



**Universitat de les
Illes Balears**

Un nou enfocament comunicatiu: la competència mediàtica i la competència hipertextual

Aina Nigorra Vaquer

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat de Llengua i Literatura Catalanes)
de la
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS
Curs Acadèmic 2016-2017

2 de juliol de 2016

Signatura de l'autor:

Nom Tutor del Treball: Antonina Pujol Bosch

Signatura Tutor:

Acceptat pel Director del Màster Universitari de Formació del Professorat

Signatura:

Resum

Aquest treball té com a finalitat posar de manifest la necessitat d'introduir la competència mediàtica i la hipertextual en les classes de secundària i batxillerat, especialment a les classes de llengua. D'aquesta manera, es milloraria la competència comunicativa dels alumnes així com l'esperit crític. Per això, és imprescindible un canvi metodològic i pedagògic a dins les aules que tengui com a objectiu l'ús dels nous espais comunicatius que han aparegut gràcies a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Així doncs, les seqüències didàctiques que complementen aquest treball es basen en treballar els diversos blocs del currículum de llengua i literatura a partir de diferents espais comunicatius com la publicitat, el *Whatsapp* o els vídeos.

Paraules clau: competència comunicativa, competència mediàtica, competència hipertextual, alfabetització mediàtica i tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

Taula de continguts

1. Introducció, justificació i objectius.....	5
2. Estat de la qüestió.....	7
2.1 Conceptes teòrics.....	7
2.2 Trajectòria educativa.....	14
2.3 Revisió del concepte de <i>competència comunicativa</i>	16
2.3.1 Un nou plantejament comunicatiu.....	17
2.3.2 Característiques de la competència mediàtica i la hipertextual.....	21
2.3.3 Metodologia de la competència mediàtica i la hipertextual.....	24
3. Seqüències didàctiques.....	27
3.1 Introducció, justificació i objectius.....	27
3.2 Metodologia i avaluació.....	28
3.3 Desenvolupament de les propostes didàctiques.....	29
3.3.1 La publicitat.....	31
3.3.2 <i>El Whatsapp</i>	39
3.3.3 Els vídeos.....	46
4. Conclusions.....	54
5. Referències bibliogràfiques.....	56
Annexos	

«Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado»

(Paulo Freire, 1970)

1. Introducció, justificació i objectius

Aquest treball és un estudi sobre el concepte de *competència comunicativa* en un món de cada vegada més marcat per les TIC. En l'àmbit educatiu cal introduir un nou enfocament comunicatiu que implica l'ampliació i la revisió del concepte de *competència comunicativa*.

Avui en dia, i sembla que aquest serà la comunicació del futur, els professors no poden ensenyar llengua sense tenir en compte la competència mediàtica i la competència hipertextual. De fet, aquesta és la finalitat del treball: demostrar la importància d'aquestes dues noves competències, les quals no es tenen gaire en compte dins els currículums de llengua. Per això, en primer lloc, es farà un estat de la qüestió sobre l'evolució i interpretació d'aquells conceptes relacionats amb les TIC i la competència comunicativa. El marc teòric d'aquesta primera part es fonamenta en la consulta bibliogràfica. Cal especificar que aquest és un tema molt actual i la majoria dels articles i llibres consultats no tenen més de quinze anys. Per tant, aquest primer apartat no disposa d'una línia temporal molt àmplia, però sí que es poden veure quins conceptes han anat sorgint al llarg del temps per a referir-se als nous espais comunicatius que han nascut gràcies a les TIC, la relació entre ells i com han anat evolucionant. La segona part de l'estat de la qüestió és un repàs de la relació entre els conceptes teòrics sobre els mitjans de comunicació i les darreres tres lleis educatives espanyoles més importants: la LOGSE, la LOE i la LOMQUE. També es planteja com hauria de ser entesa la competència comunicativa als nostres dies. En aquest punt es defineixen les característiques d'ampliació del concepte de *competència comunicativa*. A partir d'aquestes bases teòriques i una vegada establerts els ítems, s'han dissenyat diverses seqüències didàctiques. Per això, el tercer apartat d'aquest treball, i també el més extens, són seqüències didàctiques adreçades a ESO i basades en la competència mediàtica i la hipertextual per aprendre llengua i literatura. Finalment, es presenten unes conclusions sobre la necessitat d'ampliar el concepte de *competència comunicativa*.

