiu d'aquest treball és destacar la importància d'aquesta línia d'investigació i alhora, proposar algunes temàtiques com a futures línies d'investigació en l'àrea d'educació.

Després de fer un repàs per la història de la investigació sobre el text escolar en el món, concretament sobre la creació i el recorregut de l'Institut Georg Eckert a Alemanya i el

Projecte MANES a Espanya, Tulio Ramírez explica l'estat de la investigació sobre el text escolar a Veneçuela. En primer lloc, l'autor ens situa en el context dels anys noranta, amb el llançament de l'Sputnik en 1957, fet que va provocar la revisió de l'ensenyament a Amèrica del Nord. Aquesta revisió va promoure la indagació i el descobriment com a estratègia didàctica. De manera que, segons explica l'autor, a Veneçuela, el 1969 es van iniciar les reformes educatives així, en Ciències es van introduir els canvis proposats per la tendència nord-americana; malgrat tot, tal com explica Ramírez, els manuals escolars no van reflectir les fites d'instrucció que assenyalaren aquestes reformes curriculars.

Per un altre costat, l'autor comenta altres estudis sobre els textos escolars i destaca els dedicats a l'ensenyament de la lectura. Sobre aquests explica que només són utilitzats en la Primera i Segona Etapa de l'Educació Bàsica i a més, revela que la lectura s'enfoca com una activitat estrictament escolar, desvinculada de la vida quotidiana, cosa que, segons explica, provoca que aquest tipus d'ensenyament siga poc significatiu per a l'estudiant.

Així mateix, també esmenta estudis des de perspectives sociològiques i didàctiques sobre els textos escolars, tal com explica, aquests estudis abasten des de la correspondència entre els programes oficials i els textos escolars recomanats pels docents d'educació primària, recomanacions a seguir per a la producció de textos escolars, fins a obres per a l'ús dels alumnes de diferents graus de l'educació bàsica veneçolana.

A continuació, Tulio Ramírez presenta un breu resum sobre els estudis que ell mateix ha dedicat a la investigació dels textos escolars i a partir dels quals exposa una sèrie de recomanacions, sobre les quals especifica que no es tracta de conclusions sinó d'idees sobre algunes temàtiques possibles d'abordar per a aprofundir l'estudi sobre els textos escolars a Veneçuela (Ramírez 2003: 5)

- a) L'ús dels textos escolars per part dels mestres. És important detectar les variables que donen sentit a les actuacions dels docents; ja siguen de caràcter personal, acadèmic, institucional, pedagògic, religiós o polític
- b) La creació d'una base de dades nacional de textos escolars. Cal crear una base de dades nacional dels textos escolars que done informació a investigadors i a docents sobre la producció de textos a Veneçuela des de finals del segle XIX fins a l'actualitat.

- c) L'actualització científica dels continguts dels textos escolars. Existeix una pràctica generalitzada de reeditar els textos escolars sense la revisió o actualització dels continguts. Cosa que provoca una falta de concordança entre els nous descobriments científics, les noves teories i els continguts dels textos escolars.
- d) L'anàlisi sobre l'eficàcia de la normativa i controls estatals sobre la producció de textos escolars. A Veneçuela no s'ha realitzat un estudi sistemàtic sobre la legislació que regula la producció de textos escolars. Tampoc s'ha fet un seguiment sobre els controls exercits per les autoritats educatives veneçolanes.
- e) L'anàlisi dels textos escolars elaborats per a les comunitats indígenes veneçolanes. S'han elaborat textos escolars escrits en codis lingüístics propis d'algunes ètnies indígenes veneçolanes. Tot i que aquests textos han estat elaborats per experts investigadors i docents tant criolls com indígenes, aquests textos posseeixen els mateixos biaixos, estereotips i desactualitzacions que els textos no indígenes.
- f) L'anàlisi de textos no humanístics. La majoria dels estudis sobre textos escolars pertanyen a textos humanístics i socials, cosa que ha defugit l'estudi i anàlisi de textos pertanyents a disciplines de ciències naturals. S'ha assumit erròniament que aquests textos són estructuralment objectius i cal que els investigadors i docents desmitifiquen aquests plantejaments.
- g) Els estudis comparatius dels textos escolars a Amèrica Llatina. Cal desenvolupar estudis comparatius per a descobrir les particularitats i diferències respecte als trets comuns en els àmbits polítics, econòmics, socials, culturals i històrics.
- h) La història del currículum a través dels textos escolars. Els textos escolars de diferents èpoques poden revelar informació sobre les diverses corrents pedagògiques que els han influenciat en cada moment. Com aquests textos s'han adaptat a aquestes corrents, com han resistit les influències i quins mecanismes han desenvolupat per a generar enfocaments pedagògics nous.
- i) La cadena comercial dels textos escolars. Existeix poc coneixement sobre el procés del text escolar des que es crea fins que arriba a l'usuari. Cal investigar sobre aspectes tan diversos com els autors, les editorials, les distribuïdores, les llibreries, els docents i els alumnes; així com, sobre els drets d'autor, els contractes

de comercialització, el control de la producció i la publicitat, per tal d'obtenir una visió global i completa sobre el text escolar.

- j) La percepció dels alumnes sobre el text escolar. Com que l'alumne és el principal usuari del text escolar, cal tenir en compte l'avaluació que aquest fa sobre el text escolar com a instrument didàctic. S'hauria d'investigar sobre la legitimitat que l'alumnat atorga al text escolar; així com, determinar si existeix una relació de subordinació, crítica o de resistència passiva als continguts que ofereix el text escolar.

Artur Parcerisa (2007) reflexiona sobre l'ús i la creació de materials per a l'aprenentatge. Com és habitual en aquests tipus de publicacions l'autor no especifica el seu corpus d'anàlisi sinó que parla dels materials educatius de manera general.

Així mateix, tampoc descriu quina és la metodologia d'anàlisi que aplica. Malgrat tot ens sembla interessant destacar els resultats de la seua reflexió. Segons l'autor els materials pretenen ser una ajuda en el procés d'aprenentatge de l'alumnat i per tant, aconsegueixen una sèrie de funcions molt importants que no hem d'oblidar:

Los materiales para el aprendizaje cumplen una función mediadora entre la intencionalidad educativa i el proceso de aprendizaje, entre el educador y el educando. Esta función mediadora se desglosa en diversas funciones específicas que pueden cumplir los materiales en el proceso formativo: estructuradora de la realidad, motivadora, controladora de los contenidos de aprendizaje, innovadora, etc. (Parcerisa 2007: 7).

En aquests sentit, destaca que els llibres de text tenen un paper predominant en l'ensenyament i fins i tot esdevenen determinants en la presa de decisions dels docents, és per açò que insisteix en la idea de la importància de saber triar els materials educatius amb què el professorat ha de realitzar la seua tasca:

Los libros de texto tienen un valor: son los únicos documentos de Trabajo elaborados sistemáticamente con que cuenta el profesorado (Zabala, 1985). Ello hace que sea difícil prescindir de este tipo de materiales. Considero que es preferible insistir en la necesidad de analizarlos y evaluarlos, para tomar decisiones fundamentales en el momento de sus selección, pero también, - y ésta

es una cuestión muy importante – en la toma de decisiones de cómo usar-los.
(Parcerisa 2007: 8)

D'altra banda, Parcerisa apunta que de la mateixa manera que és important saber triar quins materials educatius emprarem, també ho és la manera d'utilitzar-los, és a dir, ens hem de plantejar, en quin moment del procés d'aprenentatge hem d'utilitzar el llibre de text:

El material tiene que ubicarse en un determinado momento de la secuencia formativa o didáctica y debe asumirse plenamente que es un recurso para favorecer el proceso de aprendizaje, donde lo que importa es este proceso, no el material desvinculado de él (Parcerisa 2007: 10).

Ens hem de plantejar, fins i tot, com compaginarem diversos materials de manera que responguen a la diversitat que ens trobem a l'aula (Parcerisa 2007: 10):

- a) L'ús de materials es veu dificultat si entenem que l'acció educativa ha de ser respectuosa amb la diversitat.
- b) Els materials se solen dissenyar per a un ús ampli i pensat a partir de plantejaments generalment homogenis.
- c) Compaginar materials diversos pot ser una opció adequada com ho serà analitzar si els continguts que treballa el material i la manera de presentar és coherent amb el context d'educands i educandes, i amb la diversitat de circumstàncies que es poden donar entre ells.

A mode de conclusió, podem dir que l'autor considera que:

- a) Els materials educatius s'han d'ubicar en un moment determinat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- b) El més important és l'ús que en fa el docent.
- c) És necessària una reflexió per part de la comunitat educativa sobre els criteris per a l'elaboració, la selecció i l'ús dels materials educatius.

Jaume Martínez Bonafé (2008) en l'estudi dels llibres de text com a pràctica discursiva té com a objectiu oferir una visió més complexa que l'esquema tradicional que coneixem sobre el sentit i l'ús del llibre de text a les escoles.

La metodologia de treball d'aquest estudi consisteix a parlar del llibre de text des d'una perspectiva de la teoria pedagògica i de les concrecions curriculars i didàctiques d'aquesta teoria; d'una teoria del treball docent, de la formació i del coneixement pràctic del docent i també d'un discurs, d'una manera de posar en relació llenguatges i pràctiques institucionals, per tal de convertir en natural les percepcions ideologitzades de l'experiència social de l'ensenyament.

El resultat de l'estudi de Martínez Bonafé (2008: 67) afirmen que:

- a) La tradició del llibre de text té els seus orígens en la pedagogia escolàstica i aquest model pedagògic representa la separació entre l'experiència del subjecte i el coneixement a construir; així com, la separació entre la vida social i cultural del subjecte i l'experiència institucional de l'escola.
- b) Les investigacions sobre l'anàlisi del llibre de text evidencien que es proposa una determinada concepció de la cultura i dels codis de selecció d'aquesta per a l'organització del coneixement escolar.
- c) Existeix la necessitat d'alliberar la informació de formats rígids i de facilitar les possibilitats de compartir coneixement necessàriament plural en l'adquisició del saber.
- d) El text té un caràcter de mercaderia i si es concreten relacions estructurals entre el saber i el poder, hauríem de detenir-nos en la comprensió d'aquest procés, donant un pas més respecte d'un discurs -que és també estructural i de poder - que situa la reflexió sobre el text aliena al context de la seva producció i consum.
- e) Existeix una manca de varietat de possibilitats de desenvolupament curricular. "Prácticamente todos los libros enseñan lo mismo de la misma manera."
- f) El llibre de text es pot considerar com un dispositiu de desqualificació laboral del docent.
- g) Cal un canvi de currículum, ja que la vertadera discussió s'hauria de desenvolupar al voltant del desenvolupament del currículum.

Marta Negrin (2009) en la seua investigació sobre els manuals escolars té com a objectiu exposar un breu panorama de les investigacions actuals dedicades als manuals escolars, mostrar els resultats d'una investigació sobre les maneres d'interactuar dels professors de

Llengua i Literatura amb els llibres de text per a planificar i per a desenvolupar el currículum a les escoles i finalment, explicar alguns dels problemes metodològics que se'n deriven.

Respecte a les investigacions dels manuals escolars, l'autora diferencia dues perspectives d'anàlisi, la primera té a veure amb una consideració del llibre des d'una perspectiva comercial. En aquest sentit, explica que els manuals escolars constitueixen llibres i aquests són productes de mercat que es produeixen, circulen i es consumeixen. Per tant, des d'aquesta perspectiva d'anàlisi s'ha de tenir en compte:

La variada y multifacética reunión de información que se requiere para dar respuesta al currículum, las relaciones entre costos y expectativas de ganancia, las tensiones entre los propósitos de lucro de las empresas y las demandas de los actores sociales representados en sectores de consumidores: docentes, alumnos, padres, y la puesta en juego de políticas de promoción de sus productos (Carbone, 2003) (Negrin 2009: 190).

La segona perspectiva d'anàlisi es desenvolupa al voltant de la història dels manuals escolars i les mutacions que han experimentat sota la influència de les tecnologies de la informació i de la comunicació. Sobre aquesta qüestió Negrin explica que en el passat els llibres s'elaboraven com a llibres d'estudi en els quals prevalia la transmissió de la informació i les activitats, quan hi apareixien, eren una sèrie de preguntes situades al final del capítol; mentre que actualment els llibres esdevenen una eina d'ús quotidià on imatges, textos i narratives se superposen (Negrin 2009: 192).

Així mateix, l'autora afirma que els editors es veuen obligats a oferir productes tan flexibles que permeten diferents nivells de lectura i múltiples recorreguts pel llibre. De manera que, el discurs esdevé discontinu, desarticulat i multiforme i adquireix les característiques de l'hipertext.

Quant a les pràctiques docents en la planificació i desenvolupament del currículum i l'ús dels llibres de text, l'estudi que comenta l'autora té com a objectiu conèixer com, quan per què i per a què els professors de Llengua i Literatura interactuen amb els llibres de text per a la planificació i el desenvolupament de l'ensenyament; quines són les vinculacions entre aquest modes d'ús i el coneixement que aquests tenen de la disciplina

escolar i de quina manera incideixen les característiques particulars dels contextos escolars.

Per tal d'aconseguir aquests objectius l'estudi segueix la següent metodologia d'anàlisi: primer partia de la hipòtesi que els diferents modes d'ús estaven relacionats amb les concepcions dels professors sobre l'autonomia professional, les condicions laborals i les particularitats de cada disciplina escolar. Finalment, els resultats obtinguts confirmen que:

- a) Els diferents modes en què els professors de Llengua i Literatura utilitzen els llibres de text en les seues pràctiques d'ensenyament es relacionen amb els seus coneixements sobre la disciplina escolar i amb les característiques que defineixen els àmbits escolars, és a dir, que són producte de les demandes concretes i canviants de la pràctica.
- b) Els professors realitzen adaptacions funcionals derivades de la necessitat de donar resposta a la multiplicitat de requeriments de l'ensenyament de la disciplina, en condicions laborals poc favorables i sense haver rebut cap formació sobre la selecció i ús de manuals.
- c) Els professors que confien en les editorials per a decidir quin és el coneixement que ha de ser ensenyat, atribueixen al llibre de text una funció referencial. Mentre que, els professors partidaris de les seues formulacions originals, rebutgen les versions oferides pels manuals.
- d) Els modes d'ús dels llibres de text no són homogenis: van des d'un ús quasi total del llibre, amb adaptacions i afegits; fins a pràctiques que prescindeixen d'aquest o l'utilitzen de manera esporàdica.

En relació a la tercera línia d'investigació d'aquest treball, els problemes metodològics que presenten les anàlisis sobre els usos dels manuals escolars en les pràctiques docents, Marta Negrin apunta que existeix un determinat sentiment de vergonya respecte a l'ús del manual escolar com a magatzem del saber disciplinar; ja que, segons explica, es considera que el docent que empra el manual és un professional poc capacitat i perquè la dependència del manual s'associa a la manca d'esforç, de responsabilitat i de compromís amb la tasca docent. Una altra de les qüestions a tenir en compte durant l'estudi de les pràctiques docents és que el coneixement pràctic d'aquests és un saber que es desenvolupa amb la pràctica i a més, no s'explicita.

Finalment, Negrin conclou que el llibre de text esdevé un subjecte que ens revela les diferents pràctiques socials i d'ensenyament i alhora, remarca la importància del desenvolupament d'una investigació que abaste tot el circuit des de la seua producció, fins la seua venda i utilització.

Des d'un punt de vista diferent, però també lligar a l'avaluació dels materials educatius, Falk Pingel en *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2010) elabora una eina per a la recerca i la revisió dels llibres de text, per tant, l'objectiu principal de l'estudi és oferir un document que servisca de guia en la recerca i l'anàlisi dels llibres de text en l'àmbit internacional.

Aquest tipus de document no presenta, per tant, ni un corpus d'anàlisi específic ni tampoc s'hi descriu la metodologia emprada, ja que no es tracta d'un estudi concret sinó d'un recull d'informacions i de consells que representen una guia per a altres investigadors.

En aquest sentit, destacarem els aspectes adreçats a proposar consells pràctics per als revisors de llibres de text. En primer lloc, en aquest apartat es planteja un dels debats més comuns sobre la metodologia emprada en l'anàlisi dels llibres de text, els pros i els contres sobre un enfocament quantitatiu i qualitatiu.

S'explica que els mètodes quantitatius ens permeten determinar quantes vegades s'utilitza un terme o quantes vegades s'esmenta una persona, cosa que ens pot dir molt sobre on està l'èmfasi o sobre la selecció i els criteris, però no ens diu res sobre els valors i la interpretació. Mentre que els mètodes qualitatius revelen suposicions subjacents, és a dir, allò que no pot ser mesurat (què ens diu un text? El missatge que transmet). En aquest sentit, per a l'anàlisi qualitativa s'apliquen menys mètodes estrictes i es confia més en el revisor. Així, és important que el marc de referència per a l'avaluació s'establisca des del començament.

És per això que en la guia se suggereix que l'ús d'ambdues metodologies es complementa, així com que en projectes comparatius les categories de l'anàlisi, les operacionalitzacions i els mètodes analítics haurien d'estar fixats per tots els participants en un manual o llibre codi.

Un altre aspecte que cal tenir en compte en l'anàlisi dels llibres de text és la diversitat de patrons culturals que s'hi transmeten, per tant es recomana que quan s'analitzen llibres

que tenen diferents patrons culturals, s'ha de desenvolupar una anàlisi transcultural, és a dir, cada investigador examina els seus llibres i els d'almenys un altre company perquè el punt de vista dels investigadors i les interpretacions poden estar condicionades pels seus antecedents culturals.

Així mateix, quan s'apliquen els mètodes quantitius cal assegurar-se que totes les parts involucrades tenen la mateixa comprensió dels principals conceptes i categories d'anàlisi, per fer-ho s'utilitzen escales o llistes de comprovació com aquesta, extreta d'un qüestionari d'una autoritat canadenca, en la qual les respostes podien ser "sí, no o no respon" (Pingel 2010: 69):

El material està dissenyat per ajudar els estudiants a:

- a. Apreciar la importància de la diversitat cultural
- b. Comprendre que les creences i els costums són importants per a qui els sosté?
- c. Apreciar que tots els grups racials / ètnics tenen herències mixtes que serveixen com a fonts d'orgull i humilitat?
- d. Promoure l'acceptació de races / ètnies i individus sobre la base del valor personal?
- e. Anar més enllà dels estereotips per oferir una visió real d'altres grups racials / ètnics?
- f. Examinar els estereotips racials / ètnics críticament?
- g. Examinar els seus propis valors i actituds?

Així mateix, els analistes han de parlar sobre com ponderar les categories i els resultats i han de decidir si volen donar-los la mateixa importància en l'avaluació final. Segons el document, les categories d'anàlisi es poden desenvolupar des de dos punts de partida diferents, un és l'enfocament deductiu, en el qual els col·laboradors estableixen una xarxa de categories externes a les quals s'espera que el llibre responga; mentre que l'enfocament inductiu, pretén esbrinar quin contingut, àrees, principals conceptes interpretatius i mètodes de presentació ofereix el llibre. Segons l'autor de la guia, la majoria de projectes sobre la revisió de manuals tendeixen a un enfocament deductiu, però pedagògicament, l'enfocament inductiu de la investigació pot ser més revelador.

D'altra banda, quan els revisors analitzen un text han de discernir entre diferents nivells de presentació, en aquest cas es destaquen tres categories (Herlihy 1992: 7)¹: exposició-descripció, explicació i investigació-argumentació. És important destacar també que l'anàlisi lingüística del text ens permet comprovar si certs pobles o grups són tractats en els textos de manera estereotipada, per exemple localitzant els adjectius que acompanyen personatges, grups socials o ètnics i observant si tenen alguna càrrega emocional pejorativa o connotacions positives. Així com, l'explicació d'un esdeveniment concret des de diverses perspectives, des del punt de vista de les víctimes o dels autors, etc. L'ideal, per tant, és que l'autor del llibre de text incorpore les diverses perspectives i que deixi que el lector les avaluï. Aquesta qüestió la desenvolupem amb més profunditat i aportant uns altres exemples en els capítols "El tractament dels nacionalismes i del patrimoni en els llibres de text" i "L'educació en valors en els llibres de text".

Un altre dels aspectes que planteja aquesta guia és el tractament de la matèria de l'educació cívica; tant com a assignatura o com a contingut inclòs en altres matèries, l'autor apunta que és important impartir valors democràtics i representar societats plurals. Per això, destaca una sèrie de dimensions i categories respecte a investigacions sociològiques del llibre de text en relació als judicis de valors (Pingel 2010: 72):

- Quines actituds o valors s'expressen pel que fa a normes i principis generals com autoritat, tradició, costums i normes religioses i ètiques-morals, així com a la constitució, lleis o altres principis legals?
- El llibre escolar conté actituds i valors sobre la família, l'escola, el treball i les professions, el consum, l'oci i l'esfera pública, etc.?
- Quins tipus de judicis de valor es representen pel que fa als judicis de valor primari i secundari, judicis de valor ontològic i discursiu, judicis de valor sense contingut d'informació normativa (fórmules buides) i judicis de valor amb contingut instructiu normatiu?

En la mateixa línia, el document explica que un informe sobre una conferència de la UNESCO al voltant de la representació dels drets humans afirma que els llibres de text tendeixen a oferir una visió etnocèntrica dels drets humans, així el 1994 la Conferència Internacional sobre Educació de la UNESCO va abordar aquesta qüestió i va proposar

¹ John G. HERLIHY (1992). *The Nature of the Textbook Controversy*

que en un futur la investigació sobre la presentació dels drets humans en els llibres d'educació cívica rebria el seu suport.

En relació a l'anàlisi dels llibres de text d'educació cívica es destaquen les següents preguntes (Pingel 2010: 74):

Forma de presentar:

- Enfocament institucional versus enfocament en els rols socials i polítics en la societat.
- Sistema imposat a la participació individual / activa versus passiva.
- Descripció estàtica enfront de la descripció dinàmica, presentant possibilitats de canvi.

Gamma de temes

- El propi país / context internacional.
- Societat holística (monolítica) / diferenciació interna (grups minoritaris).

Paper del gènere

- El llenguatge permet la diferenciació entre nens / nenes o homes / dones?
- Amb quina freqüència es presenten els homes / dones com a persones en llocs de poder o de responsabilitat, amb quina freqüència apareixen en l'àmbit visual, quines són les seves opinions i rols a la societat?

La guia també fa una anàlisi sobre els llibres de Geografia en la qual destaca que en les representacions geogràfiques es distingeixen diferents escales, des de locals, nacionals, continentals a mundials i en els llibres de text és important saber combinar tant la perspectiva local com la general, per tal de donar als estudiants una idea de la diversitat del món en què viuen. Així mateix, quan s'estudien els països i els continents, les àrees de referència tendeixen a ser més abstractes i generals, de manera que no es para atenció a la configuració i el funcionament de la vida quotidiana ni a les diferències en l'àmbit de l'activitat humana. Per això és important analitzar els manuals a partir de preguntes com (Pingel 2010: 75):

- Quins llocs, regions, etc. d'un país en particular es poden identificar en els mapes?

- Els autors han triat una escala adequada per augmentar la consciència dels alumnes de la diversitat cultural i de les diferents condicions geogràfiques que deixen la seva empremta en la civilització humana?

També s'afirma que determinades projeccions de mapes, com l'exageració de la mida del continent europeu col·locat al centre del mapa, provoquen que els estudiants creen les imatges de centre i perifèria. A més, aquesta visió no esdevé únicament espacial per als estudiants, sinó també cultural, és a dir, s'estén la idea que el centre geogràfic està més desenvolupat que les perifèries. De manera que, es ressalta la necessitat d'oferir diferents projeccions de mapes i atlas moderns per tal d'evitar visions del món parcials.

D'altra banda, l'autor explica que en matèria de geografia, existeix un domini de la geografia física front a la geografia econòmica, cosa que mostra una manca d'explicació sobre la interacció entre l'home, la societat i la natura. Així com el fet que el tractament de la geografia física es redueix a aspectes d'educació ambiental.

Un altre dels aspectes sobre la transmissió de determinades perspectives en els llibres de text que es detallen en la guia que analitzem és la transmissió d'una imatge concreta d'un lloc mitjançant l'ensenyament d'idiomes. S'explica que el 1988 investigadors de llibres de text d'arreu del món van denunciar que principalment els llibres de llengua francesa i anglesa transmetien una visió concreta d'Europa i de les antigues potències colonials, actualment es recomana que es prengui atenció a la informació cultural que evoquen els llibres de llengua estrangera.

Per això, els criteris per a l'anàlisi de llibres de llengua estrangera en relació a la imatge i a les cultures dels països són els següents (Pingel 2010: 77):

Mode de presentació

- Idioma: literatura / informes (articles de premsa) / text autoritzat
- Imatges: fotos, caricatures, dibuixos
- Taules: plans, estadístiques, mapes
- Integrat en el text principal / separat (caixes, capítols particulars)

Perspectiva de la presentació

- Actual / històric

- Rang de regions / grups socials esmentats
- Dates, noms i fets, institucions / activitats quotidianes / perspectiva turística

De la mateixa manera, la lectura de literatura també forma part de l'ensenyament de la llengua estrangera i és per açò que la tria de poemes, assaigs i retalls de diari també s'ha de fer d'una manera equilibrada i cal evitar transmetre punts de vista esbiaixats.

Aquesta guia, en l'annex que desglossem, dedica un apartat final a la comprovació de la qualitat general del llibre de text i destaca la importància del paradigma de l'educació basada en el coneixement dels resultats de l'aprenentatge, en el qual es remarquen les habilitats i les competències en lloc de l'aprenentatge basat en la memorització. S'adverteix per tant, que el contingut dels llibres de text ha de servir per a desenvolupar el pensament crític, la discussió de diferents valors i judicis, etc. En definitiva, el contingut ha de coincidir amb l'entrenament d'habilitats i per comprovar si un llibre de text proporciona aquestes eines proposen construir una matriu que continga una llista de continguts que haurien d'estar coberts, així com els mètodes per a ser entrenats. D'altra banda, s'apunta que també és necessari que els autors dels llibres indiquen quines competències han de ser adquirides i per tant, descriure quina intenció té l'estructura del seu material.

D'aquesta manera, s'afirma que seria desitjable que els investigadors tingueren en compte també la metodologia d'ensenyament i no únicament els temes relacionats amb el contingut. Així mateix, es destaca també que tan important com la tria del llibre de text, ho és també l'actuació de professors, acadèmics i pares, ja que són els que tenen la capacitat de triar quin llibre usar i de comprovar si un llibre respon a les capacitats intel·lectuals dels seus lectors.

Finalment, l'autor d'aquesta guia apunta la necessitat de professionalització dels autors dels llibres de text i en aquest sentit parla de cursos de redacció de llibres, així com de tallers per a escriptors i crítics de llibres de text. Per acabar, reconeix que aquest podria ser un repte per a la UNESCO i per al Georg Eckert Institute per tal de millorar la qualitat de l'escriptura i la qualitat del llibre de text en àrees particulars.

Juan Manuel Méndez Garrido (2010) en el seu estudi "Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares" presenta una anàlisi de diverses propostes sobre les pautes i els criteris per a l'anàlisi i l'avaluació de materials curriculars.

Per començar, l'autor parla de la necessitat d'avaluar els materials educatius i més concretament, de la importància d'elaborar els materials propis. Explica que l'avaluació té més sentit en aquest cas, quan els materials són propis, perquè existeix la necessitat de valorar si aquests són adequats o no. En aquest sentit, parla d'una avaluació inicial, que és la que permet fer els canvis necessaris abans de l'aplicació del material o simplement de comprovar que el material és adequat; una avaluació continua, que es realitza durant el procés i permet aplicar els reajustaments necessaris; i una avaluació final, que és la que aporta informació sobre el grau de consecució dels objectius plantejats i de la utilitat del material curricular.

En aquest article, Méndez Garrido elabora un recull sobre les diferents propostes d'avaluació i anàlisi de materials curriculars des dels anys vuitanta i conclou que tots aquests estudis són elements bàsics tant per a l'avaluació, com per a l'elaboració dels nous materials curriculars. Així mateix, l'autor constata la necessitat dels models d'anàlisi però, alhora, planteja diferents nivells d'aprofundiment en l'anàlisi: un nivell més superficial que oriente l'elaboració o la selecció de materials i un de més profund per a establir els criteris d'ús dels materials. A més, Méndez Garrido apunta que aquests criteris d'ús poden formular-se de manera orientativa abans de fer servir el material, però que cal reformular-los a mesura que s'avalua (Méndez 2010: 2).

M. Pilar Fernández i Presentación A. Caballero (2017) en el seu treball sobre les fortaleses i febleses del llibre de text com a objecte d'estudi i recurs didàctic per a l'aprenentatge, tenen la finalitat de proporcionar una empenta a futures investigacions sobre el llibre de text com a recurs didàctic a l'aula i sobre la repercussió d'aquest en l'aprenentatge. En aquest treball les autores no especifiquen quin és el corpus d'anàlisi que empren, sinó que dediquen un primer punt introductori a parlar de les definicions que diversos autors inclouen en les seues investigacions sobre el concepte "llibre de text".

A continuació, desenvolupen un segon apartat en el qual descriuen diversos estudis i investigacions que aporten arguments a favor i en contra de l'ús del llibre de text com a instrument pedagògic que afavoreix el procés d'ensenyament i aprenentatge i alhora, apunten que les noves línies d'investigació en aquest camp relacionen el llibre de text amb el context social que l'envolta, és a dir, amb alumnes, docents, famílies, disciplines, producció editorial, etc.

Més endavant, Fernández i Caballero destinen un apartat a reflexionar sobre si el llibre de text afavoreix o no l'aprenentatge i més concretament, sobre si facilita el raonament científic. Així, les autores se centren sobretot en els llibres de text de matemàtiques i citen diverses investigacions que descriuen múltiples errades en els llibres de text d'aquesta disciplina.

A mode de conclusió, Fernández i Caballero apunten que els alumnes espanyols han quedat sempre per baix de la mitjana en els resultats de proves internacionals com PISA i TIMSS i assumint que el llibre de text és un dels recursos didàctics més emprats, caldria preguntar-se si els llibres de text dels nostres alumnes afavoreixen l'adquisició de les competències analitzades per PISA o TIMSS en l'àmbit de la matemàtica (Fernández i Caballero 2017: 2012). En aquest sentit les autores proposen la possibilitat d'elaborar i validar un instrument que permeti mesurar el nivell d'errades matemàtiques d'un llibre. Així mateix, plantegen també la necessitat d'estudiar les errades didàctiques dels llibres de text i finalment, destaquen que la investigació en llibres de text és un camp relativament nou que a més, en permet l'estudi des de diverses disciplines.

3.7 Altres aspectes dels llibres de text

En aquest apartat, presentem, descrivim i analitzem una sèrie d'estudis que descriuen aspectes diferents dels llibres de text, com ara, la consulta de mapes conceptuals, les imatges dels llibres de text, el tractament dels nacionalismes i del patrimoni en els llibres de text i l'educació en valors, el contingut conceptual de la matèria en els llibres de text, entre altres aspectes.

3.7.1 La consulta de mapes conceptuals

Cristòfol Rovira (2013) en “La consulta de mapes conceptuals: estudi mitjançant el seguiment de la mirada” té com a objectiu identificar les pautes de comportament dels usuaris quan consulten mapes conceptuals, especialment les parts dels mapes a les quals es dedica més atenció i l'ordre en què el mapa es revisa. Els objectius concrets de l'estudi són (Rovira 2013):

- Identificar quines són les zones dels mapes que reben més atenció.
- Identificar com és el recorregut de la mirada de l'usuari en la primera visualització dels mapes.

Per fer-ho, l'autor ha treballat amb un grup de 33 individus d'entre 18 i 35 anys amb coneixements previs sobre mapes conceptuals, concretament els usuaris que havien declarat conèixer les característiques bàsiques dels mapes conceptuals i que almenys hagueren creat un mapa conceptual abans de realitzar el test.

La metodologia utilitzada és descriptiva, ja que es basa en la recerca de la mirada; per tal de saber quan i on els usuaris miren en consultar una pantalla d'ordinador. L'estudi s'ha realitzat en un laboratori i s'ha fet servir un dispositiu de seguiment de la mirada dels usuaris. Es tractava de passar un test als usuaris basat en la visualització de 3 mapes conceptuals de temàtiques diferents, amb l'objectiu que detectaren les errades que hi havien.

En els resultats de l'anàlisi l'autor explica que en un mapa conceptual en forma d'arbre invertit els usuaris paren més atenció al segon nivell horitzontal del mapa i a la zona

central. No han trobat diferències significatives en el grau d'atenció entre els conceptes i les frases d'enllaç. D'altra banda, han observat que els usuaris fan un recorregut amb la mirada en forma de ziga-zaga, partint del concepte arrel, situat en la part superior central i acabant en el concepte situat més a la dreta i en la part inferior.

Amb tot, Rovira afirma que els resultats confirmen que la metodologia de seguiment de la mirada, a banda de descriure el comportament dels usuaris durant la consulta de mapes conceptuals, és interessant també per a proposar recomanacions per millorar la creació de mapes conceptuals i facilitar-ne la consulta.

3.7.2 Les imatges dels llibres de text

Vladimir Martínez Bello en “Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil” (2013) té com a objectiu analitzar les representacions del cos en les imatges dels llibres de text d'educació infantil de xiquets i xiquetes de tres anys, per tal de reflexionar de quina manera es representa la diversitat corporal.

El corpus d'anàlisi està constituït per 585 cossos representats en les imatges de llibres de text d'educació infantil de tres editorials espanyoles (Editorial Anaya, *Qué Idea*; Editorial Edelvives, *Dimensión Nubaris* i Editorial Santillana, *Mica y sus amigos*), editorials que es troben entre les 20 amb major presència en el sistema educatiu espanyol.

La metodologia utilitzada per a l'estudi dels materials es basa en l'anàlisi del contingut a partir d'un sistema de categories, emprat en altres anàlisis de contingut de llibres de text però amb modificacions adaptades al sistema educatiu infantil; així les categories que estableix són: edat, gènere, representació racial i discapacitat; tècnicament el procediment utilitzat va ser (Martínez Bello 2013: 3):

Tres observadores analizaron las imágenes y se aplicó el índice Kappa de Fleiss. A continuación, se utilizaron los estadísticos chi-cuadrado, razón de verosimilitud y el coeficiente de contingencia con el objetivo de encontrar diferencias significativas. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.

Els resultats de l'anàlisi van ser que el 50% dels cossos representats en les imatges corresponien a l'indicador nens i nenes, mentre que el 32% corresponia a adults i un 5% a adults majors. En aquest sentit l'autor apunta que, tenint en compte un tipus de població com l'espanyola, amb un índex elevat de població que supera els 60 anys, crida l'atenció l'absència de cossos que arriben a aquesta edat en l'elaboració del material curricular “[...] figuras importantes del núcleo familiar como pueden ser los abuelos, así como una mayor presencia de otras edades, son olvidadas” (Martínez Bello 2013: 8).

Si parem atenció a la representació del gènere l'estudi confirma que existeix una igualtat de presència entre homes i dones així com entre nens i nenes i destaca que tenint en compte estudis anteriors en els quals els resultats no eren tan positius “[...] en éste estudio se demuestra por primera vez que la presencia de imágenes de cuerpos según el género, independientemente de la edad, garantiza la presencia en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres” (Martínez Bello 2013: 10).

Les dades sobre la representació racial però, no són tan optimistes, ja que l'indicador amb major presència es la representació racial *blanca*, mentre que altres com *negra*, *mestiza* i *asiática* no arriben, en cap de les tres editorials, al 20%. Al respecte i fent referència a l'informe de la Comissió europea sobre immigració i mobilitat, l'autor apunta “[...] que cuanto más se combata cualquier forma de segregación de hecho de los alumnos inmigrantes en las políticas y prácticas escolares, mejor será la experiencia educativa” (Martínez Bello 2013: 12).

Aquests tipus de resultats es donen també si ens fixem en la representació de la discapacitat en els llibres de text, en els quals apareix com a model dominant un cos sense cap tipus de discapacitat i únicament un 4% de les persones representades en les tres editorials representa la diversitat en els cossos. En aquest sentit l'autor reivindica “[...] que la escuela tradicional debe convertirse en escuela inclusiva, éste objetivo no será alcanzado hasta tanto las personas con algún tipo de discapacidad no sean, por ejemplo, representadas en las imágenes de los libros de texto.” (Martínez Bello 2013: 13)

3.7.3 El tractament dels nacionalismes i del patrimoni en els llibres de text

J.A. Inarejos Muñoz en “Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias” (2013) planteja com a objectiu d'estudi fer un repàs del procés de formació de la història com a disciplina al servei del nou Estat-nació liberal.

Per fer-ho l'autor analitza manuals d'Història d'Espanya de 2n de Batxillerat, tot i que no especifica quin és el seu corpus d'anàlisi, sí que en destaca un, com a mostra de manual que exemplifica un progrés respecte al tractament de determinats continguts sobre els nacionalismes i identitats, que fins el moment s'havien plantejat des d'una perspectiva molt esbiaixada i al servei del govern de cada moment, el manual d'Història d'Espanya de l'editorial SM en l'edició de 2009.

La metodologia utilitzada en l'estudi se centra en analitzar l'evolució del nacionalisme espanyol subjacent en els llibres de text des del franquisme fins a l'aparició de la història de les comunitats autònomes. A partir d'aquest estudi es plantegen els problemes que afecten l'ensenyament de la història, com és el fet que es convertisca en un instrument al servei del poder “Desde las Cortes de Cádiz, el mecanismo elegido hasta la actualidad fue la imposición de un currículo engastado en un sistema educativo controlado por gobiernos que también fiscalizaron los manuales y libros de texto, encorsetados bajo unos parámetros claramente identificables al servicio de una determinada concepción de la historia de España: la asimilación Corona-Estado, la unidad católica como definitoria de lo español y una marcada castellanización.” (Inarejos Muñoz 2013: 3).

Una altra de les reflexions que planteja Inarejos Muñoz, respecte a la instrumentalització del l'ensenyament de la història es relaciona amb la inevitable selecció dels continguts per a l'elaboració dels currículums “Al escoger unos hechos y unas figuras concretas se opta de forma más o menos explícita por unos referentes identitarios y unos valores que pueden ser susceptibles de ser instrumentalizados o extrapolados al presente. (Inarejos Muñoz 2013: 4).

Segons l'autor els resultats de l'anàlisi dels manuals demostren que existeix una determinada resistència a l'hora d'incorporar novetats historiogràfiques procedents de l'àmbit historiogràfic i a la capacitat de donar resposta als nous reptes que planteja la realitat social.

Finalment i a mode de conclusió, l'investigador apunta que caldria renovar els manuals d'història tenint en compte les aportacions de la didàctica de la història des de les universitats, de manera que s'adaptaren a les capacitats de l'alumnat tant els conceptes, el vocabulari com els continguts. Així com, que aquests manuals foren elaborats per experts preocupats per confeccionar bons materials escolars que eviten els tòpics i les idees preconcebudes comunes en els manuals actuals.

El mateix autor elabora un altre treball “La pérdida de Filipinas en los libros de texto. A vueltas con los contenidos en la enseñanza de la Historia de España” (2013) en el qual planteja com a objectiu d'estudi com s'ha abordat la colonització espanyola de Filipines en els manuals escolars.

L'autor no especifica quin és exactament el corpus d'anàlisi, tot i que sí que diu que analitza manuals de Ciències Socials de 4t d'ESO, d'Història del Món Contemporani de 1r de Batxillerat i d'Història d'Espanya de 2n de Batxillerat. Així mateix, al llarg de l'anàlisi dels continguts relacionats amb Filipines i l'Imperi Hispànic, l'autor va enumerant cada editorial, però no especifica un llistat de totes les editorials ni del número de llibres analitzats. Així, les editorials que va nomenant són Oxford, Vicens Vives, Santillana, Anaya, Algaida, Editex, SM, Akal i Teide i en altres casos simplement fa referència a “manuales de 1º de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporaneo” o a “manuales de Historia de España de 2º de Bachillerato.

Inarejos Muñoz tampoc especifica quina és la metodologia que ha seguit per a l'anàlisi d'aquests manuals, el que fa és anar abordant els continguts relacionats amb el tractament de la colònia espanyola de Filipines en els diferents manuals, estableix, de vegades, una comparativa entre un manual i un altre i altres vegades apunta quin és el contingut que els llibres de text no treballen amb profunditat o que simplement ni esmenten.

Les conclusions que l'autor exposa a partir dels resultats de l'anàlisi són que existeix una persistència d'estereotips pertanyents al nacionalisme espanyol, així com una mitificació dels personatges representatius d'aquestes gestes nacionalistes; mentre que hi ha esdeveniments i personatges que esdevenen més incòmodes que són menyspreats i fins i tots oblidats en el tractament dels continguts dels llibres de text. En aquest sentit apunta “Una enseñanza crítica de la historia de España debería presentar las distintas biografías que se solapan en cada biografía, pero también rescatar aquellas figuras que abogaron por

otras fórmulas políticas y sociales que lucharon contracorriente y resultan incómodas a las visiones esencialistas, teleológicas y dominantes” (Inarejos Muñoz 2013: 83).

D'aquesta manera, l'autor, com en l'estudi esmentat anteriorment a aquest, reivindica la necessitat d'enfocar l'ensenyament d'aquesta disciplina lluny de visions pròpies de models nacionalistes i plantejar els conceptes, el vocabulari i els continguts adaptats a les necessitats i les capacitats de l'alumnat. Així com, que l'ensenyament de la història estiga recolzat per un mètode científic i plantejat com a saber social.

Sandra Patricia Mejía Rodríguez en el seu treball *Colombia en la escuela: la idea de nación en los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos* (2013) planteja com a objectiu d'estudi analitzar críticament els manuals escolars per descriure quin és el concepte de nació colombiana que s'hi defineix.

El corpus d'anàlisi està constituït per 18 llibres de text escolars contemporanis colombians de Ciències Socials, dels graus 6 a 11 de la “básica secundaria y la media”, editats entre 2010 i 2011. Les editorials analitzades són Norma, Voluntad (Norma S.A.) i Santillana, aquestes editorials representen les tres més importants de Colòmbia i amb presència a Amèrica Llatina i Europa com és el cas de Santillana.

L'autora d'aquest estudi en la descripció de la metodologia apunta que la investigació es desenvolupa des d'una perspectiva historicoepistemològica d'ordre hermenèutic. Concretament la metodologia es concentra en l'anàlisi del contingut, de les definicions emprades en els llibres de text escolar del concepte de nació, diferenciant entre una visió objectiva i subjectiva i heterogènia del concepte i comparar-les amb la historiografia.

Mejía Rodríguez classifica les fases del seu estudi en:

- Elaboració i aplicació de fitxes de catalogació i de contingut per examinar el corpus.
- Anàlisi del corpus temàtic en el context de la historiografia i les definicions de nació en les ciències socials.
- Organització i tabulació de la informació.

Els resultats de l'anàlisi permeten l'autora exposar tres conclusions fonamentals. En primer lloc, el concepte de nació colombiana en els llibres de text no es planteja seguint

els conceptes de nació homogènia característica de la Revolució Francesa basat en quatre elements: territori, població, símbols i constitució; sinó que es defineix com un concepte heterogeni.

En segon lloc, tenint en compte que les ciències socials estableixen una doble tipologia per a definir el concepte de nació, basada en dos categories, “objectiva” que es relaciona amb factors com: llengua, religió costums i territori i “subjectiva” relacionada amb factors com: actituds, percepcions i sentiments; el tipus de nació colombiana es defineix com objectiva predominantment. Tot i que en la definició de nació existeixen dos elements recurrents que són la política i l’economia i des del punt de vista subjectiu, la violència, que ha esdevingut un element d’identificació nacional.

En tercer lloc, i com hem esmentat al principi, el concepte de nació colombiana es caracteritza per l’heterogeneïtat, que com explica l’autora, s’identifica amb elements com la diversitat territorial, l’ordenament politicoadministratiu i per la separació racial i de classe.

Així, l’autora d’aquest estudi afirma per concloure que la diversitat és l’element que caracteritza en major mesura el concepte de nació colombiana, des del seu naixement fins a l’actualitat.

Inmaculada López Cruz (2014) en *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* planteja com a objectiu del seu estudi l’anàlisi del tractament didàctic del patrimoni en els llibres de text, és a dir, què s’ensenya del patrimoni i com, en els llibres de text de Ciències Socials de l’Educació Secundària Obligatòria.

El corpus d’anàlisi està constituït per llibres de text de la matèria de Ciències Socials, Geografia i Història d’Educació Secundària Obligatòria, publicats per les tres editorials de major ús a Espanya durant el curs acadèmic 2008/2009 i 2009/2010. D’entre aquestes tres editorials es prenen com a mostra les edicions corresponents a Santillana a Catalunya i Madrid, SM a Andalusia i Madrid i Anaya a Andalusia i Catalunya.

La metodologia d’estudi és qualitativa, en la qual es planteja com interpreta l’investigador la concepció de patrimoni, quines decisions pren per a la inclusió de l’anàlisi, què interpreta que pot intervindre en un procés d’educació patrimonial i quins resultats

s'infereixen després de l'anàlisi dels llibres de text. Ho fa comparant el tractament didàctic dels llibres de text amb un model teòric de referència i contrasta els resultats amb entrevistes a docents en actiu en el moment en què es va realitzar la tesi. De manera que, es realitza una anàlisi descriptivointerpretativa mitjançant tècniques de recollida d'informació sistemàtiques i rigoroses, de caire quantitatiu.

L'estudi es desenvolupa per unitats didàctiques i aquestes es divideixen en diferents seccions atenent tant al text discursiu com a l'iconogràfic. També es quantifica la tendència final de cada apartat, de cada unitat, de cada llibre i de cada editorial.

L'anàlisi qualitativa es realitza a partir de tres focus d'interès: el tractament discursiu del contingut, les il·lustracions d'elements patrimonials i les activitats programades relacionades. En aquest sentit l'estudi se centra en detectar quins elements patrimonials hi apareixen, com es presenten en relació a l'ensenyament-aprenentatge i si infereixen relacions identitàries.

De manera que, tal com afirma l'autora d'aquesta tesi, aquest és un estudi documental proper al paradigma interpretatiu, que prefereix la pluralitat metodològica, tot i que destaca una anàlisi de caire qualitatiu principalment, encara que de vegades s'hi inclouen tècniques quantitatives.

Per a l'anàlisi dels llibres de text l'autora crea diverses "parrillas de anàlisis" (López Cruz 2014: 157) per a la recollida de la informació. Elabora una fitxa tècnica de cada manual i analitza totes les unitats, atenent tant al text discursiu i iconogràfic com a les activitats relacionades amb qualsevol element patrimonial. Una vegada recollida la informació, elabora un informe amb els principals resultats per cursos i editorials.

Els resultats presenten les peculiaritats de cada editorial en funció de cada comunitat i curs i en funció de les diferents categories d'estudi. Aquestes dades es contrasten amb la bibliografia sobre els grups de discussió, en els quals participaven docents en actiu i als quals se'ls va demanar opinió sobre els resultats. Finalment, l'autora descriu els obstacles que ha trobat en els llibres de text i planteja com hauria d'abordar-se per a estar en la línia de l'Educació Patrimonial que considera adequada.

Els resultats de l'anàlisi confirmen que tot i que els llibres de text esdevenen el material més utilitzat en les pràctiques docents:

- a) No estableixen connexions interdisciplinàries.
- b) No solen potenciar la identificació cultural, excepte en ocasions puntuals.
- c) El patrimoni hi apareix habitualment com a recurs i il·lustració en l'ensenyament del períodes més antics de la Història, i sobretot de la Història de l'Art, de forma descontextualitzada i anecdòtica.
- d) La visió del patrimoni natural sí que és més àmplia, especialment la relacionada amb espais i espècies protegides.
- e) Algunes editorials dediquen espais exclusius al tractament del patrimoni, en annexos o apartats específics dins de les unitats, però aquest tractament continua essent insuficient pel que fa a la seua integració amb la resta de continguts.
- f) No existeixen diferències significatives en el tractament del patrimoni entre les diferents editorials, llevat de casos puntuals en els que una mateixa editorial tracta aspectes diferents tenint en compte la comunitat autònoma a què s'adreça. Aquesta característica s'accentua més en el cas de Catalunya, que sí que inclou temes específics de la comunitat.
- g) S'hi oblida el desenvolupament dels valors simbolicidentitaris com a element de connexió intercultural, malgrat que en alguns casos sí que s'hi desenvolupen en el tractament del patrimoni etnològic, com són les llengües del món o el respecte a les diferents cultures.
- h) No existeixen diferències entre les comunitats respecte al tractament del patrimoni en relació al concepte d'identitat, és a dir, sí que s'hi inclouen apartats il·lustrats amb exemples patrimonials de la comunitat però no s'expressen com a símbols identitaris, i el tractament didàctic que s'hi fa, com en la major part dels casos, sol ser d'ampliació dels continguts conceptuals.

Per acabar, i en relació als resultats de la seua anàlisi i de les reflexions amb els grups de discussió, l'autora inclou una sèrie de propostes per a elaborar materials d'Educació Patrimonial basades en les tres categories establertes per a la seua anàlisi: "Categoria I: Visión del patrimonio, Categoría II: Enseñanza y difusión del patrimonio y Categoría III: Relaciones patrimonio e Identidad" (López Cruz 2014: 302-310)

3.7.4 L'educació en valors en els llibres de text

Viñao (2003) analitza l'educació en valors a partir dels textos que apareixen en els llibres amb l'objectiu d'exposar una reflexió al voltant de la idea del llibre de text com a producte cultural, acadèmic, comercial i ideològic. En aquest escrit l'autor no especifica quin ha estat el corpus d'anàlisi del seu estudi i tampoc explica la metodologia seguida en l'exploració dels llibres de text. Així, bàsicament, el que planteja és l'exposició d'una sèrie d'opinions sobre els diversos aspectes que caracteritzen el llibre de text.

En aquest sentit l'autor parla del llibre de text com a producte cultural i afirma que el llibre reflecteix alguns dels valors de determinats sectors de la societat que els produeix, així és una empremta dels modes i dels processos de comunicació pedagògica i del passat de l'ensenyament (Viñao 2003: 20). Com a producte acadèmic, esdevé un suport curricular del saber que les institucions consideren que cal dur a les escoles. Com a producte comercial, es tracta d'una de les principals fonts d'ingressos d'editorials i llibreries i un complement del sou dels docents. Així mateix, és també un producte ideològic ja que els actors implicats són els autors, les editorials, les llibreries, els docents que els trien, els pares i mares, els alumnes i també, els poders polítics i religiosos.

D'altra banda i en relació a la transmissió de valors, l'autor denuncia també, que el llibre de text ofereix un punt de vista fixe “[...] y lo ofrece con pretensiones de veracidad que excluyen otros modos de acercarse a una cuestión o tema.” (Viñao 2003: 22). És per això que considera que el llibre de text, amb independència dels valors que transmeta, hauria d'esdevenir una eina més per a l'alumne i per al professor: “[...] lo mejor que puede hacerse con los libros de texto es ubicarlos en las bibliotecas escolares (entendidas como centros de recursos y documentación integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje) como un instrumento más de consulta y documentación.” (Viñao 2003: 22)

3.7.5 El contingut conceptual de la matèria en els llibres de text

E.M. Balanta Zuñiga (2013) en el seu treball *Análisis de contenido conceptual de la materia, en algunos libros de texto escolares de básica secundaria* es planteja com a objectiu d'estudi l'anàlisi de la presentació dels continguts conceptuals en alguns llibres

de text escolars més utilitzats pels docents de Ciències Naturals, en el procés d'ensenyament del concepte de Matèria.

El corpus d'anàlisi utilitzat per l'autora de l'estudi està compost pel conjunt de llibres de text de Ciències Naturals més utilitzats pels docents, del "grado décimo de secundaria", en les edicions de 2004 fins 2013. Concretament els llibres analitzats foren:

- Texto escolar 1: *Química 1*. Editorial Norma.
- Texto escolar 2: *Química 1*. Editorial Educar Editores.
- Texto escolar 3: *Química 10*. Editorial Santillana.
- Texto escolar 4: *Química 10*. Editorial Spin.
- Texto escolar 5: *Molécula 1*. Editorial Voluntad s.a.

La metodologia del treball és de caràcter qualitatiu ja que es basa en la recopilació de dades i es fa servir un instrument d'avaluació simple sense medició estadística complexa. A continuació es desenvolupen descripcions i observacions per tal d'explicar la problemàtica identificada. L'autora especifica els passos del seu treball en:

- Identificación del problema
- Revisión de los antecedentes
- Construcción del Marco conceptual, Contextual
- Selección de los textos escolares objeto de análisis de investigación
- Selección de los conceptos a analizar
- Elaboración del instrumento de análisis y criterios para su elaboración
- Análisis del libro de texto universitario (Balanta Zuñiga 2013)

L'instrument d'avaluació dels llibres són unes fitxes a partir de les quals l'autora recull informació sobre el llibre en general, estableix una sèrie de criteris d'anàlisi i valora en quin grau de l'1 al 3 els assoleix el material, essent l'1 la puntuació més alta. A continuació elabora unes altres fitxes en les quals recull la informació bàsica del llibre i el número de respostes de cada categoria.

Així mateix s'elabora una enquesta als estudiants d'un centre educatiu en la qual se'ls planteja una sèrie de qüestions al voltant de diversos capítols del tema de la matèria, en concret es tracta de cinc temes a avaluar.

Finalment, es realitza una anàlisi del text universitari *Química* de l'editorial Cengage Learning, per tal de comparar el contingut conceptual dels textos escolars i comprovar si conté la teoria corpuscular de la matèria.

A partir de l'anàlisi dels llibres de text i del llibre universitari Balanta Zuñiga conclou que:

- a) Cap dels textos escolars presenta les característiques necessàries per a permetre la comprensió de la teoria corpuscular de la matèria.
- b) El text universitari sí que és vàlid per a presentar de manera entenedora aquesta teoria.
- c) El docent hauria de dissenyar estratègies pedagògiques que acompanyen el contingut del llibre de text, tenint en compte les necessitats de l'alumnat i les competències específiques de les ciències naturals.

Els resultats de l'anàlisi constaten que:

- a) Existeixen diverses formes de presentar el contingut de la matèria.
- b) En la major part dels casos el contingut conceptual es presenta de manera fragmentada.
- c) Les activitats són pràctiques i de llapis i paper.
- d) L'avaluació és de tipus tradicional i manca l'explicació de les característiques rellevants de les propietats macroscòpiques i microscòpiques de la matèria, així com sobre les característiques físiques i químiques d'aquesta.
- e) En la major part dels casos s'emfatitzen únicament els problemes i no s'aprofundeix en l'anàlisi del tema.

Així, l'autora apunta que tenint en compte el tractament del contingut en els llibres de text, caldria evitar tenir un únic text de referència, de manera que es poguera extraure de cada text escolar el millor contingut per a ensenyar i complementar el millor possible el tema. Aquesta estratègia permetria també una metodologia d'ensenyament aprenentatge

i d'avaluació mitjançant la qual es podria entendre i desenvolupar millor la teoria corpuscular de la matèria, tenint en compte la complexitat i la naturalesa abstracta del tema.

3.7.6 Els textos en els llibres de text de ciències naturals

M^a Pilar Jiménez, Víctor Álvarez i Juan M. Lago (2005) en el seu treball “La argumentación en los libros de texto de ciencias” tenen com a objectiu fonamental discutir sobre l'argumentació com a aspecte específic del raonament científic. En el primer apartat de l'article que elaboren resumeixen alguns dels significats amb els que es fa servir el terme argumentació. En el segon, presenten un projecte sobre la argumentació en les classes de ciències i els instruments emprats en l'anàlisi. En un altre apartat s'analitza l'argumentació en textos de Física i Medi ambient i finalment, es comenten algunes implicacions per a l'ensenyament de les ciències.

Les referències dels llibres de text analitzats en aquest treball són les següents:

- ANGUITA, F. (1996). *Ciencias da Natureza*, 1º Secundaria. Madrid: SM.
- CARRIÓN, F. (1996). *Ciencias de la Naturaleza*, 1º ESO. Madrid: Anaya.
- MOURIÑO, X. (coord.) (1996). *Física y Química 2º BUP*. Madrid: Santillana.
- ESCUDERO, P. (1991). *Física y Química 2º de BUP*. Madrid: Santillana.
- ARRIOLA, A. et. al. (1991). *Física y Química. Energía*, 2º BUP. Madrid: SM.
- LÓPEZ, F. (1992). *Física. Energía*, COU. Madrid: SM.
- ZEMANSKY, M.W., DITTMAN, R. H. (1984). *Calor y Termodinámica*. Madrid: McGraw-Hill.
- *Ciencias da Natureza 1*, 1º ESO (1996). Madrid: Anaya.
- *Ciencias da Natureza*, 1º ESO (1996). Barcelona: Casals.
- *Ciencias de la Naturaleza*, 1º ESO (1996). Valencia: ECIR.
- *Ciencias de la Naturaleza*, 1º ESO (1997). Madrid: Edelvives.
- *Ciencias da Natureza*, 1º ESO (1996). Vigo: Galaxia.

- *Ciências da Natureza*, 1º ESO (1997). Barcelona: Rodeira – EDEBÉ.
- *Ciências da Natureza*, 1º ESO (1997). Madrid: SM.
- *Ciências da Natureza 1*, 1º ESO (1996). Barcelona: Vicens Vives.
- *Ciências da Natureza*, 1º ESO (1996). Vigo: Xerais.
- *Ciências da Natureza*, 2º ESO (1997). Madrid: Edelvives.
- *Ciências da Natureza*, 2º ESO (1997). Barcelona: Rodeira – EDEBÉ.
- *Ciências da Natureza*, 2º ESO (1997). Madrid: SM.
- *Ciências da Natureza*, 2º ESO (1997). Vigo: Xerais.

Respecte a la metodologia emprada en l'anàlisi de l'argumentació en les classes de ciències, els autors expliquen que analitzen els processos de raonament i d'argumentació en situacions reals de classe. Concretament, estudien la manera en què els estudiants relacionen les dades amb les conclusions, així com, la manera com justifiquen els seus enunciats i les seues accions.

Així, els mètodes emprats en aquesta anàlisi, tal com apunten els autors, són l'enregistrament en àudio i vídeo de les classes de ciències, a l'aula i al laboratori; l'anàlisi d'informes, quaderns de laboratori, quaderns que recullen les tasques realitzades durant la unitat didàctica, etc. dels estudiants.

Els resultats d'aquest primer estudi indiquen que:

- En la major part de les classes de ciències convencionals, amb prou feines hi ha raonament o argumentació per part de l'alumnat.
- Tenint en compte la influència dels llibres de text en l'aprenentatge de l'alumnat cal preguntar-se si aquests textos de ciències relacionen explícitament les teories i les dades, si s'hi empen estratègies de raonament a les que esperàriem que desenvoluparen els estudiants o quines pautes d'argumentació segueixen. (Jiménez *et al.* 2005: 40)

Tenint en compte les conclusions exposades, l'estudi planteja la importància d'analitzar, per tant, l'argumentació en els llibres de text. Per a desenvolupar aquesta anàlisi els autors apunten que segueixen el model d'argumentació de Toulmin, aquest és un procés més

racional, més connectat amb la pràctica que amb la teoria lògica que estableix una analogia amb la jurisprudència, la decisió d'arguments entre diferents parts (Jiménez *et al.* 2005: 41).

En aquest model d'anàlisi es proposen sis components dels arguments:

- a) *Dades* o fets als quals s'apel·la com a base per a la conclusió.
- b) *Conclusions*, enunciats la validesa dels quals es pretén establir.
- c) *Justificacions*, enunciats que justifiquen la connexió entre les dades i les conclusions.
- d) *Coneixement bàsic*, de caràcter teòric que exerceix com a suport de la justificació.
- e) *Qualificacions modals*, condicions que regulen la hipòtesi o conclusió.
- f) *Refutació*, condicions en les quals es descartaria la hipòtesi o conclusió.