Per tot això, els objectius d'aquest treball són els següents:

1. Revisar i ampliar el concepte de *competència comunicativa*.

2. Demostrar la importància de la competència mediàtica i la competència hipertextual en els actes comunicatius.
3. Establir de quina manera s'han de treballar les habilitats per tal d'adquirir les competències a les quals hem fet referència.
4. Dissenyar i oferir propostes per treballar la competència comunicativa a les aules de secundària a partir de la competència mediàtica i la hipertextual.

2. Estat de la qüestió

2.1 Conceptes teòrics

La popularització i la globalització d'Internet han fet possible l'aparició de nous contextos al mateix temps que s'ha anat desenvolupant una nova realitat comunicativa. Sens dubte, «és innegable que Internet [i les TIC en general] han canviat la manera de viure, treballar» (Cassany, 2007; 44) i, en conseqüència, de fer classes.

Amb l'arribada del segle XXI, es comença a plantejar la necessitat i el desafiament de contemplar aquest nou paisatge comunicatiu dins el món de l'educació. Alguns estudiosos i docents han subratllat la importància dels recursos tecnològics per propiciar la interacció i els intercanvis lingüístics entre l'alumnat. De manera coetània, els diferents currículums s'intenten adaptar a la realitat tecnològica i apareixen nous espais didàctics com l'educació a distància. Per altra banda, els centres educatius es doten de materials tecnològics i els professors reben formació informàtica per tal d'arribar a ser competents en aquest sentit.

Aquest canvi metodològic i pedagògic dona obertura a la discussió i revisió del concepte de *competència comunicativa*. Afortunadament, a final dels anys noranta i principis del vint es passa de parlar de competència lingüística a competència comunicativa¹ als currículums de secundària i batxillerat. Tot i així, avui en dia la competència comunicativa encara no s'acaba de treballar conscientment i, sovint, se segueix donant molta importància a l'enfocament lingüístic i gramatical i el concepte de *competència comunicativa* segueix essent objecte de debat en el moment en què les TIC aporten nous espais comunicatius. Sembla ser, per tant, que els professors de llengua no s'acaben d'adaptar als nous espais virtuals que et permeten treballar la comunicació i que, al cap i a la fi, són espais reals de comunicació. En són exemple les xarxes socials, els videojocs, els blocs, el *Youtube*, el *Whatsapp*, els programes de televisió, la publicitat, la ràdio, el cinema, etc. Per aquest motiu, nombrosos estudiosos han plantejat la necessitat d'incloure aquests nous espais comunicatius en l'educació.

1 Concepte creat per Dell Hymes l'any 1966.

En un primer moment, a finals del segle xx i principi del segle xix i en ple auge de les TIC, estudiosos com Jesús Martín-Barbero (1997)² i estudis com l'Informe Delors (1996)³ ja assenyalen el nou món que s'obria cap a la comunicació. Tot seguit, a causa d'aquests nous enfocaments comunicatius, es comencen a plantejar competències i estratègies relacionades amb l'educació.

El primer concepte que apareix, l'any 2001, és el de *competència lingüístico-tecnològica*, plantejat per estudiosos com Josefina Prado Aragonés⁴.

[...] el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas [...] debe complementarse hoy con el dominio de nuevas estrategias comunicativas y semiológicas, muy distintas a las tradicionales, adaptadas a los actuales códigos y lenguajes en contextos tecnológicos, y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la información; de manera que esta nueva competencia lingüístico-tecnológica permita al hablante desenvolverse con autonomía en lo que ya se denomina un mundo cibernético virtual. (Prado, 2001; 22).