Així, per als autors d'aquest estudi allò interessant és descobrir com consideren els alumnes o els textos cadascun d'aquests elements i com els fan servir. De manera que, els resultats que presenten una vegada analitzades dues mostres de llibres de text d'ensenyament secundari:

- a) Els arguments sobre els que es basen implícitament les explicacions dels textos són bastant elementals: quan hi ha raonaments aquests solen ser poc complexos tenint en compte qualitat i quantitat d'elements.
- b) No sembla que es considere l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències com un discurs argumentat. (Jiménez *et al.* 2005: 50)

Quant a l'anàlisi dels textos de Medi Ambient, els investigadors es plantejaven les següents preguntes:

- Els textos i l'alumnat identifiquen l'aigua com un recurs?
- Es discuteix clarament aquesta necessitat d'estalvi i cura?
- Com es justifica aquesta necessitat? (Jiménez *et al.* 2005: 51)

Els mètodes emprats per a l'anàlisi d'aquest textos foren l'aplicació d'una fitxa de registre per a explorar si els textos incloïen o no determinats temes i conceptes. Així com, la

identificació dels diferents arguments que apareixien en relació a l'aigua i el reconeixement dels components del model de Toulmin que presenten dits arguments.

Els resultats de l'anàlisi d'aquest textos apunten que la major part dels textos analitzats, sobretot en primer curs, recomanen fer un ús racional de l'aigua tot i que no sempre ho justifiquen de manera adequada (Jiménez *et al.* 2005: 52)

Per acabar, com hem explicat al principi, aquest estudi inclou una sèrie d'implícacions didàctiques amb la intenció de promoure l'argumentació. La primera idea que destaquen els autors és que una de les principals finalitats de l'ensenyament de les ciències en l'etapa de secundària és l'alfabetització científica. De manera que, des de la seua perspectiva, aquesta alfabetització implica la formació de ciutadans responsables que tinguen capacitat crítica. És per tot açò que reclamen modificacions en la selecció de continguts i en la manera de tractar-los, per tal d'incloure-hi les competències de comunicació, les destreses de raonament i d'argumentació.

Finalment, apunten que és important que l'alumnat diferencie les opinions individuals i discutibles de les conclusions fonamentades en dades empíriques i en teories, i que pugui obtenir criteris que li permeten valorar diferents enunciats i triar el més concorde a les dades que posseeix.

Per tal d'aconseguir aquests propòsits expliquen que són necessàries diverses eines, la primera consisteix en un disseny curricular que promoga la indagació i les estratègies adequades del professorat. La segona eina, seria l'atenció a l'estructura argumentativa en els llibres de text, amb la finalitat que col·labore en un aprenentatge més complet de les ciències.

Maurícia de Oliveira i Paula Serra (2005) en "La creatividad, el pensamiento crítico y los textos de ciencias" tenen com a objectiu principal conèixer fins a quin punt els autors dels llibres de text de ciències adreçats a estudiants entre 11 i 15 anys contempen la producció de textos com una estratègia d'ensenyament que promoga el pensament crític i creatiu.

El corpus d'anàlisi són dos llibres de Ciències de la Naturalesa de 5é i 6é curs, dos de seté i huité i quatre de Física i Química de 8é i 9é curs d'ensenyament bàsic, emprats a Portugal.

La metodologia seguida en l'anàlisi dels llibres es basa en la taxonomia de pensament crític desenvolupada per N. H. Ennis² i en les capacitats implicades en el procés creatiu segons E. P. Torrance³. Tal com expliquen les autores d'aquets treball, la Taxonomia del Pensament Crític o Taula d'Ennis agrupa un conjunt de capacitats en quatre àrees: clarificació (elemental i elaborada), suport bàsic, inferència, i estratègies i tàctiques (de Oliveira i Serra 2005: 61).

A continuació, expliquen que aquestes categories estan constituïdes per diverses capacitats afins i interrelacionades que al seu torn, es desdoblen en altres capacitats.

Afigen que aquesta taula inclou també alguns criteris que s'han de tenir en compte quan es fan servir determinades capacitats. I acaben apuntant que la taula d'Ennis proporciona també exemples concrets de les diverses maneres en què es pot emprar una determinada capacitat de pensament crític.

Després d'explicar aquesta taxonomia de Oliveira i Serra detecten que sembla existir una relació entre les capacitats inherents a l'activitat científica i les capacitats de pensament crític. Així mateix, afirmen que la taula d'Ennis pot servir, per tant, com a base per a organitzar el currículum per tal que promoga el pensament crític integrat en continguts, també pot emprar-se com a matriu per a l'elaboració d'instruments d'avaluació del nivell de pensament crític d'alumnes i professors, per al disseny d'activitats curriculars que promoguen el pensament crític i per a l'anàlisi de documents escrits.

L'altra de les teories emprades en aquest estudi és la definició de Torrance sobre les capacitats implicades en el procés creatiu que diu que la creativitat té una naturalesa dual: pot considerar-se com una competència complexa o com un procés. En el primer cas, les capacitats implicades són la fluïdesa, la flexibilitat, l'originalitat i l'elaboració. Així doncs, les autores expliquen que la fluïdesa s'entén com la capacitat de l'alumnat de pensar un nombre d'idees elevat i la flexibilitat, com la capacitat de pensar en diferents mètodes, solucions o respostes; mentre que, l'originalitat rau en la capacitat de l'alumnat

² ENNIS, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

³ TORRANCE, E. P. (1990a). *Torrance Tests of Creative Thinking: Manual for scoring and interpreting results*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

de proposar solucions o idees singulars o poc usuals i l'elaboració té a veure amb el detall o l'elaboració amb què l'alumnat treballa aquestes idees o solucions.

D'altra banda, quan la creativitat s'entén com a procés, comprén diverses fases: la presa de consciència, la incubació, la verificació i la comunicació (de Oliveira i Serra 2005: 63). Així mateix, les autores descriuen aquest procés de la següent manera:

Para que exista aprendizaje creativo, el individuo tiene que tener conciencia de que existen lagunas de conocimiento, disonancias, o problemas que requieren nuevas soluciones. A continuación, debe buscar información relacionada con los elementos que faltan o con las dificultades, con el propósito de identificar cuál es el problema o laguna de conocimiento. A lo largo de este período, se entra en la fase de “encajar las piezas”, o sea, ir dando sentido a las ideas inicialmente difusas que va teniendo el individuo. Esta fase se acompaña de discusión, exploración y formulación de las posibles soluciones al problema. Todo esto sucede durante la fase de incubación, que culmina frecuentemente con el nacimiento de una nueva idea, muchas veces mediante el llamado “insight flash”. Tras ésta, se realiza un esfuerzo deliberado para probar, modificar, comprobar y perfeccionar la idea. Finalmente, se produce la comunicación de los resultados. (de Oliveira i Serra 2005: 63).

A continuació, les autores de l'estudi detallen quin ha estat el mètode emprat en l'anàlisi dels llibres de text, en primer lloc expliquen que es va seleccionar a l'atzar un capítol o àrea temàtica de cadascun dels llibres, assumint que era suficientment representatiu de l'estil pedagògic dels autors. L'anàlisi d'aquest capítol o àrea és va centrar en els guions d'activitats d'aprenentatge: guions d'activitats experimentals, d'interpretació de textos, taules i gràfics o activitats de discussió. De manera que, no es va analitzar el cos del text ni les proves d'autoavaluació. Tal com expliquen Maurícia de Oliveira i Paula Serra l'anàlisi es va realitzar amb la finalitat d'identificar els requeriments que apel·laren de forma clara i explícita a la creativitat i al pensament crític a través de la producció de textos.

Els resultats d'aquesta investigació conclouen que:

- a) Els resultats mai o rarament exigeixen als alumnes la producció d'un text.
- b) Poques vegades es demana als alumnes que escriguen una frase.

- c) Sols un llibre de text de Química sol·licitava amb relativa freqüència l'elaboració d'informes escrits.
- d) Un 26,5% dels requeriments als alumnes podia respondre's mitjançant la producció de, almenys, una frase.
- e) Cap d'aquests requeriments que implicaven la producció d'un text promovia capacitats de pensament creatiu.
- f) 10 d'aquests requeriments que sí que demandaven la producció d'un text, no promovien cap capacitat de pensament crític.
- g) Els requeriments que promouen les capacitats de clarificació mental foren els més freqüentment trobats en els llibres de text (l'alumnat ha de clarificar un concepte mitjançant la cerca de semblances i diferències o mitjançant la identificació de causes d'un esdeveniment donat).
- h) En els llibres de text únicament es van trobar requeriments inductius, és a dir, requeriments que promouen la capacitat d'induir hipòtesis explicatives o la capacitat d'induir explicacions, establint una relació causal.
- i) Es van trobar pocs requeriments referits a l'àrea d'estratègies i tàctiques.
- j) La capacitat més trobada en aquesta àrea fou la d'interaccionar amb els altres mitjançant l'argumentació.
- k) La capacitat de decidir una acció i la capacitat d'argumentar sols es va trobar en un únic requeriment.
- l) En cap dels llibres consultats s'exigeixen capacitats de l'àrea de suport bàsic: d'avaluació de credibilitat d'una font, d'observació de resultats experimentals; ni de l'àrea de clarificació elaborada: establir i avaluar definicions o identificar suposicions.
- m) El major nombre de requeriments es troba en l'àrea de clarificació elemental, seguida de l'àrea d'inferència i finalment, l'àrea de les estratègies i tàctiques.
- n) La promoció de l'àrea d'inferència, que contempla les capacitats més usades en l'activitat científica: la inducció, la deducció i la capacitat per a investigar és insuficient, malgrat estar aparentment contemplada en els llibres de text.

Una altra de les anàlisis que es du a terme en aquest treball és la dels programes curriculars, concretament els programes curriculars de Ciències Naturals, de Ciències de la Naturalesa i Física i Química, de 5é a 9é any d'escolaritat.

L'objectiu d'aquesta anàlisi és verificar si la manca d'èmfasi que posen els llibres en la promoció del pensament crític i la creativitat a través de la producció dels textos és a causa de les indicacions del Ministeri d'Educació o si és responsabilitat únicament dels autors dels llibres.

Els resultats de l'anàlisi indiquen que:

- a) Malgrat que els programes indiquen la necessitat de promoure el pensament crític i la creativitat, pràcticament no hi apareixen suggerències de com fer-ho.
- b) El número de frases sobre la producció de textos que es van trobar va ser tan baix que no va justificar una categorització d'idees mitjançant l'anàlisi del contingut.
- c) En els programes de Física i Química existeixen referències explícites al llenguatge tant en la introducció com en els objectius generals i en les orientacions metodològiques.
- d) En el programa de Ciències de la Naturalesa sols existeixen dues referències al llenguatge.
- e) La producció de textos, per tant, no es considera una estratègia per a promoure capacitats de pensament crític i creativitat integrades en continguts de ciències.
- f) Cap dels programes consultats inclou recomanacions d'activitats que suggeresquen explícitament la producció de textos.

A continuació Maurícia de Oliveira i Paula Serra inclouen un apartat en el qual exposen una sèrie de suggerències i activitats d'aprenentatge que promouen el pensament crític i la creativitat i un altre apartat en el qual inclouen algunes conclusions i implicacions per a l'ensenyament de les ciències, d'entre les quals ens sembla interessant destacar les següents:

- a) Tant en Portugal com en altres països com més acceptació té un llibre de text entre el professorat, major és la seua producció; de manera que, els professors de

ciències també són responsables de la falta de producció de textos entre els requeriments habituals de les activitats d'aprenentatge.

- b) És necessari la identificació i proposta d'organitzadors o matrius teòriques que ajuden a desenvolupar propostes curriculars que requerisquen la producció de textos com a estratègia promotora de creativitat i de pensament crític i que a més, puguin ser emprades per l'alumnat com a guió de pensament.

José David Chávez Vescance (2014) en el seu informe *Caracterización de tareas argumentativas y explicativas propuestas en libros de texto de ciencias naturales* es planteja l'objectiu d'analitzar i caracteritzar les tasques d'argumentació i explicació proposades pels llibres de text de Ciències Naturals de cinqué de Primària.

El corpus d'anàlisi de l'estudi està compost per quatre llibres de text de Ciències Naturals de cinqué de primària de l'Editorial Norma (2011), Editorial Santillana (2011) i dos d'Edicions SM (2013), en el darrer cas es tracta del llibre d'estudi i del quadern de treball. L'objecte d'anàlisi són les activitats de resolució de problemes que requerien elaboració d'arguments, explicacions o habilitats d'argumentació com avaluació d'arguments, valoracions de pros i contres, etc.

La metodologia de treball es basa en l'anàlisi qualitatiu de contingut proposat per Mayring⁴, es van emprar taules que es van anar modificant a mesura que es feien més troballes. L'anàlisi i la caracterització es van fer a partir d'aspectes com els tipus de tasques d'argumentació-explicació, les preguntes argumentatives-explicatives, les preguntes cognitives-metacognitives i les característiques de les consignes.

Els resultats de l'anàlisi mostren, respecte al tipus de tasques d'argumentació-explicació, que no s'hi inclouen apartats en els quals s'explique què és argumentar i com s'argumenta. Tot i que sí que es va trobar una tasca que explicitava què és un debat. Així mateix, encara que sí que s'han detectat, diverses vegades, tasques que proposaven fòrums, debats o discussions; les consignes no eren suficients per a aportar dades sobre l'exposició i la confrontació d'arguments.

⁴ Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1). Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266–269). London: SAGE publications.

En relació a les preguntes argumentatives-explicatives l'autor confirma que de les 1609 citacions creades el 19,45% al·ludien a tasques d'argumentació o explicació, així proporcionalment, les tasques que demanaven raons i explicacions eren més que les que demanaven creació de justificacions.

També destaquen tasques que demanen l'elaboració d'arguments i de contraarguments però no la justificació d'una postura o d'una altra, en aquest sentit és interessant que l'alumnat siga capaç d'identificar i analitzar arguments i que aquesta habilitat s'utilitze per a defensar postures o per a contraargumentar les perspectives contràries. Tot i que la petició d'avaluació d'arguments i d'elaboració de contraarguments no és explícita, és a dir, en les tasques en les quals es requereix la confrontació de perspectives no sempre s'espera que es desenvolupen contraargumentacions en el moment de defensar una postura.

D'altra banda, les peticions que es desprenen de les tasques argumentatives o explicatives poden ser cognitives, és a dir, les tasques a banda de sol·licitar elaboració d'arguments o d'explicacions, també requereixen la realització d'inferències, interpretació d'imatges, comparació de conceptes o organització d'informació; així com, record o recuperació de raons. Però l'autor apunta que l'evocació de raons que han aparegut prèviament en el text només té sentit si es demana la memorització d'explicacions sense la comprensió del contingut. D'altra banda, la demanda d'evocació d'experiències cobra sentit si es requereix l'elaboració de justificacions d'experiències per tal de rebatre una teoria.

Les activitats argumentatives o explicatives també poden requerir habilitats metacognitives, aquestes, segons l'autor, solien aparèixer al final dels capítols del llibre o en les guies d'experiments en forma de preguntes que requerien explicació o justificació dels processos d'aprenentatge. En aquest sentit Chávez Vescance destaca la teoria de diversos estudis que afirma que les persones s'impliquen en processos cognitius més complexos quan expliquen les seues operacions cognitives. Així mateix, aquesta activitat també és favorable per a resoldre problemes poc estructurats.

Quant a l'anàlisi de les consignes, l'autor destaca la importància que la consigna estiga ben elaborada, així com el fet de dissenyar tasques argumentatives amb consignes clares. En aquest sentit, apunta que és fonamental desenvolupar accions com retolar adequadament les activitats, que existisca coherència entre el rètol de la pregunta o la

secció i les peticions, posicionar correctament els rètols, reduir l'ambigüitat d'algunes consignes mitjançant els ajustaments en la redacció, incloure una operacionalització de les preguntes argumentatives de manera que s'explícite com explicar, argumentar i fonamentar, oferir consignes en la realització de debats, fòrums, taules redones i discussions grupals com a ajuda per a configurar-les, proposar situacions dialògiques a l'aula que permeten el desenvolupament d'habilitats d'argumentació i tenir en compte la contraposició de perspectives en el disseny de tasques d'argumentació.

El següent estudi d'Isabel Marília Borges Fernandes, Delmina Maria Pires i Jaime Delgado-Iglesias (2017) "Las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, en los libros de texto de Educación Primaria: Un estudio comparativo entre Portugal y España, antes de las últimas reformas educativas" planteja els següents objectius:

- Estudiar en quina mesura els continguts científics estan interrelacionats amb la Tecnologia, la Societat i l'Àmbient en els llibres de text portuguesos i espanyols de Ciències experimentals.
- Conèixer si els llibres de text reflecteixen les relacions que existeixen entre la Ciència, Tecnologia, Societat i Àmbient tant en el discurs, com en les activitats proposades i amb quina claredat es manifesten aquestes relacions.
- Fer una sèrie de recomanacions als editors i autors dels llibres de text.
- Emetre observacions i indicacions per què la perspectiva CTSA es reflectesca de manera adequada i eficaç en els llibres de text que s'editen després de les reformes educatives.

El corpus d'anàlisi d'aquesta investigació està compost per dotze llibres de text portuguesos de Ciències de 2n Cicle de l'Educació Bàsica i dotze llibres espanyols de Ciències de 3r cicle de l'Educació Primària.

La metodologia aplicada en aquest treball, tal com expliquen els autors, té un caràcter essencialment qualitatiu, es desenvolupa una anàlisi de contingut de tipus descriptiu i

interpretatiu, al voltant de la manera com la perspectiva CTSA⁵ s'incorpora en els llibres de text portuguesos i espanyols.

Així mateix, Borges *et al.* (2017: 58) elaboren el següent instrument d'anàlisi:

Dimensión A (<i>Discurso e información proporcionada</i>)	
A1	Explora los tópicos de Ciencias en función de su utilidad social.
A2	Muestra que el trabajo de los científicos está, a menudo, influido por presiones sociales, políticas, religiosas y económicas.
A3	En relación a la Ciencia y la Tecnología, anima a los estudiantes a exponer ideas de forma independiente y voluntaria, cambiar de opinión, hacer analogías y dar explicaciones.
A4	Permite desarrollar una actitud crítica y fundamentada científicamente frente a los problemas sociales y ambientales.
A5	Da ejemplos de tecnologías recientes aplicadas a la vida cotidiana.
A6	Informa al alumno acerca de las ventajas y los límites de la aplicación de la Ciencia y de la Tecnología y sus impactos en la Sociedad y el Ambiente.
A7	Identifica diferentes realidades tecnológicas, poniendo en evidencia cómo influyen en la vida de las personas y cómo estos cambios son el origen de otras realidades sociales
A8	Propone prácticas experimentales explicando los métodos utilizados, aclarando los pasos y el porqué de las decisiones tomadas, confrontando los resultados con los posibles usos por parte de la Sociedad.
A9	Presenta información que proviene de diversas áreas del conocimiento científico y tecnológico que requiere y promueve la comprensión de las interacciones CTSA y el pensamiento crítico.
Dimensión B (<i>Actividades de Enseñanza/ Aprendizaje propuestas</i>)	
B1	Presenta propuestas que involucran a los alumnos en proyectos promotores de capacidades de pensamiento crítico acerca de cuestiones donde se manifieste las interacciones CTSA.
B2	Propone actividades diversificadas de simulación de la realidad, llevando al estudiante a ponerse en el lugar del otro, a resolver problemas, realizar debates, discusiones, indagaciones sobre cuestiones donde se manifieste la interacción CTSA y promuevan la capacidad de pensamiento crítico.
B3	Propone actividades (trabajos de laboratorio, salidas al campo,...) para explorar, comprender y evaluar las interrelaciones CTSA, principalmente las que puedan interferir en la vida personal de los alumnos y su futuro.
B4	Presentan, al final del las actividades propuestas, situaciones de aplicación al día a día de nuevos conocimientos donde se manifiesten las interacciones CTSA.

Taula 1: Instrument d'anàlisi

Aquest instrument els permet conèixer la presència o l'absència dels indicadors de la taula en els llibres de text analitzats. De manera que, tal com descriuen els autors de la investigació, el procediment de treball comença amb la lectura general dels llibres

⁵ L'enfocament Ciència-Tecnologia-Societat-Ambient està considerat per molts investigadors com una de les tendències més actuals en l'ensenyament de les Ciències. L'objectiu del qual és desenvolupar en l'alumnat aptituds d'un nivell alt d'abstracció que els permeta involucrar-se amb pensament crític en la seua vida quotidiana, promoure l'alfabetització científica i contribuir a la creació d'una ciutadania activa i conscient (Fernandes, Pires y Delgado-Iglesias, 2016; García-Carmona, 2014; García-Carmona, Vázquez y Manassero, 2012; Vázquez et al., 2013 citats en Borges, Pires i Delgado-Iglesias 2017: 55)

seleccionats per a identificar episodis amb enfocament CTSA. Posteriorment es determina si aquests episodis són explícits o implícits i en quina part del text se situen i a continuació, es desenvolupa una tasca estadística tenint en compte el tipus i la presència dels episodis.

Així, aquest estudi pretén respondre a les preguntes següents:

- S'identifica la perspectiva CTSA en els llibres de text estudiats?
- On es reflecteix aquesta perspectiva?
- Com s'expressa la perspectiva CTSA?

Després d'exposar els resultats que responen a cadascuna d'aquestes qüestions Borges, Pires i Delgado-Iglesias aporten les següents conclusions:

- a) L'enfocament CTSA es reflecteix en els llibres de text de ciències dels dos països, principalment en els portuguesos, però amb poca claredat i evidència.
- b) Es troben més referències a la perspectiva CTSA en el discurs dels llibres de text que en les activitats proposades.
- c) El discurs en els llibres de text sol informar sobre avantatges i aspectes positius de l'aplicació de la Ciència i de la Tecnologia i en com aquestes influencien en la vida de les persones, però no presenten els aspectes negatius ni tampoc la influència de la Societat i de l'Ambient sobre aquestes, tampoc reflecteixen qüestions ètiques i socials de la tasca dels científics.
- d) Les activitats proposades en els llibres de text són essencialment de qüestionament i preguntes sobre fets, tancades i amb una solució immediata, també poden esdevenir complicades d'interpretar per part de l'alumnat i del professorat; de manera que no contribueixen a l'Educació CTSA.
- e) Tant en els llibres de text portuguesos com en els espanyols, la identificació de l'enfocament CTSA és poc evident i esdevé insuficient perquè es pugui promoure una educació CTSA adequada.
- f) Els autors dels llibres de text encara tenen poca formació CTSA i no valoren la perspectiva CTSA com a essencial per a la promoció de l'alfabetització científica de l'alumnat. (Borges *et al.* 2017: 64-65)

Aquests és un dels pocs estudis dels que hem consultat per a establir l'estat de la qüestió en la nostra investigació que a més d'aportar els resultats de la seua investigació inclouen algunes suggerències i orientacions adreçades als autors i editors dels manuals:

- a) que es reflectesca de manera més patent l'enfocament CTSA en els llibres d'Educació Bàsica a Portugal i en els llibres d'Educació Primària a Espanya.
- b) que hi hagueren més activitats amb enfocament CTSA perquè l'aprenentatge fora més significatiu.
- c) que els professors posseïren una formació apropiada a fi de ser competents per a treballar i interpretar la perspectiva CTSA en els llibres de text.
- d) l'instrument d'anàlisi emprat en aquest estudi pot servir com a eina per al professorat que vulga seleccionar els llibres de text tenint com a criteri la perspectiva CTSA o per a verificar si determinat llibre de text contempla aquesta perspectiva. (Borges *et al.* 2017: 65)

3.8 Conclusions de les investigacions consultades

Tradicionalment, els estudis sobre els llibres de text no poden considerar-se investigacions pròpiament dites, ja que no contenen uns objectius d'anàlisi, no expliciten el corpus d'anàlisi ni la metodologia que utilitzen per a l'aproximació, malauradament, són els articles més coneguts i citats.

Així mateix, dels 38 estudis que hem consultat per a establir quin és l'estat de la qüestió, 22 sí que inclouen la descripció dels objectius, el corpus analitzat, ja siguin llibres, materials educatius, sessions de classe o tests aplicats a estudiants; així com la descripció implícita o explícita de la metodologia emprada en l'anàlisi i l'exposició dels resultats i de les conclusions extretes. Aquests estudis solen ser articles publicats en revistes científiques, treballs de grau, treballs de màster o tesis doctorals. Els altres 16 estudis consultats no contenen la descripció de tots els apartats, generalment els aspectes no descrits són el corpus d'anàlisi i la metodologia. Aquests solen ser treballs publicats en revistes sobre llengua i literatura o sobre educació; o bé guies per a l'anàlisi de materials educatius.

A continuació, exposarem de manera resumida quines han estat les conclusions més recurrents dels estudis consultats i intentarem així mateix, deduir quins aspectes s'hi relacionen.

3.8.1 El llibre en general

- a) Existeix una manca de criteri organitzador, normalment els llibres segueixen una mateixa estructura, independentment de l'editorial a què pertanguen. Els continguts del llibre es presenten desconnectats i proporcionalment hi ha més continguts gramaticals; així com, més activitats d'ortografia i de morfosintaxi que de lectura i de producció discursiva.
- b) Les unitats segueixen un fil conductor relacionat amb el tema i no amb els objectius i els continguts. En la literatura es tria un únic àmbit d'ús per a tot el curs, per tant, se segueix un criteri basat en la rendibilitat del gènere i no en la representativitat de l'àmbit. La compartimentació de les unitats provoca que es faça un tractament

superficial dels continguts i presenta una major dificultat a l'hora de consultar els continguts i de repassar.

- c) El disseny de la maqueta s'anteposa als continguts i això dificulta el desenvolupament de la seqüència de treball.
- d) El model pedagògic dels llibres de text representa la separació entre l'experiència del subjecte i el coneixement a construir. Existeix una separació entre la vida social i cultural del subjecte i l'experiència institucional de l'escola. Es mostra una única concepció de la cultura que és sempre la mateixa en tots els llibres.
- e) Cal alliberar la informació de formats rígids i facilitar i compartir el coneixement plural. És necessari un canvi de currículum que contemple la varietat i la pluralitat.

3.8.2 Els textos

- a) Són predominantment de ficció, no es treballa la temàtica textual, les activitats sobre el text solen ser tancades i falta reflexió crítica i sobre la dimensió sociocultural.
- b) La tipologia textual predominant és la narrativa, descriptiva, expositiva, instructiva, argumentativa i de vegades conversacional. Es tria un únic tipus de discurs i molts tipus de text. No existeix un criteri en la selecció de textos perquè l'enfocament no es discursiu.
- c) El text s'inclou només com a pretext i no s'integra amb la resta de continguts. Els continguts gramaticals del tipus de text es limiten al treball del nivell morfosintàctic.
- d) El model textual es presenta desvinculat dels continguts gramaticals.

3.8.3 L'escriptura

- a) No s'exposen ni s'expliquen els motius per escriure. Tampoc es creen situacions d'escriptura reals.
- b) Les tasques d'escriptura plantejades solen ser individuals i no s'inclou el procés d'escriptura complet amb la planificació, la textualització i la revisió.

- c) El currículum fa aportacions s'obre l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura però no concreta aspectes com les programacions i el disseny de les activitats.

3.8.4 La gramàtica

- a) Es treballa a través d'un procediment inductiu i es proposa un tipus de gramàtica descriptiva i normativa.
- b) El coneixement lingüístic es limita a l'estudi del nivell oracional.
- c) Els continguts es presenten desconnectats i amb una desvinculació entre la gramàtica i l'ús de la llengua.
- d) La terminologia lingüística es caracteritza, en general, per una manca de coherència i una excessiva sinonímia i polisèmia.
- e) Es detecta una simplificació en el tractament del verb i del mode verbal, poca atenció al mode verbal i una falta de relació amb la modalitat oracional.

3.8.5 Les activitats

- a) Solen ser escasses i presenten una falta de reflexió sobre la llengua.
- b) Tant les activitats com les explicacions no demanen a l'estudiant que adopte una actitud activa.

3.8.6 La programació

- a) Existeix una manca de programació conjunta entre llibres de valencià i de castellà.
- b) Es constata la distància entre el plantejament del marc curricular i els continguts dels llibres de text.

3.8.7 La literatura

- a) Es planteja d'una manera fragmentada i a partir de textos breus.
- b) La supeditació al currículum provoca que la visió de la literatura siga superficial.
- c) L'aprenentatge literari i lingüístic es presenten de manera separada.
- d) Estudiar el cànon literari és important però també cal optar per les propostes obertes.
- e) L'ensenyament de la literatura s'ha d'adaptar a cada tipus d'alumnat i no al cànon establert tradicionalment.
- f) Les activitats orals, com clubs de lectura, debats, etc. fomenten l'esperit crític de l'alumnat, l'intercanvi d'opinions i la reflexió conjunta.
- g) Els exercicis d'expressió lliure i de creativitat; l'estudi de textos des de la transversalitat i l'estudi de la literatura vinculat a l'experiència de cada lector fomenten la motivació.

3.8.8 La comprensió lectora

- a) Està articulada a l'entorn del treball amb gèneres de discurs o classes de text; que no es treballa la dimensió sociocultural de la lectura; ni tampoc la comprensió crítica, sobretot en els primers cursos de secundària.
- b) Les lectures proposades solen ser prescriptives en els primers cursos i més adaptades als gustos de l'alumnat en els darrers. Es detecta una manca d'aprofundiment en les activitats de comprensió crítica.
- c) És important desenvolupar el procés de la planificació, concretament en el fet que s'anticipen els temes, que es descobreixi què saben abans de llegir, que s'explique què aprendran i per tant, perquè lligin; per això, és important relacionar la unitat didàctica amb el text de la lectura.
- d) El docent pot oferir a l'estudiant diferents tipus d'ajuda, la lectura supervisada és beneficiosa. Cal augmentar la funció elaborativa de les lectures, així com la presència de lectures col·laboratives, per tal d'adquirir coneixements nous.

- e) Si els estudiants llegeixen primer el text i després les preguntes, els facilitarà crear un mapa de la informació i per tant, podran accedir-hi més fàcil en el procés de cerca. Per tal de comprovar possibles problemes en la comprensió de les preguntes es poden introduir contradiccions explícites en les proposicions que componen la pregunta. És important fomentar la reflexió sobre les demandes de la mateixa pregunta.
- f) Buscar informació en el text mentre es respon la pregunta, permet l'estudiant contrastar allò que intuïa que sabia amb el que realment diu el text i alhora millorar el resultat. És interessant guiar els estudiants perquè responguen les preguntes seguint un criteri semàntic i per tant, evitant elaborar preguntes en les quals hi haja una superposició de termes; per tal d'evitar que l'estudiant es guie per paraules i no per idees, a l'hora de seleccionar la informació.

3.8.9 L'avaluació de materials educatius

- a) És important avaluar els materials que s'empren en el procés d'ensenyament-aprenentatge, per això calen models d'avaluació i d'anàlisi formal i sistemàtica.
- b) Cal saber com utilitzar els llibres de text i altres materials i fins i tot, saber elaborar materials propis, així com saber compaginar diversos materials per tal de respondre a la diversitat a l'aula.
- c) Els materials educatius s'han d'ubicar en un moment determinat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- d) És molt important que existesca una reflexió sobre els criteris, l'elaboració, la selecció i l'ús dels materials.
- e) Per a obtenir models d'avaluació cal establir un marc de referència per a l'avaluació des de l'inici del procés. Les metodologies qualitatives i quantitatives s'haurien d'utilitzar de manera complementària en els processos d'avaluació.
- f) És important aplicar els criteris d'avaluació abans d'usar el material educatiu, però és necessari reformular aquests criteris a mesura que s'avalua com s'està usant realment el material. El paper tant de docents com d'investigadors és fonamental en el camp de l'avaluació de materials educatius.

- g) Cal tenir en compte l'avaluació que l'usuari fa del material educatiu, és a dir, hem d'ésser conscients de la legitimitat que l'estudiant atorga al manual com a material didàctic.
- h) Els llibres amb diferents patrons culturals requereixen una anàlisi transcultural. També és necessari que totes les parts implicades en l'anàlisi tinguin la mateixa concepció dels principals conceptes i categories emprades per a l'avaluació.
- i) En l'avaluació de llibres de text l'enfocament inductiu de la investigació és més revelador pedagògicament que el deductiu.
- j) Quan els revisors analitzen un text han de discernir diferents nivells de presentació, com són l'exposició-descripció, l'explicació i la investigació-argumentació.
- k) És necessari considerar també que l'anàlisi lingüística del text ens dona informació sobre el tractament estereotipat o no de determinats grups o pobles; així com, que els llibres tendeixen a mostrar una visió etnocèntrica dels drets humans.
- l) Els manuals d'Educació Cívica han de transmetre valors democràtics i representar societats plurals.
- m) Les representacions geogràfiques que s'inclouen en els llibres de text, han de combinar tant la perspectiva local com la general, per tal de donar una idea de la diversitat del món. De la mateixa manera, en les representacions de mapes i atles s'ha d'evitar transmetre visions del món parcials.
- n) En els llibres de geografia hi predomina la geografia física front a l'econòmica, cosa que mostra una manca d'explicació sobre la interacció entre l'home, la societat i la natura.
- o) Els llibres de text de llengua estrangera transmeten una visió cultural esbiaixada; la tria de textos literaris s'ha de fer de manera equilibrada per tal d'evitar la transmissió de punts de vista parcials.
- p) Es pot abordar l'avaluació dels llibres de text de matemàtiques mitjançant l'elaboració d'un instrument que permeti mesurar el nivell d'errades matemàtiques d'un llibre, però també el nivell d'errades didàctiques. Així mateix, és necessari plantejar-nos fins a quin punt l'ús dels llibres de text com a instrument didàctic té relació amb els resultats que el nostre alumnat obté en proves com PISA o TIMSS.

I per això, cal desenvolupar les investigacions de diversos aspectes sobre els llibres de text.

- q) En l'establiment de les metodologies emprades en els llibres de text és important remarcar el treball de les habilitats i les competències i no l'aprenentatge basat en la memorització. En aquest sentit, el contingut dels llibres de text ha de servir per a desenvolupar el pensament crític i la discussió de valors i judicis diferents.
- r) A l'hora d'estructurar el contingut dels llibres caldria construir una matriu amb la llista de continguts que s'haurien de tractar, però també dels mètodes amb els quals treballar-los; igualment és important que els autors dels llibres de text indiquen les competències que cal adquirir i que descriuen la intenció del seu material. Així, els investigadors haurien de tindre en compte també la metodologia d'ensenyament i no únicament el contingut.
- s) La tria del llibre de text és important però també ho és l'actuació d'acadèmics, professors i pares per això, cal la professionalització dels autors de llibres de text mitjançant cursos de redacció, tallers per a escriptors i per a crítics. Així com, la formació de professors per a la selecció i l'ús dels materials educatius.

3.8.10 Altres aspectes sobre els llibres de text

- a) En un mapa conceptual en forma d'arbre invertit els usuaris paren més atenció al segon nivell horitzontal i al centre, no hi ha diferències en el grau d'atenció entre els conceptes i les frases d'enllaç i els lectors fan un recorregut amb la mirada en forma de ziga-zaga, des del concepte arrel, situat en la part superior central, fins a la part inferior dreta. La metodologia de seguiment de la mirada serveix per a proposar recomanacions per millorar la creació de mapes i per facilitar-ne la consulta.
- b) Les imatges en els llibres de text d'educació infantil i primària representen majoritàriament cossos en edat infantil i no tant en edat adulta o tercera edat, existeix una igualtat en la presència de representacions de xiquets i de xiquetes i la presència de cossos amb discapacitat és molt baixa.

- c) La selecció de continguts en la matèria d'Història pot esdevenir un instrument al servei del poder, de manera que cal evitar els tòpics i les idees preconcebudes presents en els materials actuals.
- d) Es detecta una persistència d'estereotips representatius del nacionalisme espanyol i una mitificació dels personatges representatius de les gestes nacionalistes; mentre que existeixen altres personatges i esdeveniments incòmodes, que són menyspreats i oblidats. Per tant, cal plantejar l'ensenyament de la història com a mètode científic i com a saber social, allunyat d'estereotips i adaptat a les necessitats i a les capacitats de l'alumnat.
- e) El terme patrimoni es defineix en els llibres de text com un concepte heterogeni i objectiu, heterogeni perquè representa la diversitat territorial, l'ordenament politicoadministratiu i la separació racial i de classe. Però, els manuals no estableixen connexions interdisciplinàries en la definició i el tractament del concepte i tampoc solen potenciar la identificació cultural.
- f) El tractament del concepte de patrimoni en els llibres de text mostra una falta d'integració amb la resta de continguts del manual, ja que sol aparèixer com a recurs i il·lustració dels períodes més antics de la història i sobretot de la història de l'art, de forma descontextualitzada i anecdòtica. Mentre que, la visió del patrimoni natural es presenta d'una manera àmplia sobretot en el tractament d'espais i espècies protegides.
- g) No existeix diferència en el tractament del concepte de patrimoni entre les diferents editorials de llibres de text, se sol oblidar el tractament simbòlic-identitari com a element de connexió intercultural i el tractament didàctic del concepte sol limitar-se a l'ampliació de continguts conceptuals.
- h) Els llibres de text reflecteixen alguns dels valors de determinats sectors de la societat, també esdevenen un suport curricular del saber que les institucions consideren que cal dur a les escoles; a més, representen una de les principals fonts d'ingressos d'editorials i llibreries i fins i tot, un complement del sou dels docents.
- i) El llibre de text és un producte ideològic en l'existència del qual estan implicats autors, editorials, llibreries, docents, pares i mares, alumnes i poders polítics i religiosos. Aquest ofereix un punt de vista fixe per això, hauria de convertir-se en

una eina més per a l'alumne i per al professor i no en una eina única o prioritària en el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

- j) Els llibres de text de Ciències Naturals no presenten les característiques necessàries per a permetre la comprensió del concepte de matèria; mentre que els textos de nivell universitari sí que ho fan. És per això que, el docent hauria de dissenyar estratègies pedagògiques que complementen el llibre de text.
- k) En la pràctica docent s'aconsella evitar tindre un únic text de referència, per tal que que es pugui extraure de cada text escolar el millor contingut.
- l) En els llibres de text de Ciències Naturals no s'explica què és argumentar i com s'argumenta. Les consignes sobre l'exposició i la confrontació d'arguments que s'hi inclouen no són suficients. Es plantegen més tasques que demanen raons i explicacions que tasques que requereixen creació d'explicacions.
- m) Les tasques sobre l'argumentació requereixen tant habilitats cognitives, com són l'elaboració d'arguments o explicacions, realització d'inferències o interpretació d'imatges; com habilitats metacognitives, com són l'explicació o justificació dels processos d'aprenentatge. És per tot açò que cal elaborar consignes adequades i clares.
- n) En les classes de ciències no es desenvolupa convenientment l'argumentació i el raonament i els llibres de text d'aquesta matèria tampoc presenten les estratègies de raonament que desitjaríem que adquiriren els nostres estudiants. Per tant, caldria modificar els continguts del currículum, per tal d'incloure-hi les competències de comunicació que permeten els estudiants desenvolupar les destreses de raonament i d'argumentació.
- o) És necessari promoure activitats d'aprenentatge que requerisquen el desenvolupament de la capacitat crítica i de la creativitat mitjançant la producció de textos escrits en les àrees de ciències, ja que és impossible fer ciència sense que estiguen implicats la lectura, la producció de textos o la comunicació oral, entre altres raons per exemple, perquè els científics han de comunicar les seues idees.
- p) Totes les àrees disciplinàries haurien d'incloure activitats de producció de textos, no únicament per a millorar la capacitat de comunicació escrita, sinó també com a

estratègia d'ensenyament que promou competències cognitives de nivell elevat, com és el cas del pensament crític i de la creativitat.

- q) És important seleccionar o crear materials educatius que permeten desenvolupar en l'alumnat aptituds amb un nivell d'abstracció elevat, hem de fomentar que siguin capaços d'involucrar-se en els aspectes de la vida quotidiana amb un pensament crític, que entenguin què és la Ciència i com es construeix i que es convertesquen en ciutadans actius i conscients. També és necessari formar el professorat així com, oferir-li eines per què puga treballar i interpretar aquesta perspectiva en l'ús i la selecció dels materials educatius.

En definitiva hem pogut observar que, després d'haver consultat tots aquests estudis i treballs relacionats amb els diversos aspectes que envolten el llibre de text i els materials educatius en general, els resultats obtinguts ens porten a la conclusió que encara avui la pràctica docent es veu condicionada per determinats materials educatius que tenen unes característiques que han anat repetint-se any rere any. I que, malgrat les intencions d'adaptar la tasca docent a les necessitats de l'alumnat d'avui dia, tant editorials, com professorat, governs etc. no semblen tenir en compte les indicacions dels estudis més innovadors que proposen una vertadera renovació pedagògica.

Si atenem a les diferents temàtiques dels estudis dels materials educatius en els treballs consultats: el tractament de la llengua, de la literatura, de la lectura i les pràctiques docents, de l'escriptura, de la comprensió lectora, l'avaluació dels materials curriculars, les imatges, els nacionalismes i el patrimoni, l'educació en valors, el concepte de matèria i les tasques argumentatives i explicatives en els llibres de ciències; podem dir que la nostra línia d'investigació: els textos i les preguntes en els llibres de text de l'Educació Secundària Obligatòria esdevé una aspecte poc desenvolupat en els estudis existents. De manera que, considerem que aquest és un treball d'investigació que pot aportar noves dades en aquesta matèria i per tant, que pot convertir-se en un treball complementari a la resta de publicacions que pretenen contribuir a la millora de la tasca docent i de l'elaboració de materials educatius.

4 PRESENTACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

Com hem dit en la presentació, en aquest capítol presentem de manera concreta i exhaustiva la investigació. En primer lloc, els objectius concrets; després, el pla de treball, que descriu pas a pas des de l'anàlisi realitzada fins a l'exposició dels resultats concrets de cada apartat i les conclusions generals. A continuació, la metodologia de treball: s'hi descriu el mètode científic que s'ha seguit en el desenvolupament de la investigació i se citen els estudis que han servit per a seleccionar aquesta metodologia de treball. Finalment, descrivim de manera detallada el corpus que hem utilitzat per a la investigació; així mateix, s'hi inclou una taula amb les referències dels llibres de text que conformen el corpus d'anàlisi i s'exposa la justificació dels criteris que han guiat la tria dels llibres de text.

Aquest capítol inclou un apartat dedicat a presentar el 4.5 Marc teòric de PISA 2012. Concretament, s'hi descriu la prova d'avaluació de la comprensió lectora que utilitzen les proves PISA 2012; a més, aquesta descripció es completa amb estudis d'altres autors sobre aquestes proves. Aquest tipus de descripció és necessària perquè les preguntes que els llibres de text plantegen tenen la finalitat d'avaluar la comprensió del text que acompanyen. Per tant, usem el principal model teòric per analitzar tant els textos com les preguntes que s'hi utilitzen.

4.1 Objectius de la investigació

L'objectiu general de la investigació és conèixer els tipus de textos i les preguntes que es proposen en els llibres de text de 1r i 4t d'Educació Secundària Obligatòria de les assignatures de Valencià: Llengua i Literatura, Ciències de la Naturalesa i Geografia i Història i de 2n de Batxillerat de les assignatures de Valencià: Llengua i Literatura, Literatura Universal, Història de l'art, Història d'Espanya, Biologia i Física.

Aquest objectiu general es concreta en els següents objectius específics:

- a) Analitzar els tipus de textos que s'inclouen en els llibres de text a partir de les pautes que proposa el model teòric de PISA.
- b) Analitzar les activitats que s'hi demanen, el tipus de pregunta que es formula al text i l'habilitat que reclama de l'estudiant a l'hora de respondre-la.
- c) Diferenciar-ne els models i les preguntes amb la finalitat d'observar quins són els tipus que predominen en cada matèria i en cada curs acadèmic.
- d) Analitzar comparativament les dades obtingudes dels textos i de les preguntes amb els models que proposa, entre d'altres, PISA per observar-hi els patrons de comportament.

4.2 Pla de treball

Per tal d'aconseguir contestar la pregunta i, per tant, assolir els objectius de la investigació, hem seguit el pla de treball que descrivim de manera molt succinta a continuació. En primer lloc, en el capítol anterior hem revisat les principals investigacions sobre els llibres de text des del punt de vista de l'anàlisi del discurs per conèixer: a) quin és l'objectiu de l'estudi, b) quin és el corpus que analitza, c) quina és la metodologia que aplica d) quins són els resultats de la investigació.

La valoració de les dades que hem aconseguit de la revisió crítica dels estudis i investigacions prèvies ens ha permès conèixer quines són les mancances que hi ha en aquesta línia d'investigació, per fixar millor el nostre treball i quins són els models metodològics que proposen, per poder replicar-los. Una vegada revisades les investigacions, hem avaluat les anàlisis realitzades sobre els llibres de text i els materials d'ensenyament i la revisió d'aquestes investigacions ens ha proporcionat la manera d'operar i la metodologia que hi hem utilitzat.

A continuació, hem realitzat una descripció densa de cadascun dels llibres de text triats per identificar-ne el tipus text que s'hi utilitza i les preguntes que s'hi proposen. Les dades resultants ens han permès classificar els textos que conformaran el corpus d'anàlisi i les preguntes que s'hi realitzen en els textos.

Finalment, hem analitzat els textos i les preguntes per comparar-ne els resultats i establir una pauta de comportament segons les finalitats, el continguts i el tipus de llibre que els contenen.

Així mateix, hem elaborat una anàlisi descriptiva del document *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, 2013, en el qual ens hem centrat en l'avaluació de la competència lectora a fi de tindre un model per a la realització de l'anàlisi dels llibres de text. Hem triat com a model les proves d'avaluació que proposa PISA perquè es tracta d'una prova que actualment ha adquirit un elevat nivell d'impacte social, polític i mediàtic. També perquè la publicació dels resultats d'aquestes proves ha provocat diverses reaccions sobre les deficiències dels sistemes educatius, des de moviments de millora, fins a la utilització política i interessada

a l'hora de comparar els resultats de països amb realitats polítiques, culturals i socials molt diferents.

A més, hem consultat i descrit també, diversos estudis sobre les proves PISA en els quals s'exposen reflexions i orientacions didàctiques respecte a les proves en el seu conjunt i al treball de la competència lectora en concret, que ens semblen cabdals per a comprendre millor les proves de l'avaluació de PISA 2012 en les quals ens hem basat per a fer la classificació de textos i preguntes de la nostra anàlisi.

4.3 Metodologia

La metodologia utilitzada és quantitativa, classificatòria i descriptiva en una primera fase. En la segona fase, presentem l'anàlisi dels discurs a partir de les pautes del model PISA que ha permès diferenciar els models de textos i de preguntes amb la finalitat d'observar quins són els tipus que predominen en cada matèria i en cada curs acadèmic, quines són les activitats que més s'hi demanen i quin és el tipus d'habilitat que ha de desenvolupar l'estudiant a l'hora de respondre a les preguntes.

Aquesta anàlisi s'ha fet a partir de la informació recollida en la primera fase, en la qual hem elaborat una sèrie de fitxes d'anàlisi que presenten les dades obtingudes en forma de taules. El tercer nivell se centra en l'anàlisi comparativa de les dades obtingudes dels textos i de les preguntes amb els models que proposa PISA per observar-hi els patrons de comportament.

Per a la formalització de la metodologia, hem partit de les investigacions similars que es desenvolupen en l'apartat 3 Estat de la qüestió sobre l'estat de la qüestió i el marc teòric de PISA que descrivim en l'apartat 4.5. Marc teòric de PISA 2012. Principalment, la proposta d'anàlisi que hem seguit és la de la investigació que analitza el tractament del mode verbal en els llibres de text de secundària de Duran Rivas (2012).

La metodologia que utilitza en la seua investigació té en compte l'organització del llibre, la importància de la gramàtica en relació a la resta d'apartats, les interrelacions amb les activitats discursives, l'estructura de l'apartat dedicat a la gramàtica, l'explicació didàctica i les definicions i els exemples i les activitats.

Lluch i Serrano (2016) analitzen la definició i la terminologia sobre el comentari en els llibres de text i les PAU i, per dur a terme l'anàlisi, les autores fixen primerament un corpus d'anàlisi compost per les PAU d'onze comunitats autònomes del curs 2011-2012 i per catorze llibres de text de batxillerat. A continuació, realitzen una descripció densa del llibre complet per obtenir-ne les dades generals i localitzar els apartats dedicats al comentari de textos. Tot seguit, concentren l'anàlisi en les unitats i en els apartats que dediquen explícitament el treball al comentari de textos. Després, analitzen el text redactat pels autors dels materials, els elements paratextuals que orienten la lectura de l'estudiant i l'examen de les onze proves.

La fonamentació metodològica de l'anàlisi de Carmen López-Ferrero, Cristina Aliagas, Francina Martí, i Soledad Aravena (2008) se centra en l'estudi sobre l'anàlisi crítica dels deu llibres de text de llengua i literatura catalana i castellana més utilitzats a Catalunya de dos nivells, primer d'ESO i primer de batxillerat. Per a l'anàlisi dels materials es plantejaven respondre a les següents preguntes:

- Quins tipus de textos es proposen per llegir (informatius, argumentatius, narratius, etc.)?
- Es té en compte l'experiència prèvia del lector (coneixements, interessos, etc.) i es relacionen els textos amb el món del lector?
- Quins objectius de lectura plantegen els manuals? Per a què llegeixen els estudiants?
- Es posa èmfasi en la ideologia de l'escrit, punt de vista, actitud de l'autor, etc.)? Es reconeix que qualsevol text té una ideologia al darrere (fins i tot els científics) i que la tasca de lectura convida els lectors a analitzar-la i a reconèixer-la?
- La tasca de lectura anima el lector a desenvolupar les seves pròpies percepcions, a reaccionar en referència al text, i no només a reproduir el coneixement aportat?

I d'altra banda, en l'observació a l'aula de les pràctiques docents entorn de la lectura durant quatre sessions de primer d'ESO i quatre de primer de Batxillerat en què es fan servir alguns dels materials analitzats. En aquesta anàlisi les preguntes que es van proposar respondre van ser les següents:

- Quins criteris ha seguit el professorat per seleccionar el text?
- Quin grau de comprensió crítica promouen les activitats de lectura dissenyades pels llibres de text quan s'empren a l'aula?
- Com explota el professorat les activitats del llibre de text en el context de l'aula. La gestió del text i de les activitats escollides promouen la lectura crítica?
- Quin tipus d'habilitat de lectura crítica fomenta el professor mitjançant la interacció a l'aula amb els seus estudiants?
- Quins són els resultats de l'anàlisi?

Araceli Broncano, Elena Ciga i Emilio Sánchez (2011) analitzen quatre unitats didàctiques d'Educació Secundària de l'àrea de Ciències Socials, tenint en compte les sessions dedicades a cada unitat i el tipus d'activitat d'aula que es desenvolupa en cada

sessió. La metodologia emprada se centra en el següent procés: segmentar la unitat didàctica en les diferents sessions establertes per l'horari oficial; descompondre cada sessió en les seues activitats típiques d'aula; revisar de forma atenta tots els segments en què es desenvolupa la lectura i tipificar-los tenint en compte els criteris següents:

- Relació entre el text llegit i allò que es fa amb els continguts.
- Si hi ha supervisió i interpretació de la lectura.
- Si aquesta supervisió és immediata.
- La manera de realitzar l'activitat de la lectura.

Finalment, s'hi analitza la funció de cada activitat típica d'aula de lectura col·lectiva i es relacionen els continguts amb la resta d'activitats i amb la unitat didàctica en conjunt.

En l'estudi de Tomás Martínez, Eduardo Vidal-Abarca, Pilar Sellés i Ramiro Gilabert, (2008) s'elabora una prova d'avaluació de la comprensió lectora en la qual avaluen els processos de comprensió en escolars de 10 a 16 anys. Aquesta prova té com a objectiu avaluar els processos cognitius així com, la capacitat del lector per a construir una representació interna del text.

La metodologia d'estudi emprada es va basar en primer lloc, en l'elaboració de dos textos, el contingut dels quals no coincidia amb els temes escolars, es va incorporar un vocabulari fàcilment assequible per als alumnes. A continuació van elaborar quatre tipus de preguntes que es corresponen amb els següents processos (Martínez *et al.* 2008: 326):

- a) Formació i captació d'idees en una frase.
- b) Realització d'inferències-que connecten-elements-textuals.
- c) Realització de inferències-basades en el coneixement.
- d) Formació de macro-idees.

La metodologia emprada en l'estudi de Raquel Cerdán, Ramiro Gilabert i Eduardo Vidal-Abarca, (2010) consisteix en un primer moment, a mesurar el nivell de comprensió lectora de 36 estudiants de segon curs de secundària mitjançant un Test de Estratègies de Comprensió. Aquesta prova constava de deu preguntes d'elecció múltiple per text i la màxima qualificació que es podia aconseguir era de 20 punts. Aquesta prova requeria l'aplicació de dos tipus d'estratègies diferents per part de l'alumnat per tal de respondre

a les preguntes. Una consistia a identificar una de les paraules clau de l'enunciat en el text i per a l'altra, l'estudiant havia de relacionar idees i comprendre el text perquè la informació requerida no apareixia formulada en l'enunciat. A partir d'aquests resultats classifiquen els alumnes segons el seu nivell de comprensió.

L'estudi de Falk Pingel (2010) és una guia per a la recerca i la revisió de llibres de text en l'àmbit internacional, la guia proposa una sèrie de consells pràctics al voltant d'aspectes tan diversos en l'anàlisi dels llibres de text com les diferents metodologies emprades, la transmissió de patrons culturals, la importància de concretar els principals conceptes i categories d'anàlisi a partir d'escales o llistes de comprovació, la visió dels drets humans que ofereixen els llibres de text o la importància de les representacions geogràfiques, entre d'altres.

El treball d'E. M. Balanta Zuñiga (2013) sobre el contingut conceptual de la matèria en els llibres de text escolars de bàsica secundària a Colòmbia analitza la presentació dels continguts conceptuals en els llibres de text de Ciències Naturals més utilitzats pels docents en el "grado décimo de secundaria" en les edicions de 2004 a 2013.

La metodologia seguida en aquesta investigació és qualitativa, es basa en la recopilació de dades a partir d'un instrument d'avaluació dels llibres. L'instrument són unes fitxes que recullen la informació del llibre en general, estableixen una sèrie de criteris i valoren en quin grau els assoleix el material avaluat. A més a més, en aquest estudi s'aplica una enquesta a estudiants en la qual es pregunta al voltant de cinc temes relacionats amb el contingut de la matèria. Per acabar, es realitza una anàlisi del text universitari que tracta el contingut de la matèria, amb la intenció de comparar-lo amb els textos escolars i comprovar alhora, si conté la teoria corpuscular de la matèria.

Així doncs, ha estat difícil concretar-ne una metodologia clara i contrastada per l'ús en un nombre important d'investigacions. Ja hem vist en les conclusions de l'estat de la qüestió que no tots els estudis consultats presenten de manera explícita la metodologia emprada en les seues anàlisis.

A partir dels estudis que sí expliciten, descriuen i contrasten una metodologia hem dissenyat el nostre model de treball. En primer lloc, hem analitzat el llibre en el seu conjunt, observant aspectes tan generals com el nombre de volums en què es divideix el

llibre, el número total de pàgines del llibre, el número d'unitats, els apartats dedicats a la presentació del material i els apartats que contenen continguts extres.

A continuació, hem centrat l'anàlisi en la descripció de les unitats, atenent a aspectes com el número de pàgines de cada unitat, el número de textos redactats pels autors del manual, el número de textos redactats per autors externs, el número de preguntes per unitat i el número total de mapes, gràfics i il·lustracions que s'inclouen en cada unitat. També hem quantificat els textos comptant cadascun dels escrits de la unitat que, o bé van precedits d'un títol principal, o bé s'inclouen dins d'un destacat o formen part d'una activitat o pràctica; per contra, no considerem text una definició d'un concepte, un escrit esquemàtic, etc. Així mateix, hem quantificat també els mapes que acompanyen els textos i les il·lustracions que complementen una explicació, per exemple, les parts d'un animal, la descripció dels moviments dels planetes o d'un procés determinat, no considerem tampoc il·lustració un mapa conceptual, un esquema, etc.

Finalment, hem analitzat els textos i les preguntes que formen part de cadascuna de les unitats. D'una banda, hem classificat els textos segons el format i el tipus a partir de la classificació de PISA 2012:

- Format:
 - Continus
 - Discontinus
 - Mixtos
 - Múltiples
- Tipus de text:
 - Descripció
 - Narració
 - Exposició
 - Argumentació
 - Instrucció
 - Transacció

Després, hem descrit l'organització textual més superficial: la divisió en paràgrafs i la mida dels diferents paràgrafs. Paral·lelament, hem fet una anàlisi discursiva i hem destacat els temps verbals utilitzats, l'ús de marques de personalització, l'ús de marques

tipogràfiques relacionades amb el significat, etc. I de l'altra, les preguntes que es realitzen sobre els textos, les hem classificades també segons el tipus seguint la categorització que estableix PISA:

- Accedir i obtenir
- Integrar i interpretar
- Reflexionar i valorar

En tot cas, cadascun dels ítems enunciats ací s'expliquen en l'apartat següent dedicat a la descripció del Marc teòric de PISA 2012.

Després hem fet una anàlisi discursiva en la qual hem destacat el tipus d'acció que es demana a l'alumnat i la persona gramatical a la qual fan referència. Hem afegit un darrer apartat on marquem si el text s'hi acompanya d'activitats, si s'hi complementa amb altres textos o destacats, amb esquemes, amb gràfics o amb fotografies o il·lustracions.

Per a la recollida de les dades, hem elaborat uns instruments de recollida i classificació de les dades en forma de fitxes d'anàlisi que organitzen la informació i les dades en forma de taules en files i columnes. Concretament, hem elaborat tres tipus de fitxes diferents: la primera, per recollir les dades resultants de la descripció general dels llibres:

Codi	Volums	Pàgines	Unitats	Unitat 0	Presentació	Extres
------	--------	---------	---------	----------	-------------	--------

La segona, recull les dades de l'anàlisi dels components de cada unitat:

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
--------	---------	-------------------	------------------	------------------	-----------	---------	-------	----------------

I la tercera, recopila les dades resultants de l'anàlisi dels textos i de les preguntes:

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
----------------	--------	-------	----------------------	--------------------	--------

La descripció concreta de les quals la desenvoluparem més endavant en l'apartat 5 Resultats de l'anàlisi dels llibres de text. L'elaboració dels ítems d'aquestes fitxes és

una part fonamental de la investigació, ja que són el resultat tant de la revisió de l'estat de la qüestió, com de l'aplicació dels ítems que les investigacions principals proposen i, sobretot, del propi procés de la investigació.

Amb tot, volem apuntar que cada editorial presenta un disseny gràfic concret, de manera que disposa el text, els paràgrafs, els apartats, etc. d'una manera determinada; cosa que condiciona que els criteris establerts en la fase de recollida de dades no siguin estrictament els mateixos en tots els casos.

Com hem dit, partim per tant, de la descripció més superficial i general, la del llibre de text, fins a la més concreta, el tractament dels textos i les preguntes, que és l'objecte d'estudi d'aquesta investigació. De manera que, seguim una anàlisi quantitativa, classificatòria i descriptiva; per tal de passar a una segona fase d'anàlisi comparativa, que ens permetrà obtindre un patró de comportament.

Per a l'exposició conjunta de les dades obtingudes de tots els llibres, com per exemple mitjanes de nombres de pàgines o d'il·lustracions per llibre, hem usat la mitjana entre llibres, és a dir, la mitjana aritmètica de les mitjanes de cada llibre; ja que la mitjana aritmètica és una mesura molt sensible a valors atípics (com podrien ser els obtinguts d'un determinat llibre amb un nombre inusual de temes); per tant, per a corregir aquest efecte i sense entrar en una anàlisi de la variància que escapa de l'objectiu d'aquesta recerca, utilitzem la mitjana entre llibres. Tanmateix, per a l'exposició de les dades obtingudes al voltant del número de volums en què es divideixen els materials hem optat per calcular tant la mitjana com la moda, perquè estant el número de volums en un rang estret, d'1 a 4, ens interessava no només observar quina era la mitjana, sinó també comprovar quins eren els valors més freqüents.

Amb tot, hem de dir que aquesta investigació se centra a desenvolupar una anàlisi descriptiva i estadística dels llibres seleccionats; l'anàlisi estadística inferencial que consisteix a extreure conclusions dels valors d'una població total a partir de les dades extretes d'una mostra, queda fora de l'àmbit d'este treball i és una de les línies d'investigació futures proposades al final d'aquest document.

Així mateix, cal destacar que per a la descripció de les unitats s'ha separat el llibre 28 en dues línies perquè el mateix llibre separa els continguts de llengua dels de literatura en dos volums diferents. De manera que, perquè això no afecte a les estadístiques, a l'hora

de calcular la mitjana de tots els llibres s'ha fet primer la mitjana de les dues unitats tractades del llibre 28 i la xifra resultant ha sigut usada, junt amb les xifres dels altres 27 llibres, per a fer la mitjana global dels 28 llibres. Així s'ha evitat que el llibre 28 tinguera el doble de pes en la mitjana global, al mateix temps que s'ha pretés tindre en compte la diferència entre les unitats de llengua i de literatura de dit llibre.

Cal comentar també ací que el llibre número 24 presenta les unitats 4 i 5 incompletes, que després de posar-nos en contacte amb l'editorial que ens va proporcionar els exemplars per tal de sol·licitar-li uns de complets, ens van informar que el material que ells conservaven també estava defectuós, de manera que no podien facilitar-nos cap exemplar complet. En aquest cas i per a la recollida de les dades d'aquest llibre vam decidir que les dades resultants de l'anàlisi de les unitats 4 i 5 les completariem calculant la mitjana de la resta d'unitats i fent servir aquesta xifra per al còmput global.

4.4 Corpus de treball

El corpus d'anàlisi està format per 28 llibres de text en format paper i en llengua catalana de 1r i 4t d'Educació Secundària Obligatòria de les assignatures de Valencià: Llengua i Literatura, Ciències de la Naturalesa i Geografia i Història, i de 2n de Batxillerat de Valencià: Llengua i Literatura, Literatura Universal, Història de l'art, Història d'Espanya, Biologia i Física de de les editorials Bromera, Voramar, Edelvives i Marjal, publicats entre 2008 i 2016. Dels 28 llibres, hem analitzat 323 unitats, més de 7.000 textos i prop de 18.000 preguntes.

Cal destacar però, que tot i que en el nostre estudi emprem les etiquetes Ciències de la Naturalesa i Geografia i Història, en els cursos de 4t algunes de les editorials solen presentar les matèries separades en les especialitats de Geografia i Història, Biologia i Geologia i Física i Química i en els de 2n de Batxillerat les editorials presenten les matèries de Física, Química, Biologia, Història d'Espanya i Història de l'art en llibres diferents.

Hem triat els nivells de 1r i 4t de secundària i 2n de batxillerat perquè són cursos representatius d'un canvi d'etapa, en el cas de 1r, marca el pas de l'Educació Primària a Secundària; en el cas de 4t, la fi de l'etapa de l'educació Secundària; a més a més, la tria d'aquest curs ens permetrà fer una comparativa més ajustada a la nostra anàlisi, ja que els paràmetres que hem seguit per a classificar els textos i les preguntes analitzats són els que es proposen en les proves que elabora PISA i com sabem, aquestes van adreçades a estudiants de 15 anys que finalitzen la seua etapa d'educació obligatòria. El 2n curs de batxillerat ens dona dades sobre el darrer curs de l'educació no obligatòria i el curs previ als estudis superiors, ja siguin universitaris o de formació professional. Així mateix, aquesta tria ens permetrà valorar quina ha estat l'evolució en el tractament dels textos i de les preguntes al llarg de l'etapa d'Educació Secundària i de Batxillerat, atés que obtindrem dades del primer i del darrer curs.

La tria de les matèries respon a la voluntat de representar diverses especialitats tant de l'àmbit lingüístic i literari, com de les ciències socials o naturals; tenint en compte, com no podria ser d'una altra manera, atenent l'objectiu del nostre estudi, que siguin matèries que ens permeten analitzar el tractament dels textos. De manera que, hem deixat de banda

matèries més pràctiques en les quals no es treballa tant a partir de textos, com són les de matemàtiques, tecnologia, etc.

Les editorials escollides pretenen ser una mostra representativa de les editorials més triades pels centres educatius del nostre territori. Tot i que la tria esdevé una representació de la dinàmica que segueixen la major part dels llibres de text, per raons de delimitació de corpus, hem hagut de fer una selecció a l'hora de desenvolupar un estudi sistemàtic i exhaustiu dels llibres.

4.4.1 Presentació del corpus d'anàlisi

La taula 1 mostra el corpus complet i el codi que utilitzarem al llarg de tota la investigació per identificar cada unitat d'anàlisi:

- La primera xifra del codi representa el número del llibre, ordenats de l'1 al 28.
- Les sigles següents indiquen la matèria CN (Ciències de la Naturalesa, Biologia, Geologia, Física i Química), GH (Geografia i Història, Història, Ciències Socials, Història d'Espanya, Història de l'art) i LI (Llengua i Literatura i Literatura universal).
- La informació restant indica el curs 1ESO (primer de Secundària), 4ESO (quart de Secundària) i 2BAT (segon de Batxillerat).

Així mateix, com hem explicat més amunt, en el cas del llibre número 28 hem hagut d'aplicar una doble nomenclatura afegint al final del codi la lletra a i la b perquè el material es divideix en dos volums i cadascun d'aquests tracta unitats didàctiques específiques, de llengua en el primer volum i de literatura en el segon, a diferència de la resta de llibres que també presenten els continguts separats en diferents volums però totes les unitats didàctiques d'ambdós volums inclouen tant continguts de llengua com de literatura. De manera que, hem considerat que alhora de recollir les dades per a la descripció de les unitats era important tindre en compte la diferència entre les unitats de llengua i de literatura de dit llibre.

D'altra banda, també hem considerat oportú obviar el nom de l'editorial a la qual pertanyen cadascun dels materials perquè pensem que no es tracta d'una dada d'interès per a aquest estudi.

Codi	Matèria	Nivell educatiu
1_CN1ESO	Ciències de la naturalesa	1r
2_GH1ESO	Geografia i Història	1r
3_LI1ESO	Llengua i Literatura	1r
4_LI4ESO	Biologia i Geologia	4t
5_CN4ESO	Història	4t
6_GH4ESO	Llengua i literatura	4t
7_LI1ESO	Llengua i literatura	1r
8_LI4ESO	Llengua i literatura	4t
9_GH1ESO	Ciències Socials	1r
10_LI1ESO	Llengua i literatura	1r
11_GH4ESO	Ciències Socials	4t
12_LI4ESO	Llengua i literatura	4t
13_CN1ESO	Ciències de la naturalesa	1r
14_GH1ESO	Ciències Socials, Geografia i Història	1r
15_LI1ESO	Llengua i literatura	1r
16_CN4ESO	Biologia i Geologia	4t
17_CN4ESO	Física i Química	4t
18_GH4ESO	Ciències Socials, Geografia i Història	4t

19_LI4ESO	Llengua i literatura	4t
20_CN2BAT	Biologia	2n
21_CN2BAT	Física	2n
22_CN2BAT	Química	2n
23_GH2BAT	Història d'Espanya	2n
24_LI2BAT	Llengua i literatura	2n
25_GH2BAT	Història de l'art	2n
26_LI2BAT	Llengua i literatura	2n
27_LI2BAT	Literatura universal	2n
28_LI2BAT_a	Llengua	2n
28_LI2BAT_b	Literatura	2n

Taula 2: Corpus de treball

4.4.2 Referència bibliogràfica del corpus

A continuació, presentem la referència bibliogràfica de tots els llibres de text analitzats en aquest treball. El primer llistat correspon als llibres de primer curs d'Educació Secundària; el segon, als de quart curs d'Educació Secundària i el tercer, als de segon curs de Batxillerat.

1r d'ESO

- a) Basco López de Lerma, Ricardo Damián; Cotano Olivera, Cecilio; Lara Fornelino, Carmen; Murillo Fernández, Magín; de Pedro Pintado, Manuel; Pizarro Calles, Alonso (2011): *Ciències de la naturalesa*, ESO, curs 1, projecte aula 360°, 3 volums, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.

- b) Braco Boscà, Xavier; Lorca Alcanyís, Josep Vicent; Real Antequera, Miquel; Sanchis Girbés, Manuel (2011): *Valencià: Llengua i Literatura*, ESO, curs 1, projecte aula 360°, 3 volums, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.
- c) Edicions Bromera (2013): *Valencià Llengua i Literatura*, 1r ESO, projecte ONA, bromera.txt, Alzira.
- d) Edicions Educatives de Santillana Educación, S.L./Edicions Voramar, S.A. (2011): *Ciències de la naturalesa*, 1 ESO, Comunitat Valenciana, Projecte Els Camins del Saber, Voramar Santillana, Sèrie motxilla lleugera, Picanya, 4 volums.
- e) Edicions Educatives de Voramar /Santillana (2011): *Geografia i Història*, 1 ESO, Comunitat Valenciana, Projecte Els Camins del Saber, Voramar Santillana, Sèrie motxilla lleugera, Picanya, 2 volums.
- f) Edicions Educatives de Voramar /Santillana (2011): *Llengua i Literatura*, 1 ESO, Projecte Els Camins del Saber, Voramar Santillana, Sèrie motxilla lleugera, Picanya, 2 volums.
- g) Granda Gallego, Cristina; Núñez Heras, Raúl; Plaza García, Consuelo (Continguts autonòmics) (2011): *Ciències Socials, Geografia i Història*, ESO, curs 1, projecte aula 360°, 3 volums, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.
- h) Marjal-grup edebé (2011): *Ciències Socials, Geografia i Història*, Bloc I: Geografia, 1 ESO, marjal, Mislata, València.
- i) Marjal-grup edebé (2011): *Llengua i Literatura*, 1 ESO, marjal, Mislata, València, 3 volums.
- j) Marjal-grup edebé (2012): *Ciències Socials, Geografia i Història*, Bloc II: Història, 1 ESO, marjal, Mislata.

4t d'ESO

- a) ARRÓSPIDE ROMÁN, M.^a CARMEN; MANUEL GARCÍA, MARIA DE LAS MERCEDES; (2012): *Física i Química*, ESO, curs 4, projecte aula 360°, 3 volums, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.

- b) EDICIONS BROMERA (2013): *Valencià Llengua i Literatura*, 4t ESO, projecte ONA, bromera.txt, Alzira.
- c) EDICIONS EDUCATIVES DE SANTILLANA EDUCACIÓN, S.L./EDICIONS VORAMAR, S.A. (2012): *Història*, 4 ESO, Comunitat Valenciana, Projecte Els Camins del Saber, Voramar Santillana, Sèrie motxilla lleugera, Picanya, 3 volums.
- d) EDICIONS EDUCATIVES DE SANTILLANA EDUCACIÓN, S.L./EDICIONS VORAMAR, S.A. (2012): *Biologia i Geologia, Ciències de la naturalesa*, 4 ESO, Projecte Els Camins del Saber, Voramar Santillana, Sèrie motxilla lleugera, Picanya, 3 volums.
- e) EDICIONS EDUCATIVES DE VORAMAR /SANTILLANA (2008): *Llengua i Literatura*, 4 ESO, Projecte La Casa del Saber, Voramar Santillana, Picanya.
- f) FRESQUET FAYOS, RAFAEL; ORTIZ GASCÓN, SALVADOR; VILAFRANCA GINER, ENCARNA (2012): *Valencià: Llengua i Literatura*, ESO, curs 4, projecte aula 360°, 3 volums, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.
- g) KRAUSE MORALES, MARIANNE (coord.); LARA GARCÍA, MANUEL; RODRÍGUEZ BAIXERAS, ANTONIO; PLAZA GARCÍA, CONSUELO (Continguts autonòmics) (2012): *Ciències Socials, Geografia i Història*, ESO, curs 4, projecte aula 360°, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.
- h) MARJAL-GRUP EDEBÉ (2012): *Ciències Socials, Història*, Bloc I: Les arrels del món contemporani, 4 ESO, marjal, Mislata, València.
- i) MARJAL-GRUP EDEBÉ (2012): *Ciències Socials, Història*, Bloc II: El món contemporani, 4 ESO, marjal, Mislata.
- j) MARJAL-GRUP EDEBÉ (2012): *Llengua i Literatura*, 4 ESO, marjal, Mislata, València, 3 volums.
- k) ORTEGA NIETO, FRANCISCO JOSÉ; MÁRQUEZ ÁLVAREZ, FRANCISCO; MORA PIZARRO, ANTONIO (2012): *Biologia i Geologia*, ESO, curs 4, projecte aula 360°, 3 volums, Baula Edelvives, Saragossa, 3 volums.

2n Batxillerat

- a) DEPARTAMENT D'EDICIONS EDUCATIVES DE VORAMAR/ SANTILLANA (2009): *Biologia 2 Batxillerat*, Projecte La Casa del Saber, Voramar Santillana, Picanya.
- b) DEPARTAMENT D'EDICIONS EDUCATIVES DE VORAMAR/ SANTILLANA (2009): *Física 2 Batxillerat*, Projecte La Casa del Saber, Voramar Santillana, Picanya.
- c) DEPARTAMENT D'EDICIONS EDUCATIVES DE VORAMAR/ SANTILLANA (2009): *Química 2 Batxillerat*, Projecte La Casa del Saber, Voramar Santillana, Picanya.
- d) DEPARTAMENT D'EDICIONS EDUCATIVES DE VORAMAR/ SANTILLANA (2009): *Història d'Espanya 2 Batxillerat*, Projecte La Casa del Saber, Voramar Santillana, Picanya.
- e) DEPARTAMENT D'EDICIONS EDUCATIVES DE VORAMAR/ SANTILLANA (2009): *Llengua i Literatura 2 Batxillerat*, Projecte La Casa del Saber, Voramar Santillana, Picanya.
- f) DEPARTAMENT DIDÀCTIC D'EDICIONS BROMERA (2016): *Història de l'art*, Batxillerat, bromera.txt, Alzira.
- g) DEPARTAMENT DIDÀCTIC D'EDICIONS BROMERA (2016): *Literatura universal*, Batxillerat, bromera.txt, Alzira
- h) DEPARTAMENT DIDÀCTIC D'EDICIONS BROMERA (2016): *Valencià, Llengua i Literatura*, Batxillerat, nexa 2, bromera.txt, Alzira.
- i) GUILABERT, RAMON; PITARCH, MANEL; GISBERT, FRANCESC; MARTÍ, ALÍCIA; CASTELLANO, MARGARIDA; AGUILAR, EDUARD I BRACO, XAVIER (2016): *Valencià: Llengua i Literatura*, Batxillerat 02, som link, Edelvives Batxillerat Comunitat Valenciana, Baula Edelvives, Saragossa, 2 volums.

4.5 Marc teòric de PISA 2012

En aquest apartat descriurem els aspectes relacionats amb l'avaluació de la competència lectora que es proposen en les proves d'avaluació de PISA 2012 i ho farem a partir de la informació exposada en el document *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012* (2013).

Per començar, el document parla de la “Organización del área de conocimiento” (PISA 2012: 55) i explica que l'avaluació de la competència lectora en PISA es basa en tres característiques fonamentals: la situació, el text i l'aspecte. La primera fa referència a la varietat de contextos o a la finalitat de la lectura; la segona té a veure amb la diversitat del material que es llig i la darrera, amb l'enfocament cognitiu, és a dir, de quina manera els lectors s'impliquen en un text.

Si ens centrem en la primera de les característiques, **la situació**, el marc teòric de PISA diferencia quatre categories, la personal que és la que fa referència als textos adreçats a satisfer els interessos personals d'un individu, textos que tenen com a objectiu mantenir o desenvolupar les relacions personals amb altres individus. En aquesta classificació PISA 2012 inclou textos com cartes personals, textos de ficció, biografies, textos informatius, correus electrònics personals, missatges instantanis i blogs.

La segona característica referida a la situació és la pública, amb aquesta el document fa referència als textos relacionats amb activitats i inquietuds de la societat en general; així s'hi inclouen textos com fòrums, llocs web de notícies i anuncis oficials, tant en Internet com impresos.

La tercera categoria és la denominada com a educativa i s'explica que el contingut de la qual s'elabora amb una finalitat instructiva, com és el cas de llibres de text impresos i programes informàtics d'aprenentatge interactiu. Com és lògic, l'anàlisi que a nosaltres ens ocupa es classifica dins d'aquesta tercera categoria, l'educativa, en la qual s'inclouen els llibres de text impresos.

Finalment, la darrera categoria, la professional, és la que proposa exercicis de lectura que exigeixen la consecució d'una tasca immediata, com pot ser la cerca de feina en anuncis d'un periòdic imprès o per Internet, el seguiment de les indicacions al lloc de treball, etc.

La segona característica, **el text**, presenta una classificació en quatre aspectes “el medio: impreso y digital, el entorno: de autor, basado en mensajes y mixto, formato de texto: continuo, discontinuo, mixto i múltiple i tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.” (PISA 2012: 57)

Nosaltres ens centrarem en la descripció detallada dels dos últims aspectes, el format i el tipus de text, ja que aquesta ha estat la classificació que hem seguit en la categorització per a les nostres fitxes d’anàlisi. Descartem, per tant, l’aspecte de “medio” així com el de “entorno” perquè analitzem exclusivament el material imprès.

Així, en el document *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012*, atenent a la classificació segons el tipus de text, es descriu el text descriptiu com el tipus de text en què la informació fa referència a les propietats dels objectes a l’espai, aquest tipus de textos solen respondre a la pregunta què. Els textos descriptius poden ser per exemple la descripció d’un lloc concret en un fullet o diari de viatges, un catàleg, un mapa geogràfic, un horari de vols *online* o la descripció d’una característica, funció o procés en un manual tècnic.

En la narració la informació fa referència a les propietats dels objectes en el temps, aquest text sol respondre a les preguntes quan o en quin ordre; així com perquè els personatges de les històries es comporten de la manera que ho fan. Un text narratiu pot ser una novel·la, una història curta, una obra de teatre, una biografia, una tira còmica, textos de ficció i una crònica periodística d’un esdeveniment.

En els textos expositius la informació es presenta en forma de conceptes compostos o de construccions mentals, o d’aquells elements en els quals es poden analitzar conceptes o constructes mentals; el text sol respondre a la pregunta com, ja que proporciona una explicació sobre el mode en què els diferents elements s’interrelacionen en un tot dotat de sentit.

L’argumentació presenta la relació entre conceptes o proposicions; aquests tipus de textos solen respondre a la pregunta per què. Així, els textos argumentatius poden ser per exemple, una carta a l’editor, un anunci en un cartell, els comentaris en un fòrum *online* i una crítica d’un llibre o pel·lícula a internet.

El text instructiu dona indicacions sobre allò que s'ha de fer, ofereix indicacions sobre una sèrie de conductes per a desenvolupar una tasca. Els textos instructius poden ser per tant, una recepta, un conjunt de diagrames en els quals es mostra un procediment sobre primers auxilis i les instruccions per al maneig de *software* digital.

La transacció és un tipus de text adreçat a assolir un objectiu concret indicat en el text, com pot ser la petició perquè es faça alguna cosa, l'organització d'una reunió o la confirmació d'un compromís social amb un amic.

Si observem el format del text, segons PISA 2012 hem de considerar textos continus els que estan formats per oracions que s'organitzen en paràgrafs i que poden arribar a constituir estructures més grans com apartats, capítols i llibres. D'altra banda, els textos discontinus són els que s'organitzen en formats matricials compostos per diverses llistes, com poden ser llistes, taules, gràfics, diagrames, anuncis, horaris, catàlegs, índexs i formularis.

Els textos mixtos, al seu torn, són la unió de manera coherent i cohesionada dels dos tipus de textos anteriors, per exemple, un text mixt pot ser una explicació en prosa acompanyada d'un gràfic o d'una taula.

Contràriament, els textos múltiples són els textos que funcionen de manera independent i tenen sentit per separat, per tant poden ser textos que es complementen o que es contradiguen. A més, poden incloure tant textos continus, com discontinus. De manera que, es consideren textos mixtos, per exemple, una sèrie de llocs web de diferents empreses que ofereixen informació sobre visites i que poden facilitar informacions similars o diferents als turistes.

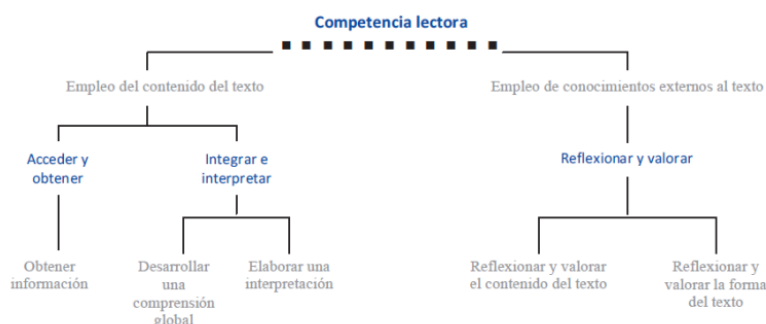
La darrera característica en què es basa l'avaluació de la comprensió lectora en les avaluacions de PISA és **l'aspecte** “[...] los aspectos son las estrategias mentales, enfoques o fines que los lectores utilizan para negociar el modo de introducirse en los textos y la manera de moverse entorno a ellos y entre ellos.” (PISA 2012: 61). Tenint en compte aquesta característica, els exercicis per a l'avaluació s'elaboren a partir de cinc aspectes diferents: l'obtenció de la informació, el desenvolupament d'una comprensió global, l'elaboració d'una interpretació, la reflexió i valoració del contingut d'un text i la reflexió i valoració de la forma d'un text.

Així mateix, en les proves per a l'avaluació de la comprensió lectora aquests aspectes es redueixen a tres grans categories, segons s'explica en el document: “Como no es posible incluir suficientes preguntas en la evaluación PISA para presentar cada uno de los cinco aspectos en una subescala independiente, estos se organizan en tres grandes categorías para mostrar los resultados relativos a la competencia lectora.”



• Figura 2.1 •

Relación entre el marco de lectura y las subescalas de aspecto



Imatge 1: PISA 2012: 61

Així, les categories que expressen els resultats de l'avaluació són: accedir i obtenir, integrar i interpretar i reflexionar i valorar. Aquestes són també les categories que hem utilitzat en l'elaboració de les fitxes d'anàlisi que descriuen les preguntes que acompanyen els textos en la nostra anàlisi.

Tal com s'explica en el document, *accedir i obtenir* suposen acudir a l'espai d'informació i navegar per aquest per a localitzar i obtenir una o més dades diferents. Obtenir implica seleccionar la informació exigida, mentre que, accedir té a veure amb el procés d'arribada a l'espai d'informació on es troba la informació requerida.

D'altra banda, *integrar i interpretar* suposa processar allò que es llig per tal que un text tinga sentit intern. D'aquesta manera, la integració implica demostrar que es comprén la coherència del text; mentre que la interpretació fa referència al procés d'elaboració del

significat a partir de quelcom que no s'ha esmentat. Totes dues accions són necessàries per a desenvolupar una comprensió global.

Reflexionar i valorar consisteix a recórrer a coneixements, idees o actituds externes al text per a relacionar la informació facilitada amb els marcs de referència conceptuals i de l'experiència propis. Així, les preguntes que requereixen reflexionar són les que demanen al lector que consulte les seues pròpies experiències o coneixements per a comparar, contrastar o formular hipòtesis; mentre que les preguntes que requereixen valorar, demanen als lectors que realitzen una valoració recurrent a criteris externs al text, és a dir, han d'avaluar les afirmacions realitzades en el text confrontant-les amb els propis coneixements del món.

A mode de complementació ens sembla interessant citar en aquest apartat el treball de Felipe Zayas *10 idees clau: La competència lectora segons PISA. Reflexions i orientacions didàctiques*, en el qual ens presenta la seua interpretació del document *La lectura a PISA 2009*; així com l'exposició d'una sèrie de reflexions i orientacions didàctiques respecte al treball de la competència lectora. En primer lloc, l'autor parla de "Com defineix PISA la competència lectora": "Competència lectora és comprendre, utilitzar, reflexionar i comprometre's amb textos escrits per assolir els propis objectius, desenvolupar el coneixement i potencial personals i participar en la societat. " (Zayas 2012: 17)

Sobre aquesta definició apunta que es tracta d'una concepció interactiva de la lectura, en la qual la comprensió té un caràcter constructiu i afirma que "Aquesta concepció prové de teories cognitives de la competència lectora que contrasten clarament amb els supòsits tradicionals sobre la lectura. " (Zayas 2012: 18)

Respecte a la primera de les característiques del Marc teòric de PISA que descrivim a l'inici d'aquest apartat, la situació, Felipe Zayas apunta que "Llegim en situacions diferents i amb objectius diversos". En aquest sentit explica que PISA parla de situació dins la competència lectora quan es refereix als contextos i usos per als quals l'autor va elaborar el text.

Aquesta idea la trobem també en el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* i alhora, en el document *La lectura a PISA 2009* es reconeix de manera explícita el deute amb aquest a l'hora de definir les variables de situació per a la competència lectora.

Així, a partir dels àmbits definits en el MECR, en el marc teòric de PISA es distingeixen quatre categories en relació a les diferents situacions de lectura que són les que hem explicat més amunt: personal, pública, educativa i professional. De manera que, segons explica l'autor d'aquest treball, aquesta distinció té la finalitat de dissenyar activitats que avaluen destreses “per potenciar la vida personal, per a l'obtenció d'una titulació en altres nivells educatius, per a la formació continua vinculada a la vida laboral i per participar en la vida política, comunitària i cultural de la societat contemporània.” (Zayas 2012: 27)

Igualment, si en cada situació de lectura llegim classes o gèneres de textos diferents, és interessant destacar la idea que planteja Zayas (2012) sobre les dues vessants del gènere, la primera vincula el gènere amb una activitat pròpia d'un àmbit social i la segona, que és una conseqüència de la primera, és que el text ha de presentar una forma lingüística i paralingüística específica.

En aquest sentit, l'autor conclou que “Un requisit perquè els alumnes aprenguin a reconèixer els gèneres i a usar-ne les característiques com a guia per a la lectura és que els textos arribin a l'aula tal com són en l'ús real dins dels diferents àmbits socials: no tan sols les paraules, sinó també els formats, perquè són part del conjunt dels elements que creen el sentit.” (Zayas 2012: 31)

En relació als objectius de lectura, Felipe Zayas apunta que aquests dirigeixen el procés de lectura, ja que no llegim de la mateixa manera per buscar una informació concreta que si ho fem per decidir si un text ens interessa per a una tasca o una altra. I d'altra banda, els diferents gèneres de cada àmbit d'activitat també condicionen la forma d'interpretar els textos. És per això que planteja la necessitat de plantejar-se les següents preguntes davant de les diferents situacions d'aprenentatge: “per a què em servirà aquest text, per què serà important llegir-lo, quins coneixements que no tinc i necessito em proporcionarà, etc.” (Zayas 2012: 33)

Si ens centrem en la tipologia textual, Zayas explica que la lectura està condicionada igualment per la naturalesa dels textos; per això, destaca la importància de tindre clars els criteris per aproximar-nos a la diversitat textual, de manera que ens ajuden a conèixer millor els textos que llegim i que escrivim. L'autor afirma al respecte que “la manera com estan estructurats els textos, la seva forma lingüística, els elements paratextuals... condicionen com els llegim.” (Zayas 2012: 40). A més a més, Zayas parla de com és

d'important que els docents coneguem com són els diferents tipus de textos, que n'identifiquem les semblances i les diferències i que sapiguem relacionar aquests trets amb les funcions que compleixen en els diferents àmbits socials, per tal d'ajudar els alumnes en el desenvolupament de la seua competència lectora.

Tanmateix, l'autor explica que cal tenir en compte que els textos que s'usen en la realitat generalment són híbrids, encara que hi predomine una tipologia textual i per això apunta que "l'objecte d'aprenentatge no són els tipus de text, sinó la lectura i l'escriptura dels textos tal com apareixen en la realitat." (Zayas 2012: 45)

Per un altre costat, reflexiona al voltant de la utilitat didàctica d'una classificació per tipus de textos i conclou que per a l'avaluació PISA aquesta classificació és útil per tal de garantir que l'instrument avalue una sèrie de textos que representen tipus de lectura diferents; així mateix, per al professorat, la classificació és interessant per a tindre un major coneixement sobre com són els textos reals que l'alumnat ha de llegir i escriure.

Respecte al format del text, Felipe Zayas destaca la importància de conèixer l'estructura dels textos continus, discontinus i mixtos, que són els que classifica PISA i especifica que en els textos continus, el lector es guia pels encapçalaments, les grandàries i tipus de font, els marcadors del discurs; mentre que en els textos discontinus, el lector ha de conèixer recursos com la forma dels diferents tipus de gràfics, el significat dels elements i de l'estructura. I en el cas dels textos mixtos, el lector ha de processar la informació tenint en compte la relació entre el text continu i els gràfics, les taules, etc.

Sobre la darrera característica analitzada per l'avaluació de PISA, l'aspecte, l'autor d'aquest estudi explica que segons quina siga la finalitat de la lectura el lector té diverses maneres d'acostar-se als textos. Tal com hem explicat més amunt, PISA 2012 en diferencia cinc: obtenir informació, desenvolupar una comprensió global, elaborar una interpretació, reflexionar i valorar sobre el contingut del text i reflexionar i valorar sobre la forma del text.

Quant al primer dels aspectes analitzats, l'obtenció d'informació, Zayas explica que es tracta del procés de selecció de les dades que el lector necessita i de l'accés al procés d'arribada al lloc on es troba aquesta informació. Arribats a aquest punt, ens sembla interessant destacar una de les opinions que exposa aquest autor i que coincideix amb una de les conclusions que plantegem en el nostre estudi:

“En l'àmbit educatiu són molt freqüents les activitats que tenen com a objecte que els alumnes extreguin, després de localitzar-les en diferents fonts, informacions relacionades amb els continguts que s'estan treballant. En aquestes activitats, les preguntes que formulen l'objecte de la cerca solen contenir les mateixes paraules que serveixen per localitzar en el text la informació que es demana. Els alumnes només han d'establir la correspondència directa entre les paraules usades en la pregunta i les que es troben en el text.” (Zayas 2012: 57)

A continuació, l'autor d'aquesta publicació defineix les operacions d'integrar i interpretar de la següent manera:

- Integrar implica la comprensió de la coherència del text per construir el significat a partir de la reunió de diverses idees.
- Interpretar fa referència al procés d'elaboració del significat a partir de quelcom que no s'ha mencionat de forma explícita. (Zayas 2012: 59)

Així mateix, destaca també, com s'explica en el document *La lectura a PISA 2009*, que aquest dos processos tenen una relació íntegra i interactiva, ja que la integració del text permet la interpretació del significat.

El darrer dels aspectes avaluats en les proves PISA i que Felipe Zayas comenta en el seu llibre, és el relacionat amb la reflexió i la valoració, tant del contingut com de la forma del text. En primer lloc, apunta en relació a la reflexió sobre els continguts que “[...] el coneixement no consisteix a emmagatzemar informacions, sinó a utilitzar-les de manera activa per modificar, ampliar, revisar, consolidar... els nostres esquemes conceptuals i la nostra visió del món.” (Zayas 2012: 61). Per una altre costat, destaca que si observem la reflexió i valoració sobre la forma del text el lector ha de ser “capaç de prendre el text com a objecte d'observació per valorar-ne la qualitat i la rellevància d'acord amb la finalitat que se li assigna en una situació comunicativa determinada.” (Zayas 2012: 61)

Un altre dels documents que caldria comentar ara és el d'Angel I. Pérez i Encarnación Soto, “Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas”, en aquest article els autors descriuen quins són els propòsits de PISA; després exposen les limitacions internes i externes que presenten aquestes proves i finalment, parlen de les fortaleces d'aquest programa d'avaluació.

En primer lloc, destaquen que PISA és un programa desenvolupat per la OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) que no té com a objectiu avaluar coneixements relacionats amb el currículum escolar, sinó que pretén avaluar, en estudiants de 15 anys, les competències necessàries per a desenvolupar les tasques que requereix la vida quotidiana de la societat contemporània.

A continuació, expliquen que la fonamentació teòrica de PISA la trobem en un document de la OCDE, DeSeCo (2002) (Definition and Selection of Competencies), en el qual es defineixen les competències clau com a finalitats prioritàries dels sistemes educatius contemporanis. Així, segons el document, les finalitats dels sistemes educatius contemporanis s'han de basar en tres competències fonamentals:

- Competència per a utilitzar interactivament i de forma eficaç les eines i instruments de tot tipus que requereix la societat de la informació.
- Competència per a funcionar en grups socials cada vegada més complexos i heterogenis.
- Competència per a actuar de forma autònoma. (Pérez i Soto 2011: 175)

Respecte a les limitacions internes del programa s'afirma que aquest avalua únicament coneixements i capacitats i no aspectes emotius, actitudinals i valoratius del desenvolupament humà. A més, els autors de l'estudi apunten que aquesta característica no apareix explícita en els documents de PISA i destaquen que per tal d'avaluar aquests aspectes es requeririen instruments d'avaluació més diversos com l'observació de comportaments i experiències, portafolis, entrevistes, grups de discussió i treball, projectes... (Pérez i Soto 2011: 175). Així mateix, expliquen que les preguntes científiques, culturals, econòmiques i polítiques de caràcter controvertit i polèmic són excloses de les proves.

Una altra de les limitacions internes del programa, segons Pérez i Soto, és que redueix l'objecte d'avaluació a la primera de les competències que es descriuen en DeSeCo. A més, diferencia quatre àmbits: raonament matemàtic, comprensió lectora, pensament científic aplicat a les ciències naturals i experimentals i solució de problemes; de manera que es deixen de banda disciplines com les humanitats les ciències socials i les arts.

De la mateixa manera, queden excloses de PISA les competències segona i tercera descrites per DeSeCo; per tant, segons els autors, es prescindeix de la dimensió ètica i de sentit com a component ineludible de les situacions, les actuacions i els propòsits de la vida humana individual i en grup (Pérez i Soto 2011: 176). En aquest sentit, els autors destaquen que PISA no mesura la qualitat dels sistemes educatius per al desenvolupament integral dels individus, sinó que avalua aspectes molt concrets d'aquests sistemes.

Una altra de les limitacions internes de PISA de la qual parlen aquests autors és el caràcter universal de continguts i capacitats, cosa que provoca que es deixen de banda les característiques concretes de cada país, regió, localitat i fins i tot, de cada individu. És per açò que, segons expliquen els autors, els tests i ítems de PISA estan elaborats per experts de diferents contextos internacionals i són revisats per representants de tots els països incorporats al programa. Així, tal com expliquen Pérez i Soto l'objectiu d'aquests professionals és ajustar les adaptacions dels problemes i situacions a les peculiaritats dels contextos nacionals sense afeblir el caràcter universal de les capacitats i els coneixements requerits per a respondre aquestes proves.

Així mateix, els autors d'aquest article es qüestionen si aquestes peculiaritats dels contextos nacionals, regionals o locals esbiaixen els resultats de les proves; i per tant si tenen sentit les comparacions entre diferents contextos així com, l'elaboració de rànquings.

D'altra banda, PISA presenta una sèrie de limitacions externes, de les quals Pérez i Soto destaquen la utilització política dels resultats per a la creació de rànquings i de classificacions. A més, afirmen que els resultats que ofereix el programa en relació al desenvolupament de les capacitats i els coneixements dels àmbits que estudia, no esdevenen una informació útil suficient per a orientar polítiques educatives que milloren la qualitat dels sistemes educatius.

Així mateix, expliquen que l'establiment de rànquings i per tant la imitació dels països millor situats en els resultats de PISA esdevé una actuació simplista, ja que cada sistema educatiu presenta unes característiques determinades per cada context cultural, econòmic i polític. Arribats a aquest punt ens sembla interessant citar un exemple concret que s'exposa en aquest document:

Por ejemplo, en España, los resultados deficientes en matemáticas y en comprensión lectora tanto en el 2003, como en el 2006, han provocado una, en parte, injustificada imagen de fracaso generalizado del sistema, y una utilización política interesada a favor de una forma más tradicional y academicista de exigir el esfuerzo de los escolares (*Back to Basic*), cuando lo que probablemente indican los resultados es más bien lo contrario: que una cultura excesivamente academicista del sistema educativo español y de los contenidos y procesos de enseñanza en torno a aprendizajes memorísticos de los libros de texto, no está preparando a nuestro alumnado para el tipo de razonamiento de problemas que plantean las pruebas de PISA en matemáticas y en lectura. (Pérez i Soto 2011: 178)

Ens sembla interessant destacar la idea que s'apunta ací sobre la cultura academicista del sistema educatiu espanyol a diferència del tipus de raonaments que requereixen les proves de PISA, ja que aquesta és una de les tesis que defensarem al llarg del nostre estudi. Concretament parlarem de com els llibres de text que analitzem preparen l'alumnat sobretot, per a respondre preguntes que requereixen habilitats de cerca i obtenció d'informació i no tant per a desenvolupar les habilitats de reflexió i valoració.

És per açò que ens sumem a l'afirmació que fan els autors d'aquest article sobre la contradicció que suposa que els nostres estudiants es formen en un sistema educatiu basat en l'aprenentatge memorístic i de reproducció d'informació i després esperem que obtinguen bons resultats en unes proves que els estan demanant que apliquen un tipus de raonament tan diferent al que fan servir habitualment per a respondre les activitats diàries o les proves d'avaluació escolars.

A continuació, Pérez i Soto parlen de l'interés economicista del programa de PISA i basen aquesta afirmació en dos arguments:

- Que la educación es un factor clave para el desarrollo económico.
- Que la escuela actual no prepara para las exigencias cada vez más complejas del mercado laboral del siglo XXI, ni tampoco para las exigencias de la sociedad de la información. (Pérez i Soto 2011: 178)

Després destaquen la importància de vigilar que aquest interès econòmic no condicione el disseny, desenvolupament o interpretació de les proves d'avaluació.

En aquest document però, també es parla de les fortaleces de PISA, entre les quals destaquen que PISA s'interessa per la utilització del coneixement i no per la reproducció de dades o conceptes de manera memorística. Tal com expliquen els autors de l'article, les proves de PISA tenen com a objectiu l'ús de dades i informacions per a emprar-los en processos com aplicació, comprensió, transferència, interpretació, etc.

Una altra de les fortaleces de PISA destacades en aquest document és que les disciplines dels currículums escolars no es consideren les finalitats dels processos d'ensenyament i aprenentatge sinó, que esdevenen els mitjans i les eines per al desenvolupament de les competències fonamentals per a la vida.

La tercera de les fortaleces comentades és que les preguntes plantejades en les proves se situen en un context real per a l'alumnat de manera que, es consideren activitats significatives ja que, fan referència a problemes i situacions de la vida quotidiana. Malgrat tot, en l'article es destaca novament que no s'hi tracten temes com el sexisme, la desigualtat social, etc.

La quarta fortalesa de PISA és la identificació de les variables contextuals de la vida dels estudiants. Per això, s'apliquen qüestionaris sobre el context a alumnes i directors que després s'empren a l'hora d'interpretar els resultats. D'aquesta manera, tal com expliquen els autors de l'estudi que comentem "En consecuencia, establece índices de equidad de cada sistema educativo, a los que concede tanta importancia como a los índices que expresan el grado de excelencia de cada sistema." (Pérez i Soto 2011: 180).

La darrera fortalesa destacada en aquest document és el fet que el procés d'elaboració, aplicació, correcció i divulgació siga molt acurat. De manera que, en el procediment es garanteix la independència, l'anonimat, el control en l'aplicació i l'homogeneïtat en la correcció.

El post de Javier Tourón "PISA 2015. La otra cara de los resultados" està estretament relacionat amb aquest treball que acabem de citar perquè hi parla sobre els efectes que provoca la publicació dels resultats de les proves en les diferents actuacions educatives. Així mateix, el podem relacionar també amb l'estudi que comentem immediatament després d'aquest, "El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje"; ja que tal com reclama Tourón, la reacció davant dels resultats dels responsables educatius dels països que participen en les proves hauria de ser molt

més profunda que la simple satisfacció o frustració, depenent del lloc que s'ocupe en el "rànking". Jesús Tourón parla ací d'actuacions com mantenir les causes que han originat uns bons resultats o bé, analitzar les que han impedit obtenir uns resultats satisfactoris. En aquest sentit, després de consultar l'informe preliminar de PISA 2015, Tourón aporta una sèrie de reflexions que ens semblen interessants i que citarem a continuació:

1. Hablar de los países del entorno, de la media de la OCDE o mencionar a algún país como referencia es casi siempre un argumento defensivo. Los resultados deben analizarse en sí mismos primero y ponerlos en contexto, si se quiere, después.
2. La media solo representa bien a los que están en la media. Por eso es preciso hacer un análisis un poco más detenido de los resultados.[...]
3. Lo importante en PISA no es la media sino las escalas de rendimiento. [...]
4. Sería pues de la máxima importancia que se analizasen las referencias cualitativas de las escalas, por parte de los expertos en currículo y el profesorado especialista de las áreas implicadas para que valoraran si las destrezas, conocimientos y habilidades que aparecen en los diversos niveles de las mismas son las deseables para la formación de nuestros escolares. [...]
5. Una información crítica es conocer el porcentaje de alumnos que se encuentran en cada uno de los tramos o niveles de la escala [...]
6. ¿Dónde están los alumnos excelentes? ¿Los de más capacidad? ¿Los de más talento? ¿Los de alto rendimiento?
7. Hace unas fechas escribí, en este blog, sobre "La caprichosa distribución de la inteligencia en España". ¿Es posible que estos datos, que son del Ministerio de Educación, no preocupen a casi nadie? Pero, ¿cuántos alumnos de más capacidad hay en España? Si comparamos ambas tablas (a pesar de que difieren temporalmente) nos percatamos de que nuestro sistema educativo pierde talento a manos llenas y no hace nada, o muy poco, para remediarlo.
8. No me importa repetirme: las escuelas, ¿son una máquina de destruir talento? Me parece que sí, al menos en términos generales, "porque el talento que no se cultiva, se pierde." Y sin identificación no hay intervención, y sin esta no hay desarrollo. [...]

9. Es imprescindible que se aborde con seriedad y realismo este problema que impide que podamos hablar de equidad y de igualdad para un gran número de estudiantes. Esto tiene consecuencias funestas para el desarrollo personal y también social, como acabo de señalar. Y es que sí, la excelencia es una meta del sistema educativo. (Tourón 2017)

Sobre el paper de l'avaluació i sobre l'ús dels resultats d'aquesta per a millorar l'educació, com hem apuntat més amunt, també tracta el treball d'Amparo Vilches i Daniel Gil Pérez "El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje". En aquest treball s'explica com replantejant la manera tradicional d'avaluar es pot millorar el procés d'ensenyament aprenentatge. Tanmateix, l'article es pot dividir en dues parts; una primera, dedicada a l'anàlisi dels sistemes d'avaluació tradicionals i alhora, a l'exposició d'una sèrie d'idees i consells per tal de millorar aquestes pràctiques. I una segona part, més estretament relacionada amb el nostre treball, dedicada a la descripció del programa PISA, amb l'objectiu de mostrar com aquest model d'avaluació esdevé un instrument d'aprenentatge i per tant, un instrument de millora de l'educació.

En aquesta segona part del document, sota el títol "PISA: un programa como instrumento de mejora de la educación", els autors elaboren una descripció sobre la manera d'avaluar el coneixement científic en el programa. En primer lloc, expliquen que PISA avalua aquest coneixement a través de tres grans dimensions:

- Els processos o destreses científiques.
- Els conceptes i continguts científics.
- El context en el qual s'aplica el coneixement científic. (Vilches i Gil 2010: 135)

Sobre la primera dimensió, expliquen que PISA identifica cinc processos científics, l'avaluació dels quals permet entendre la importància de l'educació científica en la preparació de futurs ciutadans capaços de prendre decisions sobre els canvis que l'activitat humana produeix en el món natural.

A continuació, expliquen breument en què consisteixen aquests cinc processos, que nosaltres ara únicament esmentarem:

- Reconèixer qüestions científicament investigables.

- Identificar les evidències necessàries en una investigació científica.
- Extreure o avaluar conclusions.
- Comunicar conclusions vàlides.
- Demostrar la comprensió de conceptes científics. (Vilches i Gil 2010: 135)

Respecte a la segona dimensió, apunten que el programa defineix una sèrie de temes científics a partir dels quals se seleccionen els continguts per a l'avaluació dels coneixements, seguint aquests quatre criteris:

- Que apareguen en situacions quotidianes i tinguen un alt grau d'utilitat en la vida diària.
- Que es relacionen amb aspectes rellevants de la ciència, seleccionant aquells que, amb més probabilitat, mantinguen la seua importància en el futur.
- Que siguin aptes i rellevants per a detectar la formació científica de l'alumnat.
- Que siguin idonis per a ésser utilitzats en processos científics. (Vilches i Gil 2010: 136)

Quant a la tercera dimensió, destaquen la importància que PISA concedeix al context i expliquen que el projecte fa referència a situacions i àrees en les quals l'alumnat ha d'aplicar els seus coneixements científics, sobre tot, als contextos que es relacionen amb problemes i temes que afecten el benestar humà i requereixen la presa de decisions. Per això, en distingeix tres àrees:

- Les ciències de la vida i la salut
- Les ciències de la Terra i del medi ambient
- Les ciències i el desenvolupament tecnocientífic (Vilches i Gil 2010: 137)

Segons els autors d'aquest article, la consideració d'aquestes tres dimensions en l'avaluació del coneixement científic afavoreix la immersió en la cultura científica.

Una vegada descrit el context en què s'avalua el coneixement científic en les proves PISA, els autors del treball que comentem remarquen un fet fonamental “Una primera condició para que un sistema de evaluación influya sobre la enseñanza es que sea conocido por el profesorado.” (Vilches i Gil 2010: 138); ja que, com constaten en un estudi anterior, el

professorat té un coneixement nul sobre els continguts i les orientacions de les proves de PISA. En aquest sentit, conclouen que s'està desaprofitant el paper orientador que les avaluacions de PISA poden desenvolupar sobre les activitats a l'aula.

A continuació, aporten una sèrie de mesures orientades a aprofitar les potencialitats del programa PISA, la primera de les quals és difondre les orientacions i fonamentacions del projecte, acompanyant-les d'exemples suficients per tal d'ajudar a reorientar l'ensenyament en la direcció que proposa el programa.

La segona mesura consisteix a presentar els resultats de forma diferent a com s'ha fet fins el moment; així és que, allò realment interessant és descobrir en quina mesura els estudiants assolixen els objectius proposats, quines són les deficiències i els obstacles que es detecten i emprar aquesta informació per a reorientar l'acció educativa, tant des de la millora de l'aprenentatge, de l'ensenyament i del mateix currículum; com des de la millora de les proves d'avaluació emprades.

Per concloure Vilches i Gil afegien que les proves que es proposen en l'avaluació que fa el programa PISA incorporen les dimensions procedimental i axiològica a la conceptual i eviten la memorització de conceptes. Així doncs, els autors insisteixen en la idea de trencar amb la tradició que sistemàticament ha limitat l'avaluació als aspectes més fàcils de mesurar i contribuir per tant, a la formació de ciutadans que participen, de manera crítica, en la presa de decisions al voltant dels problemes relacionats amb el desenvolupament tecnocientífic. Així com, en la necessitat de difondre els materials del projecte PISA entre el professorat, per tal que els analitzen i els facen servir com a instrument d'avaluació i d'aprenentatge.

Si per a l'elaboració d'aquest capítol hem consultat estudis que descriuen el projecte PISA, que analitzen les febleses i les forteses d'aquest i treballs que demostren que la manera d'avaluar del programa PISA traslladada a les pràctiques docents pot convertir-se en una eina per a la millora de l'educació. Ara ens sembla interessant completar aquest apartat amb un estudi que ens aporte informació sobre una altra vessant del programa, "PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA".

En aquest article l'autor presenta una sèrie de reflexions sobre el desenvolupament de les avaluacions internacionals com a eina per al govern. Per començar, descriu els contextos polítics i econòmics que han envoltat les avaluacions internacionals i després, explica

com es va crear el programa PISA i perquè aquest ha esdevingut un eix central en les polítiques educatives durant la darrera dècada.

En el repàs que Lundgren fa sobre els contextos polítics i econòmics de les avaluacions internacionals, afirma que en l'educació durant els anys setanta, huitanta i noranta els objectius curriculars van anar esdevenint més abstractes i per tant, més difícils d'avaluar. Així mateix, explica que en la societat de la informació els currículums no poden organitzar-se a partir de continguts, sinó en com s'estructura el coneixement i com s'articula en conceptes, teories, models i competències bàsiques, que alhora s'han d'expressar en termes objectius (Lundgren 2013: 23). Després, en la dècada dels noranta, amb l'arribada de les TIC i d'internet, la informació i el coneixement van canviar totalment.

Bàsicament, l'autor parla de la necessitat d'establir uns objectius clars però, que alhora permeten un espai per a la interpretació i l'aplicació, per tant, aquests objectius no han de constituir regles. En aquest sentit, afirma que els objectius han de pertànyer als qui tenen la responsabilitat de posar-los en pràctica i per això, requereixen de "profesionalismo" (Lundgren 2013: 24), és a dir, que els qui els posen en pràctica han de tenir una base de coneixements per tal d'interpretar i concretar uns propòsits en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Més endavant, l'autor d'aquest estudi planteja la següent qüestió: "¿Cómo se relacionan los resultados con los currícula nacionales?" (Lundgren 2013: 26) i comença per explicar que la comparació de resultats educatius esdevé un problema, ja que la interpretació d'aquests exigeix que hi haja un guanyador en la competició. De manera que, els sistemes educatius adquireixen un valor a escala internacional, es competeix per ser millor que Finlàndia i les actuacions polítiques envers l'educació s'han convertit en un control dels resultats. Així, la resposta a la pregunta que plantejava és que la reestructuració dels currículums està adreçada a obtenir millors resultats en les proves PISA.

5 RESULTATS DE L'ANÀLISI DELS LLIBRES DE TEXT

Arribats a aquest punt convé recordar que l'objectiu del nostre estudi era conèixer els tipus de textos que s'utilitzen en els llibres de text i els tipus de preguntes que s'hi proposen. Així mateix, l'anàlisi dels textos i de les preguntes ens interessava des de dos punts de vista: com a font d'informació per a l'estudiant i com a document que s'acompanya de preguntes que l'estudiant ha de respondre després de múltiples lectures. Així doncs, recordarem també ara la pregunta que volia contestar aquesta investigació: quins són els patrons de comportament habitual que els llibres de text proposen sobre els textos i les preguntes que els acompanyen?

Aquest capítol recull els resultats de l'anàlisi dels llibres de text dividits en els apartats següents.

5.1 Anàlisi general dels llibres

A continuació, exposarem de manera resumida com hem obtingut les dades que ens permetran donar resposta a la pregunta que guiava l'objectiu de la nostra investigació. Per començar, hem dividit la descripció dels llibres de text en tres nivells que van de menys a més concrets.

- El primer nivell s'ocupa de la descripció general dels llibres i a partir del qual hem obtingut dades com el nombre de volums en què es divideix el llibre, el nombre total de pàgines i d'unitats, si presenta unitat 0 o no, si inclou un apartat de presentació en el qual es descriu el material i un apartat dedicat als continguts "Extres".

Aquestes dades les hem recollides en unes fitxes d'anàlisi que apareixen en l'apartat 5.1.1 Dades generals dels llibres. Les fitxes d'anàlisi s'estructuren de la següent manera: per columnes s'exposen les dades editorial, matèria, curs, el codi emprat per a cada llibre en l'anàlisi de les diferents fitxes, el número de volums en què es divideix el llibre, el número total de pàgines i d'unitats, si presenta unitat 0 o no, si inclou un apartat de presentació en el qual es descriu el material (és a dir si inclou esquema de les unitats, del llibre, índex, instruccions d'ús) i un apartat dedicat als continguts extres (si inclou glossaris, apèndix, avaluacions, etc.). Així, cada fila està dedicada a la descripció d'aquestes dades per a cadascun dels 28 llibres analitzats.

5.1.1 Dades generals dels llibres

Codi	Volums	Pàgines	Unitats	Unitat 0	Presentació	Extres
1_CN1ESO	4	259	14		Esquema de la unitat. Índex	Posa en pràctica les teues capacitats. Fauna, vegetació, roques i minerals representatius de la Comunitat Valenciana. Conceptes clau
2_GH1ESO	2	301	17		Esquema del llibre. Índex	Glossari. Índex
3_LI1ESO	2	209	8		Presentació. Índex	Resum gramatical. Models de conjugació verbal
4_CN4ESO	1	255	8	1	Presentació. Índex	Resum gramatical. Verbs regulars. Verbs irregulars
5_GH4ESO	4	267	10		Esquema de la unitat. Índex	Posa en pràctica les teues capacitats. Parcs nacionals espanyols. Conceptes clau
6_LI4ESO	3	335	16		Índex general. Índex volum 1, 2 i 3. Esquema del llibre	Glossari
7_LI1ESO	1	207	9		Presentació. Instruccions d'ús. Índex	Onades 1, 2 i 3. Banc de dades

8_LI4ESO	1	231	9		Presentació. Instruccions d'ús. Índex	Onades 1, 2 i 3. Banc de dades
9_GH1ESO	2	283	13		Índex. Com és aquest llibre?	Avaluació de competències bàsiques. Annex cartogràfic
10_LI1ESO	3	252	10		Índex. Com és aquest llibre?	verbs regulars i irregulars. Recursos retòrics. Lectures recomanades
11_GH4ESO	2	296	13		Índex. Com és aquest llibre?	Glossari. Annex cartogràfic
12_LI4ESO	3	272	10		Índex. Com és aquest llibre?	Versos i tipus d'estrofes, Literatura universal. Combinació de pronoms febles. Verbs irregulars. Abreviacions. Adequació, coherència i cohesió. Verbs. Etapes, moviments i autors. Lectures recomanades
13_CN1ESO	3	264	12	SÍ	Com s'usa aquest llibre. Índex	Avaluació per competències. Encartaments
14_GH1ESO	3	276	14	SÍ	Com s'usa aquest llibre. Índex	Avaluació per competències. Comunitat Valenciana. Mapes
15_LI1ESO	3	190	12		Com s'utilitza aquest llibre. Índex	Apèndix: test de l'arbre. Verbs regulars

16_CN4ESO	3	276	10	SÍ	Com s'usa aquest llibre. Índex	Avaluació per competències. Annex. Encartaments
17_CN4ESO	3	264	11	SÍ	Com s'usa aquest llibre. Índex	Avaluació per competències. Encartaments
18_GH4ESO	3	299	15	SÍ	Com s'usa aquest llibre. Índex	Avaluació per competències. Comunitat Valenciana. Mapes
19_LI4ESO	3	214	12		Com s'utilitza aquest llibre. Índex	Apèndix: resum pronoms febles, oracions subordinades, conjuncions, dialectologia, tipologia textual
20_CN2BAT	1	407	20		Esquema de la unitat i Índex	Annex (explicació més àmplia d'alguns termes)
21_CN2BAT	1	382	10		Índex i Esquema del tema	Annexos (Sistema periòdic dels elements i Taula de Constants físiques i químiques)
22_CN2BAT	1	407	9	SÍ	Índex i Esquema del tema	Annexos (Formulació inorgànica, formulació orgànica, sistema periòdic)
23_GH2BAT	1	447	17		Índex i Esquema de la unitat	Fonts de consulta i ampliació i Glossari amb conceptes fonamentals

24_LI2BAT	1	303	8		Presentació (un text d'1 pàg. a 2 columnes) i Índex	Figures retòriques i Taula cronològica
25_GH2BAT	1	327	9		Presentació, Estructura del Llibre i Quadre de continguts	
26_LI2BAT	1	175	6		Presentació i Quadre de continguts	Més textos per a comentar i Bibliografia
27_LI2BAT	1	287	9		Presentació i Quadre de continguts	Bibliografia
28_LI2BAT	2	277	12		Índex i Així és este projecte (estructura de la unitat)	Bibliografia i Annex (conceptes sobre mètrica)

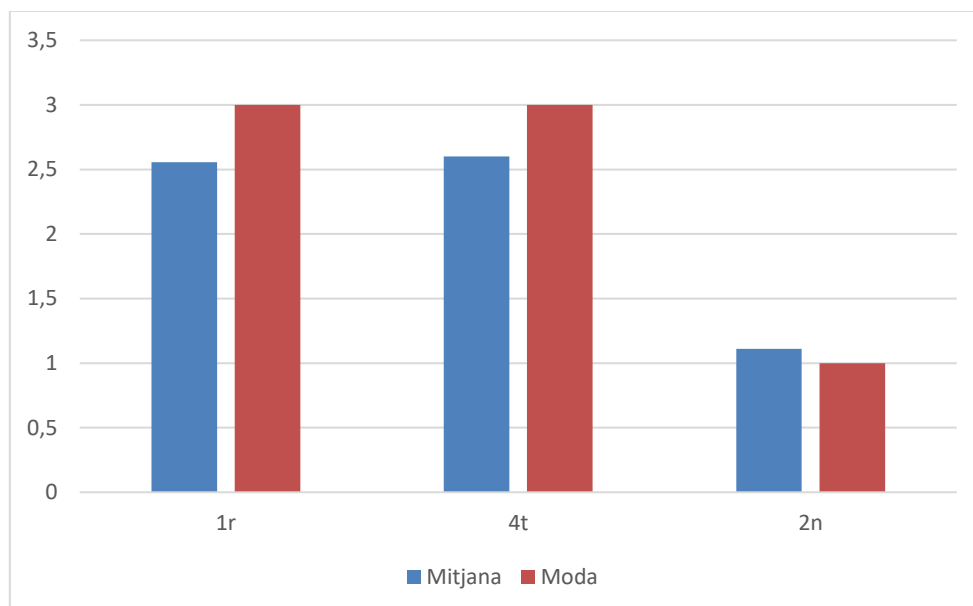
Taula 3: Anàlisi general dels llibres

5.1.2 Resultats de l'anàlisi general dels llibres

A continuació, descriurem els gràfics en les quals exposem les dades obtingudes. Així, el gràfic 1 mostra la mitjana i la moda de número de volums que presenten els llibres de text de manera comparada entre els cursos 1r i 4t d'ESO i 2n de Batxillerat.

Comparativa de volums entre cursos	Mitjana	Moda
1r	2,55555556	3
4t	2,6	3
2n	1,11111111	1

Quadre 1: Volums i cursos

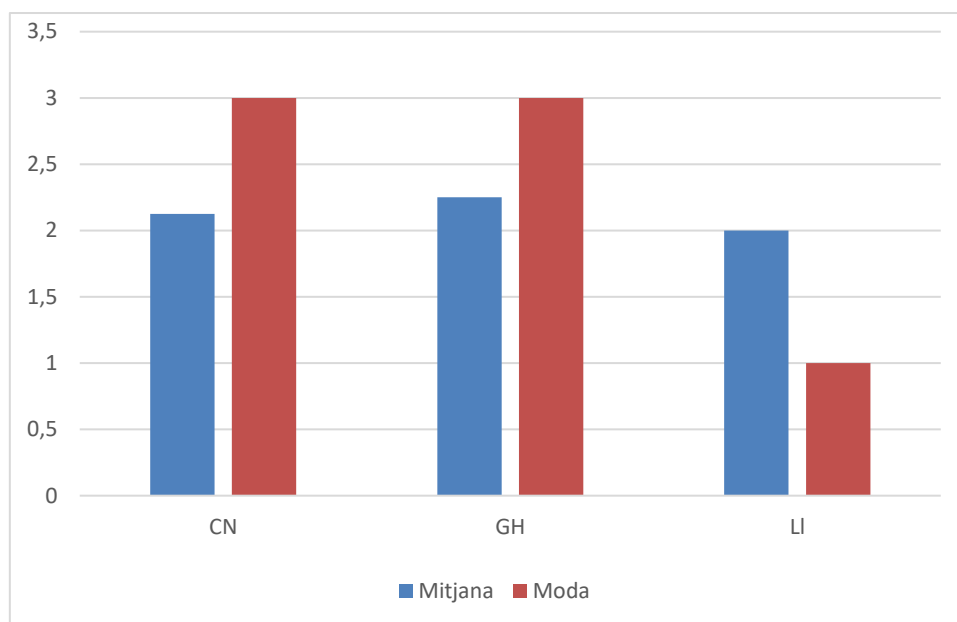


Gràfic 1: Volums i cursos

El gràfic 2 presenta la mitjana i la moda de número de volums en què es divideixen els llibres de text de manera comparada entre les matèries de Ciències de la Naturalesa, Geografia i Història i Llengua i Literatura.