Una mica més endavant, devers l'any 2006, apareix el concepte de *competència en comunicació audiovisual*. Aquesta competència és definida, per primera vegada, pel professor i doctor en Ciències de la Informació Joan Ferrés Prats. La competència en comunicació audiovisual, segons aquest autor, és:

[...] la capacitat d'un individu per interpretar i analitzar des de la reflexió crítica les imatges i els missatges audiovisuals i per expressar-se amb una mínima correcció en l'àmbit comunicatiu. Aquesta competència està relacionada amb el coneixement dels mitjans de comunicació i amb l'ús bàsic de les tecnologies multimèdia necessàries per produir-la. Parlem de comunicació audiovisual per referir-nos a totes aquelles produccions que s'expressen mitjançant la imatge i/o el so en qualsevol classe de suport i de mitjà, des dels tradicionals (fotografia, cinema, ràdio, televisió, vídeo) fins als més recents (videojocs, multimèdia, Internet...). (Ferrés, 2006; 10).

Paral·lelament, també apareix el concepte de *competència hipertextual*⁵, que consisteix a treballar una nova textualitat formada per aspectes lingüístics, semiològics i tecnològics. A

2 Martín-Barbero assegura que: «si los siglos xvi fueron la edad de los relojes, y el fin del xviii y el xix la de las máquinas de vapor, el presente [xx] es la edad de la comunicación». (MARTÍN-BARBERO, 1997).

3 «El siglo xxi [...] ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación». (DELORS, 1996; 1).

4 PRADO, Josefina; (2001), «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza» a *Comunicar*, p. 21-30, Huelva.

5 ANDREA, Silvia; (2000), «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes?» a *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 24, p. 29-79.

diferència de la competència lingüístico-tecnològica, el terme de competència hipertextual segueix essent utilitzat pels estudiosos.

Fomentando la competencia hipertextual perseguimos el objetivo de hacer crear didácticamente una nueva textualidad que ofrece a los lectores/alumnos la posibilidad de explorar y presentar una obra literaria por diferentes caminos. Este tipo de trabajo con el hipertexto se basa en la búsqueda, exploración, transformación cognitiva y creación de vínculos que aparte de textos pueden integrar imágenes, sonido, vídeo, u otro tipo de animaciones y ampliar así el concepto del hipertexto hacia los hipermedia. (Leibrandt, 2012; 1).

L'hipertext és l'«accés a la informació textual o multimèdia de manera no seqüencial»⁶ i Umberto Eco (2013) a *Vegetal and mineral memory. The future of the books, diferencia tres tipus d'hipertextos* (*apud* Galindo, 2014; 3):

- a) L'hipertext textual: qualsevol text imprès que et permeti canviar l'ordre lineal de lectura.
- b) El text hipertextual: text digital a través del qual pots accedir a altres textos. A qualsevol punt pots estar connectat amb un altre text.
- c) L'hipertext sistemàtic: aquell text de multiformats.

Així doncs, com diu Concepción López Andrada⁷, ja no només s'ha de tenir en compte «la lectura lineal de textos impresos, sinó també [...] les lectures en nous suports, com la lectura hipertextuals en textos digitals [que genera] múltiples formes de comprensió»⁸. En aquest mateix sentit, cal especificar que el tema més utilitzat per anomenar aquest nou tipus d'alfabetització i el que s'utilitza actualment és el de l'*alfabetització mediàtica* o *media literacy*. L'alfabetització mediàtica, segons la Directiva 2007/65/CE del Parlament Europeu i del Consell de dia 11 de desembre de 2007 de Serveis de Mitjans Audiovisuals Sense Fronteres:

6 *Enciclopèdia Catalana online.*

7 LÓPEZ, Concepción, (2010); «Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales», *Nuevos Medios, Nueva Comunicación. Libro de actas del II Congreso Internacional Comunicación 3.0*, p. 819. Salamanca.