Comparativa de volums entre matèries	Mitjana	Moda
CN	2,125	3
GH	2,25	3
LI	2	1

Quadre 2: Volums i matèries



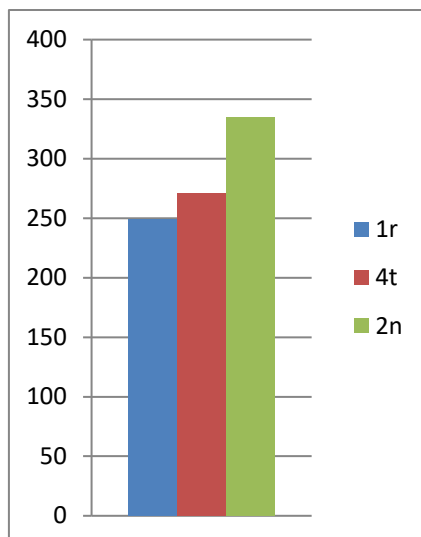
Taula 4: Volums i matèries

Al llarg de la nostra anàlisi hem observat que les editorials presenten el seu material en diversos volums quan es tracta de cursos més baixos, en els casos de 1r i 4t d'ESO; mentre que, en el cas del curs més elevat, 2n de Batxillerat, el material es presenta majoritàriament en un únic volum. Si observem el número de volums en què es divideix el material de manera comparativa entre les tres matèries, els resultats ens mostren que les editorials solen dividir en 3 volums les matèries de Ciències de la Naturalesa i de Geografia i Història; mentre que la matèria de Llengua i Literatura sol presentar-se en un únic volum.

El gràfic 2 mostra la mitjana de número de pàgines dels llibres de text de manera comparada entre 1r i 4t curs d'ESO i 2n de Batxillerat.

Comparativa de pàgines entre cursos	Mitjana de pàgines
1r	249
4t	270,9
2n	334,666667

Quadre 3: Pàgines i cursos

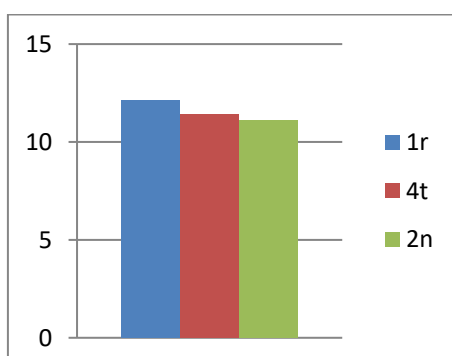


Gràfic 2: Mitjana pàgines

En aquest gràfic podem establir la comparativa entre 1r i 4t curs d'ESO i 2n de BAT respecte al número d'unitats en què s'estructura cada llibre de text. Podem dir, per tant, que sol ser habitual que les editorials estructurin els continguts dels llibres de text en 12 unitats.

Comparativa d'unitats entre cursos	Mitjana d'unitats
1r	12,11111111
4t	11,4
2n	11,11111111

Quadre 4: Unitats i cursos



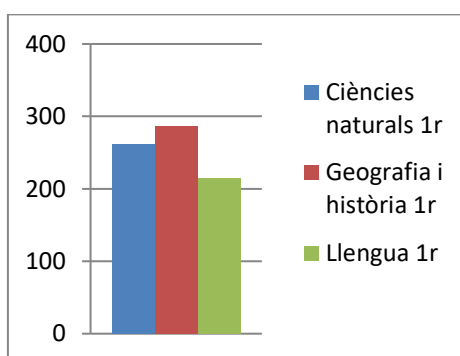
Gràfic 3: Mitjana unitats

Tot seguit s'exposen les dades obtingudes sobre la mitjana de pàgines i d'unitats de manera comparada entre les diferents matèries i cursos.

Mitjana de pàgines		Mitjana d'unitats
CN1	261,5	13
GH1	286,666667	14,6666667
LI1	214,5	9,75
CN4	265	9,6666667
GH4	287,333333	12,6666667
LI4	263	11,75
CN2	398,666667	13
GH2	387	13
LI2	260,5	8,75

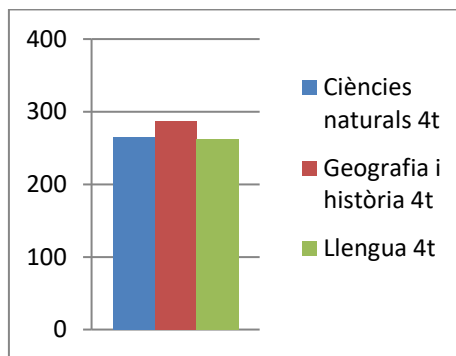
Quadre 5: Comparativa de pàgines i unitats per curs

En el gràfic 4 podem comparar la mitjana de pàgines dels llibres de text de 1r curs entre les diferents matèries.



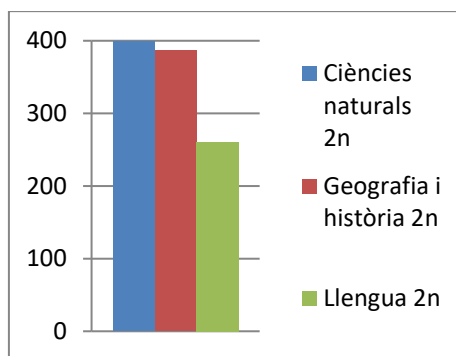
Gràfic 4: Mitjana pàgines 1r

En el gràfic 5 exposem la comparativa de la mitjana de pàgines dels llibres de text de 4t curs entre les diferents matèries.



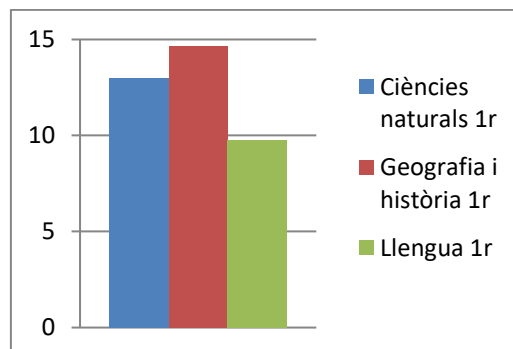
Gràfic 5: Mitjana pàgines 4t

En el 6 observem la comparativa de la mitjana de pàgines dels llibres de text de 2n curs entre les diferents matèries.



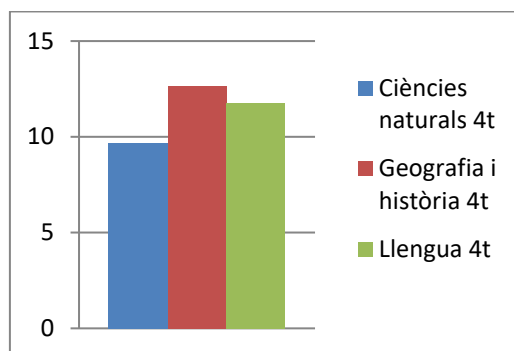
Gràfic 6: Mitjana pàgines 2n

En el gràfic 7 es compara la mitjana d'unitats dels llibres de text de 1r curs entre les diferents matèries.



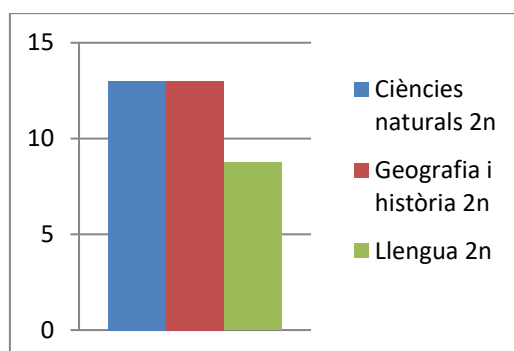
Gràfic 7: Mitjana unitats 1r

En el gràfic 8 podem comparar la mitjana d'unitats dels llibres de text de 4t curs entre les diferents matèries.



Gràfic 8: Mitjana unitats 4t

En gràfic 9 presenta la mitjana d'unitats dels llibres de text de 2n curs entre les diferents matèries.



Gràfic 9: Mitjana unitats 2n

5.1.3 Conclusions dels resultats de l'anàlisi general dels llibres

Les primeres dades ens donaven informació sobre el número de volums en què les editorials divideixen els materials i hem comprovat que la tendència és dividir els materials en un major nombre de volums en els cursos menys elevats.

Deduïm per tant, que les editorials ho fan així per alleugerir el pes que han de dur els alumnes a les motxilles o reduir el volum de contingut que han de manipular diàriament, sobre tot quan són més menuts.

En aquest sentit, aquesta decisió pot ser positiva però si tenim en compte que al llarg del curs l'alumnat pot tindre la necessitat de consultar o repassar continguts estudiats anteriorment i si aquests continguts es troben en un material que ja han retirat i que no tenen a l'aula, pot ser el fet de presentar el material en diversos volums no és tan favorable.

Si establim una comparativa entre cursos i matèries respecte al número de pàgines i d'unitats, observem que el número de pàgines dels llibres sol ser més elevat en 2n, després en 4t i finalment en 1r i el número de pàgines total del llibre és més elevat en la matèria de Geografia i Història en 1r i 4t curs i en Ciències de la Naturalesa en 2n i el menor en la de Valencià: Llengua i Literatura en els tres cursos.

Únicament 6 dels 28 llibres analitzats inclouen una unitat 0 que normalment sol ser més breu que la resta i es presenta a mode d'introducció, repàs i valoració dels coneixements previs, 5 d'aquests llibres pertanyen a una mateixa editorial i tots els llibres que inclouen unitat 0 només pertanyen a dues de les tres matèries analitzades.

Així mateix, tots els llibres presenten un apartat dedicat a la presentació del llibre amb un esquema de les unitats i un índex general dels continguts; així com material extra afegit al final dels volums que incorpora glossaris, mapes, resums, autoavaluacions, bancs de dades, més textos, bibliografia, etc. excepte en el cas d'un dels llibres de 2n curs.

Si observem la **descripció general dels llibres** de text podem dir que les editorials presenten el seu material normalment en diversos **volums** quan els cursos són més baixos i que la mitjana de volums és de 3 en els casos de secundària i d'1 en el cas de batxillerat. La mitjana del nombre de pàgines de 249, 270,9 i 334,666667 i d'unitats d'11 o 12, ens mostra que en termes generals, tendeixen a estructurar els seus materials de la mateixa manera, així com a fragmentar els continguts en un número d'unitats molt semblant.

Així mateix, hem observat que el **nombre de pàgines dels llibres** sol ser més elevat en 2n que en 4t i que en 1r i el nombre de pàgines total del llibre és més elevat en la matèria de Geografia i Història i el menor en la de Valencià: Llengua i Literatura en els cursos de secundària. Cosa que ens fa pensar que s'associa una major quantitat de contingut a cursos més elevats; així com a matèries relacionades amb les ciències socials. Encara que en el cas de batxillerat les matèries que presenten major número de pàgines són Ciències de la Naturalesa i Geografia i Història front a Llengua i Literatura.

Respecte al **nombre d'unitats** de cada llibre hem comprovat que tant en 1r com en 4t també coincideix que el número d'unitats en què s'estructuren els llibres és major en Geografia i Història i que el menor número d'unitats el presenten els llibres de Valencià: Llengua i Literatura. També ací, en el cas dels llibres de batxillerat coincideix que el número d'unitats és major en les matèries de Ciències Naturals i de Geografia i Història que en el de Llengua i Literatura.

Una altra de les coincidències la trobem en la incorporació d'apartats introductoris o material extra a les unitats pròpiament dites, com poden ser **la unitat 0** o un apartat dedicat a la **presentació** del material. Hem comprovat per tant, que únicament 6 dels 28 llibres analitzats inclouen una unitat 0, aquests llibres pertanyen majoritàriament a una mateixa editorial i només un d'aquest llibres, a una editorial diferent. Així mateix, aquest tipus d'unitats introductòries no es troben en totes les matèries analitzades.

A més a més, la majoria dels llibres presenten un apartat dedicat a la presentació del llibre amb un esquema de les unitats i un índex general dels continguts; a més de **material extra** afegit al final dels volums.

5.2 Anàlisi de les unitats

El segon nivell de concreció està dedicat a la descripció de les unitats, aquesta recull d'informació ens ha permès obtindre dades sobre el número d'unitat que s'hi analitza, el número de pàgines total de cada unitat, el número de pàgines dobles que inclouen les unitats, el número de textos escrits pels autors del llibre i el número de textos escrits per autors externs al material, el número de preguntes que inclou cada unitat i el número de gràfics, mapes i il·lustracions que acompanyen els textos.

En aquest cas, les dades es recullen en 28 fitxes, una per cada llibre, que presenten la informació en forma de taules que poden consultar-se en l'apartat Dades de les unitats.

Els ítems que inclouen les taules en 5.2.1 Dades de les unitats que componen les fitxes són els següents:

- a) El nombre d'unitats que conformen el llibre i que són objecte d'anàlisi.
- b) El nombre de pàgines total de cada unitat per comprovar si són similars en un mateix llibre.
- c) En una unitat, hem analitzat també les pàgines dobles que inclouen perquè ens semblava interessant observar les diferències entre el contingut d'aquestes i el de les pàgines simples.
- d) El nombre de textos escrits pels autors del llibre i el número de textos escrits per autors externs al material perquè ens semblava important descobrir la varietat d'autoria de textos.
- e) El nombre de preguntes que inclou cada unitat.
- f) El nombre de gràfics, mapes i il·lustracions que acompanyen els textos i que serveixen de suport per a la seua comprensió.

Ara bé, cal considerar que, tal com hem explicat en l'apartat Presentació de la investigació on presentem el Metodologia, hem quantificat els textos que o bé anaven precedits d'un títol principal, o bé s'inclouïen dins d'un destacat o formaven part d'una activitat o pràctica; mentre que, no hem considerat text una definició d'un concepte, un escrit esquemàtic, etc.

Els mapes els hem comptat tenint en compte que acompanyaren els textos i les il·lustracions, que complementaren una explicació, per exemple, les parts d'un animal, la descripció dels moviments dels planetes o d'un procés determinat; contràriament, no hem considerat il·lustració un mapa conceptual, un esquema, etc.

La selecció d'ítems d'anàlisi que hem fet té l'objectiu de descriure i quantificar les dades que ens donen una idea de com s'estructura el llibre en conjunt, per tal de poder observar si els llibres analitzats presenten característiques semblants o si bé, les dades d'alguns dels ítems destaca respecte a la resta, ja siga un curs o un altre, una matèria determinada o una editorial. De manera que, aquesta comparativa ens pugui donar dades sobre el patró de comportament respecte a l'estructura general dels llibres de text i més concretament, dels textos, preguntes gràfics, mapes i il·lustracions que els acompanyen i els complementen i que per tant, haurien de servir per a facilitar a l'alumne l'aproximació al text i la major comprensió d'aquest.

5.2.1 Dades de les unitats

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	16	0	16	1	49	0	0	5
2	18	0	13	2	53	0	1	16
3	18	0	20	1	44	2	4	7
4	16	0	13	1	55	4	0	5
5	14	0	11	1	48	0	0	0
6	16	0	14	1	44	0	0	4
7	20	0	15	1	62	2	0	9
8	16	0	10	1	49	0	0	9
9	16	0	10	1	53	0	0	10

10	16	0	11	1	58	0	0	13
11	16	0	10	1	57	1	0	8
12	16	0	13	0	69	1	0	8
13	16	0	10	1	49	0	0	12
14	16	0	13	1	44	3	0	5
Pràctica I	2	0	0	2	7	3	0	0
Pràctica II	2	0	0	2	9	1	0	1
Pràctica III	2	0	0	2	10	3	0	0
Pràctica VI	2	0	0	1	7	0	0	0
Pràctica V	2	0	0	3	8	2	0	0
Annex	6	0	33	0	0	0	0	0

Taula 5: Anàlisi descriptiva de les unitats 1_CNIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
Bloc I	2	0	1	0	5	0	0	0
1	16	0	18	1	30	2	13	7
2	16	0	22	0	28	2	10	15
3	12	0	36	0	31	4	6	5
4	14	0	19	0	32	0	8	8
5	20	0	14	0	28	14	8	6
6	16	0	14	1	27	2	6	11
Bloc II	2	0	1	0	5	0	0	0
7	16	4	13	0	29	8	26	0
8	18	4	20	0	30	12	15	0
Intro	6	0	10	0	17	0	0	1

Bloc III	2	0	1	0	3	0	0	1
9	26	0	30	1	46	2	4	13
Bloc IV	2	0	1	0	5	0	0	0
10	12	0	17	0	32	0	2	5
11	20	0	22	0	45	0	1	12
Bloc V	2	0	1	0	5	0	0	0
12	14	0	11	0	30	0	5	7
13	18	0	22	1	38	0	0	14
Bloc VI	2	0	1	0	6	0	0	0
14	12	0	13	2	29	0	4	6
15	18	0	14	1	40	0	2	12
16	18	0	19	1	35	0	7	3

17	12	0	9	0	29	0	3	1
----	----	---	---	---	----	---	---	---

Taula 6: Anàlisi descriptiva de les unitats 2_GHIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
Recordem	1	0	0	2	6	0	0	0
1	24	0	24	4	82	0	2	2
2	24	0	21	5	74	0	2	0
3	24	0	19	9	80	0	0	1
4	24	0	17	5	76	0	2	1
5	24	0	22	6	72	0	0	0
6	24	0	15	5	70	0	0	1
7	24	0	16	12	68	0	0	11
8	24	0	29	4	69	0	0	3

Taula 7: Anàlisi descriptiva de les unitats 3_LIIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions	Observacions
1	20	0	17	1	66	0	0	20	
2	22	0	16	1	81	0	0	15	
3	24	0	19	1	66	0	0	28	
4	24	0	18	1	70	1	3	7	
5	28	0	22	1	65	1	0	15	
6	24	0	14	2	62	11	0	5	
7	22	0	16	1	55	0	0	18	
8	24	0	18	1	55	2	1	18	
9	20	0	16	1	46	4	2	19	
10	24	0	14	1	44	0	3	11	

Pràctica I	2	0	0	1	10	0	0	0	
Pràctica II	2	0	0	1	8	3	0	0	
Pràctica III	2	0	1	2	10	0	0	0	
Pràctica VI	2	0	0	1	11	3	0	0	
Pràctica V	2	0	1	0	9	2	0	0	
Pràctica VI	2	0	0	4	8	1	0	0	
Pràctica VII	2	0	0	1	7	3	0	1	
Pràctica VIII	2	0	0	1	9	1	0	1	
Pràctica IX	2	0	0	1	7	3	0	2	
Pràctica X	2	0	0	1	10	0	1	0	
Pràctica XI	2	0	2	2	7	0	1	0	
Parcs nacionals	4	0	14	0	0	0	1	0	

Conceptes clau	4	0			0	0	0	0	definicions
----------------	---	---	--	--	---	---	---	---	-------------

Taula 8: Anàlisi descriptiva de les unitats 4_CN4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	20	0	9	9	27	0	2	1
2	24	0	15	5	25	1	9	1
3	24	0	14	10	30	9	6	2
4	20	0	15	7	25	7	10	1
5	22	0	15	10	23	4	2	1
6	16	0	9	9	21	2	4	0
7	16	0	7	8	23	2	1	0
8	24	0	13	11	24	5	4	2

9	20	0	17		12	0	7	0
10	22	0	15	18	28	9	1	1
11	18	0	9	7	29	1	10	2
12	16	0	14	3	24	12	0	0
13	20	0	13	13	31	8	2	0
14	20	0	12	15	31	8	0	2
15	24	0	17	15	33	10	8	3
16	22	0	12	12	28	23	1	0

Taula 9: Anàlisi descriptiva de les unitats 5_GH4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
Recordem	1	0	1	1	8	0	0	0
1	30	0	27	4	69	0	1	0

2	30	0	26	10	78	0	0	1
3	30	0	29	8	80	0	1	1
4	30	0	26	12	74	0	3	0
5	30	0	29	7	77	0	0	1
6	30	0	27	8	71	2	0	1
7	30	0	30	11	79	0	0	0
8	30	0	36	12	69	0	0	1

Taula 10: Anàlisi descriptiva de les unitats 6_LI4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	20	0	18	6	59	0	0	0
2	20	0	18	4	65	0	0	0
3	20	0	25	6	64	0	0	0

Onades 1	6	0	1	3	13	0	0	1
4	20	0	19	4	69	0	0	0
5	18	0	18	5	69	0	0	1
6	20	0	11	6	67	0		
Onades 2	6	0	11	4	15	0	1	0
7	20	0	21	5	63	0	0	0
8	20	0	19	7	61	0	2	0
9	20	0	18	8	70	0	0	0
Onades 3	6	0	8	0	11	0	0	1

Taula 11: Anàlisi descriptiva de les unitats 7_LIIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	22	0	16	10	56	0	0	0

2	22	0	18	11	49	0	0	1
3	22	0	19	7	47	0	0	1
Onades 1	6	0	6	2	11	1	0	0
4	22	0	28	8	56	0	1	0
5	22	0	18	12	61	0	0	0
6	22	0	18	14	66	0	0	0
Onades 2	6	0	5	2	14	2	0	0
7	22	0	24	10	57	0	0	0
8	22	0	23	12	63	0	1	0
9	22	0	18	16	62	0	0	0
Onades 3	6	0	4	1	10	0	0	0

Taula 12: Anàlisi descriptiva de les unitats 8_LI4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0 Geografia	2	0	6	0	4	0	1	0
1	18	0	23	0	54	2	20	11
2	26	0	16	0	59	0	13	5
3	22	0	16	0	51	0	10	6
4	16	0	13	0	36	7	7	6
5	14	0	13	0	22	0	1	3
6	16	0	13	2	44	0	3	2
7	14	0	17	2	29	0	2	3
0 Història	6	0	11	0	12	0	0	6
8	22	0	21	3	47	0	5	7
9	22	0	32	2	46	0	4	8

10	26	0	23	11	50	0	4	10
11	18	0	23	8	28	0	7	2
12	20	0	30	5	45	0	0	3
13	24	0	18	10	38	0	12	3

Taula 13: Anàlisi descriptiva de les unitats 9_GHIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	2	0	0	1	10	0	0	0
1	22	0	21	6	70	8	0	0
2	22	0	22	3	73	0	0	0
3	22	0	24	5	77	1	0	0
Monogràfic 1	8	0	4	1	13	0	1	0
Av. Comp.	2	0	1	0	9	0	0	0

4	22	0	17	2	69	0	0	0
5	22	0	21	10	66	0	0	0
6	22	0	22	14	69	0	0	1
Monogràfic 2	8	0	5	3	11	0	0	0
Av. Comp.	2	0	2	0	8	0	0	0
7	22	0	15	7	70	0	0	0
8	22	0	21	11	75	0	0	0
9	22	0	12	8	69	0	0	0
Monogràfic 3	8	0	6	3	16	0	2	0
10	17	0	5	10	77	0	0	0

Taula 14: Anàlisi descriptiva de les unitats 10_L1IESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
---------------	----------------	-----------------------	----------------------	----------------------	------------------	----------------	--------------	-----------------------

1	22	0	24	10	52	0	2	1
2	16	0	13	7	39	0	3	2
3	14	0	12	10	31	0	8	0
4	20	0	20	15	43	2	4	4
5	22	0	26	9	51	2	1	0
6	20	0	25	5	54	1	3	1
cultura i art	12	0	30	0	11	0	0	0
projecte	1	0	1	0	9	0	0	0
CB	1	0	1	0	11	0	1	0
glossari	3	0	0	0	0	0	0	0
annex cart.	4	0	0	0	0	0	5	0
7	20	0	24	10	53	1	2	0

8	20	0	31	8	43	1	3	0
9	16	0	20	14	30	0	5	1
10	18	0	28	9	35	0	6	1
11	18	0	22	7	45	5	5	1
12	22	0	36	14	46	1	2	0
13	16	0	17	8	32	1	14	1
cultura i art	12	0	34	0	18	0	0	0
projecte	1	0	1	0	10	0	0	0
CB	4	0	2	0	12	4	0	0
glossari	3	0	0	0	0	0	0	0
annex cart.	4	0	0	0	0	0	5	0

Taula 15: Anàlisi descriptiva de les unitats 11_GH4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	3	0	0	2	19	0	0	0
1	23	0	24	12	73	0	0	0
2	23	0	23	11	72	0	1	0
3	23	0	22	8	77	0	0	1
Monogràfic	7	0	11	2	5	0	1	0
ACB	1	0	1	1	5	0	0	0
Projecte	1	0	1	0	11	0	1	0
4	23	0	20	10	86	0	0	1
5	23	0	23	14	72	0	0	0
6	23	0	26	18	78	0	1	0
Monogràfic	7	0	7	3	9	0	0	0

ACB	1	0	1	1	5	0	0	0
Projecte	1	0	3	5	12	0	0	0
7	23	0	27	10	71	0	0	1
8	23	0	26	12	82	0	0	0
9	23	0	34	12	81	0	0	1
Monogràfic	7	0	5	2	5	0	0	0
10	12	0	7	7	70	0	0	0
ACB	1	0	1	1	4	0	0	0
Projecte	1	0	1	3	7	0	0	0

Taula 16: Anàlisi descriptiva de les unitats 12_LI4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	7	0	10	0	20	0	0	1

1	16	0	25	0	67	0	0	2
2	16	0	27	1	70	0	0	5
3	18	0	18	2	73	0	0	11
4	16	0	15	2	74	0	1	16
Av. comp.	4	0	13	0	49	0	1	1
5	18	0	20	2	73	11	4	6
6	20	0	19	3	92	1	0	4
7	20	0	13	2	70	0	0	3
8	18	0	24	2	67	0	1	7
Com. Val.	12	0	19	0	11	2	3	0
Av. comp.	2	0	6	0	21	0	0	1
9	18	0	7	2	96	0	1	8

10	16	0	12	2	81	0	0	8
11	18	0	18	2	81	0	0	20
12	16	0	12	2	71	0	0	15
Com. Val.	9	0	7	0	7	0	0	0
Av. comp.	2	0	9	0	33	0	0	1

Taula 17: Anàlisi descriptiva de les unitats 13_CNIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	9	0	17	0	9	0	5	2
1	14	0	17	0	40	0	8	2
2	14	0	8	0	37	6	1	9
3	16	0	18	2	32	0	10	1
4	20	0	21	2	47	3	6	4

5	17	0	14	1	36	1	8	3
Av. comp.	2	0	0	0	6	2	1	0
Com. Val.	12	0	6	0	25	1	4	0
Mapes	0	2	0	0	0	0	3	0
6	20	0	15	1	25	6	10	0
7	14	0	15	1	25	0	3	1
8	18	0	21	2	40	0	5	0
9	16	0	14	3	38	0	5	6
10	16	0	13	9	39	0	5	0
Av. comp.	2	0	1	0	5	0	0	0
Com. Val.	7	0	8	0	18	0	1	0
Mapes	0	2	0	0	0	0	3	0

11	14	0	16	2	28	0	0	2
12	14	0	16	2	30	0	6	1
13	16	0	18	2	33	0	1	3
14	18	0	20	4	32	0	5	0
Av. comp.	2	0	1	0	6	0	0	0
Com. Val.	7	0	6	0	16	0	1	0
Mapes	0	2	0	0	0	0	0	0

Taula 18: Anàlisi descriptiva de les unitats 14_GHIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	14	0	12	4	54	0	0	1
2	14	0	19	3	54	0	0	0
3	14	0	19	5	47	0	0	0

4	14	0	12	7	48	0	0	0
5	14	0	15	8	50	0	0	0
6	14	0	14	7	45	0	1	0
7	14	0	16	4	61	0	0	0
8	14	0	16	7	59	0	0	0
9	14	0	19	7	50	0	0	0
10	14	0	17	7	50	0	0	0
11	14	0	13	9	51	0	0	0
12	14	0	11	16	39	0	0	0

Taula 19: Anàlisi descriptiva de les unitats 15_LIIESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	7	0	6	0	28	0	0	3

1	24	0	16	4	103	2	0	18
2	24	0	27	2	113	0	1	4
3	24	0	24	3	88	2	12	26
4	20	0	20	4	94	0	1	16
Av. Comp.	2	0	3	3	16	0	1	0
Annex	12	0	8	0	0	0	1	1
5	22	0	17	2	120	0	0	21
6	20	0	20	2	104	0	0	30
7	23	0	17	2	97	0	0	14
8	22	0	19	3	105	0	0	19
Av. Comp.	2	0	2	4	13	0	0	0
9	20	0	22	3	97	1	1	6

10		0	25	3	99	4	1	3
Av. Comp.	1	0	1	0	6	3	0	0
Cont. Autònòmics	12	0	7	0	5	0	7	2

Taula 20: Anàlisi descriptiva de les unitats 16_CN4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	10	0	9	0	17	2	0	2
1	20	0	18	1	92	13	0	7
2	16	0	11	0	79	2	0	3
3	20	0	22	1	83	0	0	17
4	20	0	26	0	67	0	0	15
Av. Comp.	1	0	1	0	5	0	0	0
Annex	4	0	4	0	6	0	0	0

5	22	0	23	0	82	2	0	16
6	20	0	25	0	79	1	0	12
7	20	0	16	1	85	0	0	16
Av. Comp.	2	0	3	1	18	0	0	3
8	22	0	20	0	90	0	0	15
9	20	0	24	0	89	0	0	1
10	22	0	32	1	98	2	0	3
11	15	0	14	2	59	1	1	1
Av. Comp.	2	0	1	1	10	0	0	0
Annex	11	0	9	0	0	0	0	0

Taula 21: Anàlisi descriptiva de les unitats 17_CN4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
---------------	----------------	-----------------------	----------------------	----------------------	------------------	----------------	--------------	-----------------------

0	9	0	14	0	11	0	3	0
1	14	0	19	3	28	0	2	0
2	18	0	28	2	33	0	6	0
3	16	0	20	4	27	0	3	0
4	16	0	21	5	23	5	5	0
5	17	0	31	3	27	3	4	0
Av. Comp.	2	0	0	2	15	0	1	0
Com. Valenciana	8	0	10	1	22	0	2	0
6	16	0	20	1	23	1	6	0
7	18	0	19	3	26	0	2	0
8	18	0	21	3	26	0	3	0

9	16	0	17	3	20	4	3	0
10	13	0	21	3	21	2	3	0
Av. Comp.	2	0	0	2	14	0	1	0
Com. Valenciana	8	0	6	0	20	0	0	0
11	14	0	18	2	23	0	3	0
12	16	0	24	2	25	1	4	0
13	16	0	15	4	21	0	5	0
14	14	0	24	3	22	0	2	0
15	17	0	25	5	24	0	6	0
Av. Comp.	2	0	0	1	15	1	12	0
Com. Valenciana	12	0	4	0	15	2	0	0

Taula 22: Anàlisi descriptiva de les unitats 18_GH4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	16	0	9	11	43	0	0	0
2	15	0	9	7	50	1	0	0
3	15	0	9	9	41	0	0	0
4	15	0	8	5	41	0	1	0
5	16	0	12	4	48	0	1	0
6	15	0	7	5	44	0	0	0
7	15	0	9	8	47	0	0	0
8	15	0	11	10	49	0	0	0
9	16	0	10	6	40	0	0	0
10	15	0	14	6	49	0	0	0

11	15	0	11	16	44	0	0	0
12	15	0	9	4	39	0	0	0

Taula 23: Anàlisi descriptiva de les unitats 19_LI4ESO

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	15	0	10	0	25	3	0	16
2	17	0	8	0	48	4	0	23
3	17	0	10	0	48	1	0	22
4	15	0	8	0	51	0	0	17
5	17	0	9	0	48	0	0	26
6	17	0	6	0	35	0	0	38
7	19	0	9	0	56	0	0	49
8	15	0	11	0	50	0	0	30

9	21	0	14	0	44	0	0	47
10	23	0	10	0	45	7	0	26
11	21	0	7	0	53	4	0	21
12	19	0	11	0	40	2	0	54
13	19	0	10	0	33	0	0	31
14	21	0	12	0	45	0	0	36
15	21	0	12	0	45	0	0	38
16	19	0	7	0	63	0	0	46
17	23	0	8	1	61	1	0	31
18	17	0	7	0	50	1	0	33
19	19	0	11	0	52	1	0	29
20	21	0	8	3	46	0	0	35

Taula 24: Anàlisi descriptiva de les unitats 20_CN2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	23	0	11	0	53	0	0	48
2	43	0	11	0	57	18	0	61
3	41	0	16	0	61	14	0	89
4	35	0	10	0	58	0	0	125
5	33	0	8	0	58	13	1	84
6	29	0	12	0	52	25	0	41
7	43	0	16	0	60	25	0	97
8	43	0	12	0	56	1	0	162
9	29	0	13	0	45	5	0	40
10	43	0	26	0	62	15	1	52

Taula 25: Anàlisi descriptiva de les unitats 21_CN2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
0	18	0	8	0	33	0	0	1
1	26	0	25	0	53	2	0	33
2	26	0	12	0	46	17	0	4
3	50	0	27	0	64	3	0	95
4	42	0	25	0	67	9	0	17
5	28	0	19	0	53	15	0	12
6	29	0	10	0	50	29	0	38
7	43	0	28	0	60	16	0	76
8	44	0	20	0	56	1	0	142
9	30	0	21	0	45	6	0	30

10	43	0	41	0	62	20	1	39
----	----	---	----	---	----	----	---	----

Taula 26: Anàlisi descriptiva de les unitats 22_CN2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	19	0	7	5	35	0	10	11
2	21	0	8	8	39	0	9	10
3	23	0	8	6	45	0	9	10
4	31	0	12	14	60	2	11	18
5	23	0	15	12	44	6	5	11
6	24	0	11	13	33	1	3	12
7	27	0	13	17	47	2	4	18
8	21	0	14	9	33	1	4	18
9	27	0	13	11	49	0	1	19

10	23	0	7	15	45	12	7	11
11	25	0	5	15	45	2	4	16
12	29	0	13	13	55	6	4	27
13	27	0	14	16	50	13	5	19
14	27	0	15	11	45	1	6	22
15	20	0	8	12	36	1	2	12
16	19	0	9	12	34	10	3	14
17	27	0	16	16	51	13	2	21

Taula 27: Anàlisi descriptiva de les unitats 23_GH2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	33	0	17	6	56	0	1	37
2	39	0	25	10	77	0	0	37

3	37	0	18	17	112	0	1	29
4	33,5	0	21,6666667	11,5	76,8333333	0	0,33333333	40
5	33,5	0	21,6666667	11,5	76,8333333	0	0,33333333	40
6	36	0	25	12	120	0	0	60
7	30	0	26	13	43	0	0	43
8	26	0	19	11	53	0	0	34

Taula 28: Anàlisi descriptiva de les unitats 24_LI2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	29	0	32	3	6	0	2	75
2	37	0	21	5	7	0	3	76
3	27	0	18	5	4	0	2	83
4	37	0	23	3	7	0	1	88

5	35	0	33	3	6	0	1	90
6	37	0	31	4	6	0	1	89
7	39	0	34	3	6	0	1	105
8	37	0	23	3	6	0	0	98
9	31	0	25	1	8	0	0	78

Taula 29: Anàlisi descriptiva de les unitats 25_GH2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	27	0	13	7	72	0	2	37
2	27	0	13	7	68	0	1	38
3	27	0	12	5	79	0	0	46
4	25	0	12	6	81	0	0	35
5	27	0	10	9	78	0	0	45

6	27	0	11	9	87	0	0	41
---	----	---	----	---	----	---	---	----

Taula 30: Anàlisi descriptiva de les unitats 26_LI2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	23	0	5	12	76	0	0	42
2	25	0	5	9	60	0	1	29
3	25	0	9	11	86	0	1	26
4	25	0	6	8	77	0	0	46
5	27	0	4	10	77	0	0	33
6	29	0	6	15	103	0	0	58
7	35	0	8	12	126	0	0	60
8	43	0	7	21	160	0	0	59
9	35	0	3	15	112	0	0	56

Taula 31: Anàlisi descriptiva de les unitats 27_LI2BAT

Unitat	Pàgines	Pàgines dobles	Textos llibre	Textos autors	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
1	23	0	15	9	62	0	0	22
2	23	0	8	11	71	0	0	18
3	23	0	14	15	58	0	0	17
4	23	0	18	8	66	0	0	17
5	23	0	18	3	58	0	0	15
6	23	0	16	12	83	0	0	17
7	19	0	12	10	49	0	0	16
8	19	0	9	15	64	0	0	16
9	19	0	9	16	55	0	0	14
10	21	0	15	12	58	0	0	18

11	19	0	11	12	51	0	0	16
12	21	0	11	12	49	0	0	20

Taula 32: Anàlisi descriptiva de les unitats 28_LI2BAT

5.2.2 Resultats de l'anàlisi de les unitats

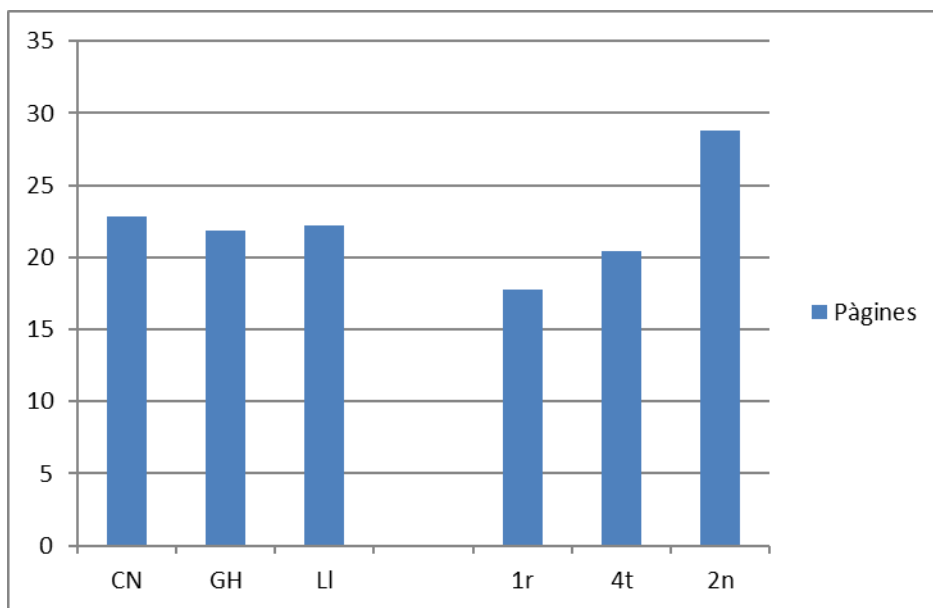
Una vegada recollides aquestes dades hem calculat la **mitjana ponderada** del nombre de pàgines per unitat, el número de textos del llibre i de textos d'autor, el número de preguntes per unitat i el número de gràfics, mapes i il·lustracions dels 28 manuals analitzats, quantificant únicament les unitats dels llibres i deixant de banda unitats més breus dedicades a pràctiques, projectes o material complementari:

Pàgines per unitat	Textos llibre	Textos autor	Preguntes	Gràfics	Mapes	Il·lustracions
22,3	17,1	5,6	56,1	1,7	1,6	17,1

Taula 33: Dades de les unitats

Així doncs, les dades recollides en aquesta anàlisi quantitativa ens mostren que la presència de textos elaborats pels autors dels materials és major que la presència de textos d'altres autors en les unitats i calculant la mitjana de tots els manuals en conjunt veiem que la incorporació de gràfics i mapes en les unitats és més escassa que la de les il·lustracions. Per això, farem ara una **comparativa** d'aquestes dades entre matèries i cursos:

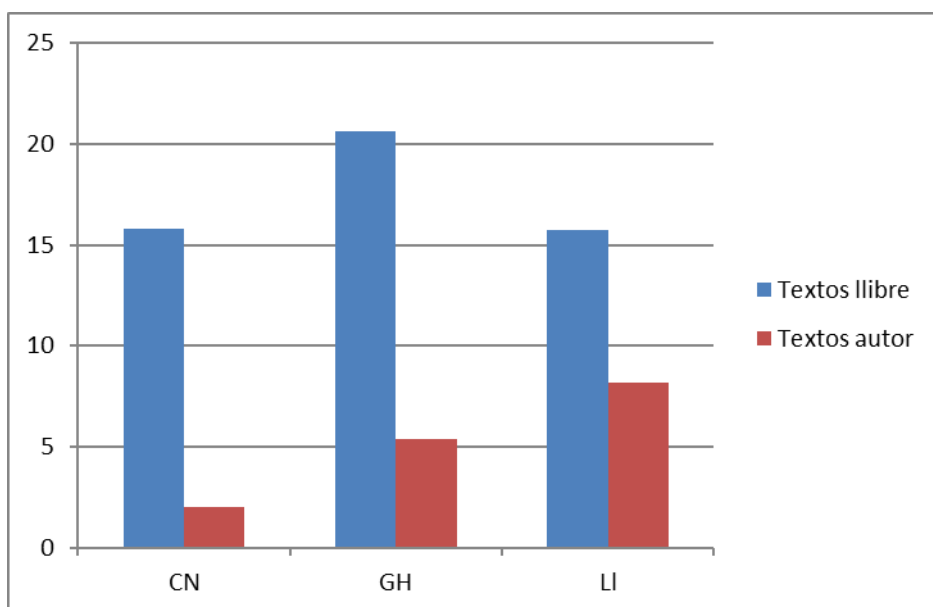
En el Gràfic 10: Pàgines per unitat es pot veure una comparativa del **número de pàgines per unitat** tenint en compte les 3 matèries i els 3 cursos:



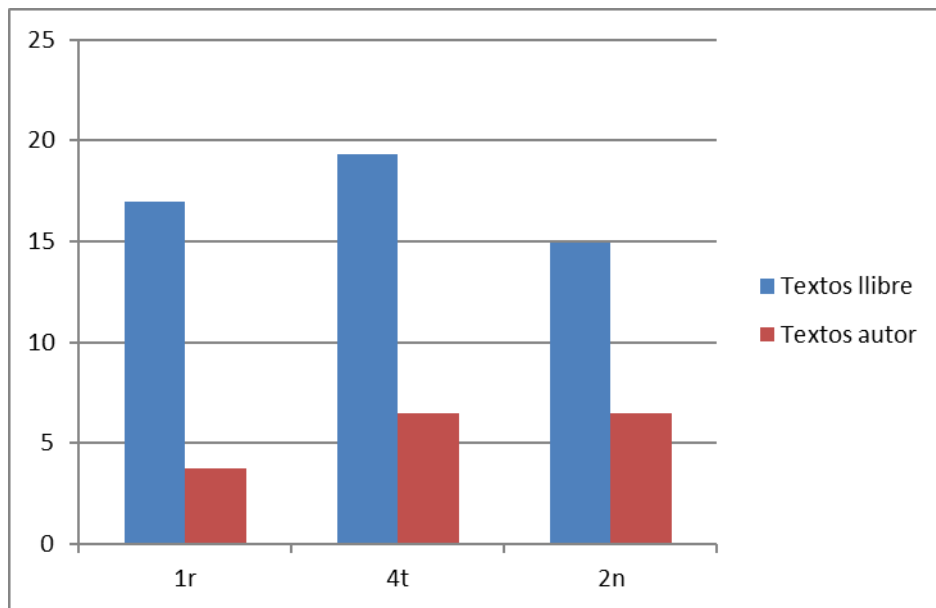
Gràfic 10: Pàgines per unitat

Així, observem que el nombre de pàgines per unitat està al voltant d'unes 22 pàgines en totes les matèries, mentre que si comparem els cursos sí que observem una diferència que és que el número de pàgines per unitat augmenta a mesura que el curs és més elevat.

Si comparem el nombre de **textos del llibre** amb el de textos **d'altres autors**, tant en relació a la matèria com al curs:



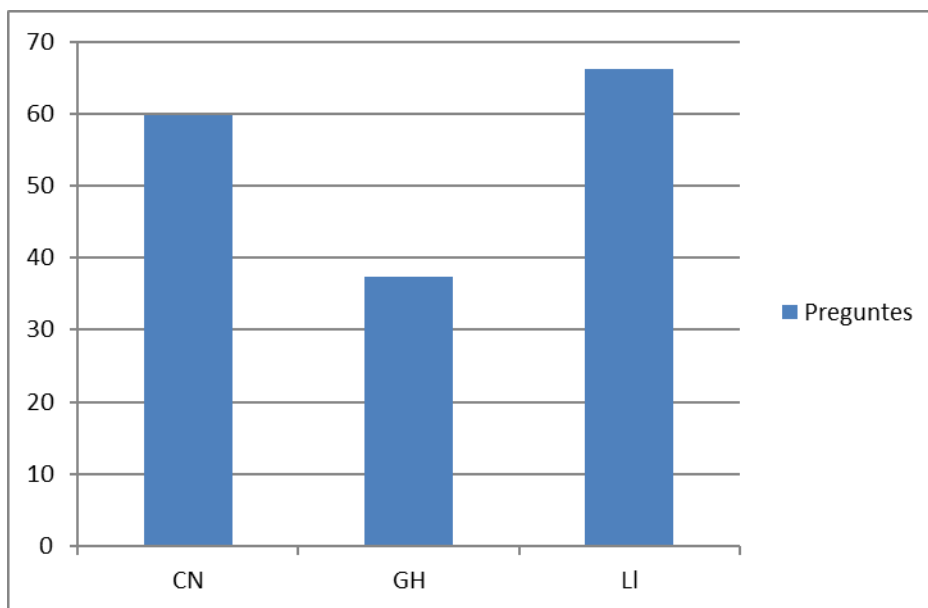
Gràfic 11: Autoria de text i matèria



Gràfic 12: Autoria de text i curs

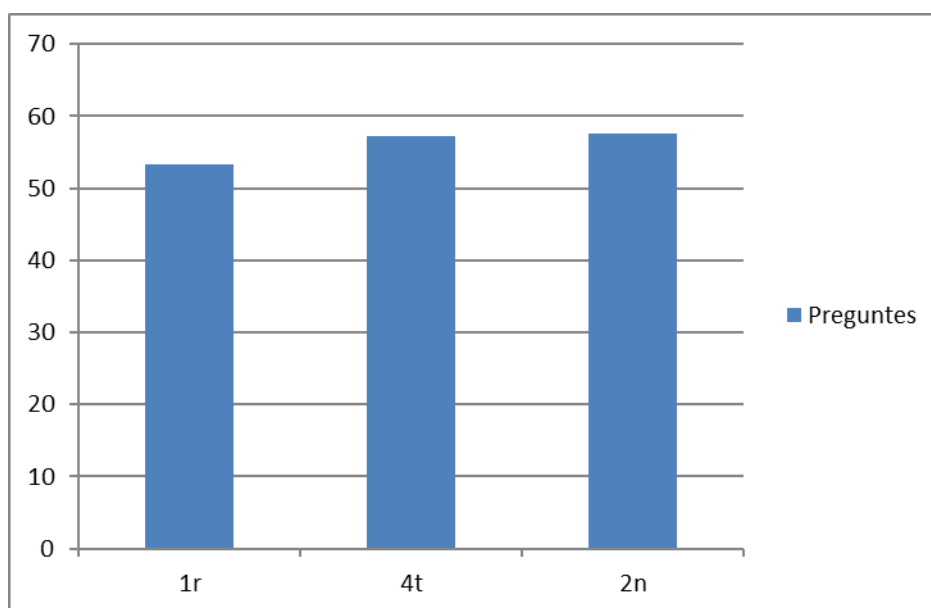
Observem que en ambdós casos el número de textos d'altres autors sempre és menor en comparació al número de textos d'autors del mateix llibre. D'altra banda, si ho comparem en relació a les matèries, sí que s'observa una diferència: els llibres de Llengua i Literatura són els que inclouen més textos d'altres autors i els de Ciències els que menys; mentre que els llibres de Geografia i Història són els que inclouen més textos d'autors del mateix llibre. Si fem la comparació tenint en compte el curs, podem dir que la presència de textos d'autors aliens al llibre de text és major en els llibres de 4t i de 2n que en els de 1r.

Si comparem les dades obtingudes respecte al número de preguntes per unitat:



Gràfic 13: Preguntes per unitat i matèria

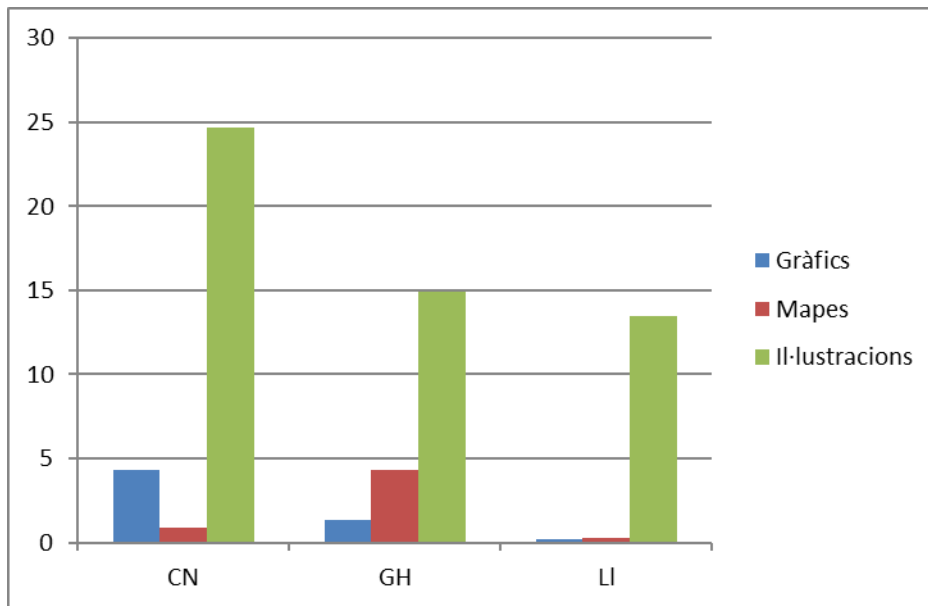
Veiem que els manuals de Llengua i Literatura i de Ciències de la Naturalesa són els que inclouen un major número de preguntes i els de Geografia i Història en contenen bastant menys.



Gràfic 14: Preguntes per unitat i curs

Si ho comparem per cursos comprovem que el nombre de preguntes per unitat és major en 4t i 2n que en 1r.

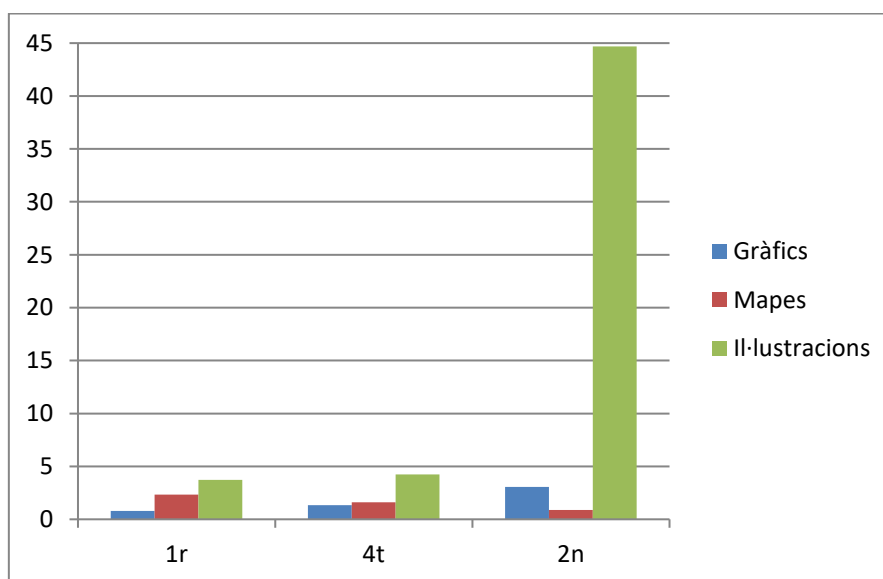
Comparant la presència de gràfics, mapes i il·lustracions en les unitats de les diferents matèries:



Gràfic 15: Gràfics, mapes i il·lustracions per matèria

Constatem que els llibres de ciències són els que inclouen més gràfics i il·lustracions, els de Geografia i Història més mapes i els de Llengua i Literatura són els manuals que menys gràfics i mapes incorporen en les unitats didàctiques.

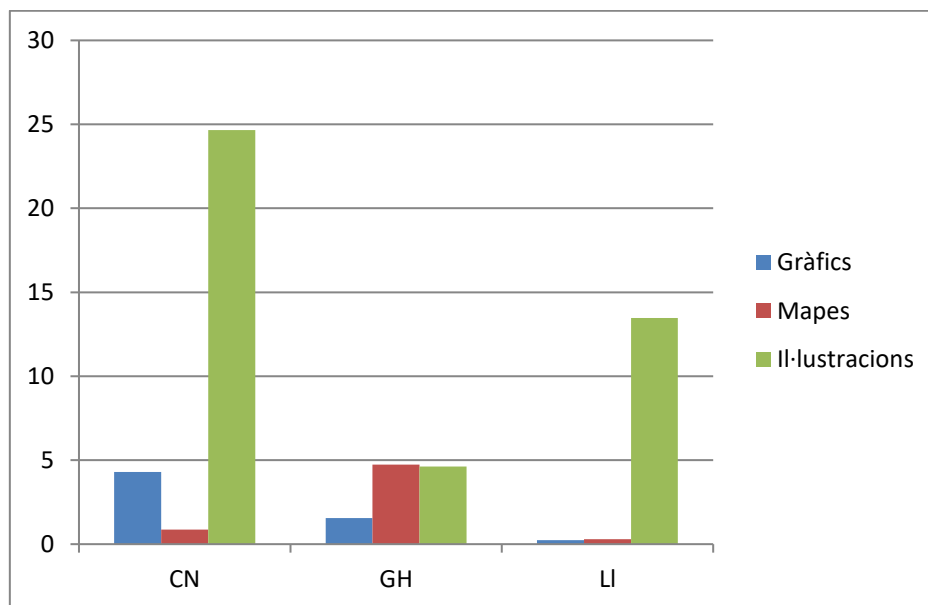
Si observem la presència d'aquests elements en els llibres de text comparant-los per cursos:



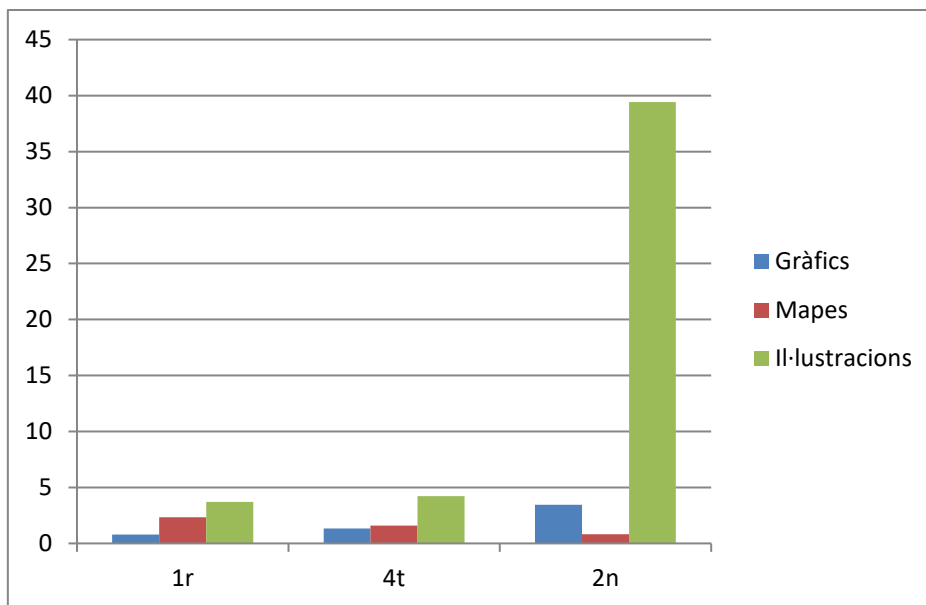
Gràfic 16: Gràfics, mapes i il·lustracions per curs

Notem que la diferència no és significativa excepte en el cas de la presència d'il·lustracions en els llibres de 2n de batxillerat. Tanmateix després d'haver analitzat detingudament aquests llibres advertim que aquest resultat possiblement s'ha vist afectat per la incorporació de les dades del llibre d'Història de l'art que inclou un nombre molt elevat d'imatges que corresponen a les obres d'art que s'estudien en aquesta matèria.

És per això que hem calculat també la presència de gràfics, mapes i il·lustracions en les unitats didàctiques de cadascun dels llibres de text, exceptuant el d'Història de l'art per tal de comprovar si els resultats varien:



Gràfic 17: Gràfics mapes i il·lustracions per matèria sense 25_GH2BAT



Gràfic 18: Gràfics, mapes i il·lustracions per curs sense 25_GH2BAT

Si observem les barres pertanyents a Geografia i Història i al 2n curs de batxillerat que és on es classificava el llibre d'Història de l'art, podem comprovar que efectivament, els resultats varien en la columna de les il·lustracions sobretot. Concretament, en la classificació per matèries percebem una diferència major, per la qual cosa deduïm que els llibres classificats en el grup de Geografia i Història presenten menys il·lustracions en general. Hem constatat que amb l'eliminació del llibre d'Història de l'art, el número d'il·lustracions sí que ha disminuït. D'altra banda, si mirem la classificació per cursos, ens adonem que la diferència sense el llibre d'Història de l'art ja no és tan notable, és per això que podem inferir que en el cas dels llibres de 2n de batxillerat, la presència d'il·lustracions és més elevada que en els de 1r i 4t d'ESO.

5.2.3 Conclusions dels resultats de l'anàlisi de les unitats

Si ens situem ara en el segon nivell de concreció, **la descripció de les unitats** de cadascun dels llibres de text, hem pogut constatar que la presència de textos elaborats pels autors dels materials és major que la presència de textos d'altres autors en les unitats i calculant la mitjana de tots els manuals en conjunt, veiem que la incorporació de gràfics, mapes i il·lustracions en les unitats és molt escassa.

I si fem una comparativa entre matèries i cursos hem comprovat que en ambdós casos el número de textos d'altres autors sempre és menor en comparació al número de textos d'autors del mateix llibre. Açò ens fa pensar que la tendència general és que els mateixos autors dels llibres escriuen els textos que hi apareixen i que per tant no incloguen textos d'altres autors com podrien ser especialistes en algun àmbit o referents socials o culturals, per exemple. Cosa que aportaria al material educatiu una major relació amb el món real i per tant, contribuiria al que coneixem com a aprenentatge significatiu.

D'altra banda, quan fem la comparació en relació a les matèries, sí que hem observat una diferència: els llibres de Llengua i Literatura són els que inclouen més textos d'altres autors i els de Ciències els que menys; mentre que els llibres de Geografia i Història són els que inclouen més textos d'autors del mateix llibre. Aquest resultat són lògics, ja que les matèries de llengua i literatura sempre inclouen textos dels autors, tipus de textos, gèneres, etc. que s'estan estudiant en cada cas; mentre que en les matèries de ciències o història no se solen incloure tants textos escrits per autors de referència, sinó que els continguts teòrics els solen elaborar els mateixos autors dels llibres i generalment no es complementen amb textos d'autors de referència com podrien ser escrits polítics de reis o governants, estudis científics d'investigadors, per exemple; ja que el centre d'estudi no es tant la producció textual, sinó el contingut concret de la matèria.

Tot i així, considerem que també seria interessant que aquesta tendència canviara ja que la millor manera d'aprendre de manera significativa una matèria o un concepte és acostant-se als textos i a les produccions reals, d'una banda; i de l'altra, perquè tal com evidencien nombrosos estudis al voltant de l'aprenentatge de llengües i en concret en el cas de la comprensió lectora i l'expressió escrita, el coneixement i domini dels diferents tipus de textos i de gèneres es treballa d'una manera més eficaç si el text que treballem està contextualitzat i justificat pel contingut que s'està estudiant en cada moment, és a dir, que allò lògic seria per exemple, que en una unitat d'un llibre d'història en que s'estigués estudiant un procés polític concret, es treballaren els textos argumentatius, o que en una unitat d'un llibre de ciències en que s'expose un experiment científic, es treballaren alhora les característiques dels textos instructius. En lloc de reservar l'estudi dels textos i per tant, de la comprensió lectora i de l'expressió escrita a les matèries de llengües, ja que aquestes activitats acaben convertint-se en unes tasques descontextualitzades i forçades, que difícilment es podran vincular amb altres continguts.

Per una altre costat, si valorem la importància que totes les matèries acadèmiques haurien de treballar també sobre textos reals així com, dedicar temps a l'estudi de les diferents tipologies textuais, estem contribuint alhora que d'una banda, l'alumnat millore la seua comprensió lectora, ja que l'està treballant a partir de l'aproximació als textos des de diversos àmbits i d'altra, que descarte la idea que només s'ha de preocupar per la correcta expressió en la producció dels seus textos o fins i tot en les respostes escrites de les activitats que se li demanen habitualment a l'aula, en el cas de les matèries de llengües; ja que en el cas de matèries com ciències naturals, matemàtiques, socials, etc., s'evidencia que el que realment és important és la resposta i no tant l'expressió escrita o la correcció lingüística.