8 Traducció pròpia.

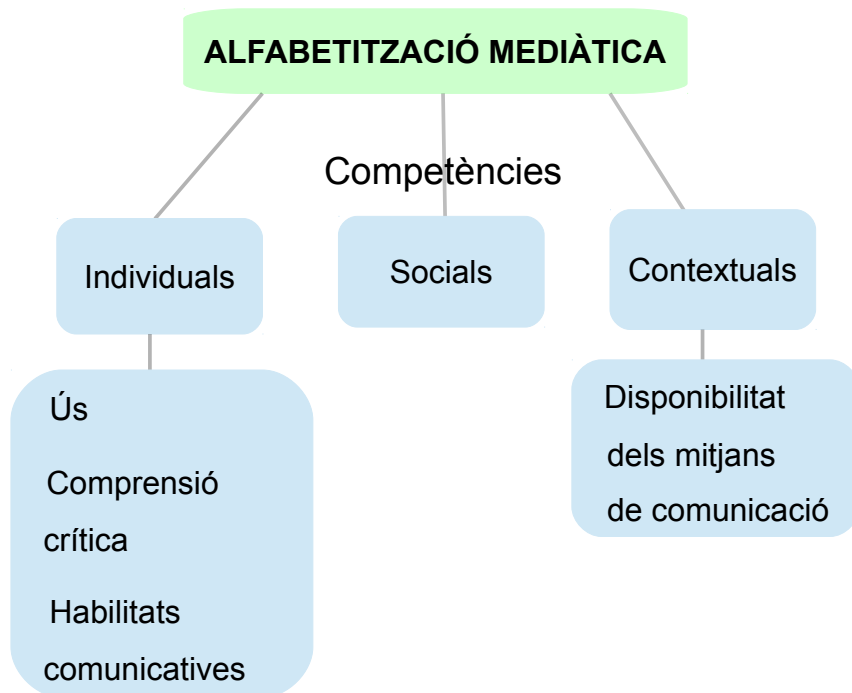
[...] abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos. Por lo tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances. (Comisió Europea; 2007; punt 37: Diari Oficial L 332/31 de 18.12.2007).

És a dir, l'alfabetització mediàtica inclou «tots els mitjans de comunicació: la televisió i el cinema, la ràdio, els enregistraments musicals, els mitjans impresos, internet i altres tecnologies de la comunicació digital»⁹. (Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2011; 19).

Segons María Amor Pérez i Águeda Delgado (2012) i Mari Carmen Calderio-Pedreira i Ignacio Aguaded (2015), pel que fa al terme d'alfabetització, s'ha d'entendre des de la teoria de l'alfabetització de Paulo Freire però adaptada a la pràctica de les TIC. L'alfabetització mediàtica inclou competències individuals, de caràcter social i, finalment, d'anàlisi contextual, com s'indica a la investigació de Celot i Pérez-Tornero (2009)¹⁰, recollida per Pérez i Delgado. Per altra banda, dins les competències individuals trobam l'«ús», la «comprensió crítica» i les «habilitats comunicatives» i dins les competències contextuais, la «disponibilitat dels mitjans de comunicació».

⁹ Traducció pròpia.

¹⁰ CELOT, Paolo i PÉREZ-TORNERO, José Manuel, (2009); *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*, Comissió Europea, Brussel·les.



Gràfic 1: L'alfabetització mediàtica

Així doncs, a través de les habilitats comunicatives que formen part de les competències individuals, podem establir la relació entre el concepte de *competència comunicativa* i *alfabetització mediàtica*.

A partir d'aquest nou concepte d'*alfabetització mediàtica*, apareix el de *competència mediàtica* o *competència comunicativa mediàtica* o *competència semiològica* que és el terme que apareix a tots els articles contemporanis per referir-se a:

[...] un saber y un saber hacer en torno a los textos de la comunicación de masas que fomente una alfabetización audiovisual capaz de superar la falacia referencial de los códigos iconográficos y de entender esos textos como un complejo proceso de producción del sentido al servicio de formas nada inocentes de entender el mundo. (Lomas, 2015; 123).

Si comparam aquesta definició de competència mediàtica amb la definició de competència en comunicació audiovisual, veurem que són gairebé idèntiques. Des del meu punt de vista, l'únic aspecte rellevant de comparar entre ambdues definicions seria que la competència mediàtica entén la comunicació de masses com una eina per fomentar una alfabetització audiovisual (iconogràfica i lingüística al mateix temps) mentre que la competència en comunicació audiovisual sols té en compte que els elements audiovisuals ofereixen un espai per expressar-se correctament.