Un altre dels aspectes que hem descobert és que es relaciona un major **nombre de preguntes** amb un curs més elevat, pot ser perquè es considera que els alumnes de cursos més avançats estan preparats per a respondre en menor temps a un número més elevat de preguntes, mentre que per a l'alumnat del primer curs la resposta a les preguntes els suposa un major esforç i per tant els requereix més temps.

L'últim dels aspectes que hem analitzat en aquest apartat és la presència de **mapes, gràfics i il·lustracions** que acompanyen i per tant, complementen els textos de cadascuna de les matèries. Així, hem comprovat que els llibres de ciències són els que inclouen més gràfics i il·lustracions, els de Geografia i Història més mapes i els de Llengua i Literatura són els manuals que menys gràfics i mapes incorporen en les unitats didàctiques però els segons que més il·lustracions hi inclouen.

Sembla lògic pensar que açò siga així ja que els llibres de Ciències de la naturalesa han d'incloure imatges de l'organisme, de les parts de la planta, de l'organització dels planetes, per exemple i que els llibres de Geografia i Història, efectivament han d'incorporar mapes físics, polítics, gràfics de població, etc., que exemplifiquen els processos que s'estan estudiant.

Un altre dels resultats destacables en aquest apartat és que comparant els materials per cursos, els materials de 2n de batxillerat presenten un número d'il·lustracions bastant més elevat que els de 1r o 4t d'ESO. Altrament, el número de mapes és inferior que en la resta de cursos i el número de gràfics torna a ser superior, tot i que no amb tanta diferència com en el cas de les il·lustracions.

Tot i així, insistirem en la idea que tenint en compte que vivim en la societat de la comunicació i de la informació i que els nostre alumnat està acostumat a rebre la informació des de diversos formats, cada vegada és més interessant que els textos, siguen de la matèria i del curs que siguen, s'acompanyen d'il·lustracions, gràfics, mapes, etc. per tal de facilitar la seua comprensió i per oferir la possibilitat d'interpretar des de diversos punts de vista el text i per tant, fer-ne diverses lectures que possibiliten que l'alumnat integre realment el text i que pugui reflexionar i valorar al voltant del mateix per tal d'elaborar-ne la seua interpretació crítica. Ja que al cap i a la fi, del que es tracta ja no és tant que l'alumnat obtinga una sèrie de coneixements concrets, sinó que siga capaç de saber com accedir a la informació i com valorar-la.

5.3 Anàlisi dels textos i de les preguntes

Finalment, el nivell d'anàlisi més concret i que ens aporta dades més directament relacionades amb l'objectiu d'estudi d'aquesta investigació és el destinat a la descripció dels textos i de les preguntes.

En aquest apartat hem recollit dades com el títol del text, el format i el tipus de text, l'organització textual que descriu el número de paràgrafs en què està distribuït el text i la mida d'aquests, l'anàlisi discursiva que inclou dades com els temps verbals utilitzats, l'ús de marques de personalització, l'ús de marques tipogràfiques relacionades amb el significat, com pot ser per exemple, l'ús de la negreta per a ressaltar els conceptes nous o més importants. Així com les dades obtingudes sobre les activitats, altres textos o destacats, esquemes, gràfics o fotografies que acompanyen i complementen els textos analitzats.

Per al tercer nivell d'anàlisi hem elaborat 28 fitxes, una per cada llibre de text, que inclouen un primer apartat amb una petita "Fitxa d'identificació" amb les següents dades:

Ítem d'identificació, per exemple 1_CN1ESO, on 1 és el número de fitxa, CN és el nom de l'assignatura, en aquest cas Ciències de la Naturalesa, i 1ESO és el curs, primer d'educació secundària obligatòria. Les altres dades que s'hi exposen són Curs, Assignatura, Editorial, Any d'edició i Autors. Exemple fitxa:

FITXA D'IDENTIFICACIÓ	
Ítem d'identificació	1_CN1ESO
Curs	1 ESO
Assignatura	Ciències de la naturalesa
Editorial	Voramar. Santillana
Any d'edició volum analitzat	2011
Autors	Departament d'Edicions Educatives de Voramar / Santillana, dirigit per Enric Juan Redal i Immaculada Gregori Soldevila

El segon apartat està dedicat a la descripció de l'organització del llibre, ací s'exposen el nombre de volums i annexos en què està dividit el material, els títols i una breu descripció dels apartats que inclou cada unitat. Exemple fitxa 1_CN1ESO:

El material es distribueix en 3 **volums** i **annexos**:

- a) Volum I: La Terra
- b) Volum II: La biosfera
- c) Volum III: La matèria
- d) Annexos: Avaluació de competències, Animals, arbres roques i minerals representatius de la Comunitat Valenciana i Conceptes clau.

Cada **unitat** didàctica inclou:

- a) *Introducció a la unitat*. Inclou un text d'introducció que conta un fet històric relacionat amb els continguts; la secció "Pla de treball", que presenta una llista d'objectius que es treballaran; la secció "Recorda i respon", basada en una sèrie de preguntes sobre coneixements previs i "Busca la resposta", una pregunta que demana informació que s'ha de buscar al llarg de la unitat.
- b) *Pàgines d'epígrafs*. Inclou els continguts teòrics, les idees fonamentals ressaltades en un requadre en verd, les activitats i alguns epígrafs que desenvolupen conceptes en profunditat.
- c) *Per a saber més i pràctiques de laboratori*. Inclou "En profunditat", que és el desenvolupament d'alguns conceptes de la unitat i "Ciència a les teues mans", la proposta d'experiències explicades de forma clara perquè es puguen realitzar.
- d) *Activitats finals*. Activitats relacionades amb tot el que s'ha estudiat al llarg de la unitat i catalogades en tres nivells de dificultat i "Una anàlisi científica" en la qual es plantegen qüestions per a desenvolupar la competència científica.
- e) *Resum i lectura*. Un resum a mode d'esquema amb la informació essencial de la unitat acompanyat d'una sèrie d'activitats i "El racó de la lectura", un recull de textos sobre informació relacionada amb el contingut de la unitat, dades biogràfiques i altres informacions.

El tercer punt aprofundeix en la descripció dels textos que apareixen en els llibres de text. Així, en aquest apartat incloem una taula amb el títol del text, el format (que pot ser continu, discontinu, mixt o múltiple) i el tipus de text (que pot ser descripció, narració,

exposició, argumentació, instrucció i transacció) segons la classificació que fa PISA 2012⁶.

També s'hi afegeix l'organització textual que descriu el nombre de paràgrafs en què està distribuït el text i la mida d'aquests, és a dir, aproximadament el nombre de línies de cada paràgraf.

En el punt "Anàlisi discursiva" s'hi descriuen dades com els temps verbals utilitzats, l'ús de marques de personalització, l'ús de marques tipogràfiques relacionades amb el significat, com pot ser per exemple l'ús de la negreta per a ressaltar els conceptes nous o més importants.

L'última columna, sota el títol "Altres", exposa les dades obtingudes sobre les activitats, altres textos o destacats, esquemes, gràfics o fotografies que acompanyen i complementen els textos analitzats.

⁶ La descripció d'aquests conceptes i de la classificació que fa PISA 2012 es desenvolupa més extensament en l'apartat "Marc teòric de PISA 2012"

5.3.1 Dades dels textos i de les preguntes

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
L'univers i el sistema solar	Continu	Narració	4 paràgrafs de mida diferents	Relat en passat de fets relacionats amb la lluna	Està emmarcat en un requadre de color i completa amb 4 activitats de "Recorda i respon"
1. L'univers. Idees antigues i actuals,	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 7 paràgrafs d'entre 3 i 4 línies.	Escrit en present i des del nosaltres. "Contemplem, sabem". En negreta els conceptes nous.	El text es completa amb un text "En profunditat" Que s'acaba amb una pregunta directa al lector: "Creus" No hi ha activitats
2. Components i origen de l'univers	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 8 paràgrafs d'entre 2 i 4 línies.	Escrit en present i des del nosaltres. Contemplem, sabem, etc.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 4 activitats.

				En negreta els conceptes nous.	
3. Mides i distàncies en l'univers	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 8 paràgrafs d'entre 2 i 4 línies.	Escrit en present i des del nosaltres. Contemplem, sabem, etc. En negreta els conceptes nous.	El text es completa amb un text "En profunditat" Que s'acaba amb una pregunta. Conté 2 activitats al final.
4. El sistema solar	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 11 paràgrafs d'entre 1 i 5 línies. Però majoritàriament són de 2.	Escrit en present i des del nosaltres: nostre. En negreta els conceptes nous que encapçalen el paràgraf i a continuació defineix el terme.	El text es completa amb 3 activitats i un esquema que representa el sistema solar.
5. Els planetes interiors	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 7 paràgrafs d'entre 2 i 5 línies. Però majoritàriament són de 2 i 3.	Escrit en present i des del nosaltres: Pel que sabem, En negreta els conceptes nous que encapçalen el	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 3 activitats.

				paràgraf i a continuació defineix el terme.	I amb un esquema.
6. Els planetes exteriors	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 5 paràgrafs d'entre 2 i 4 línies.	Escrit en present i des del nosaltres: Pel que sabem, En negreta els conceptes nous que encapçalen el paràgraf i a continuació defineix el terme.	El text es completa amb 1 activitat. I amb un gràfic dels planetes. El text es completa amb un text “En profunditat”
7. Els asteroides i els cometes,	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 8 paràgrafs d'entre 1 i 6 línies. Però la majoria en són de 3.	En negreta els conceptes nous que encapçalen el paràgraf i a continuació defineix el terme.	El text es completa amb dos gràfics dels planetes i del cometa amb explicació.
8. Coneixement històric de l'univers	Mixt	Narració	Ocupa una pàgina 7 paràgrafs d'entre 3 i 6 línies. Però la majoria en són de 4.	Escrit en passat i des del nosaltres: podem, disposem, ens.	El text es completa amb 2 activitats. I amb un gràfic i una fotografia.

				En negreta els noms propis i els noms d'objectes.	El text es completa amb un text "en profunditat" amb una pregunta final i la reproducció d'una placa.
FINAL. Identificació d'un problema científic. Mides i distàncies en l'univers	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina: 14 paràgrafs d'entre 2 i 4 línies. Però la majoria en són de 4. La informació pareix distribuïda en un esquema clarament parcel·lat.	Escrit en present. Marques 1a persona plural: disposem, ens, podem, plantegem...	El text es completa amb 2 activitats. I amb una fotografia decorativa.
La superfície de la Lluna	Continu	Exposició	Ocupa mitja pàgina amb 3 paràgrafs de 2 i 3 línies.	Escrit en present.	El text es completa amb 6 activitats. I amb una fotografia decorativa.
L'univers en una closca de nou	Continu	Narració	Ocupa dos terços de pàgina amb 6 paràgrafs llargs.	Els 3 primers paràgrafs escrits en present i en 1a persona ja que es tracta d'una cita "haurem, tenim, autodestruïm".	El text es completa amb 6 activitats. I amb 2 fotografies decoratives.

				Els 3 darrers en passat i en 3a persona “va començar, van diagnosticar, ha publicat”	
--	--	--	--	--	--

Taula 34: Anàlisi descriptiva dels textos 1_CNIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Hillary, des del sostre del món	Continu	Narració	5 paràgrafs d'entre 4 i 8 línies.	Relat en passat sobre una travessia a l'Everest.	5 preguntes de “Punt de partida”, sobre coneixements previs.
Un planeta del sistema solar, Un planeta amb vida,	Mixt	Exposició	7 paràgrafs d'entre 3 i 10 línies	Escrit en present i en 3a persona, plural incluiu: “nostre”, “nostra”. En negreta els conceptes nous	Es completa amb una imatge del sistema solar.
Les capes externes de la Terra	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d'entre 5 i 2 línies	Escrit en present i en 3a persona “està, és, donen”	Es completa amb una imatge de la Terra, dos gràfics i 3 activitats.
Els moviments de la Terra	Mixt	Exposició	10 paràgrafs d'entre 2 i 8 línies	En present i 3a persona “té, realitza, gira”	Es completa amb una imatge sobre el moviment de rotació, una altra sobre el moviment de translació i 3 activitats

El globus terraquí i els mapes, Els tipus de mapes, Els elements d'un mapa	Mixt	Exposició	En dues pàgines 10 paràgrafs d'entre 3 i 8 línies	Escrit en present i en 3a persona "té, és, poden" i plural inclusiu "nostre, fem"	Va acompanyat de dues imatges de la Terra i d'un mapa mundi amb la descripció dels elements. Inclou un text "En profunditat" destacat en un requadre de color i 3 activitats.
La localització pels punts cardinals	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'entre 1 i 6 línies.	Escrit en present i en 3a persona "és, està", plural inclusiu "trobem, podem, anomenaríem" i s'adreça a l lector "si mires, t'indica"	Acompanyat d'una imatge i d'un text "En profunditat" destacat en un requadre de color"
Paral·lels i meridians	Continu	Exposició	5 paràgrafs d'entre 4 i 8 línies.	Escrit en present i en 3a persona "cobreix, són, és" i plural inclusiu "hem ideat"	Acompanyat de 4 imatges sobre el globus terraquí
La latitud i la longitud	Continu	Exposició	4 paràgrafs d'entre 3 i 6 línies.	Escrit en present i en 3a persona "és, cal es trobe" i plural inclusiu "n'escrivim"	Es completa amb un text "En profunditat" en un requadre de color i un altre amb un exercici resolt.
L'escala	mixt	exposició	5 paràgrafs d'entre 3 i 7 línies	Escrit en present i en 3a persona "representen, s'expressa, és" i plural inclusiu "podem"	Es completa amb dues imatges i amb un requadre amb un exercici resolt. En la pàgina següent s'hi inclouen 3 activitats.

Utilitzar el mapa de fusos horaris	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d'entre 4 i 7 línies.	Escrit en present i en 3a persona "gire, és, marca" i plural inclusiu "Hem vist, ens allunyem"	Es completa amb una imatge i amb una activitat de 6 preguntes.
La Terra en Google maps i Google Earth	Continu	Descripció	2 paràgrafs de 6 línies	Escrit en present i en 3a persona "és, conté, admet"	Va acompanyat d'una activitat emmarcada en un requadre "Pla de la investigació"
Com navegar en Google maps i Google Earth	Mixt	Exposició	5 paràgrafs cadascun en un requadre de color i al voltant d'una imatge, més un paràgraf final sense requadre.	Escrit en present i en 3a persona "és, hi ha, permet"	Els textos s'emmarquen en requadres de color i se situen al voltant d'una imatge com a descripció de les parts, l'últim s'inclou al final sense emmarcar però tot, textos i imatges se situen damunt d'un requadre de color com a fons.

Taula 35: Anàlisi descriptiva dels textos 2_GHIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Jugant a Parc Juràssic	Mixt	Narració	18 paràgrafs de 7 a 2 línies, els més curts són diàlegs	Relat en 3a p. passat, amb diàlegs en 1a p. present.	Acompanyat d'il·lustracions i d'un glossari.

La diversitat textual. Textos narratius (I)	Mixt	Exposició	3 paràgrafs de mida diferent	Escrit en present des del nosaltres: produïm, utilitzem, ens comuniquem.	Acompanyat d'una taula sobre les diferents tipologies textuais i la intenció comunicativa i 3 activitats.
Text 1 Bessons, Text 2 Ús del zoom en la càmera digital, Text 3 El context de la comunicació, Text 4 adaptació <i>L'àvia té un amic</i>	Text 1: continu, text 2: discontinu, text 3: continu, text 4: continu	Text 1: predictiu, text 2: instructiu, text 3: expositiu, text 4: narratiu	Text 1: un paràgraf en 3 columnes, text 2: títol i 3 apartats, text : 2 paràgrafs de 4 línies, text 4: fragment	Text 1: en futur des del vosaltres, text 2: imperatiu vosaltres, text 3: present 3a p. i nosaltres, text 4: passat i 3a p. sg.	S'emmarca dins del requadre "Activitats", pertanyen a l'activitat 18 i van acompanyats d'un glossari.
La narració	Mixt	Exposició	6 paràgrafs de mida diferent	Escrit en present des del nosaltres: ens comuniquem, coneixem, ens han passat.	Acompanyat d'una taula, un esquema, un requadre "Sabies que..." i un altre amb 7 activitats
La representació escrita de la llengua	Mixt	Exposició	3 paràgrafs de mida diferent	Escrit en present des del nosaltres: hem vist, fem, emprem	Acompanyat d'una il·lustració i esquema de l'aparell fonador, una taula, un requadre

					“Sabies que...” i un altre amb 8 activitats.
Tipus de paraules. El substantiu	Mixt	Exposició	4 paràgrafs de mida diferent amb subnivells, ocupen 2 pàgines	Escrit en 3a p. present	Inclou 2 taules, un esquema, una il·lustració decorativa, dos destacats “Sabies que...?” i un requadre amb 6 activitats.
Les relacions de significat (I)	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 2 i 3 línies	Escrit en 3a p. present	Inclou 2 requadres amb paraules, dos destacats “Sabies que...?”, un requadre amb 4 activitats i una il·lustració decorativa.
Les persones ens comuniquem	Mixt	Exposició	8 paràgrafs de 4 a 8 línies.	Escrit en present des del nosaltres: necessitem, ens comuniquem, movem	Acompanyat d'un destacat “Sabies que...”, un esquema amb il·lustracions sobre l'acte comunicatiu i un

					requadre amb 6 activitats.
Introducció a la literatura	Mixt	Exposició	7 paràgrafs d'entre 5 i 8 línies amb subapartats	Escrit en 3a p. present, adreçat a tu: fixa't, descriu	Un destacat "Sabies que...?", una il·lustració decorativa, 2 mapes i un requadre amb 7 activitats,
Enxarxats	Continu	Exposició	4 paràgrafs d'entre 5 i 10 línies	Escrit en 3a p. present	Destacat en un requadre acompanyat de preguntes i il·lustracions decoratives

Taula 36: Anàlisi descriptiva dels textos 3_LIIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
La cèl·lula. Unitat de vida	Continu	Narració	4 paràgrafs de mida diferents	Relat en 3a persona passat.	Està emmarcat en un requadre de color, es completa amb 6 activitats de "Recorda i contesta" i una de "Busca la resposta"

1. El descobriment de la cèl·lula. La teoria cel·lular	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina 4 paràgrafs de mida diferent, amb subapartats	En 3a persona passat, en negreta els conceptes més importants i els antropònims.	El text es completa amb un text destacat “En profunditat” que s’acaba amb una pregunta, hi ha un requadre amb tres activitats i dos retrats de científics.
2. Els nivells d’organització	Mixt	Exposició	3 paràgrafs d’entre 2 i 4 línies.	En 3a persona passat, en negreta els conceptes més nous.	Hi ha un destacat en verd, el text es completa amb 4 activitats i dos esquemes amb il·lustracions.
3. Els tipus d’organització cel·lular	Mixt	Exposició	Ocupa 2 pàgines 9 paràgrafs d’entre 2 i 4 línies, amb subapartats	Escrit en 3a persona present. En negreta els conceptes nous.	El text es completa amb tres il·lustracions amb les parts de les cèl·lules i dues imatges de microscopi. Conté 2 requadres amb 2 i 3 activitats cadascun.
4. El nucli cel·lular	Mixt	Exposició	Ocupa 2 terços de la pàgina, 9 paràgrafs d’entre 6 i 3 línies.	Escrit en present i en 3a persona. En negreta les paraules clau i els que encapçalen	Hi ha un destacat en verd, el text es completa amb 3 activitats, tres imatges amb les parts del nucli cel·lular i del cromosoma.

				el text a mode de subapartats.	
5. Els cromosomes	Mixt	Exposició	Ocupa 2 terços de la pàgina, 6 paràgrafs d'entre 2 i 6 línies.	Escrit en present i en 3a persona. En negreta les paraules clau.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 3 activitats, dues imatges i un requadre “En profunditat” sobre els tipus de cromosomes.
6. El cariotip	Mixt	Exposició	Ocupa un terç de la pàgina 5 paràgrafs d'entre 1 i 5 línies.	Escrit en present i en 3a persona. En negreta les paraules clau.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 2 activitats. 3 imatges i un requadre “En profunditat” sobre l’elaboració d’un ideograma.
7. El cicle cel·lular	Mixt	Exposició	Ocupa mitja pàgina 8 paràgrafs d'entre 1 i 6 línies.	Escrit en present i en 3a persona. En negreta les paraules clau.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 2 activitats i un esquema amb imatges i il·lustracions.

8. La divisió cel·lular en les cèl·lules eucariotes	Mixt	Exposició	Ocupa 2 terços de la pàgina, situat a l'inici i al final. 8 paràgrafs d'entre 1 i 3 línies.	Escrit en present i en 3a persona. En negreta les paraules clau i els que encapçalen el text a mode de subapartats.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 2 activitats, amb una taula amb imatges i text sobre les fases de la mitosi i dues il·lustracions sobre la divisió del citoplasma.
9. La meiosi	Mixt	Exposició	Ocupa un quart de la pàgina, 3 paràgrafs de 2 i 3 línies.	Escrit en present i en 3a persona. En negreta les paraules clau.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 2 activitats. I amb un esquema amb imatges sobre les fases de la meiosi que ocupa 3 terços de la pàgina.
10. Comparació entre mitosi i meiosi	Discontinu	Exposició	hi ha na introducció de 2 línies, un esquema amb imatges que ocupa 2 terços de la pàgina i una taula que ocupa un terç.	Escrit en present i en 3a persona.	Hi ha una activitat.
11. El significat de la mitosi i la meiosi	Mixt	Exposició	Ocupa una pàgina amb 9 paràgrafs llargs d'entre 2 i 9 línies.	Escrit en present i en 3a persona.	Hi ha un destacat en verd. El text es completa amb 2 activitats i amb una il·lustració.

				En negreta les paraules clau i els que encapçalen el text a mode de subapartats.	
Meiosi i cicles biològics	Mixt	Exposició	ocupa una pàgina amb 4 paràgrafs de mida diferents, en negreta els conceptes que s'expliquen	En 3a p. Present: “s’entén, passa, assoleix”	Es complementa amb tres imatges i 3 il·lustracions descriptives que ocupen quasi la meitat de l’espai de la pàgina, va emmarcat en un requadre de fons de color i inclou una activitat
Observació i interpretació de la divisió cel·lular en vegetals	Continu	Instrucció	Ocupa una pàgina	Escrit en 3a p. present: “convé, continga, posseeixen,” i adreçat al nosaltres: “preparem, necessitem, mantenim”	Emmarcat en un requadre de fons de color, acompanyat de 2 il·lustracions i de 4 activitats

Taula 37: Anàlisi descriptiva dels textos 4_CN4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
-----------------------	---------------	--------------	-----------------------------	---------------------------	---------------

1. La pervivència de l'Antic Règim	Continu	Exposició	5 paràgrafs d'entre 3 i 7 línies.	Relat que comença en present en la definició del concepte Antic Règim, plural incluiu "entenem", i 3a persona "té" i que continua en passat en l'exposició del contingut històric: "caracteritzava, intentaven". En negreta els conceptes clau	Un destacat en fons lila, un "Glossari", un destacat "Idees clau" 3 activitats i 3 "documents": piràmide societat estamental, 2 imatges i 1 doc. escrit
Amonestacions del Parlament de Paris, 4 de març de 1776, Solennelles	Continu	Exposició	Fragment de 2 paràgrafs de 8 i 2 línies	En 3a persona i present "porte, condueix"	Relacionat amb l'activitat 2
2. Un món bàsicament rural	Continu	Exposició	12 paràgrafs d'entre 3 i 7 línies	Escrit en passat i en 3a persona: "es dedicava", "continuava, tenien". En negreta els conceptes clau	"Glossari, "idees clau, 4 "documents": 3 imatges i 1 doc. Escrit i 2 activitats
En defensa dels productors davant dels privilegis, V. Alcalá Galiano, secretari de la Societat Econòmica de Segòvia	Continu	Argumentació	Fragment de 2 paràgrafs de 4 i 7 línies	Escrit en present i 3a persona: "té, són", plural incluiu "trobem, , coneixem"	Relacionat amb l'activitat 5

3. El govern al començament del segle XVIII	Continu	Exposició	9 paràgrafs d'entre 2 i 6 línies	Escrit en passat i en 3a persona “era, regia”	“Glossari, “Idees clau, 3 “Documents”: 2 mapes conceptuals i 1 imatge i 2 activitats
Discurs de Lluís XV al Parlament de Paris, 3 de març de 1766	Continu	Exposició	Fragment d'un paràgraf de 14 línies	En 3a persona i present “és, deuen, estan”, marques de la persona “meua, mi, meu, meues”	Relacionat amb l'activitat 6
4. la Il·lustració i el despotisme il·lustrat	Continu	Exposició	9 paràgrafs d'entre 2 i 6 línies	En passat i 3a persona “va ser, defenien”	“Glossari, “idees clau, 3 “documents”: 2 imatges i 1 doc. Escrit i 2 activitats
<i>El contracte social</i> , J. J. Rousseau, 1762	Continu	Argumentació	Fragment de 2 paràgrafs de 7 i 11 línies	En 3a persona i present “redueix, resideix, siga, puga”	Relacionat amb l'activitat 8
5. La fi del segle XVIII: el liberalisme i la fallida de l'Antic Règim	Continu	Exposició	En dues pàgines 10 paràgrafs d'entre 3 i 8 línies	Escrit en present i en 3a persona “té, és, poden” i plural inclusiu “nostre, fem”	Va acompanyat de dues imatges de la Terra i d'un mapa mundi amb la descripció dels elements. Inclou un text “En profunditat” destacat en un

					requadre de color i 3 activitats.
<i>L'esperit de les lleis</i> , Montesquieu, 1784	Continu	Argumentació	Fragment d'un paràgraf de 7 línies	En present i 3a persona "troben, administre"	Relacionat amb l'activitat 11
<i>El contracte social</i> , J. J. Rousseau, 1762	Continu	Argumentació	Fragment de 2 paràgrafs de 3 i 6 línies	En 3a persona i present "és, són, s'enganya"	Relacionat amb l'activitat 11
<i>La riquesa de les nacions</i> , A. Simth, 1776	Continu	Argumentació	Fragment de 2 paràgrafs de 4 i 6 línies	En 3a persona i present "viole, parega, resten"	Relacionat amb l'activitat 11
6. Espanya en el segle XVIII: el cas valencià	Continu	Exposició	11 paràgrafs d'entre 2 i 9 línies.	Escrit en passat i en 3a persona "volgueren, nomenava"	Un destacat en fons lila, un requadre d'"Idees clau" i 3 "Documents": 2 imatges i 1 text, 1 activitat
Decrets de Nova Planta	Continu	Instrucció	Fragments de 2 paràgrafs de 10 i 8 línies		Relacionat amb l'activitat 12

Analitzar un mapa històric	Discontinuu	Instrucció	Fragment de 3 i 4 línies destacat en un requadre de fons lila	Escrit en present i en 3a persona “és, tracta, s'utilitzen”	Acompanyat d'un mapa i de 4 activitats
Rococó i neoclassicisme	Continuu	Exposició	8 paràgrafs d'entre 1 i 6 línies.	Escrit en passat i en 3a persona “va ser, tendia	Es completa amb una imatge i 2 activitats

Taula 38: Anàlisi descriptiva dels textos 5_GH4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Recordem (notícia)	Continuu	Exposició	2 paràgrafs de 9 línies	Relat en 3a p. present: “són, compta”.	Emmarcat en un requadre, forma part d'una activitat amb 4 preguntes
Recordem (poema 81)	Continuu	Narració	1 estrofa de 8 versos	En 1a p present: “vaig, veig”	Emmarcat en un requadre, forma part d'una activitat
La fàbrica, Gemma Pasqual i Escrivà (Adaptació)	Continuu	Narració	Ocupa dues pàgines, amb paràgrafs de diferents mides i diàlegs	Relat en 3a p. passat: “feia, era”	Acompanyat d'una il·lustració

Els textos administratius (I): àmbit laboral	Continu	Exposició	14 paràgrafs de mida diferent que ocupen 4 pàgines	En 3a p. present: “és, es tracta”	Acompanyats de 2 exemples textuais i de 5 activitats, inclou 4 destacats “i tu què en saps...?”, Abans de començar a escriure..., Sabies que...?”
Les normes ortogràfiques bàsiques	Mixt	Exposició	7 paràgrafs de mida diferent, inclou 3 taules	En 3a persona present: “tenen, solen”, adreçat a tu i a nosaltres “deus, anomenem”	Acompanyat d’una il·lustració i 2 activitats, una de les quals inclou un text.
L’oració. Constituents i classes	Mixt	Exposició	12 paràgrafs de mida diferent amb subnivells, ocupen 4 pàgines	Escrit en 3a p. present: “s’anomenen, se separen”, adreçat al nosaltres “parlem, escrivim”	Inclou 3 taules, un esquema, 2 il·lustracions decoratives, i 6 activitats, una de les quals presenta es treballa sobre un fragment textual.
L’origen del nostre lèxic	Mixt	Exposició	5 paràgrafs de 4 i 9 línies	Escrit en 3a p. passat: “fou, es parlaven”	Inclou una taula, una imatge, una il·lustració decorativa i 5 activitats.

L'entrevista laboral	Continu	Exposició	7 paràgrafs de 2 a 6 línies, amb subnivells. Les activitats estan distribuïdes entre els paràgrafs de la informació teòrica. Adreçat a vosaltres “actuaireu, ajusteu-vos”	Escrit en 3a p. present: “és, formula”	Al principi un requadre destacat amb una definició, 2 imatges, una taula i 6 activitats.
La diversitat lingüística	Mixt	Exposició	Ocupa 4 pàgines amb paràgrafs de mida diferents, subnivells i taules	Escrit en 3a p. present: “es calcula, es parlen”, adreçat a nosaltres: “podem, ens permet”	Un destacat “Sabies que...?”, 2 imatges, 1 mapa i 3 activitats, una de les quals treballa a partir d'un text.
La literatura dels segles XIX i XX: moviments i tendències	Mixt	Exposició	Ocupa 4 pàgines amb paràgrafs de mida diferents, els conceptes clau destacats en negreta.	Escrit en 3a p. passat: “aparegué, facilità”.	Acompanyat de 3 imatges, 2 taules i 5 activitats.
La recollida d'informació	Continu	Instrucció	7 paràgrafs de 5 a 17 línies, amb subnivells	Escrit en 3a p. present: “cal, són”, adreçat a nosaltres:	El text va emmarcat en un requadre amb fons de color i acompanyat de 2

				“ens permeten”, hem consultat”	activitats que al seu torn van emmarcades en un requadre de fons blanc i perfil de color.
Marina, Gemma Pasqual i Escrivà	Continu	Narració	Fragment de 3 paràgrafs de 4 a 6 línies	Escrit en 3a p. passat: “podia, sentia”	El text va emmarcat en un requadre amb fons de color i forma part d’una activitat.

Taula 39: Anàlisi descriptiva dels textos 6_LI4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Un concurs d’auques	Continu	Exposició	2 paràgrafs d’11 i 7 línies	Relat en 3a p. present: “és, val, es pretén”	Acompanyat d’imatges i d’un exemple textual
Auca de les animetes, Enric Valor	Continu	Narració	9 estrofes de 2 versos	Escrit en passat i en 3a persona: “anà, s’enamora, sabia”	Emmarcat en un requadre beix, acompanyat d’imatges i de 4 activitats
Com és l’auca	Continu	Exposició	9 paràgrafs d’entre 1 i 11 línies	En present i en 3a persona: “és, són, conta”	Acompanyat d’imatges i de 7 activitats i d’un

					destacat, “Taller de comunicació”
Els enunciats: oracions i frases	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 4 i 10 línies	Escrit en present i en 3a persona: “mantenen, empren, expressen”	Acompanyat d’una imatge amb text i 2 activitats
Oracions segons l’actitud dels parlants	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 1 i 3 línies i una taula que ocupa la meitat de la pàgina	Escrit en present, plural inclusiu: “ens comuniquem, fem, podem”	Acompanyat d’1 imatge amb text amb text i 1 activitat
Les oracions i els signes d’entonació	Continu	Exposició	1 paràgraf de 9 línies amb subnivells	Escrit en 3a p. present:” actuen, son, es posen”	Inclou 1 imatge, 3 activitats i 1 “Taller de gramàtica”
L’alfabet valencià	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de mides diferents, amb subnivells i 2 taules	Escrit en present i en 3a persona: “és, es basa, prové”	Acompanyat de 3 imatges amb text i 4 activitats, una de les quals és un text
Separació dels dígrafs	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 7 i 3 línies, amb subnivells, inclou una taula	Escrit en 3a p. present: “s’han de tenir, es poden, és”	1 imatge i 4 activitats, una de les quals inclou un text
La derivació (I): els prefixos	Mixt	Exposició	3 paràgrafs d’entre 4 i 2 línies, inclou dues taules	Escrit en 3a p. present: “és, consisteix, canvia”.	Acompanyat d’imatges, un destacat en un requadre de

				Es dirigeix a nosaltres: “anomenem, afegim”	color “Cal dir”, i 7 activitats
El país amb “des” al davant, <i>Contes per telèfon</i> , Gianni Rodari,	Continu	Narració	Un paràgraf de 24 línies amb diàleg	En 3a p. passat: “era, va anar”	Emmarcat en un requadre de fons de color amb la imatge de la portada del llibre, acompanyat de 3 activitats
La lleialtat lingüística	Continu	Exposició	Un paràgraf de 7 línies, en negreta els conceptes clau	En 3a p. present: “és, s'utilitza”. S'adreça al nosaltres: “usem, hem d'usar”	Acompanyat d'una imatge i d'una activitat que inclou un text amb imatges.
Els gèneres literaris	Continu	Exposició	Un paràgraf de 5 línies amb subnivells, en negreta els conceptes clau	En 3a p. present: “està, poden, són”	Acompanyat d'exemples textuais i les imatges de les portades dels llibres, 2 activitats, una en destacat com “Taller de literatura

Taula 40: Anàlisi descriptiva dels textos 7_L1IESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
----------------	--------	-------	----------------------	--------------------	--------

Novel·les clàssiques	Continu	Exposició	3 paràgrafs, el primer i el tercer de 2 línies i el segon de 6	En present des del nosaltres, “podem llegir, la nostra llengua, tenim”	El text va acompanyat d’una activitat sobre coneixements previs.
L’Odissea, Homer, Edicions Tres i Quatre	Continu	Narració	Un paràgraf	Escrit en passat i des del nosaltres i el jo. “ens havíem salvat, havíem perdut, vam desembarcar, me’n tornava, em va posar”	Va emmarcat en una caixa de color, acompanyat d’una fotografia de la portada del llibre i d’una activitat de comprensió lectora.
Madame Bovary, Gustave Flaubert, Edicions Proa	Continu	Narració	Un paràgraf	Escrit en passat i en 3a persona del singular, “se sentí, demanà, volgué” i amb diàlegs en present i en 1a persona del singular “he endevinat, imagine”	Va emmarcat en una caixa de color i acompanyat d’una fotografia de la portada del llibre.
La metamorfosi, Franz Kafka, Edicions Bromera (adaptació)	Continu	Narració	2 paràgrafs, el 1r de 26 línies i el 2n de 9	Escrit en passat i en 3a persona del singular, “devia, podia, va presentar, havia entrat”	Va emmarcat en una caixa de color i acompanyat de dues fotografies i una il·lustració. Dues activitats de comprensió lectora.

Com és la novel·la. A. Característiques	Discontinuu	Exposició	Dues línies, 3 elements en una llista i conceptes clau destacats en negreta.	Escrit en present i en 3a persona, “és, es conten són, se solen”	Acompanyat d’activitats al final.
Com és la novel·la. B. Estructura	Discontinuu	Exposició	Una línia i dos subapartats en pàgines diferents, el segon amb 6 elements en una llista. Els conceptes clau destacats en negreta.	Escrit en present i en 3a persona, “presenta, conta”	Acompanyat d’activitats al final.
[contraportada del llibre La metamorfosi, Franz Kafka, Edicions Bromera (adaptació)]	Continuu	Exposició	Dos paràgrafs	En present i en 3a persona, “Comença, s’uneixen, evolucionen”	Emmarcat en un cercle de color i acompanyat de la fotografia de la portada i la contraportada del llibre. Acompanyat d’una activitat.
Com és la novel·la. C. Recursos	Discontinuu	Exposició	Una línia, 2 subapartats, el primer amb 2 elements en forma de llista i el segon amb dos elements en forma de llista i cadascun d’aquest amb 3 i 4 elements en un segon nivell de llista. Els conceptes clau destacats en negreta.	En present i en 3a persona, “s’utilitzen, s’aporten, es pot, indica”	Acompanyat d’activitats al final..

El retrat de Dorian Gray, Oscar Wilde, Edicions Tres i Quatre	Continu	Narració	Un paràgraf de 23 línies.	En passat i en 3a persona, “sabia, anava, va aturar”	Emmarcat en una caixa de color que alhora forma part d’un apartat amb un fons de color encapçalat per una activitat.
El verb: característiques generals	Mixt	Exposició	3 línies i els conceptes clau destacats en negreta. Dos paràgrafs, una taula, 4 elements en forma de llista, una taula, un altre element de la llista, una taula i un subapartat de 3 línies.	En present i 3a persona “és, es refereix, són”	Acompanyat d’imatges i activitats situades entre el text.
Els nivells d’anàlisi de la llengua	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d’entre 8 i 4 línies. 4 apartats que inclouen fins a 2 nivells de llista	En present i 3a persona “són, es relaciona, respon”	Acompanyat d’imatges i activitats situades entre el text.
Monosèmia i polisèmia	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d’entre 2 i 7 línies i una taula.	En present i 3a persona “són, s’integren, és”	Acompanyat d’imatges i activitats situades al final del text.
Causas de la polisèmia	Discontinu	Exposició	1 línia, 3 punts d’una llista amb un segon nivell de llista i paraules destacades en negreta.	En present i 3a persona “pot estar, s’ha usat, provoca”	Acompanyat d’imatges i activitats situades al final del text.

La llengua del 1900 al 1975	Continu	Exposició	5 paràgrafs d'entre 3 i 18 línies, l'espai que ocupa el text està condicionat per les imatges. Les paraules clau estan destacades en negreta.	En 3a persona i passat quan s'exposen aspectes històrics i present quan es defineixen els conceptes clau. “van haver-hi, estaven, pretén”	Acompanyat d'imatges i activitats situades al final del text.
El romanticisme	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 3 i 2 línies, el concepte clau en negreta.	En passat i 3a persona “donava, exalçava, reivindicava”	
La Renaixença: la poesia	Continu	Exposició	3 paràgrafs de 3 i 2 línies, els conceptes clau en negreta.	En 3a persona, passat i present històric “fou, s'entengué, s'inicia”	
La pàtria, Bonaventura Carles Aribau	Continu	Narració	2 estrofes de 8 versos	1a persona i present “plau-me, me trobo, parl”	Forma part d'una activitat, va acompanyat d'un glossari i d'una imatge de l'autor.
Els Jocs Florals	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 2 i 3 línies, els conceptes més importants destacats en negreta.	3a persona i passat “eren, tingueren, començaren”	
Jacint Verdaguer	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 2 línies, 4 apartats en forma de llista i el primer amb	3a persona, passat quan s'exposen els fets històrics	Acompanyat d'una imatge.

			2 subapartats més en un segon nivell.	“s’ordenà, fou, viatjà” i present quan es defineixen els conceptes teòrics.	
La Renaixença valenciana	Mixt	Exposició	1 paràgraf de 8 línies, una línia, dos punts en forma de llista de 6 i 3 línies i un darrer paràgraf de 5 línies. Els conceptes més importants destacats en negreta.	3a persona, passat “hi hagué, tingueren, eren”	Acompanyat d’imatges.
“Vora el Barranc dels Algadins”, Teodor Llorente, Les veus del temps, Volum II, Edicions Bromera	Continu	Narració	4 estrofes de 8 versos.	Escrit en 3a persona i en passat “hi ha, té, s’alcan”	Acompanyat d’un glossari i d’una imatge de la portada del llibre.
Onades I. El valencià en els mitjans de comunicació. “Poc valencià en els webs”, E. Peiró, El Punt, 2007 (adaptació)	Continu	Exposició	6 paràgrafs d’entre 3 i 5 línies, condicionats per la imatge.	En 3a persona del present “es dona, cal, són”	Acompanyat d’una imatge i d’activitats i emmarcat en un quadre de color.
Els mitjans de comunicació	Mixt	Exposició	4 línies i una llista amb dos punts de 2 línies.	3a persona present “s’anomenen, es classifiquen, transmeten”	Acompanyat d’activitats al final.
Tècniques de treball. Internet	Mixt	Exposició	2 pàgines amb paràgrafs d’entre 2 i 5 línies, conceptes destacats en	Escrit en 3a persona i en present “és, hi ha, troba”,	Acompanyat d’activitats a la meitat i al final,

			negreta i alguns separats per punts en forma de llista.	adreçat a tu i a nosaltres “et presentem, has de conèixer, necessitem, podem connectar-nos”	imatges que condicionen la disposició i l’espai del text.
El treball monogràfic	Mixt	Exposició	1 pàgina amb paràgrafs d’entre 2 i 6 línies, conceptes destacats en negreta i alguns separats per punts en forma de llista.	Escrit en 3a persona i en present “és, convé”, adreçat a tu “avances, t’encarreguen, oferir-te”	Acompanyat al final d’activitats i d’imatges que condicionen la disposició i l’espai del text.
La presentació d’un treball escrit	Mixt	Exposició	1 pàgina amb paràgrafs d’entre 2 i 4 línies, conceptes destacats en negreta i alguns separats per punts i guionets en forma de llista a diferents nivells.	Escrit en 3a persona i en present “pensen, és, ha d’estar”, adreçat a tu “has d’indicar, hi pots explicar, hauràs de desenvolupar”	Acompanyat al final d’activitats i d’imatges que condicionen la disposició i l’espai del text.

Taula 41: Anàlisi descriptiva dels textos 8_LI4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
La Terra a l’Univers	Continu	Exposició	3 paràgrafs de mida diferents	Escrit en 3a p. present: “està, és” i adreçat al nosaltres: “sabem, coneixem”	Acompanyat d’una il·lustració amb text i de 4 preguntes de coneixements previs.

Com és la Terra?	Mixt	Exposició	16 paràgrafs d'entre 2 i 7 línies. En negreta els conceptes clau	Escrit en present i en 3a persona, “és, significa”	Es completa amb 2 imatges, 1 gràfic, un text destacat en un requadre i 7 activitats.
Els moviments de la Terra	Mixt	Exposició	8 paràgrafs d'entre 2 i 5 línies	En present i 3a persona “gira, va”	Es completa amb 2 imatges, un mapa, 3 textos emmarcats en un requadre i 7 activitats.
La localització de punts terrestres	Mixt	Exposició	8 paràgrafs d'entre 1 i 5 línies.	Escrit en present i en 3a persona “s’ha ideat, recorre”	Acompanyat d’una imatge, 2 mapes, un dels quals va emmarcat en un requadre i acompanya un text i de 6 activitats.
La representació de la Terra	Mixt	Exposició	16 paràgrafs de mides diferents amb subnivells	En 3ap. Present: “és, té, són”	Acompanyat de 4 requadres destacats amb imatges, 4 mapes i 5 activitats.
Llegir mapes i plànols	Mixt	Instrucció	15 paràgrafs de mides diferents amb subnivells	Escrit en 1a p. plural i en present: “hem de, podem” i adreçat a tu: “imagina’t, hauràs”	Es completa amb 4 textos emmarcats en un requadre, 3 dels quals incorporen una imatge, una taula i 4 activitats acompanyades d’una imatge.
Llegir i comentar mapes topogràfics	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d'entre 4 i 6 línies	Escrit en present i en 3a persona “és, està, representen”	Es completa amb un text emmarcat en un requadre acompanyat d’una imatge, 3 mapes i 4 activitats.

Taula 42: Anàlisi descriptiva dels textos 9_GHIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
“El primer dia”, <i>Crepuscle</i> , Stephenie Meyer	Continu	Narració	Fragment de 16 paràgrafs de mida diferent amb diàlegs. En negreta mots que es defineixen més avall.	Escrit en 1a p. passat: “vaig mirar, sabia”.	Acompanyat de la fotografia de l'autora i un requadre destacat amb dades biogràfiques i de la seua obra, un requadre destacat amb un resum sobre l'obra i 14 activitats.
El text narratiu	Mixt	Exposició	16 paràgrafs de mida diferent, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines.	Escrit en present i en 3a persona, “pareix, consten” i adreçat al nosaltres “analitzarem, trobem”.	Es completa amb 1 taula, 1 mapa conceptual, 3 textos emmarcats en un requadre i 6 activitats que al seu torn inclouen fragments textuais per a treballar.
L'oració	Mixt	Exposició	3 pàgines amb diversos paràgrafs breus d'1 a 4 línies, en negreta els conceptes clau.	Escrit en 3a p. present: “són, estan” i adreçat al nosaltres “comunicar-nos, utilitzem”.	Es completa amb 1 imatge, 2 destacats “Fixa't”, un text emmarcat en un altre requadre, i 11 activitats.
Sons i grafies	Mixt	Exposició	3 pàgines amb diversos paràgrafs breus d'1 a 4 línies, en negreta els conceptes clau.	Escrit des del nosaltres “emetem, volem” i adreçat a tu “llog, fixa't”.	Acompanyat de diverses taules i de 9 activitats.

Estructura de la paraula	Mixt	Exposició	1 pàgina amb diversos paràgrafs breus d'1 a 4 línies, en negreta els conceptes clau.	En 3a p. Present: “tenen, conté”, adreçat a tu “observa”	Acompanyat d'un destacat, un “Fixa't” i 7 activitats.
Estudi estadístic	Discontinuu	Exposició	8 gràfics i una llista	Escrit en 3a p. present: “agrada, lligem”	Es completa amb 6 activitats.

Taula 43: Anàlisi descriptiva dels textos 10_LIIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Pensa i debat	Mixt	Exposició	Paràgraf introductori de 4 línies	Escrit en 3a p. passat: “han volgut, eren”	Acompanyat d'una imatge de mida gran que ocupa tota una pàgina, 3 imatges petites, un llistat de continguts i un de competències bàsiques, un eix cronològic i una pregunta.
El poder polític en els segles XVII i XVIII	Continuu	Exposició	11 paràgrafs d'entre 3 i 5 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. passat: “va aconseguir, va ser”	Es completa amb 2 imatges, 3 textos breus emmarcats en un requadre i 3 activitats.

El segle de les llums	Mixt	Exposició	17 paràgrafs d'entre 3 i 5 línies, en negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. passat: “es va produir, es va estendre”	Es completa amb 1 imatge, 3 textos breus emmarcats, un mapa conceptual i 6 activitats.
L'Europa del segle XVIII	Continu	Exposició	14 paràgrafs de 2 a 8 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau.	En 3a p. passat: “van envoltar, van promoure”	Acompanyat de 3 imatges, un text breu emmarcat, un mapa que ocupa un terç de la pàgina i 4 activitats.
Societat i economia del segle XVIII	Continu	Exposició	15 paràgrafs de 2 a 5 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau	En 3a p. passat: “mantenia, gaudia”	Acompanyat de 2 imatges, un mapa, 3 textos emmarcats i 6 activitats
El reformisme borbònic a Espanya	Mixt	Exposició	10 paràgrafs d'entre 3 i 6 línies, en negreta els conceptes clau.	Escrit en 3a p. passat: “va començar, havien iniciat”	Es completa amb una taula, un mapa conceptual, 3 textos emmarcats, 2 dels quals van acompanyats d'imatges i 4 activitats.
La Il·lustració valenciana	Continu	Exposició	13 paràgrafs d'1 a 5 línies, amb subnivells i els conceptes clau en negreta	En 3a p. passat: “mantenien, van convertir”	Acompanyat de 3 imatges, 2 textos complementaris emmarcats un dels quals inclou imatges i de 2 activitats.

L'art en el segle XVIII	Continu	Exposició	13 paràgrafs de 2 a 7 línies, en negreta els conceptes clau.	En 3a p. passat: “es van desenvolupar, va dominar”	Acompanyat de 6 imatges i de 5 activitats
Redactar una síntesi temàtica	Mixt	Exposició	14 paràgrafs de 2 a 4 línies, amb subnivells i els conceptes clau en negreta	Escrit en 3a p. present: “cal, convé” i des del nosaltres “hem de redactar, sabem”	Acompanyat d'una imatge, un mapa conceptual 2 textos complementaris emmarcats, un esquema emmarcat i 4 activitats
La pirateria	Continu	Exposició i narració	3 textos breus emmarcats	Escrits en passat i en a persona	Acompanyats de 2 activitats
El pensament il·lustrat	Continu	Exposició	Un text breu emmarcat en un requadre	En 3a p. present: “arriben, es deu”	Acompanyat d'una activitat
Adaptació <i>Antimaquiavelo</i> , Frederic II de Prússia	Continu	Exposició	Fragment emmarcat en un requadre	Escrit en present i 3a persona: “veuen, governen”	Forma part d'un activitat de l'apartat “Treballa les competències bàsiques”
Adaptació <i>Autoritat i política</i> , D. Diderot	Continu	Exposició	Fragment emmarcat en un requadre	Escrit en present i 3a persona: “rep, té”	Forma part d'un activitat de l'apartat “Avaluació”

Taula 44: Anàlisi descriptiva dels textos 11_GH4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
<i>La paret blanca</i> , Jesús Ernest Martínez Ferrando	Continu	Narració	Fragment de 9 paràgrafs de mides diferents, amb diàlegs i en negreta els conceptes definits més avall	Escrit en 3a p. passat: “enraonaven, era”	Acompanyat d’una imatge de mida gran que ocupa la meitat de cada pàgina, un llistat de continguts i un de competències bàsiques, un text breu destacat en fons blau i 10 activitats
Situació històrica, lingüística i cultural del segle XIX i principi del XX	Continu	Exposició	12 paràgrafs d’entre 2 i 7 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. passat: “suposà, va ser”	Es completa amb 1 il·lustració, 2 llistes i 9 textos breus emmarcats en un requadre i 3 activitats.
Els gèneres literaris del segle XIX i principi del XX	Mixt	Exposició	24 paràgrafs de mides diferents, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 4 pàgines	Escrit en 3a p. present: “és, naix” i des del nosaltres “veurem”	Es completa amb 3 imatges 3 textos complementaris emmarcats, una taula, 2 textos breus emmarcats i 3 activitats que al seu torn incorporen fragments textuais.
L’oració	Mixt	Exposició	14 paràgrafs de mides diferents, amb subnivells, en negreta els conceptes clau.	En 3a p. present: “s’estructura, té”, adreçat a nosaltres “analitzem”	Acompanyat de 2 imatges, un text emmarcat, 2 taules i 11 activitats.

Polisèmia i homonímia. La precisió lèxica	Continu	Exposició	9 paràgrafs de mides diferents, amb subnivells, en negreta els conceptes clau	En 3a p. present: “estan, s’anomenen” i adreçat a nosaltres “anomenem, ens adonem”	Acompanyat d’1 imatge, 3 exemples emmarcat en requadres i 5 activitats
Les abreviacions	Mixt	Exposició	6 paràgrafs d’entre 1 i 4 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau.	Escrit en 3a p. present: “és, es classifiquen”	Es completa amb un requadre “Fixa’t”, 4 exemples emmarcats, i 6 activitats, una de les quals inclou un text
L’argumentació	Continu	Exposició	8 paràgrafs de 2 a 4 línies, amb subnivells i els conceptes clau en negreta, ocupa 2 pàgines	En 3a p. present: “admeten, s’usa”	Acompanyat d’1 imatge, 2 textos complementaris emmarcats, un text d’exemple destacat, un paràgraf emmarcat en un requadre amb fons de color i 5 activitats, una de les quals inclou un text.
“Poetes modernistes valencians”, Història de la literatura catalana, Martí de Riquer	Continu	Exposició	Fragment de 2 paràgrafs en forma de columna	Escrit en 3a p. passat: “es produí, fou”	Acompanyat d’una imatge de mida gran que ocupa 2 terços de la pàgina i de 6 activitats

La democràcia, el millor sistema polític	Continu	Argumentació	Text breu de 3 paràgrafs de 2, 8 i 3 línies	Escrit en 3a p. present: “és, permet”	Emmarcat en un requadre i vinculat a una activitat d’Avaluació
--	---------	--------------	---	---------------------------------------	--

Taula 45: Anàlisi descriptiva dels textos 12_LI4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
La matèria	Mixt	Exposició	19 paràgrafs d’entre 1 i 5 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau i algunes definicions i afirmacions, ocupa 3 pàgines	Escrit en 3a p. Present: “està, té” i adreçat a tu: “percebes, descriuries”	Acompanyat de 3 imatges i 2 il·lustracions, 3 taules, una de les quals acompanya un text emmarcat en un requadre de fons de color, dos experiències pràctiques emmarcades en un requadre, un “Recorda”, una activitat resolta i 3 activitats
Propietats de la matèria	Mixt	Exposició	18 paràgrafs d’entre 1 i 5 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau i algunes definicions i afirmacions, ocupa 3 pàgines	Escrit en 3a p. present: “té, permeten”	Es completa amb 9 imatges, algunes acompanyades de text al peu, 4 il·lustracions que acompanyen 3 textos sobre propostes d’experiències pràctiques i una activitat resolta, una definició, una taula i 6 activitats.
Estats d’agregació de la matèria	Continu	Exposició	6 paràgrafs d’entre 2 i 7 línies, en negreta els conceptes clau i una afirmació, ocupa 1 pàgina	Escrit en 3a p. present: “es pot, s’expliquen”	Es completa amb 3 imatges i 4 il·lustracions acompanyades de text al peu, una definició i 2 activitats

Canvis d'estat	Mixt	Exposició	9 paràgrafs d'entre 1 i 5 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau.	En 3a p. present: "pot, modifiquen"	Acompanyat d'1 imatge, una taula, una definició, 2 enllaços web i 2 activitats.
Mesura de la densitat	Continu	Instrucció	8 línies en forma de llista i 4 apartats	Escrit en present i adreçat a tu "mesura, afig"	Acompanyat d'1 imatge i 1 activitat
Ciència al dia	Continu	Exposició	12 paràgrafs d'entre 2 i 4 línies, en negreta els conceptes clau.	Escrit en 3a p. present: "és, pot"	Es completa amb 4 imatges i 3 activitats

Taula 46: Anàlisi descriptiva dels textos 13_CNIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Què estudia la geografia?	Continu	Exposició	11 paràgrafs d'entre 1 i 7 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 1 pàgina	Escrit en 3a p. present: "és, actuen"	Acompanyat de 2 imatges amb text al peu i 3 activitats
La Terra en l'univers	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 4 i 3 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 1 pàgina	Escrit en 3a p. present: "s'obri, pot definir-se" i des del nosaltres "vivim"	Es completa amb 1 imatge amb text que en descriu les parts, un text breu complementari, una adreça web i 4 activitats.

Els moviments de la Terra	Continu	Exposició	4 paràgrafs d'entre 7 i 2 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 1/3 de la pàgina	Escrit en 3a p. present: "correspon, presenta"	Es completa amb 1 imatge que ocupa més d'1/3 de la pàgina i 4 activitats
El planeta Terra	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'entre 1 i 6 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau.	En 3a p. present: "és, deriva"	Acompanyat d'1 imatge amb text que en descriu les parts, un text emmarcat que al seu torn inclou una imatge i 3 activitats, una de les quals es relaciona directament amb el text emmarcat.
Adaptació <i>Guia de la Terra i l'espai</i> , I. Asimov	Continu	Exposició	Un fragment de 12 línies	Escrit en 3a p. passat: "era, existia"	Emmarcat en un requadre, acompanyat d'una il·lustració i relacionat directament amb una de les activitats de l'apartat
L'orientació i la localització	Continu	Exposició	8 paràgrafs d'entre 3 i 7 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. present: "permet, es pretén"	Es completa amb 2 mapes que ocupen un terç de la pàgina i que van acompanyats de text que en descriu les parts, una definició, 2 textos breus complementaris i 3 activitats
La representació geogràfica de la terra	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'entre 4 i 6 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines.	Escrit des del nosaltres "ens situem, tenim" i en 3a p. present: "és, s'encarrega"	Es completa amb 2 imatges una de les quals duu un text al peu, un text complementari, 3 textos emmarcats acompanyats cadascun

					d'una imatge d'exemple i 5 activitats, una de les quals es complementa amb un mapa
Què són i com s'interpreten els mapes?	Continu	Exposició	17 paràgrafs de mides diferents, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa dues pàgines	Escrit en 3a p. present: “és, utilitzen” i adreçat a nosaltres “sabem”	Es completa amb 3 mapes, i 4 activitats que van acompanyades d'un text breu emmarcat sobre les competències amb què es relacionen i d'un mapa petit.

Taula 47: Anàlisi descriptiva dels textos 14_GHIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
<i>Els meus col·legues i jo</i> , Adan Macfarlane i Ann Mc Pherson	Continu	Narració	Fragment de 5 paràgrafs d'entre 3 i 11 línies.	Escrit en 1a p. passat: “arribàrem, havíem”	Acompanyat d'una il·lustració decorativa, un text breu emmarcar en un requadre i 10 activitats.
<i>Finisterre i els pirates</i> , Gemma Lienas	Continu	Narració	1 paràgraf de 11 línies en forma de diàleg	Diàleg en primera persona i narrador en 3a: “va exclamar, va voler saber”	Emmarcat en un requadre i acompanyat d'una activitat
Els elements de l'acte comunicatiu	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d'entre 5 i 2 línies, en negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. present: “transmeten, poden”	Es completa amb 1 imatge, una il·lustració, un “Recorda” i un “Sabies que...”, un mapa conceptual amb la definició dels conceptes,

					el fragment del text de Gemma Lienas, tots dos emmarcats en un requadre i 3 activitats
Creem situacions comunicatives	Continu	Exposició	1 paràgraf de 4 línies	En 1a p. present: “intensem, coneguem”	Es complementa amb un exemple textual, emmarcat en n requadre, que ocupa 2/3 de la pàgina, una il·lustració decorativa i 3 activitats
<i>Em fa mal l'institut,</i> Francesc Ruiz i Dino Salinas	Continu	Exposició	Un fragment de 3 paràgrafs de 2, 4 i 6 línies	Escrit en 3a p. present: “és, té”	Emmarcat en un requadre, acompanyat d'una il·lustració i acompanyat de 8 activitats
L'oració	Continu	Exposició	10 paràgrafs d'entre 2 i 5 línies, en negreta els conceptes clau i ina definició, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. present: “és, fa”	Es completa amb una il·lustració, 3 imatges, una amb text al peu i 8 activitats
L'alfabet	Mixt	Exposició	6 paràgrafs d'entre 1 i 4 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2/3 de la pàgina.	Escrit en 3a p. present: “és, aprofiten”	Es completa amb una il·lustració, 2 taules i 4 activitats
Els dígrafs	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 2 i 3 línies, en negreta els conceptes	Escrit en 3a p. present: “s'usen, representen”	Va acompanyat d'una il·lustració decorativa, una taula i 3 activitats que ocupen 2/3 de la pàgina

			clau, ocupa 1/3 de la pàgina		
El significat de les paraules	Continu	Exposició	3 paràgrafs d'entre 3 i 5 línies, en negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. present: “és, té,” i adreçat a tu: “pronuncies, et preguntaran”	Es completa amb un fragment d'un text narratiu emmarcat en un requadre, un “Glossari”, una imatge decorativa i 5 activitats
I tu, com treballes?	Continu	Exposició	2 textos emmarcats en requadres, de 6 paràgrafs de 2 a 3 línies	Escrits en 3a p. present: “berena, fa, li encanta”	Acompanyats d'un text introductori de 4 línies, dues il·lustracions i 3 activitats
Activitat 4 Autoavaluació	Continu	Narració	Fragment de 2 paràgrafs de 7 i 3 línies	En 1a p. passat: “he mirat, hem estat”, amb diàlegs	Es relaciona directament amb una activitat de preguntes de resposta múltiple sobre els conceptes estudiats en la unitat

Taula 48: Anàlisi descriptiva dels textos 15_LIIESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
<i>El naixement del temps</i> , Ilya Prigogine	Continu	Argumentació	Fragment de 3 paràgrafs de 9, 14 i 4 línies.	Escrit des del nosaltres: “nostre temps, hem d'oblidar”	Emmarcat en un requadre, acompanyat de 4 imatges, 1 gran de fons, un índex i 2 preguntes

<i>L'edat de la Terra</i>	Continu	Exposició	9 paràgrafs de 3 a 11 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau i una afirmació, ocupa 1 pàgina	Escrit en 3a p. Present: “produeixen, parlen” i des del nosaltres “podem, nostre planeta”	Acompanyat d'una imatge amb text al peu i de 3 activitats acompanyades d'una imatge.
El temps geològic	Continu	Exposició	Diversos paràgrafs breus organitzats en subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 5 pàgines	Escrit en 3a p. present: “es divideix, són” i des del nosaltres “dividim, nostre temps”	Es completa amb 1 imatge amb text al peu, una definició, una il·lustració descriptiva amb text al peu que ocupa 1/3 de la pàgina, una adreça web, les pàgines 2 a 5 inclouen un text emmarcat que ocupa 2/3 de la pàgina, cadascun amb un eix cronològic i imatges i 10 activitats en total.
Els moments en la història de la Terra	Mixt	Exposició	Paràgrafs de mides diferents amb subnivells, en negreta els conceptes clau i algunes afirmacions, ocupa 4 pàgines	En 3a p. present: “proposen, es basa”	Es complementa amb 7 imatges amb text al peu, 1 text emmarcat en un requadre amb 1 imatge 2 gràfics i 4 activitats en total.
<i>L'aparició de l'ésser humà</i>	Continu	Exposició	11 paràgrafs de mides diferents, amb subnivells, en negreta els conceptes	Escrit en 3a p. passat: “va classificar, va utilitzar” i present:	Acompanyat d'una imatge amb text al peu, una il·lustració descriptiva amb text, dos textos destacats que inclouen una imatge cadascun, el

			clau i una definició, ocupa 1 pàgina i mitja	“es classifiquen, permeten”	primer ocupa ¼ de la pàgina i el segon ½ pàgina i 4 activitats
Com coneixem l’edat de la Terra?	Mixt	Exposició	Diversos paràgrafs de mides diferents amb subnivells i algunes afirmacions, ocupa 4 pàgines	Escrit en 3a p. present: “és, cerca”	Es completa amb 4 il·lustracions, 6 imatges amb text al peu, una taula amb 4 imatges, un text breu complementari, un “Glossari”, una activitat resolta amb una imatge i 8 activitats, 2 de les quals inclouen una imatge.
Estudi de mapes i talls geològics	Continu	Exposició	Diversos paràgrafs amb subnivells, en negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. present: “és, permet”	Es completa amb 6 il·lustracions descriptives, 1 “Glossari” i 6 activitats
Adaptació <i>Diario de Cádiz</i> , Miguel Ángel Losada	Continu	Transacció	12 preguntes i 12 respostes breus en una entrevista, disposat en 3 columnes	Escrit en 1a p. present	Va acompanyat d’una imatge amb text al peu i de 3 activitats

Taula 49: Anàlisi descriptiva dels textos 16_CN4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
----------------	--------	-------	----------------------	--------------------	--------

Elements fonamentals del moviment	Continu	Exposició	8 paràgrafs breus, amb subnivells, els conceptes clau i algunes afirmacions es destaquen en negreta	Escrit en 3a p. present: “cal, és estudia”	Acompanyat d’una imatge, un text breu complementari i 2 activitats
Magnituds fonamentals del moviment	Mixt	Exposició	Diversos paràgrafs de mida diferent organitzats en subnivells, en negreta els conceptes clau i algunes definicions i afirmacions destacades, ocupa 3 pàgines	Escrit en 3a p. Present: “descriuen, són” i adreçat a tu: “camines, teues empremtes”	Acompanyat de 3 imatges, 2 de les quals amb text al peu, una imatge descriptiva, un text breu complementari, un “Recorda”, una activitat resolta amb un gràfic, un gràfic i 6 activitats
El moviment rectilini uniforme	Mixt	Exposició	8 paràgrafs d’entre 5 i 2 línies, en negreta els conceptes clau i algunes afirmacions, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. present: “es fan, pot haver-hi”	Es completa amb 1 imatge amb text al peu, un text breu complementari, una taula, 2 activitats resoltes, una de les quals inclou 2 gràfiques i 2 activitats
Moviment rectilini uniforme i accelerat	Mixt	Exposició	Paràgrafs breus, amb subnivells, en negreta els conceptes clau i algunes afirmacions i definicions, ocupa 3 pàgines	En 3a p. present: “està, és, hi ha”	Es complementa amb 2 imatges amb text al peu, 3 taules, 3 gràfics, una adreça web, una activitat resolta i 5 activitats
Moviment circular	Continu	Exposició	16 paràgrafs predominantment breus, en negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. present: “hi ha, són”	Acompanyat de 3 imatges amb text al peu, un “Recorda” amb una imatge,

			i alguna definició i afirmació, ocupa 2 pàgines		un text breu complementari i 6 activitats
Moviment circular uniforme	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'1 a 3 línies i algunes afirmacions, ocupa poc més d'1/3 de la pàgina	Escrit en 3a p. present: “és, descriu”	Es completa amb 1 imatge i 3 activitats
Composició de moviments	Continu	Exposició	5 paràgrafs de 2 a 4 línies, en negreta un concepte clau i un afirmació destacada, ocupa poc més d'1/3 de la pàgina	Escrit en 3a p. present: “estan, es denomina” i adreçat a tu “puges, baixes, teua velocitat”	Es completa amb i imatge” i 3 activitats que comparteix amb el text anterior
Experimentant el moviment rectilini uniforme	Mixt	Exposició	10 paràgrafs d'entre 1 i 4 línies, en subapartats, inclou una llista	Escrit en 3a p. present: “s'uneix, puga”	Va acompanyat de 3 imatges, 1 taula i de 4 activitats

Taula 50: Anàlisi descriptiva dels textos 17_CN4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Europa i la Il·lustració	Continu	Exposició	17 paràgrafs d'entre 3 i 7 línies, amb subnivells, els	Escrit en 3a p. passat: “es va iniciar, va culminar”	Acompanyat de 3 textos complementaris breus, i mapa i 2 imatges amb text al peu que ocupen 1/3 de la pàgina i 3 activitats

			conceptes clau es destaquen en negreta, ocupa 3 pàgines		
Liberalisme polític i despotisme il·lustrat	Mixt	Exposició	6 paràgrafs d'entre 3 i 10 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. passat: “va ser, van donar lloc”	Acompanyat de 2 textos breus complementaris, un Glossari, 3 textos breus emmarcats amb una imatge cadascun, un mapa conceptual, una imatge amb text al peu, una taula i 3 activitats
Liberalisme econòmic	Mixt	Exposició	3 paràgrafs d'entre 4 i 7 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 1 pàgina	Escrit en 3a p. passat: “es van veure, va succeir”	Es completa amb 1 imatge amb text al peu que ocupa 1/3 de la pàgina, un Glossari, una taula i 3 activitats
Cultura i art en el segle XVIII	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'entre 4 i 8 línies, amb subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines	En 3a p. passat: “circulaven, es van donar a conèixer”	Es complementa amb 5 imatges amb text al peu, 2 textos breus complementaris, un Glossari i 3 activitats
El mapa conceptual	Mixt	Exposició	8 paràgrafs d'entre 2 i 4 línies, en subnivells, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. present: “és, permet” i des del nosaltres: “realitzarem”	Acompanyat d'una taula, un mapa conceptual, una definició destacada i una activitat acompanyada d'una imatge amb text al peu, un text d'autor i un text breu sobre Competències Bàsiques.

<i>L'esperit de les Lleis, Montesquieu</i>	Continu	Exposició	Un fragment d'un paràgraf de 9 línies	Escrit en 3a p. present: "hi ha, pertanyen, fa"	Es completa amb 1 imatge amb text al peu un text breu sobre les CB que treballa, forma part de la proposta d'activitat de l'apartat "El mapa conceptual"
--	---------	-----------	---------------------------------------	---	--

Taula 51: Anàlisi descriptiva dels textos 18_GH4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Adaptació www.documentalistaenredado.net , Marcos Ros Martín	Continu	Exposició	Fragment de 8 paràgrafs d'entre 5 i 13 línies.	Escrit en 3a p. present: "pot, descobrisca"	Acompanyat d'una il·lustració decorativa i 12 preguntes.
Els diccionaris de la llengua	Mixt	Exposició	4 paràgrafs de 2 a 7 línies, en negreta els conceptes clau i una definició, ocupa 1 pàgina i 1/2	En 3a p. Present: "és, aprèn" i des del nosaltres "ens permet"	Es completa amb una taula que ocupa quasi la meitat de la pàgina, un exemple textual emmarcat en un requadre, un llistat, 3 imatges i 7 activitats
Subjecte i predicat	Mixt	Exposició	13 paràgrafs d'entre 1 i 7 línies, en negreta els conceptes clau i algunes	Escrit des del nosaltres "parlem, escrivim" i en 3a p.	Es completa amb 3 il·lustracions decoratives, un text breu emmarcat en fons

			definicions i afirmacions, ocupa 1 pàg. i 1/2	present: “és, designa”	de color, una taula i 5 activitats
La literatura del segle XIX	Continu	Exposició	22 paràgrafs predominantment llargs, ocupa 3 pàgines	Present històric “s’inicia, pregona” i en 3a p. passat: “influí, generaren” i	Es complementa amb 3 imatges, 2 textos breus destacats i 6 activitats
Buscar informació en Internet	Continu	Exposició	5 paràgrafs de 3 a 6 línies, ocupa 1 pàg.	Escrit en 3a p. present: “proporcionen, dona” i des del nosaltres: “volem, ens”	La pàgina és de color blau, va acompanyat d’una il·lustració decorativa, un text breu emmarcat en un requadre de fons de color i 4 activitats
La informació en Internet	Continu	Exposició	5 paràgrafs d’entre 4 i 6 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. present: “fa, ha canviat”	Es completa amb 2 textos d’autor, un text breu complementari, 2 imatges, una il·lustració decorativa i 4 activitats
La diversitat lingüística a Espanya	Continu	Exposició	1 paràgraf introductori de 3 línies més 7 fragments textuais que ocupen gairebé 2 pàgines	Escrit en 3a p. present: “reconeix, són” i adreçat a tu: “observa”	Es completa amb una activitat

<i>Estudis sobre la literatura del País Valencià, Ricard Blasco Laguna</i>	Continu	Exposició	Fragment de 3 paràgrafs de 5 a 9 línies, emmarcat en un requadre de fons de color diferent	Escrit en 3a p. passat: “nasqué, van pensar”	Es relaciona directament amb un activitat d’Avaluació
--	---------	-----------	--	--	---

Taula 52: Anàlisi descriptiva dels textos 19_LI4ESO

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Diari de la ciència	Continu	Exposició	Notícia en 2 columnes (títol, entradeta i cos de la notícia)	Escrit en 3a p. present: “és, permet”	Acompanyat d’una imatge descriptiva
La biologia descriptiva i la biologia experimental	Mixt	Exposició	10 paràgrafs de 2 a 7 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 1 pàg.	En 3a p. Present: “prové, significa” i des del nosaltres “ens permet”	Acompanyat d’1 il·lustració i d’1 fotografia amb descripció al peu i 2 activitats.
Les àrees de la biologia	Mixt	Exposició	2 paràgrafs d’entre 1 i 3 línies, i 2 taules que ocupen ¾ de la pàgina	Escrit en 3a p. Present: “és, estudia, fa”	

Les aplicacions de la biologia	Mixt	Exposició	2 paràgrafs d'entre 2 i 5 línies, ocupa 1 pàg.	Escrit en 3a p. Present “es poden, s’ocupa, té”, generaren” i	Es complementa amb 4 imatges amb descripció al peu que ocupa 2/3 de la pàg.
El mètode científic	Continu	Exposició	14 paràgrafs de 2 a 7 línies, ocupa 1 pàg. En negreta els conceptes clau.	Escrit en 3a p. present: “busca, es produeixen, és”	El text va acompanyat d’un esquema al costat elaborat en caixes de color unides amb fletxes.
Un exemple d’aplicació del mètode científic. La teoria de la generació espontània	Continu	Exposició	13 paràgrafs d’entre 2 i 7 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàgines	Escrit en 3a p. passat: “tingué, podien, va imperar”	Es completa amb 5 imatges amb descripció al peu, una imatge amb paraules que en descriuen les parts i una activitat.
Els treballs d’investigació científica	Mixt	Exposició	52 paràgrafs de 1 a 8 línies, ocupa 4 pàgines. Els conceptes clau en negreta	Escrit en 3a p. present: “es caracteritza, és” i adreçat a tu: “observa”	Es completa amb 2 imatges amb descripció al peu, una gràfica, una taula i 5 activitats
Projecció social de la ciència	Mixt	Exposició	11 paràgrafs d’1 a 6 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 1 pàgina	Escrit en 3a p. present: “confie, es parla”	Acompanyat d’una gràfica i 2 activitats.
Ciència i bioètica	Mixt	Exposició	9 paràgrafs de 3 a 10 línies. En negreta els conceptes clau. Ocupa una pàgina	Escrit en 3a p. Present “són, pot, fa”	Acompanyat d’una imatge amb text al peu i 2 activitats.

Taula 53: Anàlisi descriptiva dels textos 20_CN2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
El moviment dels cossos celestes: d'Aristòtil a Kepler	Continu	Narració	20 paràgrafs de 2 a 8 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 3 pàg.	Escrit en 3a p. passat: “va fer, va portar, canviaven, observaven”	Acompanyat de 8 imatges amb descripció al peu i un text breu destacat sobre fons de color.
La cinemàtica dels planetes: lleis de Kepler	Mixt	Exposició	40 paràgrafs d'1 a 8 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 6 pàg.	Una part introductòria en 3a p. passat: “van permetre, va aconseguir”, a continuació en 3a p. Present “es mouen, separen” i adreçat a nosaltres “acabem , manegem”	Acompanyat de 9 il·lustracions amb text al peu, una requadre amb 2 il·lustracions, text esquemàtic i una taula, 4 textos breus destacats sobre fons de color, un exemple resolt i 3 activitats.
La dinàmica dels planetes: de Kepler a Newton	Continu	Exposició	8 paràgrafs d'entre 2 i 7 línies, entre els paràgrafs s'hi inclouen diverses fórmules. Ocupa 1 pàg.	Escrit en 3a p. Passat i present: “van permetre, van suposar, va arribar, va se”, i present: “tenen, és, fa”	Acompanyat d'una imatge esquemàtica sobre el moviment del sol i els planetes.
La llei de la gravitació universal	Mixt	Exposició	15 paràgrafs d'entre 1 i 5 línies, ocupa 3 pàgs.	Escrit en 3a p. Passat “va ser, era”, Futur “caurà, descriurà,” però majoritàriament en Present	Es complementa amb 6 imatges amb descripció al peu, 3 textos amb

			En negreta els conceptes clau i noms propis.	“permet, representa”. Escrit des de nosaltres “soltem, ens indiquen”	fons destacat en color i un exemple resolt.
Interacció d'un conjunt de masses puntuals. Principi de superposició	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 8 i 1 línia, ocupa ¼ de la pàg. En negreta el concepte clau.	Escrit des del nosaltres “hem vist, tenim” i en tercera persona present “es trobe, es coneix”	El text va acompanyat d'un exemple resolt i d'una activitat que ocupen ¾ de la pàg. Text el text com l'exemple resolt inclouen una imatge esquemàtica al lateral dret.
Els cicles de les mareas	Continu	Exposició	2 paràgrafs d'entre 2 i 8 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 1 pàgina.	Escrit en 3a p. Present: “són, exerceixen, va és”	Es completa amb 2 imatges amb descripció al peu i 2 textos amb destacat de color de fons.

Taula 54: Anàlisi descriptiva dels textos 21_CN2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Magnituds atòmiques	Mixt	Exposició	17 paràgrafs de 1 a 7 línies, en negreta els conceptes clau i alguns paràgrafs destacats sobre fons de color., ocupa 2 pàg.	Escrit en 3a p. present: “rau, estan, serveix” i adreçat a tu “deus, recordes”	Acompanyat d'una taula, un text destacat amb fons de color, 4 exemples resolts i 4 activitats.

Història dels models atòmic	Mixt	Exposició	17 paràgrafs de 2 a 7 línies, en negreta els conceptes clau i alguns paràgrafs destacats sobre fons de color.. Ocupa 2 pàg.	Escrit en 3a p. passat: “ha sigut, demanà”	Acompanyat d’un esquema amb els textos destacats en fons de color i amb dues il·lustracions. La resta del text està acompanyat de 4 il·lustracions 3 de les quals amb descripció al peu, un text destacat sobre fons de color i acompanyat d’una il·lustració i una activitat.
Orígens de la teoria quàntica	Mixt	Exposició	35 paràgrafs d’entre 1 i 5 línies. Ocupa 5 pàg.	Escrit en 3a p. Passat: “podien, obriren”	Acompanyat de 8 imatges amb descripció al peu, 3 textos destacats amb fons de color i amb imatge, un text destacat sobre fons de color, 4 exemples resolts i 4 activitats.
Model atòmic de Bohr	Mixt	Exposició	22 paràgrafs d’entre 1 i 6 línies. Entre els paràgrafs s’intercalen nombroses línies amb fórmules. Ocupa 2 pàg. En negreta els conceptes clau i alguns paràgrafs destacats sobre fons de color.	Escrit en 3a p. Passat: “va aconseguir, radicà” al principi i en 3a p. Presenta una continuació “es basa, es veu”	Acompanyat de 2 imatges amb descripció al peu, 2 textos destacats amb fons de color, un amb imatge i l’altre amb fórmules. Inclou 2 exemples resolts.
Modificacions al model de Bohr.	Continu	Exposició	11 paràgrafs de 2 a 5 línies, ocupa 1 pàg. En negreta el	Escrit des del nosaltres i “observem”	El text va acompanyat de 3 imatges amb descripció al peu.

Model de Bohr-Sommerfeld			concepte clau i alguns paràgrafs destacats sobre fons de color.	predominantment en tercera persona Passat “va justificar, era”	
Mecànica quàntica	Mixt	Exposició	27 paràgrafs d’entre 1 i 9 línies, en negreta els conceptes clau i alguns paràgrafs destacats sobre fons de color, ocupa 4 pàg.	Escrit en 3a p. Passat: “explicava, havia fet” i en 3a p. Present “indica, està” i adreçat a nosaltres “hem arribat, pensem”	Es completa amb 4 imatges amb descripció al peu, 3 il·lustracions que ocupen la meitat d’una pàgina 3 exemples resolts i 5 activitats i una taula que ocupa 1/3 d’una altra pàg.
Configuració electrònica	Continu	Exposició	17 paràgrafs d’entre 1 i 5 línies, en negreta els conceptes clau i alguns paràgrafs destacats sobre fons de color, ocupa 4 pàg.	Escrit en 3a p. Present “és, radica” i des del nosaltres “hem vist, anomenarem”	El text es completa amb 2 il·lustracions amb text al peu, 2 textos destacats sobre fons de color, 5 exemples resolts i 5 activitats,

Taula 55: Anàlisi descriptiva dels textos 22_CN2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
La Gran Dolina a Atapuerca. FUNDACIÓ ATAPUERCA	Continu	Exposició	3 paràgrafs de 4 a 6 línies, és un text breu emmarcat en un requadre de color, al marge esquerre de la	Escrit en 3a p. present: “van recuperar, arribaren” i des del	Acompanyat d’una pregunta al peu del text.

			pàgina que conté els continguts de la unitat	nosaltres “ens mostren”	
La prehistòria de la península Ibèrica	Continu	Exposició	33 paràgrafs de 1 a 9 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 3 pàg.	Escrit en 3a p. Passat: “han permés, era”	Acompanyat d’un mapa, un eix cronològic amb il·lustracions i 5 imatges. Cadascun d’aquests elements inclou també preguntes relacionades.
Els pobles preromans	Continu	Exposició	22 paràgrafs d’entre 1 i 8 línies. Ocupa 3 pàg. En negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. Passat: “van anar, va ser”	Acompanyat d’1 mapa que ocupa 1/3 de la pàg. I inclou 3 activitats, una imatge amb descripció al peu i 1 activitat i un mapa que ocupa 1/3 de la darrera pàgina i que també inclou 1 activitat.
Presa de Numància. APIÀ, Ibèrica, segle II aC.	Continu	Narració	1 paràgraf de 17 línies. Es tracta d’un fragment amb parts del text omeses. És un text breu emmarcat en un requadre de color, al marge esquerre de la pàgina que conté els continguts de la unitat.	Escrit en 3a p. Passat: “van enviar, havien encarregat”	Acompanyat d’1 pregunta.

La Hispània romana	Continu	Exposició	45 paràgrafs de 2 a 9 línies, ocupa 6 pàg. En negreta el concepte clau.	Escrit en tercera persona Passat “fou, aconseguí”	Acompanyat de 3 mapes que ocupen més d’1/3 de la pàg. cadascun. Cada mapa inclou una pregunta, el text s’acompanya també de dues imatges amb descripció al peu i 1 pregunta cadascuna i 1 altre mapa de mida més petita amb una pregunta també.
Les mines de Cartagena. ESTRABÓ, <i>Geografia</i> , segle II aC	Continu	Descripció	1 paràgraf de 15 línies. Es tracta d’un fragment amb una part del text omesa. És un text breu emmarcat en un requadre de color, al marge dret de la pàgina que conté els continguts de la unitat.	Escrit en 3a p. Present: “diu, es troben”	Acompanyat de 2 preguntes.
L’edicte de Tessalònica. <i>Edicte dels emperadors Gracià, Valentinià (II)</i>	Continu	Exposició	1 paràgraf de 23 línies. Es tracta d’un fragment. És un text breu emmarcat en un requadre de color, al marge dret de la pàgina que conté els continguts de la unitat.	Escrit en 1a p. Present “volem, ordenem”	Acompanyat d’1 pregunta.

<i>i Teodosi August, al poble de la ciutat de Constantinoble, 380 dC.</i>					
El regne visigot	Continu	Exposició	22 paràgrafs d'1 a 10 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 3 pàgines	Escrit en 3a p. Passat “començà, marcà”	Acompanyat de 2 imatges i de 2 mapes, amb descripció al peu i preguntes cadascun.
Les arrels històriques d'Espanya	Discontinu	Exposició	És tracta d'un esquema de la unitat amb parts omeses que l'estudiant ha de completar. Està estructurat en 3 parts en un primer nivell i cadascuna d'aquestes es divideixen en 3, 2 i 6 parts en un segon nivell. Ocupa tota la pàgina.	Escrit en 3a p. Passat “basaven, tractava”	Acompanyat d'una activitat.
Les arrels històriques d'Espanya	Continu	Exposició	9 paràgrafs de 2 a 7 línies, en forma de columna. La segona part del text està destacada sobre fons de color. En negreta i numerades les idees clau. Ocupa quasi la meitat de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present “integren, són” i des del nosaltres “presentem”	Acompanyat d'una pregunta i d'un exemple resolt.

Taula 56: Anàlisi descriptiva dels textos 23_GH2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
Rainer Maria Rilke (1990): <i>Poesia alemanya contemporània</i> , Barcelona: Ed. 62 i La Caixa, p. 16.	Continu	Descripció	Un poema de 3 estrofes	Escrit en 3a p. Singular “s’eleva, guarda” i adreçat a tu “tu ets”	Forma part d’una de les preguntes de l’inici de la unitat en l’apartat “Què en saps?”
El context	Continu	Exposició	10 paràgrafs de 7 a 20 línies, disposats en columna amb les imatges i els destacats intercalats entre els paràgrafs. Ocupa 2 pàgines.	Escrit en 3a p. passat: “afirmà, feu”	En cada pàgina s’intercalen entre els paràgrafs una imatge, un glossari destacat sobre fons de color i una activitat destacada sobre fons de color també.
Els textos	Continu	Exposició	46 paràgrafs llargs, disposats en forma de columna. Ocupa 10 pàg.	escrit en 3a p. passat: “reflexionaren, es desenvolupà”	Acompanyat de 18 imatges, 6 glossaris, dos textos breus i 17 activitats, tots aquests elements destacats sobre fons de color excepte les imatges.
F. Nietzsche (2000): <i>Sobre verdad y mentira</i>	Continu	Argumentació	Un fragment de 14 línies, destacat sobre fons de	Escrit en 3a p. Present i des del nosaltres: “és han	

<i>en sentido extramoral</i> , València: Diálogo, p. 60-61, trad. autors.			color, situat entre el text que conforma el contingut teòric de la unitat.	esdevingut”, “hem oblidat, sabem”	
Anàlisi i comentari de textos	Continu	Instrucció	4 paràgrafs el primer d’11 línies i els altres 3 en un subnivell i d’uns 5 i 6 línies cadascun. En negreta els conceptes clau. Ocupa 2 pàg.	Escrit en 1a p. Present: “tenim, podem”	Acompanyat de 6 activitats i 3 textos destacats sobre fons de color.
Charles Baudelaire (1998): <i>Les flors del mal</i> , Barcelona: Proa, p. 37.	Continu	Descripció	Es tracta d’un text literari, concretament d’un sonet	Escrit en 3a persona present “és, passa” i adreçat a tu “destries”	Acompanyat de la imatge de l’autor i destacat sobre fons de color.
Oscar Wilde (1988): <i>El fantasma dels Canterville</i> , Alzira: Bromera, p. 83- 85.	Continu	Narració i descripció	Un fragment de 6 paràgrafs d’entre 3 i 5 línies.	Escrit en 3a p. Present: “diu, es troben”	Acompanyat d’una il·lustració i destacat sobre fons de color.

Sociolingüística	Mixt	Exposició	17 paràgrafs llargs de 2 a 14 línies, ocupa 4 pàg.	Escrit en 3a p. present “és, comparteixen” i des del nosaltres “aprenem, ens permet comunicar-nos”	Acompanyat d’1 mapa que ocupa 1/3 de la pàg., un glossari en cada pàg., una il·lustració i una taula en una de les pàg., 1 il·lustració en la pàg. següent, un text destacat sobre fons de color en una altra pàg. i 2 activitats en pàg. diferents.
Lingüística del text	Mixt	Exposició	23 paràgrafs d’1 a 10 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 4 pàgines	Escrit en 3a p. Passat en els 3 primers paràgrafs “ha seguit, ha impregnat, observaren”, la resta en 3a p. Present “és, es concep”	Acompanyat de 3 imatges, 2 glossaris, 5 activitats, 1 text destacat sobre fons de color i 2 taules.
Morfosintaxi	Continu	Exposició	17 paràgrafs d’1 a 8 línies, en negreta els conceptes clau. Hi ha paràgrafs que estan disposats en un subnivell classificats en a. b. c. d. etc. ocupa 2 pàg.	Escrit en 3a p. present “són, s’agrupen” i des del nosaltres “podem, el nostre cas”	Acompanyat d’un text destacat sobre fons de color, 2 imatges i 6 activitats.

Lèxic	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 8 i 7 línies, ocupa 1/3de la pàgina. A continuació 2 taules que ocupen la resta de la pàgina. En la pàgina següent només hi ha activitats.	Escrit en 3a p. present “són, pertanyen” i des del nosaltres “trobem, el nostre cas”	Acompanyat d’una imatge, 1 text destacat sobre fons de color i 5 activitats.
Fonètica i ortografia	Mixt	Exposició	Paràgrafs de 2 a 3 línies, la major part del contingut està disposat en taules. En negreta els conceptes clau	Escrit en 3a p. present “produceix, s’apostrofa” i des del nosaltres, “fem”	Acompanyat de 4 imatges, 5 taules, un text destacat sobre fons de color i 6 activitats
Margarida Casacuberta (Universitat de Girona)(2002): “Sobre l’actualitat de Zola”, El Temps, núm. 963, 25-11-2002, p. 96-97.	Continu	Exposició	5 paràgrafs de 7 a 13 línies. Ocupa una pàg.	Escrit en 3a p. Passat “va morir, era”	Acompanyat d’una imatge i d’un text breu destacat en un requadre.

Taula 57: Anàlisi descriptiva dels textos 24_LI2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
-----------------------	---------------	--------------	-----------------------------	---------------------------	---------------

RAFAEL ARGULLOL. “Aproximación a la belleza y el arte”, en <i>El Arte</i> , tom II. Editorial Carroggio	Continu	Exposició	Un paràgraf de 9 línies, ocupa ¼ de la pàg.	Escrit en 3a p. Passat “atribuïa, havia robat”	Acompanyat d’un altre text similar i d’una imatge amb descripció al peu que ocupa 1/3 de la pàg.
RENÉ HUYGHE. <i>El arte y el hombre</i> , volum I. Editorial Planeta	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 4 i 8 línies. Hi ha parts del text omeses. Ocupa ¼ de la pàg.	Escrit en 3a p. passat: “obria, havia nascut” i des del nosaltres “anomenem”	Acompanyat d’un altre text similar i d’una imatge amb descripció al peu que ocupa 1/3 de la pàg.
Línia de partida	Continu	Exposició	4 paràgrafs de 6 a 14 línies disposats en forma de columna, se situa al marge dret de la pàgina i ocupa de dalt a baix de la pàgina.	Escrit en 3a p. passat: “va publicar, reconeixia”	Acompanyat d’una imatge i destacat sobre fons de color. Forma part de la mateixa pàgina que el text anterior.
Marc històric	Continu	Exposició	12 paràgrafs de 2 a 9 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàg.	Escrit en 3a p. Passat “vivía, pescava”	Acompanyat d’1 imatge amb descripció al peu, 2 mapes i un eix cronològic que travessa les dues pàgines en el marge inferior.

Marc cultural	Continu	Exposició	9 paràgrafs de 4 a 9 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 2 pàg.	Escrit en 3a p. Present “justifica, presenten, i en Passat “hi hagué, van trobar”, des del nosaltres “podem afirmar”	Acompanyat de 5 imatges amb descripció al peu.
L’art prehistòric	Continu	Descripció	14 paràgrafs de 2 a 15 línies, 4 dels paràgrafs se situen en un 2n nivell, en negreta els conceptes clau, ocupa 3 pàg.	Escrit en 3a persona present “és a dir, són, es representa”	Acompanyat de 9 imatges, amb descripció al peu i d’un apartat “Comentari de l’obra que ocupa tota una pàg. i va acompanyat al seu torn, de dues imatges, destacat sobre fons de color.
L’art de les civilitzacions hidràuliques	Continu	Exposició	56 paràgrafs d’entre 4 i 19 línies, alguns paràgrafs se situen en un 2n i 3r nivell. Les paraules clau en negreta, ocupa 15 pàg.	Escrit en 3a p. passat: “responien, exigien”	Acompanyat de 38 imatges i 2 “Comentari de l’obra”.
L’art més enllà del seu temps	Continu	Exposició	Un paràgraf de 5 línies, ocupa una petita part de la pàgina, la major part està ocupada per imatges	Escrit en 1a p. Present “hem vist, et proposem”	Acompanyat de 4 imatges grans, amb descripció al peu.

VIRGINIA HUGUES, <i>Los artistas prehistòrics podrien haber sido mujeres.</i> National Geographic	Continu	Exposició	4 paràgrafs de 3 a 9 línies, ocupa 1/2 pàg.	Escrit en 3a p. Passat “va analitzar, eren, observaren”	Acompanyat d’1 imatge gran que ocupa 1/3 de la pàgina.
Línia d’arribada	Continu	Exposició	3 paràgrafs d’11 a 16 línies, disposats en forma de columna, se situa al marge dret de la pàgina i ocupa de dalt a baix de la pàgina.	Escrit en 3a p. passat “va tenir, va estar” i adreçada a tu “has estudiat, deus haver vist”	Forma part de la mateixa pàgina que el text anterior.

Taula 58: Anàlisi descriptiva dels textos 25_GH2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
QUIM MONZÓ “Trenta línies”, <i>Mil cretins</i>	Continu	Narració	Un paràgraf de 30 línies, ocupa 2/3 de la pàg.	Escrit en 3a p. Present “comença, parla”	Acompanyat d’un text breu destacat sobre fons de color que conté algunes dades de l’autor i una imatge d’ell i dues activitats.
Comentari de “Trenta línies”	Mixt	Exposició	11 paràgrafs breus de 2 a 6 línies. Situats a partir de la meitat inferior de la pàgina i	Escrit en 3a p. present: “són, corresponen”, adreçat a tu “et	Acompanyat de 2 taules, 3 imatges i de 6 activitats.

			destacats sobre fons de color. Distribuïts al llarg de 3 pàg.	proporcionaran, coneixeràs i des del nosaltres “podríem”	
SERGI PÀMIES, “Precisament parlàvem de tu” <i>Si menges una llimona sense fer ganyotes</i>	Continu	Narració	8 paràgrafs d’unes 5 línies, ocupa quasi tota la pàgina.	Escrit en 3a p. passat: “em va dir, no va mirar-me”	Acompanyat d’una imatge de la portada del llibre i d’un text breu destacat sobre fons de color que conté algunes dades de l’autor i una imatge d’ell i de 15 activitats.
Expressió i reflexió crítica	Mixt	Exposició	5 paràgrafs d’1 o 2 línies, destacat sobre fons de color, situat en la part inferior de la pàgina, ocupa 1/5 part d’aquesta.	Escrit en 3a p. Present “és, va” i des del nosaltres “escrivim”	Acompanyat d’1 activitat resolta i amb un descripció amplia i d’una altra que només inclou l’enunciat.
Sociolingüística: normativització i normalització	Continu	Exposició	7 paràgrafs de 2 a 7 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa quasi una pàgina.	Escrit en 3a p. Present “és, parlen”	Acompanyat d’un text breu destacat sobre fons de color que es tracta d’una cita d’un autor, de 2 imatges i de 3 activitats.
TONI MOLLÀ, <i>Manual de sociolingüística.</i>	Continu	Exposició	Es tracta d’un fragment de 6 línies.	Escrit en 3a p. Present “exigeix, pot ser”	Acompanyat de la imatge de la portada del llibre i d’una altra imatge. El text s’insereix dins d’una activitat i va acompanyat

Edicions Bromera (adaptació)					d'una altra activitat relacionada.
Sintaxi: els pronoms febles	Mixt	Exposició	4 paràgrafs de 1 a 5 línies, en negreta els conceptes clau, la major part de la pàgina l'ocupen les taules que s'intercalen entre els paràgrafs.	Escrit en 3a persona present "són, tenen"	Acompanyat de 4 taules grans, 1 imatge i 8 activitats.
Fonètica i ortografia: el sistema vocàlic	Mixt	Exposició	3 paràgrafs 1, 6 i 3 línies, en negreta els conceptes la major part de la pàgina l'ocupen les taules que s'intercalen entre els paràgrafs.	Escrit en 3a p. present: "formen, disposa"	Acompanyat de 3 taules que ocupen ¾ de la pàgina, d'una imatge i de 10 activitats
Normativa i estil	Continu	Exposició	7 paràgrafs d'una a tres línies, disposades en forma de llista fins a dos subnivells, en negreta els conceptes clau, ocupa una pàgina.	Escrit en 3a p. Present "necessiten, són"	Acompanyat de 3 imatges grans i de 7 activitats.
Context històric: el primer terç del segle XX	Continu	Exposició	19 paràgrafs de 3 a 9 línies, en negreta els conceptes clau, ocupa 3 pàg.	Escrit en 3a p. Passat "es van consolidar, s'havien generat"	Acompanyat d'1 eix cronològic, 2 mapes, 7 imatges de mida mitjana i un cita d'un autor destacada sobre fons de

					color. Les 4 activitats relacionades se situen al final de l'apartat de literatura.
Context literari: modernisme i noucentisme	Continu	Exposició	25 paràgrafs de 3 a 9 línies, en negreta els conceptes clau. Ocupa 3 pàg. alguns paràgrafs estan disposats en forma de llista en un segon nivell i altres numerats a mode de resum d'idees clau.	Escrit en 3a p. passat “va revifar, augmentà”.	Acompanyat de 7 imatges. Les 4 activitats relacionades se situen al final de l'apartat de literatura.
JOAN PUIG I FERRETER, <i>Aigües encantades</i>	Continu	Narració	Un fragment teatral de 17 paràgraf, cadascun dels quals pertany al parlament dels personatges. Disposat en forma de columna ocupa la meitat de la pàgina.	Escrit en 1a p. Present “us demano, he preferit”	Acompanyat d'un text que ocupa l'altra meitat de la pàgina i de característiques formals semblants. L'activitat relacionades se situa al final de l'apartat de literatura.
EUGENI D'ORS, “Del goig de definir”, <i>Glossari</i>	Continu	Argumentació	Un text de 4 paràgrafs, el 1r de 14 i la resta d'unes 7 línies. Disposat en forma de columna ocupa la meitat de la pàgina.	Escrit en 3a p passat “devia entendre's, calia saber” i des del jo “em fa”	Acompanyat d'una imatge i d'un text que ocupa l'altra meitat de la pàgina i de característiques formals semblants. L'activitat

					relacionada se situa al final de l'apartat de literatura.
JOAN PUIG I FERRETER, <i>Aigües encantades</i>	Continu	Narració	Un fragment teatral de 10 paràgrafs, cadascun dels quals pertany al parlament dels personatges. Ocupa 1/3 de la pàgina.	Escrit en 1a p. Present “us estimo, som”	Acompanyat d'una imatge de la portada del llibre al qual pertany. S'insereix dins d'una activitat

Taula 59: Anàlisi descriptiva dels textos 26_LI2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
El concepte de literatura	Continu	Exposició	11 paràgrafs de 4 a 20 línies, ocupa 3 pàg.	Escrit en 3a p. Passat “comprenia, es va especialitzar”	Acompanyat d'un text més breu emmarcat en un requadre i d'un altre text breu destacat sobre fons de color i de 4 imatges.
Jordi Llovet, “Totes les literatures del món”, <i>El concepte de Weltliteratur segons Goethe</i>	Continu	Argumentació	1 paràgraf de 15 línies, emmarcat en un requadre. Situat a la part inferior de la pàgina ocupa 1/3 d'aquesta.	Escrit en 3a p. Present “cal, tenen”	Acompanyat de 4 imatges, complementa el text anterior.

Temes, tòpics literaris i personatges universals	Continu	Exposició	9 paràgrafs breus d'unes 4 línies, excepte un més llarg de 9 línies. En negreta els conceptes clau. Ocupa una pàgina.	Escrit en 3a p. present: "hi ha, reapareixen" i des del nosaltres "analitzem, comprovarem"	Acompanyat d'una imatge.
Literatures de l'Extrem Orient i l'Orient Mitjà	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'unes 4 a 13 línies, ocupa una pàgina i 1/3 de la següent.	Escrit en 3a p. passat: "va ser, s'han conservat"	Acompanyat de 5 imatges.
La literatura hebrea: la Bíblia	Continu	Exposició	Ocupa 1/3 d'una pàgina i les dues següents.	Escrit en 3a p. Present "és, tenen" al principi i a continuació en 3a p. Passat "va exercir, estava"	Acompanyat d'un text emmarcat en un requadre i de 7 imatges.
HAROLD BLOOM, <i>El cànon occidental</i> , Columna (adaptació)	Continu	Argumentació	6 paràgrafs de 3 a 13 línies, ocupa quasi una pàgina.	Escrit en 1a p. Present "llegim, trobem"	Acompanyat d'una imatge gran situada a la part inferior de la pàgina que ocupa 1/3 d'aquesta i d'11 activitats

MILAN KUNDERA, <i>El Teló</i> , Tusquets	Continu	Argumentació	5 paràgrafs de 7 a 16 línies. Ocupa una pàgina i mitja.	Escrit en 3a p. Present “estan, és”	Acompanyat de 3 imatges grans i de 6 de petites i de 10 activitats.
JOAN FUSTER, “Quixotisme”, <i>Diccionari per a ociosos</i> , Edicions 62	Continu	Argumentació	Paràgraf de 25 línies, la major part de la pàgina ocupa un poc més de la meitat de la pàgina.	Escrit en 3a persona present “és, perden”	Acompanyat de 3 imatges i de 6 activitats.
El poema de Gilgamesh segons els manuscrits en llengua accàdia dels mil·lennis III i I aC, Publicacions de l’Abadia de Montserrat (adaptació)	Continu	Descripció	Es tracta d’un poema de 8 estrofes de 4 versos cadascuna, hi ha una part omesa. Està situat en la meitat superior de la pàgina.	Escrit en 3a p. present: “està, pot”	Acompanyat d’una imatge i de 6 activitats, situades en la meitat inferior de la pàgina.
“Gènesi”, <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	Continu	Narració	48 paràgrafs breus d’entre una i quatre línies, ocupa 2 pàgines i mitja.	Escrit en 3a p. Passat “va crear, era”	Acompanyat de 4 imatges situades als marges drets de les pàgines grans i de 9 activitats situades en la segona meitat de la darrera pàgina.

“Segon llibre de Samuel”, <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	Continu	Narració	ocupa 2 pàgines i mitja.	Escrit en 3a p. Passat “va arribar, va enviar”	Acompanyat de 4 imatges situades als marges drets de les pàgines grans i d’11 activitats situades en la segona meitat de la darrera pàgina.
“Càntic dels càntics”, <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	Continu	Descripció	Un poema de 3 estrofes de mida diversa, la primera de 4 versos i les dues següents de 29 i de 13	Escrit en 3a p. present “són, és” i adreçat a tu “gira’t, vine” des del jo i nosaltres “volem, soc, he reservat”	Acompanyat de 7 activitats situades en la segona meitat de la darrera pàgina.
“Evangeli segons Sant Mateu”, <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	Continu	Narració	10 paràgrafs de mida diversa, disposats en forma de columna, entre els quals s’intercala un fragment en vers ocupa 3/4 de la pàgina.	Escrit en 3a p. Passat “va eixir, es va asseure”	Acompanyat de 9 activitats situades en la part inferior de la pàgina.
JOAN FRANCESC MIRA, “El llibre més important de la història d’Europa”, <i>Evangelis</i> , Proa (versió nova del grec)	Continu	Argumentació	Un paràgraf de 17 línies, ocupa 1/3 de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present “porten, formen”	Acompanyat d’una imatge de mida gran de l’autor situada al marge dret del text i de 7 activitats

					situades en la part inferior de la pàgina.
--	--	--	--	--	--

Taula 60: Anàlisi descriptiva dels textos 27_LI2BAT

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
JESÚS TUSÓN, <i>El luxe del llenguatge</i> , Empúries	Continu	Exposició	Un fragment breu de 13 línies, amb una part del text original omesa. Emmarcat en un requadre amb fons de color i situat en el cantó superior dret de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present “estan, és”	Acompanyat d’una imatge gran que ocupa dues pàgines i de 7 activitats situades al marge dret de la 2a pàgina
CARME MIQUEL, <i>Murmuris i crits. Cartes a Mireia</i> , Tàndem	Continu	Argumentació	El text comença amb una cita d’uns versos d’un autor i després conté 6 paràgrafs llargs, disposats en forma de columna, hi ha parts del text original omeses. Ocupa una pàgina i ¼ de la següent.	Escrit principalment en 3a p. Present “és, passen”	Acompanyat d’una imatge gran i de 7 activitats.

Text i context: les propietats textuais	Continu	Exposició	7 paràgrafs de 2 a 7 línies, 3 dels quals estan en un segon nivell, en negreta els conceptes clau. Ocupa quasi una pàgina.	Escrit en 3a p. present: “és, resulta” i des del nosaltres “concebem”	Acompanyat d’una imatge, d’una activitat i d’un text breu destacat sobre fons de color.
L’adequació	Mixt	Exposició	51 paràgrafs d’1 a 7 línies, en negreta els conceptes clau, hi ha paràgrafs en un segon i tercer nivell, ocupa 8 pàgines i la part inferior de la pàgina anterior.	Escrit en 3a p. Present: “és, s’estableix”	Acompanyat d’una taula i d’un esquema, de 9 textos breus destacats sobre fons de color, 4 textos més llargs d’altres autors o bé destacats en un requadre o emmarcats sobre fons de color, 6 imatges i 14 activitats
ENRIC VALOR, “La mestra i el mañà”, rondalles valencianes, Edicions del Bullent	Continu	narració	Un fragment breu d’unes 9 línies, amb pars del text original omeses, emmarcat en un requadre i amb línies subratllades de colors diferents	Escrit en 3a p. Passat “hi havia, es deia”	Acompanyat de 2 activitats (computades en l’apartat anterior)

(Transcripció d'un missatge de correu electrònic)	Continu	Exposició	8 paràgrafs d'1 a 4 línies, destacat sobre fons de color.	Escrit en 3a p. Present "té, compta"	Acompanyat de 4 activitats (computades en l'apartat anterior)
TONI POU, "Ciència en sèrie", metode.cat (fragment adaptat)	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 9 i 27 línies. Ocupa quasi una pàgina. Destacat sobre fons de color	Escrit en 3a p. Present "suma, es limita"	Acompanyat d'1 imatge i de 5 activitats (computades en l'apartat anterior).
VIOLETA TENA, "La paradoxa del <i>runner</i> ", www.eltemps.cat , 12/11/2015	Continu	Argumentació	5 paràgrafs d'unes 6 línies, ocupa una pàgina i està emmarcat sobre fons de color.	Escrit en 1a persona present "tracto, trobo"	Acompanyat d'1 imatge i de 6 activitats.
El discurs oral i el discurs escrit	Mixt	Exposició	12 paràgrafs de 3 a 6 línies, alguns paràgrafs se situen en un segon nivell, en negreta els conceptes clau.	Escrit en 3a p. present: "resulta, són" i des del nosaltres "considerem, ens comuniquem"	Acompanyat d'una taula, un esquema, 2 imatges i 2 activitats.
Les tres Mosqueteres	Continu	Narració	Es tracta d'un diàleg de Whatsapp entre 3 personatges, hi ha 25 línies, inclou alguna	Escrit en 3a p. Present "està, són"	Acompanyat d'una imatge i de 4 activitats.

			emoticona. Ocupa una pàgina.		
El discurs oral en els àmbits formals	Continu	Exposició	4 paràgrafs de 3 a 6 línies, ocupa la meitat de la pàgina.	Escrit en 3a p. present “són, exigeixen” i des del nosaltres “fem, considerem”	Acompanyat d’una imatge, una taula i dos textos breus destacats sobre fons de color situats a la part inferior de la pàgina.
MALALA YOUSAFZAI, <i>Discurs a les nacions unides</i> (fragment), http://1entretants.ning.com	Continu	Argumentació	Una carta de 14 paràgrafs d’entre 1 i 8 línies, hi ha parts del text original omeses. Destacada sobre fons de color, ocupa una pàgina.	Escrit en 3a p. Passat en la primera part del text “van disparar, van matar”, en la persona present a continuació “fem, volem”	Acompanyat de 7 activitats i d’una imatge.
Revisem textos	Continu	Exposició	2 paràgrafs de 2 i 8 línies, ocupa 1/3 de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present “és, observen i adreçat a tu “tens, llig-lo”	Acompanyat de 2 textos breus emmarcats en un requadre, de 3 activitats i d’una imatge
Com fer un comentari	Continu	Exposició	11 paràgrafs de 2 a 6 línies, en negreta els conceptes clau, hi ha paràgrafs numerats en un segon	Escrit en 3a p. Present “és, es tracta” i des del nosaltres “ens envolta, vestim”	Acompanyat d’un esquema petit, de 2 imatges, d’1 activitat, d’un text breu emmarcat en un requadre i d’un text més llarg destacat

			nivell, ocupa una pàgina i un paràgraf de la segona.		sobre fons de color, situat a la part inferior de la pàgina que ocupa 1/3 d'aquesta.
Drets i deures dels usuaris d'internet	Mixt	Exposició	5 paràgrafs de 5 a 10 línies disposats en forma de columna, en negreta els conceptes clau, emmarcat en un requadre que ocupa 2/3 de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present "es pot, és" i des del nosaltres "residim, tenim"	Acompanyat d'una taula i de 3 activitats, una de les quals inclou una taula semblant.
Almenys 17 dones s'imposen a les eleccions als consells municipals de l'Aràbia Saudita, www.europapress.es	Continu	Exposició	Notícia de 5 paràgrafs d'unes 7 línies, disposats en forma de columna, hi ha parts del text original omeses, destacat en un requadre ocupa un poc menys de la meitat de la pàgina	Escrit en 3a p. Passat "han gaudit, ha informa t"	El text s'insereix dins d'una activitat i va acompanyat de 5 activitats més una de les quals inclou dues imatges.

Taula 61: Anàlisi descriptiva dels textos 28_LI2BAT _a

Títol del text	Format	Tipus	Organització textual	Anàlisi discursiva	Altres
----------------	--------	-------	----------------------	--------------------	--------

VLADIMIR NABOKOV, “Bons lectors i bons escriptors”, Laertes	Continu	Argumentació	Un fragment breu de 9 línies. Emmarcat en un requadre amb fons de color i situat en el cantó superior dret de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present “és, fa” i des del nosaltres “ens enganya”	Acompanyat d’una imatge gran que ocupa dues pàgines i de 7 activitats situades al marge dret de la 2a pàgina
JORDI SIERRA I FABRA, <i>La pàgina escrita</i> , SM (Traducció)	Continu	Argumentació	15 paràgrafs 2 a 22 línies, disposats en forma de columna, hi ha fragments del text original omesos. El text està destacat sobre fons de color i ocupa una pàgina i un paràgraf de la següent	Escrit en 1a p. Present “pensem, busquem”	Acompanyat d’una imatge gran i de 7 activitats.
Context	Continu	Exposició	8 paràgrafs de 3 a 8 línies, ocupen la primera meitat de dues pàgines.	Escrit en 3a p. present: “és, propicia”	Acompanyat d’un eix cronològic situat en la segona meitat de les dues pàgines i de dues imatges.
El fet literari	Continu	Exposició	8 paràgrafs de 3 a 7 línies, ocupen una pàgina.	Escrit en 3a p. Present: “són, pretén”	Acompanyat d’un esquema i d’un text breu destacat sobre fons de color.

UMBERTO ECO, <i>El pèndol de Foucault</i> , Destino	Continu	Argumentació	Un fragment breu d'unes 11 línies, destacat sobre fons de color	Escrit en 3a p. Passat “es pot, hi ha”	Acompanyat d'1 activitat. Acompanya el text anterior
La comunicació literària	Continu	Exposició	10 paràgrafs d'1 a 5 línies, en negreta els conceptes clau, part del text està disposat en un segon nivell. Ocupa una pàgina	Escrit en 3a p. Present “implica, s'aprecia”	Acompanyat d'un text destacat sobre fons de color i de dues imatges.
QUIM MONZÓ, “Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury”, Quaderns Crema	Continu	Narració	Un fragment d'unes 10 línies, inclou diàlegs, destacat sobre fons de color.	Escrit en 1a p. Passat “vaig pagar, havia estat esperant”	Acompanya el text anterior.
Els límits de la ficció literària	Continu	Exposició	5 paràgrafs de 4 a 10 línies, ocupa una pàgina.	Escrit en 3a persona present “és, està” i des del nosaltres “ens ajuden”	Acompanyat d'1 imatge i de 5 activitats.
Els nous llenguatges de la literatura	Continu	Exposició	6 paràgrafs d'unes 6 línies, ocupa una pàgina.	Escrit en 3a p. present:	Acompanyat d'una imatge, d'un text breu destacat sobre fons de

				“contempla, fusionen”	color que té associada una activitat i de 2 activitats.
LLUÍS CALVO, Entrevista en <i>núvol.com</i>	Continu	Exposició	Fragment breu de 10 línies destacat sobre fons de color.	Escrit en 3a p. Present “té, es pot aplicar”	Acompanyat d’una activitat.
Literatura i societat	Continu	Exposició	5 paràgrafs de 2 a 10 línies, ocupa la primera meitat de dues pàgines.	Escrit en 3a p. present “són, és” i des del nosaltres “el nostre panorama”	Acompanyat d’un text breu destacat sobre fons de color que al seu torn va acompanyat d’una imatge. Es complementa amb un text més llarg destacat sobre fons de color i amb una imatge amb descripció al peu. S’hi relacionen dues activitats.
David Madueño, http://lletra.ouc.edu	Continu	Exposició	Un fragment de dos paràgrafs de 4 i 11 línies, amb parts del text original omeses, destacat sobre fons de color.	Escrit en 3a p. present “utilitza, són aprofitats”	Acompanya el text anterior i té relacionades 5 activitats.
Trencament amb la tradició anterior	Continu	Exposició	3 paràgrafs de 6 línies, ocupa 1/2 de la pàgina.	Escrit en 3a p. Present “és, evoluciona”	

Tòpics literaris i figures retòriques	Continu	Exposició	25 paràgrafs d'1 a 5 línies, en negreta els conceptes clau, hi ha paràgrafs destacats sobre fons de color i altres en un segon nivell. Ocupa 3 pàgines	Escrit en 3a p. Present “recorre, es vinculen”	Acompanyat d'un text breu destacat sobre fons de color amb una imatge inclosa, d'un poema destacat sobre fons de color, de dues imatges amb descripció al peu i d'un text de mida mitjana destacat sobre fons de color. S'hi relacionen 9 activitats.
M. MARTÍ I POL, <i>Estimada Marta</i>	Continu	Narració	Un poema de 15 versos, destacat sobre fons de color.	Escrit en 3a p. Present “plou, és” i des del jo “passo, vull”	Acompanyat d'una activitats.
Joan Salvat-Papasseit, Josep Carner, Jacint Verdaguer, Horaci, Jordi de Sant Jordi	Continu	Narració	5 fragments de poemes d'autors diversos, de 3 a 8 versos.	Escrit en temps verbals i persones gramaticals diversos.	Els textos s'insereixen en una de les activitats.
FERRAN TORRENT, <i>L'illa de l'holandés</i> , Columna	Continu	Narració	Un fragment d'un paràgraf de 10 línies i un diàleg de 13, disposat en forma de columna, destacat sobre fons de color i situat al cantó dret inferior de la pàgina.	Escrit en 3a p. Passat “va fer, transmetia”	Acompanya el text <i>Tòpics literaris i figures retòriques</i> . S'hi relaciona una activitat.

HERMAN HESSE, versió d' <i>El llop</i>	Continu	Narració	7 paràgrafs de 4 a 19 línies, disposats en forma de columna i emmarcats en un requadre.	Escrit en 3a p. Passat “havien patit, feia”	Acompanyat d'una imatge i de 4 activitats.
Comentari de text	Continu	Exposició	Un paràgraf de 6 línies.	Escrit en 3a p present “ha d'intentar, cal comptar” i des del nosaltres “aproximar-nos”	Acompanyat d'un text breu emmarcat en un requadre i situat al marge dret de la pàgina i d'un text més llarg destacat sobre fons de color que ocupa 1/3 de la pàgina i que alhora inclou un activitat.
Apunts per a la redacció	Mixt	Exposició	2 paràgrafs de 6 i 3 línies, en negreta els conceptes clau, destacat sobre fons de color, ocupa 1/3 de la pàgina.	Escrit en 3a p present “cal decidir, està”.	Acompanya el text anterior i inclou un activitat no numerada ni destacada de manera diferent al cos del text.
Elabora el teu projecte	Continu	Exposició	5 paràgrafs de 4 a 11 línies, disposats en forma de columna, en negreta els conceptes clau, ocupa la meitat de la pàgina i està emmarcat en un requadre.	Escrit en 3a p. Present “continua, aporta”	Acompanyat d'una activitat amb unes pautes a seguir per a desenvolupar-la.