A més a més, com s'indica a l'article «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores» publicada a la revista *Comunicar* (Ferrés i Piscitelli, 2012) cal especificar que el primer estudi sobre competència mediàtica fou finançat pel Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) i pel Ministeri d'Educació. A la investigació hi participaren desset universitats pertanyents a cada una de les comunitats autònomes i coordinades per la Universitat Pompeu Fabra. Actualment, aquesta investigació s'està complementant a partir d'altres tres projectes dirigits per Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra), Ignacio Aguaded (Universitat de Huelva) i Agustín García Matilla (Universitat de Valladolid). En aquest mateix article es defensen algunes idees imprescindibles per a poder entendre el grau d'importància que té aquesta nova competència en l'actualitat:

- Amb la incorporació de les TIC al nostre dia a dia ja no es pot entendre o adquirir un llenguatge o llengua sense tenir en compte la competència mediàtica.
- Es parla de «l'era del *prosumidor*», és a dir, la immensa possibilitat de poder consumir i crear missatges propis o aliens.
- L'ensenyament mediàtic s'ha de realitzar a través d'un plantejament lúdic, actiu, participatiu i flexible.

Per altra banda, també s'ha de tenir en compte la *competència digital*. Com diuen Guadalupe Jover i Carlos Lomas (2015) a «Ensenyament del llenguatge, competències comunicatives i aprenentatge de la democràcia: avanços, resistències i dificultats», la competència digital sí que forma part del dia a dia de les classes, però no es té en compte ni l'hipertext ni els mitjans de comunicació com a espais comunicatius. A les classes, Internet s'utilitza gairebé exclusivament com a eina de recerca d'informació.

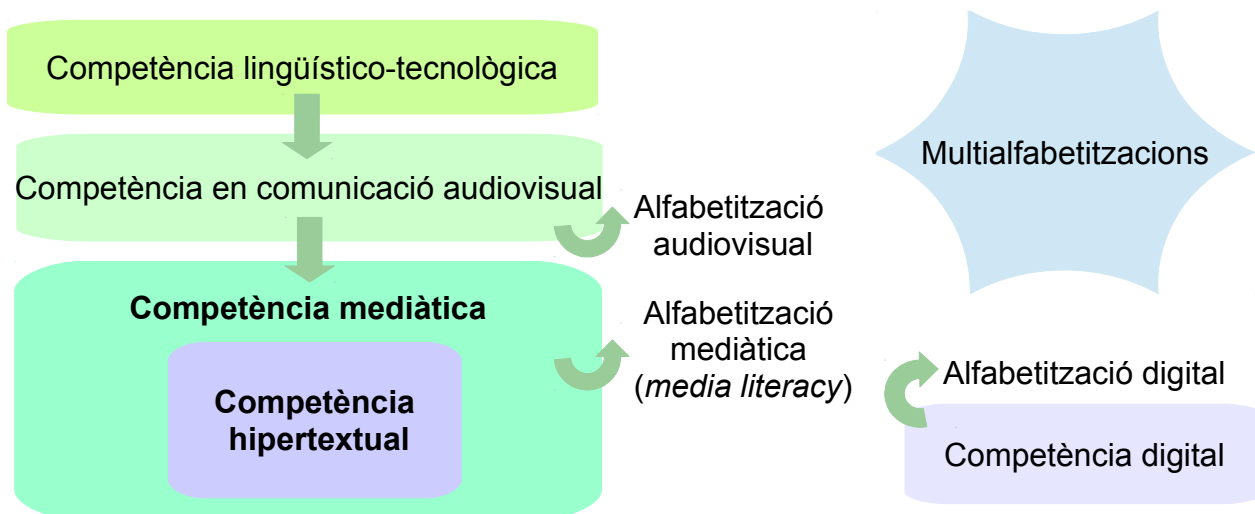
Per contra, les tecnologies que fan possible l'accés a Internet i l'adquisició de la competència digital sí que han entrat a les classes de llengua i són utilitzades sovint com a eines de recerca de la informació i d'interacció virtual en els processos d'aprenentatge, encara que no sempre l'hipertext multimedial d'Internet i els seus gèneres discursius són objecte d'un estudi específic que permeti a l'alumnat, a més d'adquirir destreses en la recerca d'informació i habilitats en la comunicació electrònica (com obrir un *blog*, elaborar un *glog* o desenvolupar una *webquest*), reflexionar sobre els seus llenguatges i sobre els itineraris lectors als quals conviden els enllaços i

tenir una actitud crítica en la selecció i avaluació dels continguts que ens ofereix la societat en xarxa. (Jover i Lomas, 2015; 167).