MERCÈ RODOREDA, <i>La Plaça del Diamant</i> , Club Editor	Continu	Narració	Un fragment de 4 paràgrafs de 2 a 9 línies, inclou diàleg. Emmarcat en un requadre.	Escrit en 1a p passat “vaig trencar, vaig arribar”	Acompanyat d’una imatge de la portada del llibre al qual pertany, de 7 activitats i d’un text breu destacat sobre fons de color i situat en e cantó inferior dret de la pàgina.
---	---------	----------	---	--	---

Taula 62: Anàlisi descriptiva dels textos 28_LI2BAT_b

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
L’univers. Idees antigues i actuals, Components i origen de l’univers	1.	X			busca	tu
	2.	X				0
	3.	X				0
	4.	X			indica	tu
Mides i distàncies en l’univers	5.		X		calcula	tu

	6.		X		imagina	tu
El sistema solar	7.	X			descriu	tu
	8.	X				0
	9.	X				0
Els planetes interiors	10.	X			enumera	tu
	11.	X			busca	tu
	12.	X				0
Els planetes exteriors	13.	X				0
Els asteroides i els cometes, Coneixement històric de l'univers	14.	X				0
	15.	X			busca	tu
	16.		X			0

Identificació d'un problema científic. Mides i distàncies en l'univers	17.		X			0
La superfície de la Lluna	31.	X				0
	32.		X			0
	33.	X				0
	34.		X			0
	35.		X			0
	36.		X		intenta explicar	tu
Resum	37.	X			fes	tu
	38.	X			copia	tu
	39.	X			fes	tu
L'univers en una closca de nou	40.	X			0	

	41.	X				0
	42.	X				0
	43.	X				0
	44.	X				0

Taula 63: Anàlisi descriptiva de les preguntes 1_ CNIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Hillary, des del sostre del món	0.	X	X	X		0
Un planeta del sistema solar, Un planeta amb vida, Les capes externes de la Terra	1.	X				0
	2.		X		descriu, identifica	tu
	3.	X			busca	tu

Els moviments de la Terra	4.	X				0
	5.		X		com creus	tu
	6.	X			observa	tu
El globus terraqüi i els mapes, Els tipus de mapes, Els elements d'un mapa	7.		X		imagina	tu
	8.		X		observa	tu
	9.		X		analitza i respon	tu
La localització pels punts cardinals. Paral·lels i meridians. La latitud i la longitud	11.		X		observa i completa	tu
	12.		X		busca i marca	tu
	13.		X		lleg, descriu, explica	tu

	14.		X		anota, explica	tu
	15.		X		busca i explica	tu
L'escala	16.		X		observa, mesura i indica	tu
	17.		X		observa	tu
	18.		X		calcula	tu
Utilitzar el mapa de fusos horaris	29.	X	X		respon i fes els càlculs	tu
La Terra en Google maps i Google Earth	30.		X		busca, utilitza l'eina	tu

Taula 64: Anàlisi descriptiva de les preguntes 2_GHIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Jugant a Parc Juràssic	1. a 17.	X	X	X	busca, explica, resumeix, analitza, enumera, assenyala, explica i interpreta, respon, anota i comenta, copia, feu una pluja d'idees i contrasteu-ho, continua la història, raona la resposta	tu i vosaltres
	18.	X				0
	19.		X		llog, relaciona	tu
	20.		X		indica	tu
	21.	X			defineix	tu
	22.	X			enumera	tu

	23.	X			estableix les diferències	tu
	24.	X		X	respon	tu
	25.	X			explica	tu
	26.	X			respon	tu
	27.	X			explica	tu
	32.		X		ordena	tu
	33.		X		imagina, confecciona	tu
	34.		X		ompli	tu
	35.	X			encercla	tu
	36.	X			explica	tu
	37.	X				0
	38.		X		observa, lletreja	tu

	39.			X	prova d'esbrinar	tu
	40.		X		identifica	tu
	41.		X		copia	tu
	42.		X		canvia'ls	tu
	43.		X		esbrina, fes	tu
	44.		X		marca	tu
	45.		X		escriu	tu
	46.		X		torna a escriure, tingues en compte	tu
	47.		X		fes ús del diccionari, escriu	tu
	48.		X		escriu	tu
	49.		X		escriu	tu

	50.			X		0
	51.	X	X		identifica	tu
	52.	X			contesta	tu
	53.		X		indica	tu
	54.			X	posa exemples	tu
	55.			X		0
	56.	X				0
	57.	X				0
	58.			X	llog, fixa't	tu
	59.	X				0
	60.	X				0
	61.	X				0

	62.	X				0
	63.	X			llog, respon	tu

Taula 65: Anàlisi descriptiva de les preguntes 3_L1IESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
La cèl·lula. Unitat de vida	1.			X		0
	2.			X		0
	3.			X	saps	tu
	4.			X		0
	5.			X		0
	6.			X		0

	0	X			busca	tu
1. El descobriment de la cèl·lula. La teoria cel·lular	1.	X				0
	2.	X				0
	3.	X	X			0
2. Els nivells d'organització	4.	X				0
	5.			X	creus	tu
	6.	X			busca	tu
3. Els tipus d'organització cel·lular	7.	X				0
	8.			X	raona	tu
	9.	X			busca	tu
	10.	X				0
	11.	X				0

4. El nucli cel·lular	12.	X				0
	13.			X	raona	tu
	14.			X	creus	tu
5. Els cromosomes	15.	X				0
	16.	X				0
	17.			X	raona	tu
6. El cariotip	18.		X			0
	19.	X				0
7. El cicle cel·lular	20.	X				0
	21.	X				0
8. La divisió cel·lular en les cèl·lules eucariotes	22.		X			0
	23.	X				0

9. La meiosi	24.	X	X		creus	tu
	25.	X	X			0
10. Comparació entre mitosi i meiosi	26.		X			0
11. El significat de la mitosi i la meiosi	27.		X			0
	28.		X	X	raona	tu
Meiosi i cicles biològics	29.	X			indica	tu
Observació i interpretació de la divisió cel·lular en vegetals	30.			X	fes, indica i assenyala	tu
	31.			X	creus	tu
	32.			X	has pogut	tu
	33.			X	explica	tu

Taula 66: Anàlisi descriptiva de les preguntes 4_CN4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
1. La pervivència de l'Antic Règim	1.	X			observa i descriu,	tu
	3.			X	explica	tu
Amonestacions del Parlament de Paris, 4 de març de 1776, Solennelles	2.	X		X	lleg	tu
2. Un món bàsicament rural	4.	X	X		analitza, observa	tu
En defensa dels productors davant dels privilegis, V. Alcalá Galiano	5.	X		X	lleg	tu

3. El govern al començament del segle XVIII /Discurs de Lluís XV al Parlament de Paris, 3 de març de 1766	6.		X		lleg, observa, explica	tu
	7.	X		X	busca	tu
<i>El contracte social</i> , J. J. Rousseau, 1762	8.	X	X		lleg, compara, digues	tu
4. la Il·lustració i el despotisme il·lustrat	9.	X			observa i explica	tu
<i>L'esperit de les lleis</i> , Montesquieu, 1784/ <i>El contracte social</i> , J. J. Rousseau, 1762/ <i>El contracte social</i> , J. J. Rousseau, 1762	11.	X	X		lleg	tu
Decrets de Nova Planta	12.	X		X		0

Analitzar un mapa històric	21.	X			identifica, assenyala	tu
	22.	X			emmarca	tu
	23.	X			comenta	tu
	24.	X		X	elabora	tu
Rococó i neoclassicisme	27.	X	X		busca, realitza, indica, assenyala i identifica	tu

Taula 67: Anàlisi descriptiva de les preguntes 5_GH4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Recordem (notícia)	2		X	X	llegir, fer, justificar, analitzar, completar	tu

Recordem (poema 81)	8		X	X	digues	tu
<i>La fàbrica,</i> Gemma Pasqual i Escrivà (Adaptació)	1	X			resumeix	tu
	2	X				0
	3	X			explica i fes	tu
	4	X				0
	5	X			explica	tu
	6	X			analitza i digues	tu
	7	X			respon	tu
	8		X		transcriu i explica	tu
	9		X			0
	10		X		localitza, marca	tu

	11			X	assenyala	tu
	12			X		0
	13			X	extrau	tu
	14			X	busca	tu
	15			X	respon	
	16			X	comenta i reflexioneu	tu i vosaltres
	17			X	creus	tu
	18			X	esbrina, creus	tu
Els textos administratius (I): àmbit laboral	19	X			completa	tu
	20	X	X		intenta ordenar, digues i transforma	tu
	21	X			comprova, emplena	tu

	22	X			busca	tu
	23		X		redacteu	vosaltres
Les normes ortogràfiques bàsiques	24		X		escriu	tu
	25		X		copia i separa	tu
L'oració. Constituents i classes	26		X	X	lleg, indica i classifica	tu
	27		X		transforma	tu
	28		X		identifica, indica	tu
	29		X		classifica	tu
	30		X		classifica	tu
	31		X		transforma	tu
L'origen del nostre lèxic	32	X			escriu	tu
	33	X			escriu	tu

	34	X			explica	tu
	35	X			respon	tu
	36	X			fes	tu
L'entrevista laboral	37	X			localitza	tu
	38	X			esbrina i escriu	tu
	39		X		completa	tu
	40		X		empleneu	vosaltres
	41			X	practiqueu	vosaltres
	42			X	representeu	vosaltres
La diversitat lingüística	43	X			busca i copia	tu
	44	X		X	llog i contesta	tu
	45	X			fes i situa	tu

La literatura dels segles XIX i XX: moviments i tendències	46	X		X	contesta, argumenta, justifica	tu
	47	X			escriu v o f	tu
	48	X	X		busca, fes un resum	tu
	49	X			organitzeu, busqueu, porteu	vosaltres
	50	X			tria, anota	tu
La recollida d'informació	51	X		X		0
	52			X		0
Marina, Gemma Pasqual i Escrivà	63		X	X	lleg i respon	tu

Taula 68: Anàlisi descriptiva de les preguntes 6_LI4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Un concurs d'auques	1			X		tu
	2			X	digues	tu
	3			X	conta	tu
	4			X	marca	tu
Auca de les animetes, Enric Valor	5	X			lleg i escolta	tu
	6	X			contesta	tu
	7		X		relaciona	tu
	8		X		escriu	tu
	10		X			0

	11		X		recita	tu
	12		X		indica	tu
	13		X		classifica	tu
	14		X		busca	tu
	15		X		ordena	tu
	16	X			lleg	tu
	17		X	X	completa, inventa i copia	tu
Els enunciat: oracions i frases	18		X		indica	tu
	19		X		torna a escriure	tu
Oracions segons l'actitud dels parlants	20		X		classifica	tu

Les oracions i els signes d'entonació	21		X		indica	tu
	22		X		completa	tu
	23		X		escriu	tu
	24		X		indica, transforma, canvia, introdueix	tu
L'alfabet valencià	25		X		ordena	tu
	26		X		escriu	tu
	27	X			encercla	tu
	28		X		completa	tu
Separació dels dígrafs	29		X		separa	tu
	30		X		separa	tu
	31		X		completa	tu

	32		X		completa	tu
La derivació (I): els prefixos	33		X		defineix	tu
	34	X			consulta i escriu	tu
	35		X		escriu	tu
	36		X		escriu, pots consultar	tu
	37		X		escriu i completa	tu
	38		X		afig i forma	tu
	39		X		completa	tu
El país amb “des” al davant, <i>Contes per telèfon, Gianni Rodari,</i>	40		X		lleg i dedueix	tu
	41	X	X		copia i explica	tu
	42		X		uneix i forma	tu

La lleialtat lingüística	43	X		X	llegir i explicar	tu
Els gèneres literaris	44		X		llegir i indicar	tu
	45		X	X	continuar, imaginar	tu

Taula 69: Anàlisi descriptiva de les preguntes 7_LIIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
<i>L'Odissea</i> , Homer, Edicions Tres i Quatre i <i>Madame Bovary</i> , Gustave Flaubert, Edicions Proa	1.	X			llegir	tu
	2.		X		classifiqueu	vosaltres
<i>La metamorfosi</i> , Franz Kafka, Edicions Bromera (adaptació)	3.	X			llegir	tu
	4.	X			contesta	tu
	5.		X		ordena	tu

Com és la novel·la. A. Característiques	6.		X		indica	tu
Com és la novel·la. B. Estructura i [contraportada del llibre <i>La metamorfosi</i> , Franz Kafka, Edicions Bromera (adaptació)]	7.	X	X		lleg, indica i consulta	tu
Com és la novel·la. C. Recursos	8.	X			indica	tu
	9.		X		analitza	tu
<i>El retrat de Dorian Gray</i> , Oscar Wilde, Edicions Tres i Quatre	10.		X		has d'ampliar, imagina	tu
El verb: característiques generals	11.		X		revisa i escriu	tu
	12.		X		classifica	tu
	13.		X		completa	tu
	14.		X		classifica	tu
	15.		X		completa	tu

	16.		X		escriu	tu
	17.		X		completa	tu

Taula 70: Anàlisi descriptiva de les preguntes 8_LI4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
La Terra a l'Univers	0	X		X	respon	tu
Com és la Terra?	1	X				0
	2	X			localitza	tu
	3	X	X		indica i escriu	
	4			X	creus	tu
	5	X	X		llegiu, anota i elabora	tu

	6		X		dedueix	tu
	7	X			explica	tu
Els moviments de la Terra	8	X				0
	9	X			explica	tu
	10		X		determina	tu
	11	X			explica	tu
	12	X			defineix	tu
	13	X				0
	14	X			descobreix	tu
La localització de punts terrestres	15	X			defineix	tu
	16	X			calca i assenyala	tu

	17	X			consulta, anota i agrupa	tu
	18		X		observa i digues	tu
	19		X		digues	tu
	20	X			localitza	tu
La representació de la Terra	21	X			elabora	tu
	22		X	X	identifica i digues	tu
	23	X			enumera i explica	tu
	24	X			explica	tu
	25		X		identifica	tu
Llegir mapes i plànols	26		X		expressa	tu
	27	X	X		consulta i calcula	tu

	28	X	X		observa, indica, localitza, calcula	tu
	29		X		traça, situa, estira, mesura, calcula	tu
Llegir i comentar mapes topogràfics	30		X		observa i respon	tu
	31		X		observa	tu
	32		X		observa, assenyala	tu
	33			X	imagina't, marca i descriu	tu

Taula 71: Anàlisi descriptiva de les preguntes 9_GHIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
	1	X				0

“El primer dia”, <i>Crepuscle</i> , Stephenie Meyer	2	X			enumera	tu
	3	X			esmenta	tu
	4	X				0
	5	X			explica	tu
	6	X				0
	7		X		redacta	tu
	8	X			completa	tu
	9	X				0
	10		X		creus	tu
	11		X	X	com creus, elaboreu, poseu	tu, vosaltres
	12		X		escriu	tu

	13			X	escriu	tu
	14	X	X		fes, segueix, pensa, fixa't, exposa	tu
El text narratiu	15	X			lleg i respon	tu
	16	X			identifica	tu
	17			X	escriu	tu
	18	X			identifica	tu
	19	X			consulta i fes	tu
	20		X	X	pots	tu
L'oració	21	X	X		identifica i escriu	tu
	22		X		completa	tu
	23		X		ordena	tu

	24		X		identifica	tu
	25		X		adjunta i inventa	tu
	26			X	escriu	0
	27		X		completa	tu
	28		X	X	digues	tu
	29		X		identifica, indica	tu
	30		X		inventa	tu
	31		X		indica	tu
Sons i grafies	32		X		escriu	tu
	33		X		busca	tu
	34	X			escriu	tu

	35		X		assenyala, separa i busca	tu
	36		X	X	indica	tu
	37			X	digues	tu
	38		X		separa i classifica	tu
	39		X		separa	tu
	40		X		classifica	tu
Estructura de la paraula	41		X		subratlla i agrupa	tu
	42		X		assenyala	tu
	43		X		forma i fixa't	tu
	44		X		assenyala	tu
	45		X		assenyala i escriu	tu

	46	X			completa	tu
	47		X		forma	tu
Estudi estadístic	1	X				0
	2		X			0
	3		X	X	senyala	tu
	4	X				0
	5	X			relaciona	tu
	6			X	creus	tu
	31		X		observa	tu
	32		X		observa, assenyala	tu
	33			X	imagina't, marca i descriu	tu

Taula 72: Anàlisi descriptiva de les preguntes 10_LIIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Pensa i debat	0			X		0
El poder polític en els segles XVII i XVIII	1	X			explica	tu
	2	X			lleg i respon	tu
	3	X			observa i descobreix	tu
El segle de les llums	4	X	X		elabora	tu
	5	X		X	defineix, creus	tu
	6	X		X	lleg i justifica	tu
	7	X			lleg i explica	tu
	8	X	X		observa i descriu	tu

	9	X			consulta i respon	tu
L'Europa del segle XVIII	10	X	X		busca i redacta	tu
	11	X				0
	12	X			situa i compara	tu
	13	X			busca i redacta	tu
Societat i economia del segle XVIII	14	X			explica	tu
	15	X	X		observa i descriu	tu
	16	X				0
	17	X			explica	tu
	18	X				0
	19	X		X	busqueu, creieu	vosaltres
	20	X				0

El reformisme borbònic a Espanya	21	X			explica	tu
	22	X			busca i redacta	tu
	23	X			redacta	tu
La Il·lustració valenciana	24	X			busca i investiga	tu
	25	X	X		elabora	tu
L'art en el segle XVIII	26	X				0
	27	X				0
	28		X		analitza, descriu, justifica	tu
	29		X		observa i justifica	tu
	30		X		observa, argumenta i indica	tu

Redactar una síntesi temàtica	1		X		observa i argumenta	tu
	2	X	X		lleg i completa	tu
	3		X		aplica i concreta	tu
	4		X		aplica i redacta	tu
La pirateria	1		X	X	indica	tu
	2	X			lleg	tu
El pensament il·lustrat	5	X			lleg i respon	tu
Adaptació <i>Antimaquiavelo</i> , Frederic II de Prússia	5	X	X		lleg i respon	tu
Adaptació <i>Autoritat i política</i> , D. Diderot	3	X	X		lleg, respon, justifica i argumenta	tu

Taula 73: Anàlisi descriptiva de les preguntes 11_GH4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
<i>La paret blanca</i> , Jesús Ernest Martínez Ferrando	1	X			busca	tu
	2	X			busca	tu
	3	X	X			0
	4	X				0
	5		X	X	rellig i senyala	tu
	6		X		busca, esmenta i justifica	tu
	7		X		explica	tu
	8			X	pensa, redacta i conta	tu

	9	X			busca, assenyala, utilitza, fes	tu
	10			X	penseu, feu i debateu	vosaltres
Situació històrica, lingüística i cultural del segle XIX i principi del XX	11	X			llegiu i explica	tu
	12	X			entra i fes	tu
	13	X	X		llegiu i respon, explica i relaciona	tu
Els gèneres literaris del segle XIX i principi del XX	14	X	X		llegiu i respon, explica, relaciona i justifica	tu
	15	X	X		llegiu, busca, fes, justifica	tu

	16	X	X		llegir, explicar, buscar, dir, reescriure	tu
L'oració	17		X		identificar i dir	tu
	18			X	buscar	tu
	19		X		analitzar i fixar	tu
	20		X		identificar i dir	tu
	21		X		dir	tu
	22	X	X		llegir, subratllar i dir	tu
	23		X		llegir, dir i justificar	tu
	24		X		assenyalar	tu

	25		X		identifica i digues	tu
	26		X		digues	tu
	27	X			resol	tu
Polisèmia i homonímia. La precisió lèxica	28		X		col·loca i canvia	tu
	29	X	X		busca i fes, fixa't	tu
	30		X		escriu, fixa't	tu
	31		X		escriu	tu
	32		X		llig i completa	tu
Les abreviacions	34		X		relaciona	tu
	35	X			escriu	tu

	36	X	X		troba i escriu	tu
	37		X		escriu	tu
	38		X		escriu	tu
	39		X		prepara, abreuja i digues	tu
L'argumentació	40	X	X		lleg, assenyal, i justifica i identifica	tu
	41		X	X	escriu	tu
	42	X	X		connecta't, fes, extrau i indica	tu
	43			X	imagina't i fes	tu
	44			X	prepareu, dividiu-vos,	vosaltres

					elaboreu, mireu	
“Poetes modernistes valencians”, Història de la literatura catalana, Martí de Riquer	1		X	X	llegiu	tu
	2		X		justifica	tu
	3	X			busca	tu
	4	X			redacta	tu
	5	X	X		busca, assenyala, digues, substitueix	tu
	6	X			busca i escriu	tu
La democràcia, el millor sistema polític	10		X		llegiu i respon, identifica, inventa't	tu

Taula 74: Anàlisi descriptiva de les preguntes 12_L14ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
La matèria	1	X			indica	tu
	2	X	X		calcula, assenyala	tu
	3		X		fes	0
Propietats de la matèria	4		X		ordena	tu
	5		X	X		0
	6		X		fes	tu
	7		X		calcula	tu
	8		X	X		0
	9		X	X		0

Estats d'agregació de la matèria	10			X	creus	tu
	11			X		0
Canvis d'estat	12	X				0
	13			X		0
Mesura de la densitat	1			X	imagina, què faries	tu
Ciència al dia	1		X	X		0
	2		X			0
	3		X		calcula	tu

Taula 75: Anàlisi descriptiva de les preguntes 13_CNIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0

Què estudia la geografia?	1	X		X	explica i descriu	tu
	2		X		observa i explica	tu
	3	X				0
La Terra en l'univers	4	X			defineix	tu
	5	X				0
	6	X			què creus, fes	tu
	7	X			escriu	tu
Els moviments de la Terra	8	X	X		observa i explica	tu
	9	X			explica i defineix	tu
	10	X	X		per què penses	tu
	11	X			investiga i explica	tu
El planeta Terra	12	X		X	dedueix i descriu	tu

	13	X				0
Adaptació <i>Guia de la Terra i l'espai</i> , I. Asimov	14	X				0
L'orientació i la localització	15		X		localitza	tu
	16		X		observa, podries	tu
	17		X	X	observa	tu
La representació geogràfica de la terra	18			X	si volgueres, utilitzaries	tu
	19	X			busca	tu
	20	X			què saps	tu
	21	X			accedeix i obtén	tu
	22		X		observa, compara i raona	tu

Què són i com s'interpreten els mapes?	1		X		mesura i fes	tu
	2		X			0
	3		X	X	si pretengueres, utilitzaries	tu
	4	X	X		busca i calcula	tu

Taula 76: Anàlisi descriptiva de les preguntes 14_GHIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
<i>Els meus col·legues i jo, Adan Macfarlane i Ann Mc Pherson</i>	1	X				0
	2	X			explica	tu
	3	X				0
	4	X				0

	5	X				0
	6			X	imagina, què prepararies	tu
	7			X	et costa, explica	tu
	8			X	explica, què esperes	tu
	9	X	X		busca, relaciona	tu
	10			X	posa, què creus	tu
<i>Finisterre i els pirates,</i> Gemma Lienas	1			X	contesta	tu
Els elements de l'acte comunicatiu	2	X	X		imagina, intenta reescriure, entens	tu
	3		X		explica	tu

	4		X		observa, desxifra i busca	tu
Creem situacions comunicatives	1		X		redacta	tu
	2			X	contesta, què fas, explica	tu
	3		X	X	analitza i inventa	tu
<i>Em fa mal l'institut</i> , Francesc Ruiz i Dino Salinas	1	X			saps, investiga	tu
	2			X	exposeu	vosaltres
	3	X			coneixes, consulta	tu
	4			X	discutiu, trobeu, penseu, redacteu	vosaltres
	5			X	llig i comenteu	tu i vosaltres

	6			X	redacteu, considereu, indiqueu	vosaltres
	7			X	debateu	vosaltres
	8			X	preneu notes, redacteu	vosaltres
L'oració	1		X		classifica	tu
	2		X		reescriu	tu
	3		X		classifica	tu
	4		X		feu i expliqueu	vosaltres
	5		X		transforma	tu
	6			X	inventa	tu
	1		X		subratlla classifica	i tu

	2		X		completa	tu
L'alfabet	1		X		lletreja	tu
	2		X		canvia	tu
	3		X		fixa't i tracta de	tu
	4		X	X	inventa	tu
Els dígrafs	5	X	X		busca	tu
	6		X		completa	tu
	7		X		ordena	tu
El significat de les paraules	1		X		pots trobar	tu
	2	X			agafa, ompli	tu
	3	X			busca i copia	tu

	4		X	X	si reordenes, trobaràs	tu
	5	X	X		ordena i busca	tu
I tu, com treballes?	1	X		X	anota	tu
	2			X	fes, anota	tu
	3			X	redacteu, anoteu i enganxeu	vosaltres
Activitat 4 Autoavaluació	4		X		llig i tria	tu

Taula 77: Anàlisi descriptiva de les preguntes 15_LIIESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
<i>El naixement del temps, Ilya Prigogine</i>	0	X		X		0

L'edat de la Terra	1	X				0
	2	X	X			0
	3		X		relaciona	tu
El temps geològic	4	X			investiga	tu
	5		X		suposa i calcula	tu
	6	X	X		estableix i troba	tu
	7			X	explica	tu
	8			X	què t'indica	tu
	9			X	creus, elabora	tu
	10			X	creus, raona	tu

	11			X		0
	12			X	creus	tu
	13			X	com penses	tu
Els moments en la història de la Terra	14			X	creus, raona	tu
	15	X				0
	16			X	creus	tu
	17			X	vius, proposa	tu
<i>L'aparició de l'ésser humà</i>	18	X				0
	19			X	creus	tu
	20		X		raona	tu
	21			X	cerca i debat	tu

Com coneixem l'edat de la Terra?	22		X			0
	23		X	X	explica	tu
	24		X	X	explica	tu
	25		X		indica	tu
	26		X		observa i indica	tu
	27	X			inventa	0
	28	X			indica	tu
	29	X				0
Estudi de mapes i tallats geològics	1			X		0
	2			X		0
	1		X		elabora	tu

	2		X		data	tu
	3		X			0
	4		X			0
Adaptació <i>Diario de Cádiz</i> , Miguel Ángel Losada	1	X				0
	2	X				0
	3	X			cerca	tu

Taula 78: Anàlisi descriptiva de les preguntes 16_CN4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Elements fonamentals del moviment	1			X	fes, escriu	tu
	2		X	X	intenta descriure	tu

Magnituds fonamentals del moviment	3	X			assenyala	tu
	4		X			0
	5		X		construeix	tu
	6			X		0
	7		X		expressa i ordena	tu
	8		X			0
	9		X		calcula	tu
El moviment rectilini uniforme	10		X		investiga	0
	11		X		dibuixa	tu
	12		X			0
	13		X		calcula	tu

Moviment rectilini uniforme i accelerat	14		X		elabora	tu
	15	X			raona	tu
	16			X	deixa caure, calcula	tu
	17		X		troba	tu
Moviment circular	18		X		troba	tu
	19		X			0
	20		X			0
	21		X			0
	22		X		calcula	tu
	23		X			0
	24		X			0

Moviment circular uniforme / Composició de moviments	25		X		troba	tu
	26		X	X	ajuda't	tu
Experimentant el moviment rectilini uniforme	1		X		indica	tu
	2		X			0
	3		X		completa, calcula, mesura, aplica	tu
	4		X	X	elabora	tu

Taula 79: Anàlisi descriptiva de les preguntes 17_CN4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Europa i la Il·lustració	1	X				0

	2		X		observa i explica	tu
	3	X				0
Liberalisme polític i despotisme il·lustrat	4	X			elabora	tu
	5	X				0
	6	X			esmenta	tu
Liberalisme econòmic	7		X	X	compara, raona	tu
	8	X			posa	tu
	9	X			busca i elabora	tu
Cultura i art en el segle XVIII	10	X			explica	tu
	11	X				0

	12	X	X		destaca	tu
El mapa conceptual/ <i>L'esperit de les Lleis</i> , Montesquieu	0		X		llog i aplica	tu

Taula 80: Anàlisi descriptiva de les preguntes 18_GH4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
adaptació www.documentalistaenredado.net , Marcos Ros Martín	1			X	què saps, on pots buscar	tu
	2			X	reconeixes	tu
	3			X	reflexiona, creus	tu

	4			X	explica, t'interessa, fes	tu
	5	X			fes i anota	tu
	6	X			busca i anota	tu
	7	X			torna a llegir, busca	tu
	8		X	X	respon, busques, has après	tu
	9	X			torna a buscar, intenta ampliar	tu

	10		X		creus, intenta redactar	tu
	11		X		intenta fer	tu
	12			X	expressa, fes, creus	tu
Els diccionaris de la llengua	1	X			localitza	tu
	2	X			explica	tu
	3		X		indica	tu
	4	X	X		busca	tu
	5		X		trobaries	tu
	6		X		indica	tu
	7	X			copia i explica	tu

Subjecte i predicat	1		X		transforma	tu
	2		X		completa	tu
	3		X		indica	tu
	4		X		subratlla	tu
	5		X		relaciona	tu
La literatura del segle XIX	1	X				0
	2	X				0
	3	X				0
	4	X				0
	5	X				0
	6	X				0
Buscar informació en Internet	1			X	utilitzes	tu

	2			X	coneixes, utilitzes	tu
	3			X	sols	tu
	4			X	si hagueres, utilitzaries, fas, fes i anota	tu
La informació en Internet	1	X			investiga	tu
	2	X			explica	tu
	3			X	pregunta, fas	tu
	4			X	ets, utilitzes, estàs	tu
La diversitat lingüística a Espanya	1	X	X		llog i contesta	tu

<i>Estudis sobre la literatura del País Valencià, Ricard Blasco Laguna</i>	8	X			llegir i respondre	tu
--	---	---	--	--	--------------------	----

Taula 81: Anàlisi descriptiva de les preguntes 19_LI4ESO

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Diari de la ciència	1			X		0
	2			X		0
	3			X	defineix	tu
	4			X		0
La biologia descriptiva i la biologia experimental	1			X		0
	2		X			0
Les aplicacions de la biologia	3		X			0

Un exemple d'aplicació del mètode científic. La teoria de la generació espontània	4	X				0
	5		X		indica	tu
Els treballs d'investigació científica	6			X		0
	7		X		explica la importància	tu
	8			X	indica	tu
	9			X	digues	tu
	10		X		observa	tu
Projecció social de la ciència	11		X		explica el significat, quina importància té	tu
	12		X			0
Ciència i bioètica	13		X			0
	14		X	X		0

Relacionades amb tota la unitat, alguns inclouen el plantejament d'un problema	15		X			0
	16			X	per què creus, per quina raó, quina és, per a què serveix	tu
	17	X			descriu, posa un exemple	tu
	18	X		X	explica, per què	tu
	19		X	X	argumenta, fes un disseny	tu
	20	X			quina, explica	tu
	21		X	X	quina és, com dissenyaries	tu
	22		X	X	enuncia, assenyala i justifica la resposta, dissenya i especifica	tu
	23		X	X	dissenya	tu
	24	X		X	creus, explica, fes el disseny	tu

Taula 82: Anàlisi descriptiva de les preguntes 20_CN2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
La cinemàtica dels planetes: lleis de Kepler	1		X		explica	tu
	2		X		troba	tu
	3		X		calcula	tu
	4		X		determina	tu
	5		X		determina	tu
	6		X			0
La llei de la gravitació universal	7		X		calcula	tu
	8		X			0

	9		X			0
	10		X			0
Interacció d'un conjunt de masses puntuals. Principi de superposició	11		X		calcula	tu
Relacionades amb tota la unitat, alguns inclouen el plantejament d'un problema	12			X	explica	tu
	13			X	justifica	tu
	14			X	dona una explicació	tu
	15		X			0
	16		X			0
	17		X		resol	tu
	18		X	X	demostra	tu
	19		X			0

	20			X		0
	21			X		0
	22		X	X	demuestra	tu
	23			X	explica	tu
	24		X			0
	25		X	X		0
	26		X	X		0
	27		X			0
	28		X		determina	tu
	29	X	X	X	enuncia i demuestra	tu
	30		X		completa	tu
	31		X		calcula	tu

	32		X		calcula	tu
	33		X		calcula	tu
	34		X		calcula	tu
	35		X			0
	36		X		si férem[...]quants pesos hauríem	nosaltres
	37		X			0
	38		X			0
	39		X		calcula	tu
	40		X		calcula	tu
	41		X			0
	42	X	X	X	enuncia i raona, justifica	tu

	43		X	X		0
	44		X	X	raona, calcula	tu
	45		X			0
	46		X			0
	47		X		determina	tu

Taula 83: Anàlisi descriptiva de les preguntes 21_CN2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Magnituds atòmiques	1		X		indiqueu	vosaltres
	2		X		escriuiu	vosaltres
	3		X		calculeu	vosaltres

	4		X			0
Història dels models atòmics	5	X		X	contesteu	vosaltres
Orígens de la teoria quàntica	6		X			0
	7		X		determina	tu
	8		X		calcula	tu
	9			X	justifica-ho	tu
Mecànica quàntica	10		X			0
	11		X			0
	12		X	X	contesteu	vosaltres
	13		X		indiqueu	vosaltres
	14		X		indiqueu	vosaltres
Configuració electrònica	15		X			0

	16	X		X	enuncieu i expliqueu	vosaltres
	17		X	X	indiqueu i per què	vosaltres
	18	X	X		escriuiu, indiqueu i identifiqueu	vosaltres
	19	X	X	X	enuncieu, quin és, raoneu	vosaltres
Relacionades amb tota la unitat, alguns inclouen el plantejament d'un problema	20		X		determineu	vosaltres
	21		X			0
	22		X		calculeu	vosaltres
	23		X			0
	24		X		calculeu	vosaltres
	25		X			0
	26		X	X	indiqueu, justificant	vosaltres

	27		X	X	indiqueu raonadament	vosaltres
	28			X	raoneu	vosaltres
	29	X	X		expliqueu, quants	vosaltres
	30		X	X	calculeu, raoneu	vosaltres
	31		X			0
	32		X		calculeu, quin és el valor	vosaltres
	33		X		en quin rang, calculeu	vosaltres
	34		X		utilitzeu	vosaltres
	35		X		determineu	vosaltres
	36		X		indiqueu	vosaltres

	37		X		determineu	vosaltres
	38		X		calculeu	vosaltres
	39		X		calculeu, quina és la longitud	vosaltres
	40		X			0
	41	X	X		expliqueu, què, calculeu	vosaltres
	42			X	justifiqueu	vosaltres
	43		X		indiqueu	vosaltres
	44		X		expliqueu i indiqueu	vosaltres
	45		X			0
	46		X	X	indiqueu raonadament	vosaltres

Taula 84: Anàlisi descriptiva de les preguntes 22_CN2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
La Gran Dolina a Atapuerca. FUNDACIÓ ATAPUERCA	1	X				0
La prehistòria de la península Ibèrica	2	X		X		0
	3	X				0
	4	X	X			0
	5	X	X			0
	6	X				0
	7				X	penses, explica
Els pobles preromans	8	X				0
	9			X	penses, per què	tu

	10	X				0
La Hispània romana	11	X				0
	12	X				0
	13	X				
	14		X			0
	15	X				0
	16	X				0
	17	X				0
Les mines de Cartagena. ESTRABÓ, <i>Geografia</i> , segle II aC	18	X				0
L'edicte de Tessalònica. <i>Edicte dels emperadors Gracià, Valentinià (II) i Teodosi August, al poble de la ciutat</i>	19	X				0

<i>de Constantinoble, 380 dC</i>						
El regne visigot	20	X				0
	21	X				0
	22	X				0
	23	X				0
	24	X				0
Preparar la prova de selectivitat. Les arrels històriques d'Espanya	25	X			llegir i completar	tu
Preparar la prova de selectivitat.	26		X		resumir	tu
	27		X		resumir	tu
	28		X		explicar	tu

	29		X		explica	tu
	30	x				0
	31	X			enumera i situa	tu
	32	x				0
	33	x				0
	34	x				0
	35	x				0
	36	X			assenyala	tu
	37	X				0
	38	X				0
	40	X				0
	41	X				0

Tècniques d'examen. L'elaboració d'una resposta curta	42	X	X		desenvolupa	tu
---	----	---	---	--	-------------	----

Taula 85: Anàlisi descriptiva de les preguntes 23_GH2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Rainer Maria Rilke (1990): <i>Poesia alemanya contemporània</i> , Barcelona: Ed. 62 i La Caixa, p. 16.	1	X			llegir, busca i reciteu	tu i vosaltres
El context	2		X		classifica	tu
	3		X		classifica	tu
Els textos	4	X			ordena i defineix	tu
	5	X	X		busca	tu

	6	X	X		busca	tu
	7	X			ordena i defineix	tu
	8	X	X		resumeix	tu
	9	X	X		fes un esquema	tu
	10	X			ordena i defineix	tu
	11	X	X		fes un esquema	tu
	12	X			ordena i defineix	tu
	13	X	X		fes dos esquemes	tu
	14	X	X		compara, en què	tu
	15	X			ordena i defineix	tu
	16	X	X		esquemmatitza	tu
	17	X			ordena i defineix	tu

	18	X	X		esquematitza	tu
	19	X			ordena i defineix	tu
	20	X			feu	vosaltres
Correspondències	21	X			ordena i defineix	tu
	22		X		tracta d'explicar	tu
Oscar Wilde (1988): <i>El fantasma dels Canterville</i> , Alzira: Bromera, p. 83-85.	23	X			ordena i defineix	tu
	24	X			feu	vosaltres
	25		X		assenyala, classifica, quins	tu
	26	X			repasseu i feu	vosaltres
Sociolingüística	27	X			fes un esquema	tu

	28	X			fes un esquema, anota	tu
Lingüística del text	29	X			fes un esquema	tu
	30		X		digues	tu
	31		X			0
	32		X		digues	tu
	33		X		classifica	tu
Morfosintaxi	34		X		classifica	tu
	35		X		classifica	tu
	36		X		pronuncia	tu
	37		X		esmena	tu

	38		X		tradueix	tu
	39		X		esmena	tu
Lèxic	40		X		classifica	tu
	41	X			busca	tu
	42		X			0
	43		X		posa i completa	tu
	44	X			emplena	tu
Fonètica i ortografia	45		X		esmena	tu
	46		X		ompli	tu
	47		X		escriu	tu
	48		X		escriu	tu
	49		X		escriu	tu

	50		X		completa	tu
Margarida Casacuberta (Universitat de Girona)(2002): “Sobre l’actualitat de Zola”, El Temps, núm. 963, 25-11-2002, p. 96-97.	51	X			lleg i anota	tu
	52	X			ordena i defineix	tu
	53	X	X		resumeix i fes un esquema	tu
	54	X			feu	vosaltres
	55		X		explica	tu
	56		X	X	explica i reflexiona	tu
	57	X			explica	tu
	58		X		digues	tu
	59		X		digues	tu
	60		X		digues	tu

	61		X			0
	62		X		assenyala i classifica, quines	tu
	63		X		busca	tu
	64		X		busca	tu
	65		X		busca	tu
	66	X	X		resumeix	tu
	67	X	X		resumeix	tu
	68			X	fes una valoració crítica personal	
	69		X		digues	tu
	70		X		classifica, digues, quina	tu

	71		X		digues i substitueix	tu
	72	X			explica, quina	tu

Taula 86: Anàlisi descriptiva de les preguntes 24_LI2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
Preparant els exàmens (no és un text) les activitats se situen en un pàgina independent dels textos	1	X	X		comenta	tu
	2	X			explica	tu
	3	X				0
Activitats (no és un text) les activitats se situen en un pàgina independent dels textos, al final de la unitat	4	X	X		compara	tu
	5	X	X		explica i compara	tu
	6	X	X		compara	tu

Taula 87: Anàlisi descriptiva de les preguntes 25_GH2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
QUIM MONZÓ “Trenta línies”, <i>Mil cretins</i>	1	X	X		lleg en veu alta	tu
	2	X			pronuncia	tu
	3	X			contesta	tu
	4	X			lleg i fixa't	tu
	5	X			contesta	tu
	6	X			lleg i revisa	tu
	7	X	X		contesta, copia	tu
	8	X			lleg	tu

SERGI PÀMIES, “Precisament parlàvem de tu” <i>Si menges una llimona sense fer ganyotes</i>	9	X	X		digues	tu
	10	X	X		digues	tu
	11	X	X		cerca	tu
	12	X	X		explica	tu
	13	X	X		digues	tu
	14		X		forma	tu
	15		X		agrupa	tu
	16	X	X		redactaràs	tu
	17		X	X	escriu	tu
Sociolingüística: normativització i normalització	18	X			elabora un esquema	tu
	19	X	X		escriu	tu

	20	X	X		observa, subratlla i contesa	tu
TONI MOLLÀ, <i>Manual de sociolingüística</i> . Edicions Bromera (adaptació)	21	X	X		llog i contesta	tu
	22	X	X	X	elabora	tu
Sintaxi: els pronoms febles	23		X		indica i digues	tu
	24		X		pronominalitza	tu
	25		X		indica	tu
	26		X		digues i pronominalitza'ls	tu
	27		X		substitueix i digues	tu
	28		X		substitueix	tu
	29		X		construeix	tu

	30		X		substitueix i interpreta	tu
Fonètica i ortografia: el sistema vocàlic	31	X	X		lleg i digues	tu
	32	X	X		pronuncia	tu
	33		X		subratlla i classifica	tu
	34	X	X		pronuncia i indica	tu
	35	X	X		pronuncia i indica	tu
	36		X		subratlla i substitueix	tu
	37		X		escriu	tu
	38	X	X		lleg i accentua	tu
	39	X	X		canvia i consulta	tu
	40	X			tradueix	tu

Normativa i estil	41	X	X		completa i indica	tu
	42		X		corregeix	tu
	43		X		contesta	tu
	44		X		explica	tu
	45		X		ordena	tu
	46		X		reescriu	tu
	47		X		restitueix i intenta dividir	tu
Context històric: el primer terç del segle XX Context literari: modernisme i noucentisme	48	X				0
	49	X				0
	50	X				0
	51	X	X		busca i copia	tu

JOAN PUIG I FERRETER, <i>Aigües encantades</i>	52	X			contesta	tu
EUGENI D'ORS, "Del goig de definir", <i>Glossari</i>	53	X	X		lleg i contesta per a elaborar	tu
JOAN PUIG I FERRETER, <i>Aigües encantades</i>	54	X	X	X	escriu	tu

Taula 88: Anàlisi descriptiva de les preguntes 26_LI2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
HAROLD BLOOM, <i>El cànon occidental</i> , Columna (adaptació)	1	X				0
	2	X				0
	3	X				0
	4	X				0

	5	X				0
	6	X			escriu, en quina	tu
	7	X			explica	tu
	8			X	esmenta	tu
	9			X	busca	tu
	10		X	X	escriu	tu
	11			X	quines són per a tu	tu
MILAN KUNDERA, <i>El Teló</i> , Tusquets	12	X			assenyala	tu
	13	X				0
	14	X			explica	tu
	15	X				0

	16		X		explica	tu
	17	X				0
	18	X			busca	tu
	19	X				0
	20	X			esmenta	tu
	21	X				0
JOAN FUSTER, "Quixotisme", <i>Diccionari per a ociosos</i> , Edicions 62	22	X				0
	23	X				0
	24	X	X		explica	tu
	25	X	X		resumeix	tu
	26	X			esmenta, redacta indica	tu i

	27			X	comenta	tu
El poema de Gilgamesh segons els manuscrits en llengua accàdia dels mil·lennis III i I aC, Publicacions de l'Abadia de Montserrat (adaptació)	28	X	X		resumeix	tu
	29		X			0
	30		X		explica	tu
	31		X			0
	32	X	X		identifica i explica	tu
	33	X	X		comenta	tu
"Gènesi", <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	34	X			ompli	tu
	35	X				0
	36	X				0
	37	X				0

	38	X	X			0
	39		X		identifica	tu
	40		X		comenta	tu
	41	X	X		assenyala, en quin	tu
	42	X	X		comenta	tu
"Segon llibre de Samuel", <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	43	X				0
	44	X				0
	45	X				0
	46	X			explica, quina	tu
	47	X				0
	48		X		assenyala	tu

	49	X	X		comenta	tu
	50	X				0
	51			X	consideres, en quin	tu
	52	X	X		quina, compara-la	tu
	53			X	et sembla	tu
"Càntic dels càntics", <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	54	X			assenyala	tu
	55	X				0
	56		X		esmenta	tu
	57		X		identifica	tu
	58		X		comenta	tu
	59	X	X		busca i explica	tu

	60		X		explica	tu
“Evangeli segons Sant Mateu”, <i>La Bíblia Valenciana Interconfessional</i> , Saó	61	X			busca	tu
	62	X				0
	63	X				0
	64	X				0
	65	X				0
	66		X		per què, comenta	tu
	67		X		relaciona	tu
	68		X	X	explica, creus	tu
	69	X	X		cerca i explica	tu
	70	X				0

JOAN FRANCESC MIRA, “El llibre més important de la història d’Europa”, <i>Evangelis</i> , Proa (versió nova del grec)	71	X				0
	72	X				0
	73			X	quins creus	tu
	74	X			esmenta	tu
	75			X	coneixes	tu
	76	X			busca i poseu	tu i vosaltres

Taula 89: Anàlisi descriptiva de les preguntes 27_LI2BAT

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa			Anàlisi discursiva	
		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
JESÚS TUSÓN, <i>El luxe del llenguatge</i> , Empúries	1	X			què	0
	2			X	estàs d’acord	tu

	3			X	fes, inclou	tu
	4			X	enumera, creus	tu
	5			X	saps, explica	tu
	6	X			coneixes, busca	tu
	7		X		observa	tu
CARME MIQUEL, <i>Murmuris i crits.</i> <i>Cartes a Mireia, Tàndem</i>	8	X		X	defineix, creus	tu
	9		X		has llegit	tu
	10	X		X	identifica i explica	tu
	11			X	creus	tu
	12	X			pots extraure	tu
	13			X	penses, escriu	tu

	14	X			busca i fes	tu
Text i context: les propietats textuais	15	X	X		lleg i respon	tu
Enric Valor, "La mestra i el manyà", rondalles valencianes, Edicions del Bullent	16		X		identifica	tu
	17		X		identifica	tu
L'adequació	18	X			busqueu	vosaltres
	19		X		relaciona i organitza-ho	tu
	20		X		indica	tu
(Transcripció d'un missatge de correu electrònic)	21		X		caracteritza	tu
	22		X		pots situar, justifica	tu
	23		X		identifica i digues	tu
	24		X		fes indica	tu

TONI POU, “Ciència en sèrie”, mètode.cat (fragment adaptat)	25		X		digues, identifica i justifica	tu
	26		X		indica i explica	tu
	27		X		caracteritza	tu
	28		X		justifica	tu
	29			X	escriu	tu
VIOLETA TENA, “La paradoxa del <i>runner</i> ”, www.eltemps.cat, 12/11/2015	30		X		indica i fes	tu
	31		X		comenta	tu
	32		X		localitza i indica	tu
	33		X		identifica i justifica	tu
	34		X		quin, quina	0
	35		X		comenta	tu

El discurs oral i el discurs escrit	36		X		analitza	tu
	37		X		quina	0
Les tres Mosqueteres	38		X		lleg, indica i justifica	tu
	39		X		explica	tu
	40		X		creus	tu
	41			X	creus	tu
MALALA YOUSAFZAI, <i>Discurs a les nacions unides</i> (fragment), http://1entretants.ning.com	42		X		caracteritza	tu
	43		X		creus	tu
	44		X		digues i justifica	tu
	45		X		amb quin, per què	0
	46		X		assenyala i indica	tu

	47	X			coneixes, investiga	tu
	48		X		explica	tu
Revisem textos	49		X		torna a escriure	tu
	50		X		lleg, identifica, pots	tu
	51		X		localitza i correges, identifica i torna a escriure	tu
Com fer un comentari	52		X		segueix i aplica	tu
Drets i deures dels usuaris d'internet	53		X		fixa't i explica	tu
	54	X	X		imagina, busca i fes	tu
	55			X	consideres	tu

	56			X	deus haver fet, t'has preocupat, per què creus	tu
Almenys 17 dones s'imposen a les eleccions als consells municipals de l'Aràbia Saudita, www.europapress.es	57	X			defineix	tu
	58		X		indica	tu
	59		X		explica	tu
	60		X		indica i justifica	tu
	61		X		analitza	tu
	62		X		fixa't, caracteritza i redacta	tu
	63			X	creus	tu

Taula 90: Anàlisi descriptiva de les preguntes 28_LI2BAT_a

Títol del text	Preguntes	Tipus segons pisa	Anàlisi discursiva
-----------------------	------------------	--------------------------	---------------------------

		Accedir obtenir	Integrar interpretar	Reflexionar valorar	Verb	Tu/vosaltres/0
VLADIMIR NABOKOV, “Bons lectors i bons escriptors”, Laertes	1			X	creus, raona i aporta	tu
	2		X	X	creus, explica i argumenta	tu
	3			X	t’agraden, per què	tu
	4			X	coneixes, fes-ne	tu
	5			X	elabora	tu
	6				què, enganxar-te	tu
	7			X	observa, creus	tu
JORDI SIERRA I FABRA, <i>La pàgina escrita</i> , SM (Traducció)	8	X				0
	9			X	estàs d’acord, t’agrada	tu

	10			X	feu i redacteu	vosaltres
	11	X			busca i fes	tu
	12			X	creus	tu
	13		X			0
	14		X	X	posa	tu
UMBERTO ECO, <i>El pèndol de Foucault</i> , Destino	15			X	explica	tu
Els límits de la ficció literària	16	X			explica	tu
	17			X	argumenta	tu
	18		X		lleg i explica	tu
	19			X	pensa, consideres	tu
	20			X	apunta i explica	tu

Els nous llenguatges de la literatura	21	X			comenta	tu
	22	X			fixa't i investiga	tu
LLUÍS CALVO, Entrevista en <i>núvol.com</i>	23		X		lleg i explica	tu
David Madueño, http://lletra.ouc.edu	24	X				0
	25			X	creus, posa	tu
	26	X			investiga i redacta	tu
	27			X	lleg i argumenta	tu
	28	X		X	investiga, troba què penses	tu
Literatura i societat	29	X			fes i ordena'ls	tu
	30	X			tria i prepara	tu
Tòpics literaris i figures retòriques	31	X			tria i busca	tu

	32			X	explica	tu
	33	X		X	creus, uses	tu
	34		X		indica	tu
	35	X	X		investiga, explica i classifica	tu
	36			X	digues i justifica	tu
	37	X			busca i respon	tu
	38			X	inventa	tu
	39			X	inventa	tu
M. MARTÍ I POL, <i>Estimada Marta</i>	40		X		lleg, identifica i digues	tu
Joan Salvat-Papasseit, Josep Carner, Jacint Verdaguer, Horaci, Jordi de Sant Jordi	41		X		indica i justifica	tu
	42	X			tria i busca	tu

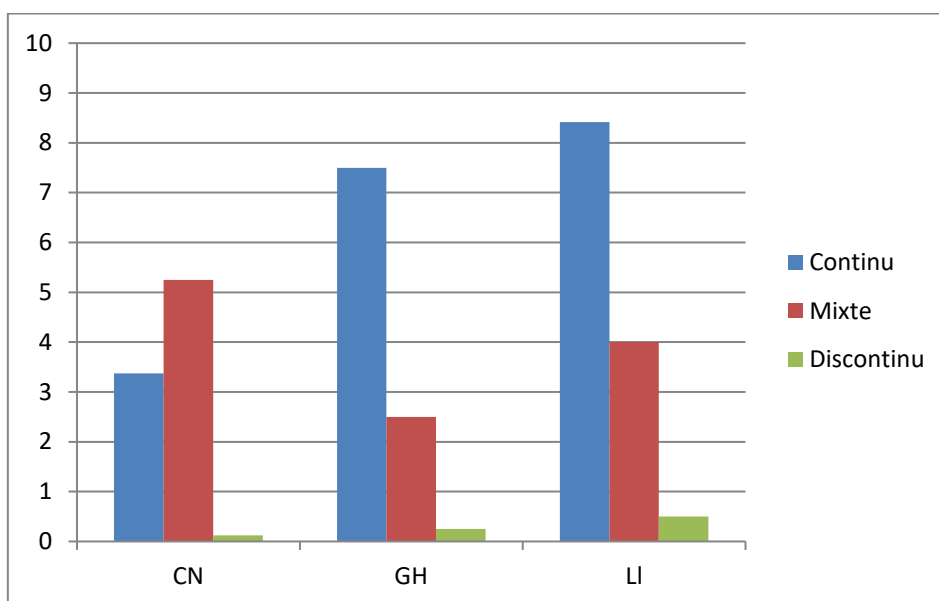
FERRAN TORRENT, <i>L'illa de l'holandés</i> , Columna	43		X		llog, transforma, pots afegir i inventar	tu
HERMAN HESSE, versió d' <i>El llop</i>	44	X			fes i resol	tu
	45		X	X	fes, creus, coneixes i justifica	tu
	46			X	t'ha agradat, quin creus i justifica	tu
	47			X	creus i justifica	tu
Apunts per a la redacció	48	X	X		reprèn, selecciona i redacta	tu
Elabora el teu projecte	49	X			trieu, busqueu i prepareu	vosaltres
MERCÈ RODOREDA, <i>La Plaça del Diamant</i> , Club Editor	50		X		fes	tu
	51	X			situaries, explica	tu

	52		X		identifica i explica	tu
	53		X	X	explica	tu
	54		X		analitza	tu
	55			X	argumenta	tu
	56		X		creus, escriu	tu

Taula 91: Anàlisi descriptiva de les preguntes 28_LI2BAT_b

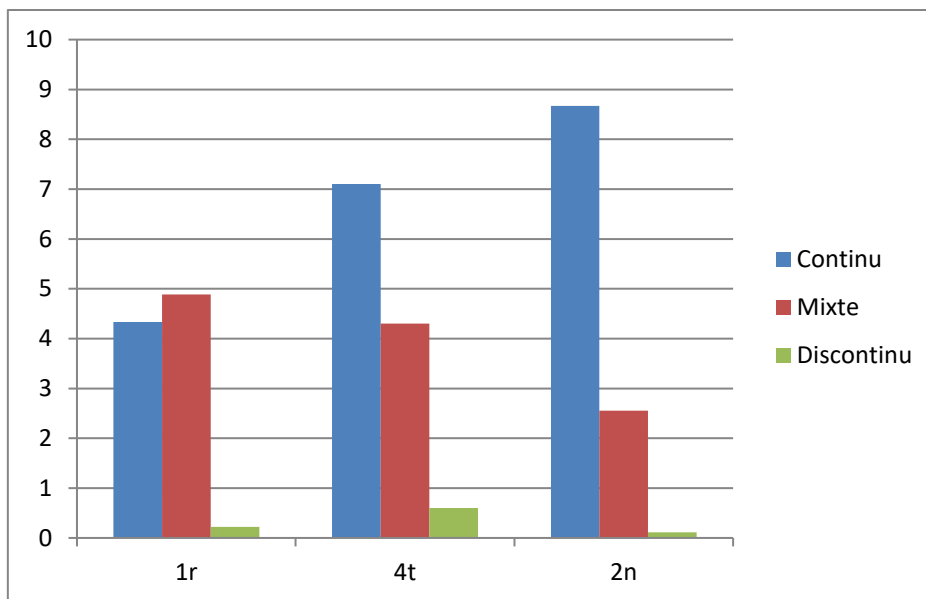
5.3.2 Resultats de l'anàlisi dels textos i de les preguntes

Després d'haver recollit aquesta sèrie de dades podem dir que, si ens fixem en el format del text, atenent a la classificació que fa PISA en 2012: "Formato de texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple", observem les següents diferències:



Gràfic 19: Format del text i matèria

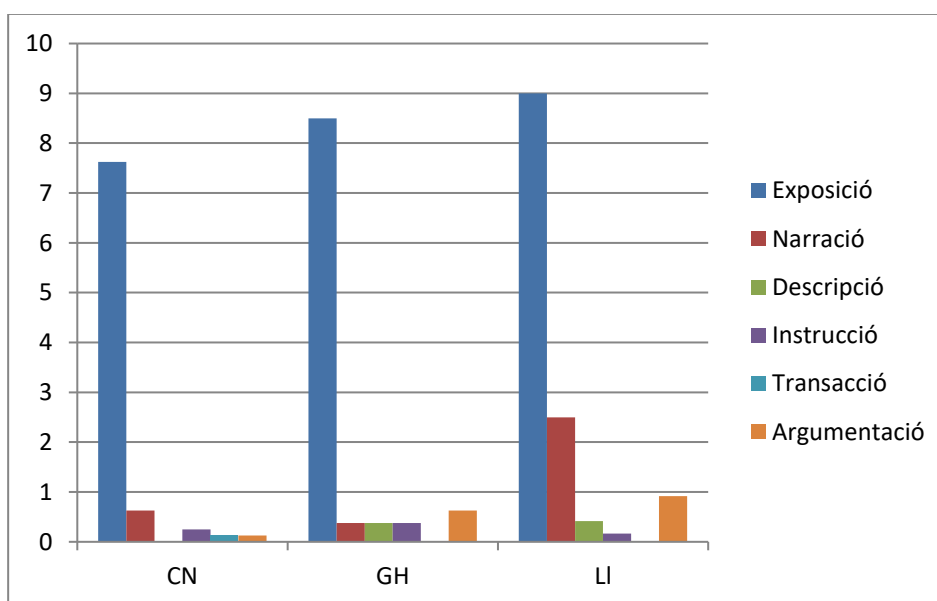
En el cas de la classificació per matèries destaca en Ciències de la Naturalesa un major ús de textos en format mixt; mentre que en Geografia i Història i Llengua i Literatura predomina el format continu; així mateix en les tres matèries el format discontinu és el menys emprat i el format múltiple no s'usa.



Gràfic 20: Format del text i curs

Si fem aquesta comparació tenint en compte el curs, observem que en 1r predomina el format de text mixt; mentre que en 4t i en 2n és el continu el que té més presència i es torna a repetir el fet que el format discontinu és el menys emprat amb diferència respecte dels altres.

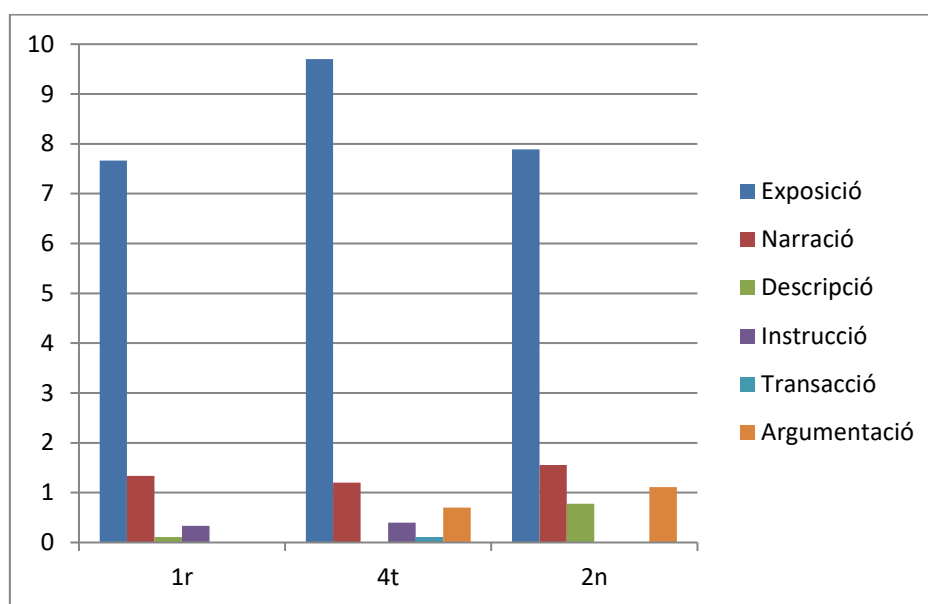
Comparant les dades obtingudes respecte al tipus de text, seguint també la classificació de PISA 2012: “Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.”



Gràfic 21: Tipus de text i matèria

Observem que en les tres matèries el tipus de text més emprat és el text expositiu amb una diferència notable respecte a la resta de tipologies textuais. En Llengua i Literatura el text narratiu i l'argumentatiu tenen més presència que en la resta de matèries. En Geografia i Història destaca el text argumentatiu en segon lloc sobre les altres tipologies textuais i en Ciències de la Naturalesa el tipus de text que destaca en segon lloc és el narratiu.

La comparació per cursos també ens dona alguna dada significativa:

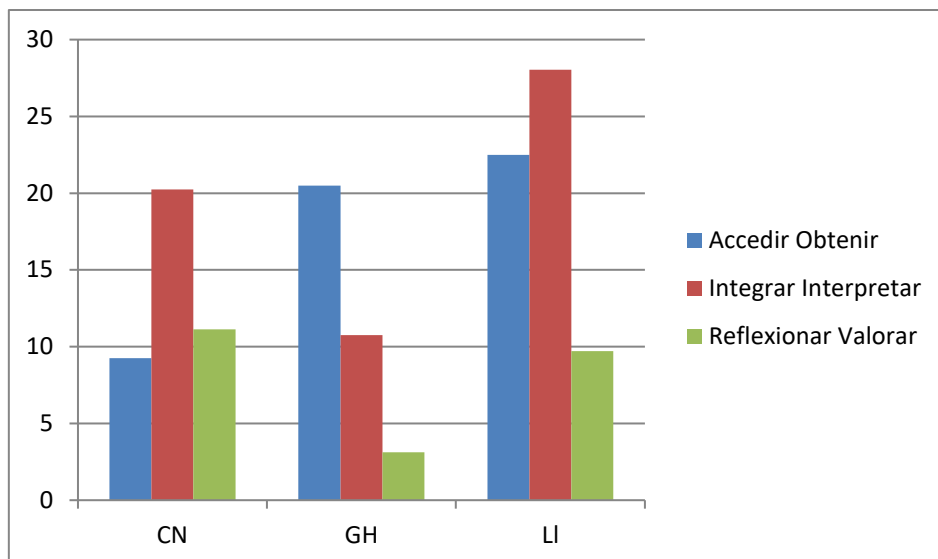


Gràfic 22: Tipus de text i curs

Tot i que tant en 1r com en 4t i en 2n el tipus de text més emprat continua essent el text expositiu i en segon lloc el narratiu, observem que en 4t i en 2n hi ha una major presència de textos argumentatius que no en 1r.

El darrer apartat dedicat al recull de dades per a la Descripció dels textos i de les preguntes és la Descripció de les preguntes de la unitat, en aquest punt descrivim les preguntes que es realitzen sobre els textos analitzats en l'apartat anterior i ho fem també seguint la categorització de PISA 2012⁷: “tres grandes categorías para mostrar los resultados relativos a la competencia lectora: acceder y obtener; integrar e interpretar y reflexionar y valorar.”

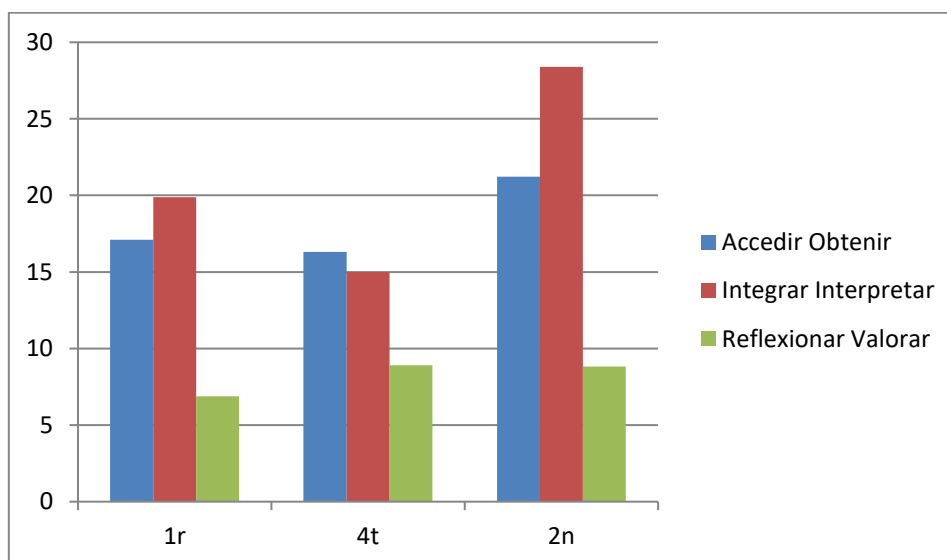
⁷ Aquesta categorització també es descriu amb més detall en l'apartat “Marc teòric de PISA 2012”



Gràfic 23: Tipus de pregunta i matèria

A partir de l'anàlisi de les dades obtingudes i tal com observem en aquest gràfic, podem dir que en Ciències de la Naturalesa i en Llengua i Literatura predominen les preguntes relacionades amb integrar i interpretar els textos i en Geografia i Història hi predomina accedir i obtenir la informació. Mentre que les preguntes que requereixen desenvolupar les habilitats de reflexionar i valorar són les que menys es demanen en les tres matèries.

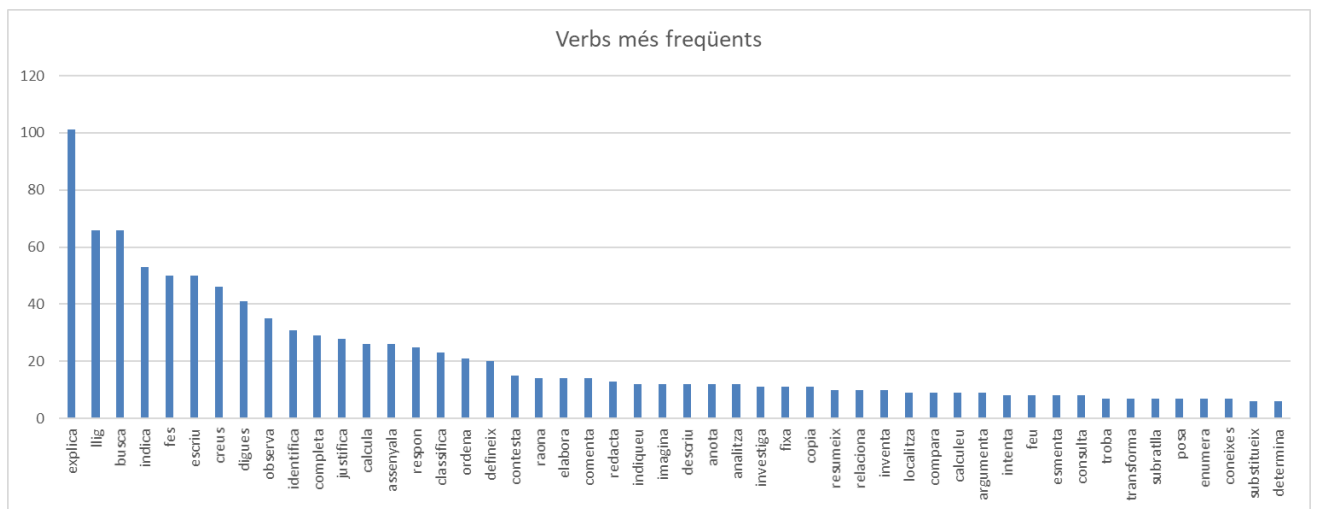
Si fem aquesta comparació considerant el curs a què van adreçades les preguntes:



Gràfic 24: Tipus de pregunta i curs

Veiem com en 1r i en 2n predominen les activitats que requereixen les habilitats d'integrar i interpretar i d'accedir i obtenir respecte a les de reflexionar i valorar; mentre que en 4t el nombre d'activitats dedicades a cadascuna de les tres habilitats va equiparant-se, tot i que l'habilitat reflexionar i valorar continua essent la menys demandada.

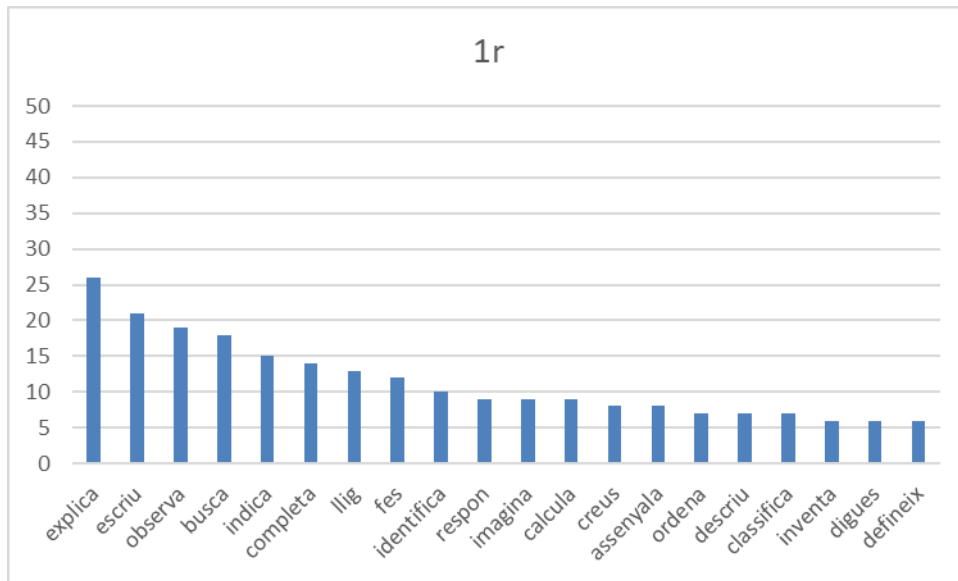
A continuació, centrant-nos en l'anàlisi discursiva de les preguntes que acompanyen els textos, hem seleccionat els 50 verbs més usats de tots els verbs que apareixen en les diferents activitats de les unitats analitzades:



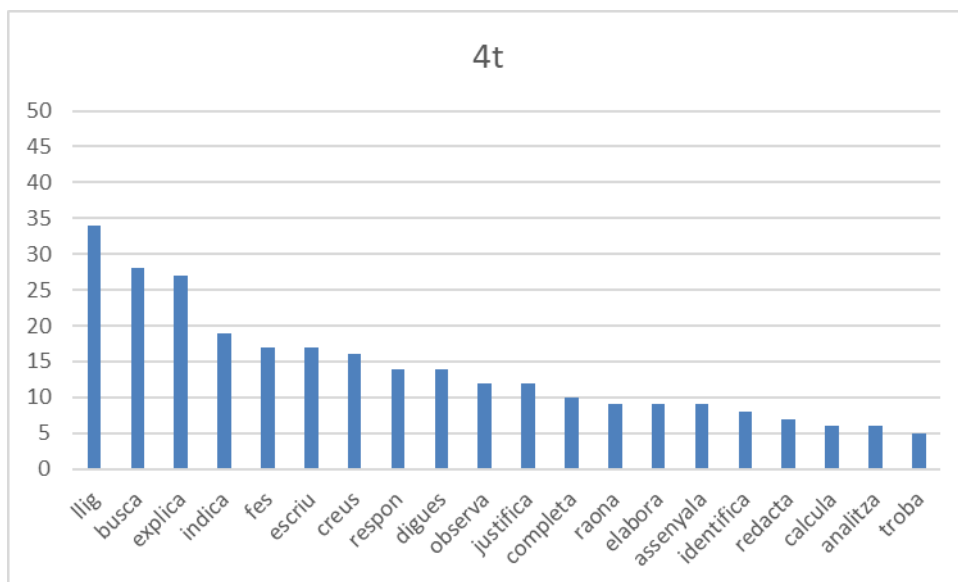
Gràfic 25: Verbs més usats

Observem per tant, que les accions més demandades en les unitats són “Explica”, “Lleg”, “Busca”, etc.

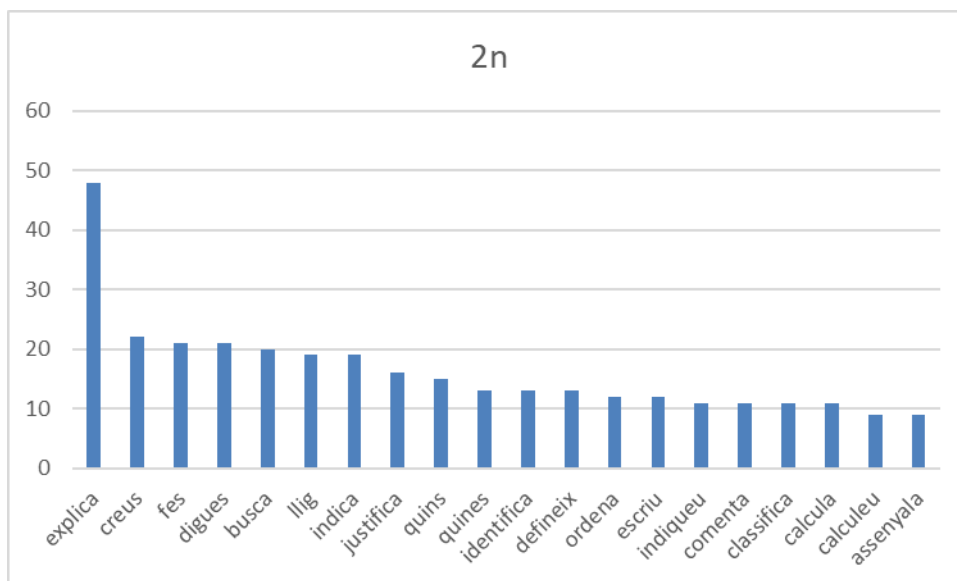
Si quantifiquem els verbs més freqüents tenint en compte els cursos observem els resultats següents:



Gràfic 26: Verbs més freqüents 1r



Gràfic 27: Verbs més freqüents 4t



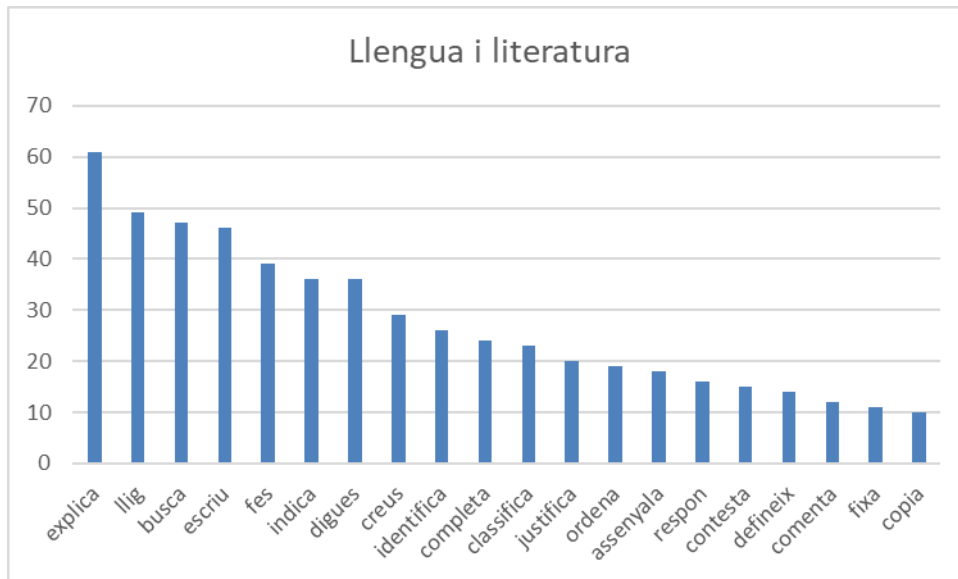
Gràfic 28: Verbs més freqüents 2n

1r		4t		2n	
explica	26	llig	34	explica	48
escriu	21	busca	28	creus	22
observa	19	explica	27	fes	21
busca	18	indica	19	digues	21
indica	15	fes	17	busca	20

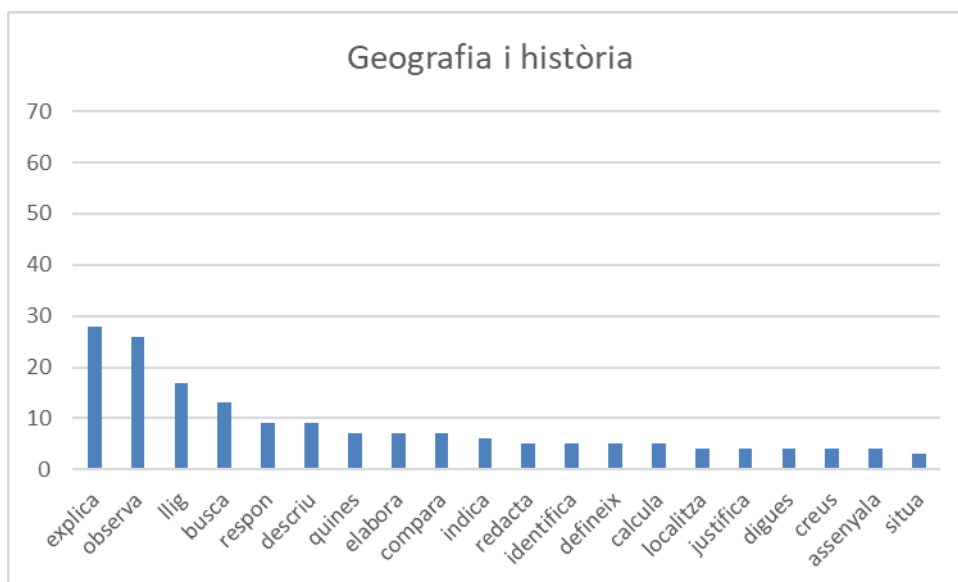
Taula 92: Verbs més freqüents per cursos

Les accions més requerides en les activitats de 1r d'ESO són "Explica, Escriu i Observa", mentre que en 4t d'ESO són "Llig, Busca i Explica" i en 2n de Batxillerat "Explica, Creus i Fes".

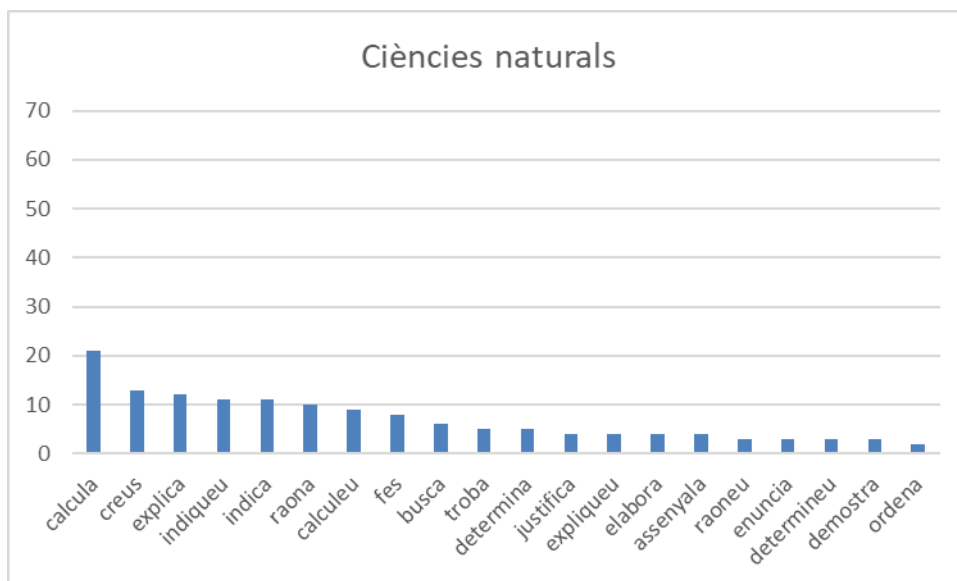
Exposem ara la mateixa comparativa però tenint en compte les matèries:



Gràfic 29: Verbs més freqüents en Ll



Gràfic 30: Verbs més freqüents en GH



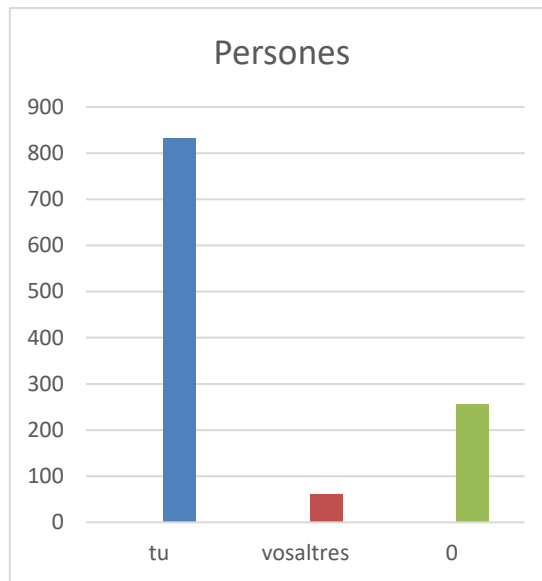
Gràfic 31: Verbs més freqüents en CN

LI		GH		CN	
explica	61	explica	28	calcula	21
llog	49	observa	26	creus	13
busca	47	llog	17	explica	12
escriu	46	busca	13	indiqueu	11
fes	39	respon	9	indica	11

Taula 93: Verbs més freqüents per matèries

Els resultats indiquen que els verbs més usats en la matèria de Llengua i Literatura són “Explica, Llog i Busca”, en la de Geografia i Història “Explica, Observa i Llog” i en la de Ciències Naturals “Calcula, Creus i Explica”

Compararem ara el número d’activitats adreçades a “tu” i a “vosaltres”:



Gràfic 32: Persona gramatical en les activitats

Observem que hi ha una diferència gran entre el número de preguntes adreçades a “tu” i el número de preguntes adreçades a “vosaltres”; el sector anomenat “0” fa referència a les preguntes que van encapçalades per una partícula interrogativa com “què”, “quin”, “per què” i per tant no inclouen cap persona gramatical. També podem constatar que després d’analitzar les preguntes que acompanyen els textos dels materials treballats, hem observat que moltes de les preguntes que s’adreçaven a la persona gramatical “vosaltres” no necessàriament proposaven una activitat que s’haguera de realitzar en grup, sinó que únicament s’adreçaven al grup classe en lloc d’adreçar-se a l’alumne individualment, com ocorre en la major part de les preguntes de les unitats analitzades.

5.3.3 Conclusions dels resultats de l’anàlisi dels textos i de les preguntes

En aquest tercer nivell de concreció, la descripció dels textos i de les preguntes que els acompanyen, hem observat que el fet que el **format del text** (continu, discontinu, mixt o múltiple) predominant en Ciències de la Naturalesa siga el mixt i que en Geografia i Història i Llengua i Literatura siga el continu, ens podria indicar que s’associa el discurs en prosa a les matèries d’Humanitats; mentre que la matèria de Ciències emprava formats més diversos en la presentació de la informació i que per tant, facilita la comprensió del contingut exposat.

No obstant això, detectem una mancança important respecte als formats discontinu i múltiple, és a dir, els formats que presenten textos en forma de taules, gràfics, etc. i que poden actuar individualment, sense necessitat de servir de suport a un text en prosa. Destaquem per tant, que aquests textos tenen una presència molt escassa en els llibres de text.

Tot apunta al fet que les editorials i els autors dels llibres de text associen un format determinat a un tipus de matèria concreta i opten per no introduir canvis a l'hora de presentar els textos en formats diversos i més dinàmics que, al seu torn, ajudarien l'alumnat a acostar-se al contingut de la matèria.

Quan el tipus de format del text es relaciona amb el curs i observem que el format mixt és el més utilitzat en 1r i el continu en 4t i 2n, podem concloure que es relaciona un tipus de text que combina la disposició de la informació en prosa amb formats com taules, índexs o gràfics que es complementen mútuament, amb la facilitat de comprensió del contingut. Deduïm per tot açò que els autors dels materials consideren que en els cursos inicials cal acompanyar el text en prosa de textos amb altres formats, més que en els cursos finals tant de secundària com de batxillerat.

En aquest sentit, considerem que seria interessant estendre la presència d'aquest tipus de text, el mixt, a cursos superiors per tal de facilitar, també en aquests nivells, l'acostament al text. D'altra banda, podria ocórrer que la comprensió del text en prosa es vera desplaçada per l'atenció que adquirira un text en format discontinu, entre d'altres raons, perquè, com sabem, el cervell tendeix a processar les dades des de l'hemisferi dret, que està relacionat amb la intuïció, la creativitat i les imatges. Per tant, un text en prosa com a únic suport per a la comprensió del contingut no seria suficient ja que l'alumne adopta una actitud passiva quan l'està llegint. Per contra, un text acompanyat de suports visuals com mapes conceptuals, gràfics o altres suports informatius que requeresquen la participació de l'alumne a l'hora de desxifrar-los, permeten que aquesta actitud siga més activa.

Si observem ara les dades obtingudes sobre el **tipus de text** podem determinar que la tipologia textual més emprada en les tres matèries és l'expositiva. També, detectem que el tipus de text triat té una relació directa amb la matèria que es treballa, així en la matèria de Geografia i Història predomina el text argumentatiu i en les de Ciències de la

Naturalment el text narratiu i en Llengua i Literatura, els textos narratius i argumentatius; després és clar, del text expositiu que és el més emprat en totes les matèries amb molta diferència respecte de la resta.

Llavors, entenem que els autors dels llibres de text consideren que les matèries ja siguin de Ciències o d'Humanitats, es treballen majoritàriament a partir de l'exposició o de la narració i en el cas de Geografia i Història i de Llengua i Literatura a partir de l'argumentació. Però si deixem de centrar l'anàlisi en l'àmbit escolar i ens fixem en àmbits com el professional o el de la vida quotidiana, que al cap i a la fi seran els ambients en els quals l'alumnat s'haurà de desenvolupar en un futur com a ciutadà i com a professional, observem que, per exemple, en l'àmbit científic la tipologia textual predominant és l'argumentativa, ja que el gènere de l'article científic requereix el domini de l'argumentació per a la discussió de les hipòtesis plantejades.

Així mateix, si pensem en moments de la vida quotidiana, la diversitat de textos que ens trobem és molt més àmplia que la que es presenten en els llibres de text de secundària. Per exemple, en el nostre dia a dia hem de ser capaços de comprendre textos instructius com la instal·lació d'una aplicació en l'ordinador, com muntar una prestatgeria, emplenar un formulari, seguir les indicacions de Google Maps, etc.; així com textos descriptius, quan llegim les característiques d'una peça de roba que volem comprar per Internet, o d'un viatge que volem contractar per a les vacances.

De manera que, seria lògic pensar que el nostre alumnat hauria d'estar familiaritzat amb la comprensió, l'anàlisi i la valoració de totes les tipologies textuais, ja que les trobarà en diversos àmbits de la seua vida, tant quotidiana com professional.

Una menció a part requereix l'anàlisi de les dades obtingudes sobre els textos argumentatius, aquests tenen una presència molt escassa en els llibres de text, sobretot si la comparem amb la dels textos expositius. I que encara estan menys present en els materials adreçats al primer curs de secundària que als de quart curs o de segon de batxillerat.

La conclusió que podem extreure a partir de les dades sobre el tipus de **preguntes que acompanyen els textos** és que si en Ciències de la Naturalesa i Llengua i Literatura predominen les preguntes que requereixen les habilitats integrar i interpretar i en Geografia i Història, accedir i obtenir, podem dir que els materials plantegen

l'aprenentatge dels seus continguts a partir de l'obtenció de la informació del text i la posterior reproducció per a la resposta a la pregunta plantejada; o bé d'una manera més pràctica, per a la qual es requereix desenvolupar una comprensió global del text i elaborar-ne una interpretació. Amb tot, l'habilitat reflexionar i valorar coincideix que és la menys demandada en els llibres de les tres matèries. Aquest desequilibri suposa per tant, que l'alumnat desenvolupi menys una tasca basada en l'ús de coneixements externs al text que implica reflexionar i valorar el contingut del text i alhora valorar-ne la forma.

Si ens centrem en l'**anàlisi discursiva**, el fet que les accions més demandades en les activitats que acompanyen els textos siguin "Explica, Llig i Busca" reforça la tesi exposada anteriorment i és que les habilitats que més es demanen per a la resolució d'aquestes activitats són les que requereixen que l'alumne obtinga i interprete la informació del text i no tant que reflexione o valore el contingut i la forma del text.

Respecte a les habilitats requerides en les activitats diferenciant els resultats per cursos, podem dir que allò més destacable és que l'acció "Creus" apareix en 3r lloc en el curs de segon de Batxillerat i per tant deduïm que els materials escolars reserven el tipus d'activitats que requereixen que l'alumnat desenvolupi les habilitats de reflexionar i valorar en els cursos més avançats; però considerem que l'ús d'aquest verb esdevé imprecís, ja que té un significat més subjectiu que pot ser es podria substituir per verbs com "Demuestra", "Comprova", "Raona", etc. També hem pogut comprovar que la resta d'accions més freqüents en les activitats dels manuals analitzats són "Explica i Busca" que apareixen com a verbs més freqüents en els tres cursos; resultats que reforcen la idea que venim apuntant darrerament.

Una altra dada destacable al voltant dels verbs més freqüents en les activitats dels manuals considerant les matèries és que en els manuals de Ciències Naturals apareix l'acció "Calcula" en primer lloc; mentre que la resta d'accions més freqüents en totes les matèries segueixen essent les accions habituals "Explica o Llig" per exemple; en el cas de la matèria de Llengua i Literatura apareix en una posició elevada l'acció "Escriu" i en el de Geografia i Història, "Observa". Aquests resultats semblen lògics tenint en compte que els materials de Ciències proposen un tipus d'activitats pràctiques, de càlcul i resolució de problemes sobretot i els d'humanitats plantegen més activitats de lectura i d'escriptura.

L'última de les dades analitzades, la **persona gramatical** a qui s'adrecen les preguntes, reforça la idea que en els llibres de text, i podríem dir que en les pràctiques docents en general, encara perdura la tendència d'enfocar el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una manera individualista i no social, com seria d'esperar si tenim en compte que l'ésser humà és un ésser social que aprèn millor a partir de la interacció amb els altres.

6 CONCLUSIONS FINALS

El capítol cinquè presenta de manera detallada i precisa el resultat de l'anàlisi de cada nivell i les conclusions elaborades a partir d'aquests. Són dades que hem obtingut després d'una anàlisi descriptiva, quantitativa, classificatòria i discursiva dels 28 llibres de text que conformaven el corpus de treball. Llibres publicats entre 2008 i 2016 en format paper, escrits en llengua catalana, dels nivells de 1r i 4t d'Educació Secundària Obligatòria de les assignatures de Valencià: Llengua i Literatura, Ciències de la Naturalesa i Geografia i Història, i de 2n de Batxillerat de Valencià: Llengua i Literatura, Literatura Universal, Història de l'art, Història d'Espanya, Biologia i Física de de les editorials Bromera, Voramar, Edelvives i Marjal.

En els tres apartats que conformen el capítol cinquè hem presentat els resultats i les conclusions de l'anàlisi general de cadascun dels 28 llibres; l'anàlisi 323 unitats i l'anàlisi de més de 7.000 textos i prop de 18.000 preguntes.

Així doncs, aquestes conclusions finals que exposem en el tancament de la nostra investigació ara tenen un triple caràcter: primer, relacionar totes les dades; segon, dialogar amb els estudis previs i tercer, fer propostes de millora a partir d'aquest diàleg i de la visió global dels resultats finals de la investigació.

Les primeres dades ens han permès fer una comparativa entre cursos i matèries respecte al **nombre de volums** en què es divideixen els materials. Així, hem comprovat que les editorials habitualment presenten el seu material en 3 volums en els nivells de secundària i quasi sempre 1 en el nivell de batxillerat.

Valorem que aquesta tendència a fragmentar els materials en els cursos inicials finalment, té més aspectes negatius que positius, perquè tot i que la intenció és alleugerir el pes que l'alumne ha de transportar diàriament a classe i reduir la quantitat de contingut que ha de manipular en la seua activitat escolar; la fragmentació del material li impedeix poder consultar continguts que ja ha treballat o anticipar-se a continguts que necessite buscar en un moment determinat, si no és que es troben en el volum que està treballant en eixe moment determinat. És a dir, s'ha prioritzat el benestar físic de l'alumnat, atenent a

criteris més materials i pràctics; front a criteris pedagògics que suposarien presentar el material en un únic volum.

Aquestes conclusions coincideixen amb les presentades en l'estudi de Neus Sànchez Marí (2011) en què afirmava, respecte a l'estructura dels llibres de text i a la compartimentació dels continguts en blocs i unitats, que s'anteposen els criteris formals i estètics als pedagògics. O tal com apuntava Carme Duran (2012), que les unitats es presenten de manera fragmentada divideix l'objecte d'ensenyament i per tant, en dificulta la sistematització.

Les dades obtingudes en relació al **nombre de pàgines i d'unitats**, ens han oferit una comparativa en la qual hem observat que la mitjana del número de pàgines dels llibres sol ser més elevat en 2n (334,67); després en 4t (270,9) i finalment en 1r (249); i el número de pàgines total del llibre és més elevat en la matèria de Geografia i Història en 1r (286,67) i 4t curs (287,33) i en Ciències de la Naturalesa en 2n (398,67) i el menor en la de Valencià: Llengua i Literatura en els tres cursos (214,5 en 1r d'ESO, 263 en 4t d'ESO i 260,5 en 2n de Batxillerat).

Aquests resultats ens permeten establir la següent conclusió: que les editorials inclouen una major quantitat de continguts com més elevat és el curs; així com que les matèries de Geografia i Història i de Ciències de la Naturalesa presenten una major quantitat de continguts que la de Valencià: Llengua i Literatura.

Només 6 dels 28 llibres analitzats inclouen una **unitat 0** d'introducció, repàs i valoració dels coneixements previs. Aquesta dada l'avaluem com a negativa, ja que considerem que el material adreçat a determinar quins són els coneixements previs dels qual parteix l'alumnat a l'inici del curs és important per decidir com enfocar el procés d'ensenyament i aprenentatge en un grup determinat i fins i tot, en el cas particular de cada alumne.

D'altra banda, tots els llibres aporten un apartat dedicat a la **presentació del llibre** amb un esquema de les unitats i un índex general dels continguts. Aquesta presentació la valorem de manera positiva perquè permet que l'usuari del material es familiaritze amb l'estructura del material, cosa que li facilita fer-ne un ús més efectiu.

De manera similar, el material extra afegit al final dels volums que incorpora glossaris, mapes, resums, autoavaluacions, bancs de dades, més textos o bibliografia també és

adequat, ja que ofereix a l'alumne una major diversitat de materials. A més, aquests documents els pot consultar com a complement del contingut que està treballant en una unitat determinada o com a contingut extra que l'ajude a resumir i estudiar el contingut determinat que li interesse en cada moment.

Un dels aspectes en què hem centrat **l'anàlisi de les unitats** ha estat la presència de textos elaborats per autors externs dels materials, ja que partíem de la hipòtesi que els llibres incloïen majoritàriament textos elaborats pels mateixos autors dels llibres de text. L'anàlisi d'aquestes dades ens ha permès confirmar aquesta tendència, hem comprovat que tant en les tres matèries analitzades com en els tres cursos, el número de textos d'autors als materials és menor en comparació al número de textos d'autors del mateix llibre. Aquesta dada ens sembla especialment preocupant perquè amb aquesta tendència estem eliminant la possibilitat que l'alumnat treballi a partir de textos reals, com podria ser una notícia extreta d'un periòdic, un fragment d'una obra teatral, un capítol d'una novel·la, un poema, un fullet informatiu, un manifest polític, etc. Tal com explicava Felipe Zayas en relació a les tipologies textuals i als gèneres "Un requisit perquè els alumnes aprenguin a reconèixer els gèneres i a usar-ne les característiques com a guia per a la lectura és que els textos arribin a l'aula tal com són en l'ús real dins dels diferents àmbits socials: no tan sols les paraules, sinó també els formats, perquè són part del conjunt dels elements que creen el sentit" (Zayas 2012: 31).

Els resultats obtinguts al voltant de la presència d'autors externs als llibres de text en comparació amb les tres matèries ens han mostrat un comportament esperable, com és que els llibres de Valencià: Llengua i Literatura inclouen més textos elaborats per autors externs als llibres de text; a diferència dels llibres de Geografia i Història el contingut dels quals estava elaborat principalment pels autors dels materials.

Tot i que ja el suposàvem, aquest comportament implica que hi ha una veu única que vehicula i elabora el contingut, de manera que es resta una visió plural dels continguts que s'hi proposen. A més, aquesta mancança s'hi relaciona directament amb la poca presència de textos en format múltiple, tal com veurem més endavant; malgrat que com sabem, és important que en els llibres de text aparega informació procedent de fonts diverses i amb formats diversos; perquè aquesta diversitat és la que facilita l'acostament als textos de l'estudiant.

Un altre dels resultats esperables, en aquest cas respecte a la presència de **mapes, gràfics i il·lustracions** que acompanyen i complementen els textos, ha estat que els llibres de ciències inclouen més gràfics i il·lustracions, els de Geografia i Història més mapes i els de Llengua i Literatura són els manuals que menys elements d'aquest tipus incorporen en les unitats didàctiques. Tal com hem dit, aquest resultat sembla lògic si tenim en compte el contingut que es treballa en cadascuna d'aquestes matèries, però tal com hem manifestat en les conclusions d'aquest apartat, la presència d'elements que enriqueixen el text hauria d'augmentar en totes les assignatures.

D'una altra banda, hem detectat que les imatges que acompanyen els textos són habitualment il·lustracions que tenen un caràcter decoratiu. Per tant, no s'aprofiten aquests elements per aportar informació extra o complementària que pot enriquir el text o bé per a ajudar-ne a la comprensió lectora. La nostra recomanació és que els elements visuals que acompanyen el text haurien de convertir-se en una part més del text. El mapa conceptual n'és un exemple, tot i que són dades textuais en forma gràfica. També en són exemples les infografies que explicaren els continguts, les fotografies sobre autors, etc.

Així mateix, la presència de les imatges en els materials té una importància afegida, ja que s'encarreguen de representar la diversitat de la població, la representació equitativa tant d'homes com de dones, de persones d'edat avançada, de diferents races i fins i tot, de persones amb discapacitat, per exemple. L'estudi de Martínez Bello (2013) ens aporta conclusions significatives al voltant de la importància que té la presència d'imatges de cossos de diferents gèneres, perquè garanteix la presència en igualtat de condicions entre homes i dones. En aquest estudi també conclou que és important combatre qualsevol forma de segregació dels alumnes immigrants en les polítiques i pràctiques escolars. Així com, que l'educació inclusiva s'aconsegueix quan les persones discapacitades són representades en les imatges dels llibres de text. En aquest sentit, en sumem a les afirmacions de l'autor i insistim en la rellevància que té el fet de realitzar una tria adequada de les imatges que s'inclouen en els llibres de text dels nostres estudiants.

Les dades obtingudes en el tercer nivell de concreció d'anàlisi ens han mostrat que els **formats del text** més emprats en els llibres de text són el continu i el mixt; mentre que el format discontinu i múltiple tenen una presència molt escassa en els materials. Recordem que tal com s'explica en el document de PISA 2012, els textos discontinus són els que s'organitzen en formats matricials compostos per diverses llistes, com poden ser llistes,

taules, gràfics, diagrames, anuncis, horaris, catàlegs, índexs i formularis. Mentre que els textos múltiples poden incloure tant textos continus, com discontinus, és a dir, que es consideren textos mixtos, per exemple, una sèrie de llocs web de diferents empreses que ofereixen informació sobre visites i que poden facilitar informacions similars o diferents als turistes.

Hem comprovat que els textos més complexos no apareixen tant en els llibres de text i d'aquesta manera, el treball que l'alumnat pugui realitzar amb aquests és molt menor que amb la resta de formats. Si considerem a més, que el nostre alumnat està familiaritzat a consultar la informació a partir de formats molt diversos, com poden ser imatges, vídeos, gifs animats, *stories* a Instagram, mems, etc. i que els textos dels materials que emprin en la seua activitat escolar es redueixen majoritàriament a dos tipus de formats, que al seu torn són els formats que presenten la informació en prosa o en formats matricials, el treball i l'acostament als textos dels llibres els resultarà més complicat i molt menys atractiu.

La **tipologia textual** més emprada en les tres matèries és l'expositiva (7,625, 9,5 i 9) i existeix una relació directa amb la matèria del llibre de text i el tipus de text que hi predomina. Així, en la matèria de Geografia i Història el segon text més emprat és l'argumentatiu (0,625), en la de Ciències de la Naturalesa és el text narratiu (0,375) i en la de Llengua i Literatura són els textos narratius (2,5) i argumentatius (0,916).

Si recordem la informació que ens oferia el document *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012* (2013) al voltant de les característiques dels diferents tipus de textos en els quals classifiquen els textos de les proves de PISA 2012, el descriptiu és el tipus de text en què la informació fa referència a les propietats dels objectes a l'espai, aquest tipus de textos solen respondre a la pregunta *què*. La narració és el tipus de text en el qual la informació fa referència a les propietats dels objectes en el temps, aquest text sol respondre a les preguntes quan o en quin ordre; així com perquè els personatges de les històries es comporten de la manera que ho fan. En els textos expositius la informació es presenta en forma de conceptes compostos o de construccions mentals, o d'aquells elements en els quals es poden analitzar conceptes o constructes mentals; el text sol respondre a la pregunta com. L'argumentació presenta la relació entre conceptes o proposicions; aquests tipus de textos solen respondre a la pregunta per què. El text instructiu dona indicacions sobre allò que s'ha de fer, ofereix indicacions sobre una sèrie

de conductes per a desenvolupar una tasca. La transacció és un tipus de text adreçat a assolir un objectiu concret indicat en el text, com pot ser la petició perquè es faça alguna cosa, l'organització d'una reunió o la confirmació d'un compromís social amb un amic.

Amb tot, podem dir que un estudiant que desenvolupa la seua formació lectora mitjançant l'ús dels llibres de text es troba que el tipus de text que més treballarà i sobre el qual se li faran més preguntes és l'expositiu, d'aquesta manera es deixa en un segon pla el treball amb tipologies textuais diverses, cosa que implica que l'alumnat no estiga familiaritzat amb altres tipologies textuais i tampoc en conega les característiques. Tal com s'explica en el capítol 6 *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003) respecte les activitats d'explotació dels textos, els usuaris del Marc de referència han de tenir present i determinar: "si s'espera que els aprenents diferenciïn els tipus de textos, que desenvolupin diferents estils de comprensió oral i lectora adequats al tipus de text i que escoltin o llegeixin buscant el detall, les idees generals o els punts específics, etc., i si se'ls ajuda en aquest sentit." (MECRL 2003: 182)

Montserrat Ferrer (2000) desenvolupa una avaluació sobre els llibres de text en la qual determina que l'estructura de la unitat didàctica centrada en l'anàlisi i producció d'un gènere textual o d'un tipus de text concret, la que inclou una reflexió i sistematització dels mecanismes lingüístics relacionats, és el model menys abundant. Així mateix, l'autora afirma que la compartimentació de les unitats provoca que es tracten els continguts de manera superficial sense la possibilitat de desenvolupar una seqüència de treball concret.

En aquesta línia ens sembla interessant recordar la proposta de Margallo i Adell (2010: 13-14) en la qual parlen de la importància d'explicar els recursos lingüístics per la seva contribució als usos discursius. Així, proposen que en el moment en què s'expliquen els trets de cada tipus de text, s'hi incloguen les característiques lingüístiques més rellevants. D'aquesta manera es dona sentit a la reflexió sobre la llengua a partir de l'ús.

L'estudi d'Araceli Broncano, Elena Ciga i Emilio Sánchez (2011) sobre el paper que té la lectura de textos en les unitats didàctiques diferenciava quatre funcions de la lectura. Seguint aquesta investigació, la conclusió general del nostre estudi és que la majoria de les lectures proposades per a l'avaluació de la comprensió lectora tenen una funció *elaborativa* ja que tenen la finalitat de construir coneixements nous relacionats amb els

objectius de la unitat didàctica i que no s'han introduït amb anterioritat en una altra activitat.

Però es treballen menys les lectures que tenen altres funcions com *l'activadora* amb la funció fonamental d'introduir, recordar o activar coneixements previs relacionats amb el tema que es planteja en cada unitat i suscitar interès cap el que inicia. Les lectures tampoc no tenen la funció *consolidadora*, d'afermar, assentar coneixements prèviament desenvolupats en altres unitats ni *l'exemplificadora* on la lectura del text vol il·lustrar, a través d'exemples o casos concrets, els continguts prèviament exposats o llegits. Com veiem, aquestes lectures esdevenen igualment importants en el treball de la comprensió lectora.

Aleshores, coincidim amb l'afirmació que fan Araceli Broncano, Elena Ciga i Emilio Sánchez (2011) en relació al paper de la lectura i dels textos en les unitats didàctiques que cal augmentar la funció elaborativa de les lectures i la presència de les lectures col·lectives que tinguen com a funció l'adquisició de coneixements nous.

A més a més, si consultem *Portfolio Europeu de les Llengües. Educació Secundària. Guia didàctica*. Conselleria de Cultura Educació i Esport observem que un dels conceptes que apareix a l'inici és el de Tractament Integrat de Llengües i Continguts, sobre el qual s'explica que l'aprenentatge de llengües no pot romandre al marge dels continguts d'altres àrees, sinó que ha d'esdevenir el vehicle per a l'aprenentatge dels continguts d'aquestes i a la inversa, l'aprenentatge dels continguts de les diverses àrees ha de servir com a vehicle per a l'aprenentatge de les llengües.

En aquest sentit, l'ensenyament s'hauria de desenvolupar a partir d'una planificació integrada de totes les matèries, de manera que en relació a les tipologies textuals per exemple, en la matèria de ciències de la naturalesa s'explicaren i es treballaren les característiques dels textos instructius, a partir de l'ús en textos reals com poden ser les indicacions per a realitzar un experiment científic; o en la matèria de Geografia i Història que es treballaren les característiques dels textos narratius amb el treball d'una crònica periodística d'un esdeveniment.

Seguint amb el document *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012* (2013) recordem que aquest classificava les preguntes per a l'avaluació de la comprensió lectora tenint en compte les diferents habilitats que havia d'executar l'estudiant per tal de respondre-les.

En el document, aquests aspectes pertanyen a la característica *aspecte* que es defineix com les estratègies mentals, enfocaments o fins que els lectors fan servir per a negociar el mode d'introduir-se en els textos i la manera de moure's al voltant d'aquests i entre aquests (PISA 2013: 61). Així mateix, en el document trobàvem l'organització en tres grans categories: accedir i obtenir, els exercicis de la qual centren el lector en diferents dades dins del text; integrar i interpretar, inclouen els exercicis adreçats a tot el text, que són els que exigeixen que el lector desenvolupi una comprensió global, així com els que se centren en les relacions entre parts del text, que requereixen l'elaboració d'una interpretació; la tercera categoria, reflexionar i valorar, fa referència als exercicis en què el lector ha de recórrer a coneixements externs al text i relacionar-los amb allò que està llegint; a més a més, els exercicis que requereixen una reflexió i valoració del contingut es relacionen amb els elements conceptuals del text i els exercicis que demanen una reflexió i valoració de la forma, amb l'estructura i els trets formals d'aquest.

Les dades sobre el tipus de **preguntes que acompanyen els textos** ens han mostrat que les preguntes que requereixen que l'alumnat desenvolupi l'habilitat reflexionar i valorar són les menys freqüents en els llibres de les tres matèries, així com en cadascun dels tres cursos analitzats. Aquests resultats confirmen la hipòtesi inicial que apuntava que el treball de la comprensió lectora normalment es planteja a partir d'exercicis que requereixen la cerca de dades concretes que el lector ha d'obtenir del text. Aquesta dada és especialment preocupant si prenem atenció a l'afirmació que trobem en el mateix document sobre les proves de PISA 2012 que apunta que la noció de competència lectora va més enllà de la simple mesura de la capacitat d'un alumne per descodificar i entendre informació literal. En PISA; la competència lectora també implica comprendre, utilitzar, reflexionar i comprometre amb textos escrits, tant per assolir fites personals com per a participar de manera activa en la societat (PISA 2013: 79).

En aquest sentit, trobem molt preocupant el fet que els resultats no varien en el nivell educatiu també resulta alarmant, ja que en un nivell com segon curs de batxillerat no té sentit buscar informació, sinó que s'hauria de treballar més sobre l'elaboració del text.

Podem també relacionar aquestes conclusions amb les que exposen Eduardo Vidal-Abarca, Ramiro Gilabert i Jean-Francois Rouet (2005) en un treball sobre el paper de les preguntes en els textos de ciències. En aquest estudi els autors apunten que les tasques que requereixen relacionar diferents informacions del text o relacionar informacions del

text amb els coneixements previs del lector, així com les que sol·liciten que l'estudiant detecte problemes de comprensió i els puga solucionar són les que permeten que aprenga. De manera que, centrant l'atenció en el tipus de preguntes que acompanyen els textos, aquestos autors conclouen que les preguntes inferencials, les que requereixen que l'estudiant active operacions mentals complexes, són les que més promouen l'aprenentatge; a diferència de les preguntes de tipus literal en les quals es demana que recorde o recupere de manera més o menys literal la informació que ha llegit en el text.

Així mateix, coincidim amb la idea que apuntava José David Chávez Vescance (2014) en el seu treball sobre les tasques argumentatives i explicatives proposades en llibres de text de ciències naturals, en el qual afirma que en les tasques d'argumentació-explicació no s'hi inclouen apartats en els quals s'explique què és argumentar i com s'argumenta. A més, tal com ell mateix explica, cal tenir en compte que les peticions que es desprenen de les tasques argumentatives o explicatives poden ser cognitives, és a dir, les tasques a banda de sol·licitar elaboració d'arguments o d'explicacions, també requereixen la realització d'inferències, interpretació d'imatges, comparació de conceptes o organització d'informació; així com, record o recuperació de raons.

Un altre dels estudis que cal tenir present és el de Sánchez, Emilio; García, J. Ricardo i Rosales, Javier: *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase*, en el qual es plantegen els següents passos en el procés d'avaluació de la lectura: primer preguntar per tota la informació del text, sense diferenciar les idees importants de les secundàries, després es pregunta per la informació important o per algun detall il·lustratiu (seleccionar), després s'interrelacionen entre si les idees seleccionades: "per què?", quines conseqüències va tindre?", etc. (organitzar), a continuació és formulen preguntes per a ajudar a connectar la informació del text amb els coneixements previs (integrar) i finalment, les preguntes van adreçades a la valoració del text i a la seua llegibilitat (valorar). A més, com podem observar, aquest passos coincideixen amb la proposta d'avaluació de PISA 2012.

Tal com hem explicat en l'exposició dels resultats sobre el tipus de preguntes que predominen en cadascun dels nivells analitzats, les habilitats accedir i obtenir i integrar i interpretar són les més treballades en els tres cursos i les activitats que demanen el desenvolupament de l'habilitat reflexionar i valorar són les menys freqüents, a més, augmenten la seua presència com més elevat és el curs. En aquest punt ens interessa fer

referència a l'estudi de d'Eduardo Vidal-Abarca, Ramiro Gilabert i Jean-Francois Rouet en "El papel de las preguntas intercaladas en los textos de ciencias" (2005) en el qual es proposen estudiar la utilització de qüestions i preguntes com un mitjà didàctic per a millorar l'aprenentatge dels estudiants. En els seu estudi els autors conclouen que quan els estudiants tenen coneixement baix sobre el tema, les preguntes inferencials poden ajudar-los a aprendre; mentre que, quan els estudiants tenen un coneixement elevat sobre el tema, les preguntes literals són les que els beneficien. Tot i això, cal tenir en compte que en l'ensenyament ordinari l'alumnat té un coneixement baix sobre els textos que estudia. També apunten que les preguntes literals o de nivell baix requereixen menys recursos atencional, ja que el patró de cerca d'informació que provoquen és de tipus localitzar-i-memoritzar informacions aïllades. Altrament, les preguntes inferencials o de nivell alt requereixen el consum de més recursos atencional, perquè en aquest cas es desenvolupa un patró de cerca de tipus revisar-i-integrar. Per acabar els autors de l'estudi afirmen que les operacions de naturalesa inferencial com són generar autoexplicacions per a relacionar diferents informacions textuais entre sí i amb coneixements previs, o detectar problemes de comprensió i solucionar-los són les que més promouen l'aprenentatge.

El treball de Carmen López-Ferrero, Cristina Aliagas, Francina Martí i Soledad Aravena (2008) sobre la lectura crítica a secundària, també ens aporten informacions rellevants sobre el tipus de preguntes que acompanyen els textos com que en els cursos inicials de secundària les activitats de comprensió crítica són inexistent, mentre que a Batxillerat hi ha una presència més elevada d'activitats de foment de la lectura crítica, tot i que en un nivell incipient.

En el nostre estudi també constatem que la tasca de l'argumentació continua considerant-se com una tasca complexa que s'ha de plantejar en els cursos més elevats. Tot i que, l'argumentació, la contraargumentació i la justificació de les diferents postures adoptades hauria de ser una habilitat que es desenvolupara des dels cursos inicials.

Quant al tipus de **verbs més freqüents** en les preguntes que acompanyen els textos, hem pogut constatar que les accions *explicar*, *llegir* i *buscar* són les que més s'hi repeteixen. Dades que donen suport a una de les conclusions que han anat repetint-se al llarg de l'exposició dels diversos resultats i és que amb l'ús d'aquests materials l'alumnat està treballant majoritàriament les habilitats relacionades amb l'obtenció, la integració i la

interpretació de la informació exposada en els textos, però no la reflexió i la valoració del contingut que hi inclouen.

Al seu torn, hem constatat també dades esperables com que en els manuals de Ciències Naturals l'acció que més es repeteix en la formulació de les preguntes que acompanyen els textos és "Calcula", en Llengua i Literatura destaca "Escriu" com a una de les més freqüents i en Geografia i Història és "Observa" una de les més repetides.

Altrament, ens ha cridat l'atenció que tant en 1r d'Educació Secundària com en 2n de Batxillerat l'acció més demandada siga "Explica", açò ens fa pensar que les activitats no es plantegen pensant en augmentar el grau de dificultat en l'elaboració de les respostes a mesura que s'avança en els cursos, sinó que se segueix una mateixa tendència en tots els nivells. Així com, que una de les accions més repetides en les preguntes dels manuals de segon de batxillerat siga "Creus", ja que es tracta d'un verb subjectiu que pot provocar confusió en l'alumnat a l'hora d'enfrontar-se amb un tipus d'activitat que el que li està requerint és que demostre de manera raonada i fonamentada en arguments objectius la seua resposta.

Les dades exposades anteriorment contrasten amb els objectius de les proves proposades per PISA, tal com hem comentat en l'apartat Marc teòric de PISA 2012, la reproducció o repetició de dades o conceptes no és una capacitat avaluable per aquestes proves, però sí la utilització d'aquestes dades en activitats com aplicació, comprensió, transferència, interpretació (Pérez i Soto 2011: 179). En aquest sentit, ens hauríem de plantejar com pretenem que el nostre alumnat obtinga uns resultats òptims en la resolució de proves externes com PISA, si l'activitat predominant a l'aula i el model d'avaluació habitual els prepara per a respondre preguntes que requereixen habilitats de reproducció de dades i conceptes i no per a la utilització dels coneixements.

Acabarem comentant les conclusions a què hem arribat en l'anàlisi de l'últim dels aspectes que és la **persona gramatical** a qui s'adrecen les preguntes que acompanyen els textos dels materials que hem analitzat, com hem exposat anteriorment la persona gramatical més freqüent en les preguntes és la segona del singular, de manera que en la major part dels casos l'ensenyament s'enfoca des d'un punt de vista individual. En molt pocs casos, encara que la pregunta anara adreçada a la segona persona del plural, en la major part de les situacions la tasca que es requeria no implicava que l'alumnat haguera

de treballar de manera col·laborativa o cooperativa; sinó que la pregunta s'adreçava al conjunt de la classe però s'esperava que l'alumnat responguera de manera individual. Aquesta és una de les pràctiques que valorem molt negativament perquè tal com revelen nombrosos estudis, sabem que l'aprenentatge és molt més complet i efectiu si es realitza a partir de la interacció amb els altres. Chávez Vescance (2014) en el seu estudi parla dels processos cognitius en les tasques d'argumentació i d'explicació proposades en els llibres de text i apunta que les persones s'impliquen en processos cognitius més complexos quan expliquen les seues operacions cognitives.

Per acabar, proposem una revisió profunda dels llibres de text centrada en el tipus de lectures que proposen i en les preguntes que inclouen per avaluar-ne la comprensió. Així mateix, també cal ampliar el tipus de gèneres textuais, així com les habilitats que s'hi demanen en les preguntes i augmentar de manera exponencial el grau de complexitat a mesura de que el curs és més elevat.

Fonamentalment, cal desenvolupar una anàlisi inferencial de manera que s'exposen les dades significatives, ja que com hem vist, en aquest estudi únicament es desenvolupa una anàlisi descriptiva d'una mostra de 28 llibres de text. La investigació que proposem es convertiria, per tant, en un treball multidisciplinari ja que, per l'anàlisi inferencial caldria treballar conjuntament des de l'àrea de l'estadística; però prèviament, per a la tria de la mostra de llibres de texts, no sols des de l'estadística sinó possiblement també, des de la sociologia i la psicologia. Aquesta via s'ha obert en el moment que la nostra investigació ha entrat en contacte amb els estudis de psicologia en els quals s'emmarca el programa de Doctorat de Lectura i Comprensió, cosa que deixa clara la importància de l'existència de programes d'estudi multidisciplinaris.

7 BIBLIOGRAFIA

BALANTA ZUÑIGA, E.M. (2013): *Análisis de contenido conceptual de la materia, en algunos libros de texto escolares de básica secundaria*. Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (3468), Santiago de Cali-Valle: Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.

BORGES FERNANDES, ISABEL MARÍLIA; PIRES, DELMINA MARIA I DELGADO-IGLESIAS, JAIME (2017): “Las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, en los libros de texto de Educación Primaria: Un estudio comparativo entre Portugal y España, antes de las últimas reformas educativas”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*: vol. 14, núm. 1, p. 54-68. Cádiz: Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA.

BRONCANO, ARACELI; CIGA, ELENA I SÁNCHEZ, EMILIO (2011): “¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?”, *Cultura y Educación*: núm. 23:1, p. 57-74.

CERDÁN, RAQUEL; GILABERT, RAMIRO I VIDAL-ABARCA, EDUARDO (2010): “Estrategias de selección de información en tareas de contestación a preguntas”, *Infancia y Aprendizaje*: núm. 33:4, p. 449-460.

CHÁVEZ VESCANCE, JOSÉ DAVID (2014): *Caracterización de tareas argumentativas y explicativas propuestas en libros de texto de ciencias naturales*, Informe técnico de final de investigación Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) Universidad de Manizales Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

COBA FEMENIA, JOAN (2003): “Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d’ESO”, en Martines, V. (coord.) (2003): *Llengua, societat i ensenyament*, vol. 1. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, “Symposia Philologica”.

DE OLIVEIRA, MAURÍCIA I SERRA, PAULA (2005): “La creatividad, el pensamiento crítico y los textos de ciencias”, La comprensión de los libros de texto de ciencias, *Tarbiya*,

Revista de Investigación e Innovación Educativa: núm. 36, p. 59-80, Universidad de Santiago de Compostela.

DURAN RIVAS, CARMÉ (2012): “El tractament del mode verbal en els llibres de text”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 5:2, May-June 2012, p. 25-42, , Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (GREAL).

DURAN RIVAS, CARMÉ (2013): *Els valors del subjuntiu. Un estudi sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesi doctoral. Bellaterra: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

ESTEVE, ANNA (2013): “EL cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià”, *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. vol. 18 (2013) xx-xx, Universitat d'Alacant.

FERNÁNDEZ PALOP, M.P. I CABALLERO GARCÍA, P.A. (2017): “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: núm. 20:1, p. 201-217, Universidad Camilo José Cela.

FERRER, MONTSERRAT (2000): “Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica”, *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: editorial Graó.

GARCÍA PLA; MILAGROS; TORTOSA VILA, NÚRIA; SERRADOR ALMUDÉVER, RAÛL; PÉREZ GARCÍA, SALVADOR: *Portfolio Europeu de les Llengües. Educació Secundària. Guia didàctica*. Conselleria de Cultura Educació i Esport, Direcció General d'Ensenyament.

GÓMEZ VILASÓ, JAIME I QUIRÓS ANTUÑA, JAVIER (1996): “Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y literatura”, *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 7, Barcelona: editorial Graó.

INAREJOS MUÑOZ, J.A. (2013): “La pérdida de Filipinas en los libros de texto. A vueltas con los contenidos en la enseñanza de la Historia de España”, *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 28.

INAREJOS MUÑOZ, J.A. (2013): “Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias”, *Clío. History and history teaching*, 39. ISSN: 1139-6237, Facultad de Educación Universidad de Zaragoza: Asociación Proyecto Clío.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M^a PILAR; ÁLVAREZ, PÉREZ, VÍCTOR I LAGO LESTÓN, JUAN M. (2005): “La argumentación en los libros de texto de ciencias”, La comprensión de los libros de texto de ciencias, *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*: núm. 36, p. 35-58, Universidad de Santiago de Compostela.

LIMORTI PAYÀ, PAÛL (2009): *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)*, Tesi Doctoral, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

LLUCH, GEMMA; NICOLÁS, MIQUEL (2015): *Escriptura acadèmica. Planificació, documentació, redacció, citació i models*. Barcelona: UOC.

LÓPEZ CRUZ, INMACULADA (2014): *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Memoria para optar al grado de doctora, Huelva: Universidad de Huelva, Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.

LÓPEZ-FERRERO, CARMEN; ALIAGAS, CRISTINA; MARTÍ, FRANCINA I ARAVENA, SOLEDAD (2008): “La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents” *Mirades i veus*. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües, Barcelona: editorial Graó.

LUNDGREN, U. (2013): “PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA.”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 17:2, p. 15-29.

MAÑÁ, AMELIA (2014): “La competencia lectora en la Educación Secundaria Obligatoria: descripción y dificultades del uso de información para responder preguntas”, *Cultura y Educación*: núm. 26:1, p. 184-202, DOI: 10.1080/11356405.2014.908668.

Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (2003), València: Conselleria d'Educació.

Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012 (2013), Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

MARGALLO, ANA MARIA I ADELL, PILAR (2010): “Els llibres de text formen escriptors?”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 50, Barcelona: editorial Graó, p. 10-26.

MARTÍ CLIMENT, ALÍCIA (2015): *La terminologia sintàctica bàsica en els manuals d'ensenyament del català i l'espanyol. Una introducció*. Universitat de València. Tesis doctoral.

MARTÍNEZ BELLO, VLADIMIR (2013): “Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil”, *Diálogos sobre educación*, año 4, núm. 7, julio-diciembre 2013, México: Universidad de Guadalajara.

MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2008): “Los libros de texto como práctica discursiva”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm 1, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, p. 63-74.

MARTÍNEZ, TOMÁS; VIDAL-ABARCA, EDUARDO; SELLÉS, PILAR I GILABERT, RAMIRO (2008): “Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 31:3, Taylor & Francis Online, p. 319-332.

MEJÍA RODRÍGUEZ; SANDRA PATRICIA (2013): *Colombia en la escuela: la idea de nación en los libros de texto escolar de ciencias sociales contemporáneos*, Trabajo de grado para obtener el título de: Magíster en Historia. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales.

NEGRIN, MARTA (2009): “Los manuales escolares como objeto de investigación.”, *Educación, Lenguaje y Sociedad*: Universidad Nacional del Sur, vol. 6, núm. 6, p. 187-208.

PARCERISA, ARTUR (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona: editorial Graó.

PARCERISA, ARTUR (2007): Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto... y de la escuela, Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 165, Barcelona: Editorial Graó.

PÉREZ, ANGEL I. I SOTO, ENCARNACIÓN (2011): “Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas”, *Cultura y Educación*, núm 23:2, p. 171-182, DOI: 10.1174/113564011795944758.

PINGEL, FALK (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & George Eckert Institute for International Textbook Research, Paris/Braunschweig.

RAMÍREZ, TULIO (2002): “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación.” *Docencia universitaria*, vol. 3, núm. 1, p. 101-124, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

RAMÍREZ, TULIO (2003): “El texto escolar. Una línea de investigación en educación.” *Revista de Pedagogía*, vol. 24, núm. 70, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

ROVIRA FONTANALS, CRISTÒFOL (2013). “La consulta de mapes conceptuais: estudi mitjançant el seguiment de la mirada”. BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, núm. 31, desembre. <<http://bid.ub.edu/31/rovira1.htm>>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2014.31.16>.

SÀNCHEZ MARÍ, NEUS (2011): *Aproximació crítica als llibres de text: Valencià Llengua i Literatura*, Treball d'investigació, Màster en Assessorament Lingüístic i cultura Literària, Universitat de València.

SÁNCHEZ, EMILIO; GARCÍA, J. RICARDO I ROSALES, JAVIER (2010): *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase*, Grupo A.I.A.P.E. (Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa), junio 11, Universidad de Salamanca, Leer.es, Ministerio de Educación, Gobierno de España.

TIANA FERRER, ALEJANDRO (1999): “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES”, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, núm. 4, p. 101-119.

TOURÓN, JESÚS (2017): “TIMMS i PISA 2015. La realidad escolar a la luz de dos informes”. INED21. <<https://ined21.com/timms-y-pisa-2015/>> [Consulta 28 de diciembre del 2017].

VIDAL-ABARCA, EDUARDO, GILABERT, RAMIRO I ROUET, JEAN-FRANCOIS (2005): “El papel de las preguntas intercaladas en los libros de texto”, La comprensión de los libros de texto de ciencias, *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*: núm. 36, p. 129-147, Universidad de Santiago de Compostela.

VILCHES PEÑA, AMPARO I GIL PÉREZ, DANIEL (2010): “El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.”, *Revista Iberoamericana de educación*: núm. 1 53: p. 121 – 154.

VIÑAO, A. (2003): La educación en valores y los libros de texto. *Confederación Española de Asociación Española de Padres de Alumnos*, núm. 76, noviembre-diciembre de 2003, p. 20-22.

ZAYAS, FELIPE (2012): *10 ideas clau: La competencia lectora segons PISA. Reflexions i orientacions didàctiques*, Barcelona: Editorial Graó.