Finalment, vull incloure el concepte de *multialfabetitzacions*. Anteriorment, hem especificat que hem passat d'una alfabetització lingüística a una alfabetització mediàtica, però de cada vegada més també apareix el terme de multialfabetitzacions. Així, per tant, amb aquest concepte integram la infinitat de missatges i suports comunicatius d'avui en dia.

En esta nueva alfabetización, entendida en su sentido más amplio posible, estas nuevas “alfabetizaciones” o “multialfabetizaciones” constituirían nuevas dimensiones de un todo, de una única alfabetización entendida como formación integral, como la preparación básica para esta nueva era de la digitalización y la convergencia. Algo similar a lo que la autora Frau-Meigs denomina “transliteracy”, o capacitación que supone la superación de una alfabetización tradicional básica basada en la lectura, escritura y cálculo, como más tarde veremos. (Gutiérrez; 2013; 23).

Cal afegir també, que podem torbar altres tipus d'alfabetitzacions relacionades amb les competències esmentades anteriorment com ara: *alfabetització audiovisual* i *alfabetització digital*. De fet, s'ha de tenir en compte que hi ha múltiples formes d'alfabetització segons el context i la cultura¹¹. Per concloure aquest punt, he elaborat un esquema que resumeix l'evolució i la relació amb i entre els diferents conceptes recollits anteriorment:



Gràfic 2: Resum de l'estat de la qüestió

11 CALDEIRO-PEDREIRA, Mari Carmen i AGUADED, Ignacio, (2015); «Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada» a *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, n.1, p. 37-55, Perú.

2.2 Trajectòria educativa

En el context espanyol es comença a plantejar la intenció d'incorporar els mitjans de comunicació en el món educatiu amb la implantació de la LOGSE. Ara bé, «la primera formulació de la necessitat de relacionar l'educació amb els mitjans de comunicació la realitzà la UNESCO que denominà aquest àmbit de coneixement [amb l'expressió] *Education aux medias o Media education*»¹². (Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2011; 19). Aquest concepte va ser traduït per la UNESCO a l'Estat espanyol amb el nom d'*Educación en mateira de comunicaci3n*. Actualment, com s'ha indicat a l'apartat anterior, els conceptes més utilitzats són *Media Literacy* i *alfabetitzaci3n mediàtica*.

Pel que fa a la LOGSE (1990), «recull els primers vestigis que s'estenien des de la dècada de 1980 fins als darrers anys del segle xx. Tot i això, la seva introducci3n a la instituci3n educativa no és uniforme ni tampoc s'institucionalitza [tot i que] existixen reductes aïllats que [...] cultiven aquest tipus d'educaci3n»¹³. (Caldeiro-Pedreira i Aguaded, 2015; 45). De fet, després de la LOGSE predomina l'absència d'iniciatives oficials relacionades amb els mitjans de comunicaci3n. Ara bé:

en las distintas Comunidades Autónomas del Estado se siguieron llevando a cabo diferentes y variadas iniciativas relacionadas con la educaci3n mediática, algunas de las cuales continúan en la actualidad. Dos aspectos nos parecen especialmente destacables: por un lado, el amplio número de comunidades en las que se iniciaron proyectos relacionados con el cine y, por otro, la existencia de numerosas acciones de formaci3n dirigidas al profesorado. (Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2011; 21).

Pel que fa a la LOE (2006) sembla que impulsava l'alfabetitzaci3n mediàtica. L'article 9 de la LOE, aprovada el 15 d'agost de 2009, assenyala que:

Artículo 9. Los medios de comunicaci3n social, como servicios públicos son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo y como tales, deben cumplir funciones informativas, formativas y recreativas que contribuyan con el desarrollo de valores y principios establecidos en la Constituci3n de la República y la presente Ley, con conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y actitudes para fortalecer la convivencia ciudadana, la territorialidad y la

12 Traducci3n pròpia.

13 Traducci3n pròpia.

nacionalidad. En consecuencia:

1. Los medios de comunicación social públicos y privados en cualquiera de sus modalidades, están obligados a conceder espacios que materialicen los fines de la educación.
2. Orientan su programación de acuerdo con los principios y valores educativos y culturales establecidos en la Constitución de la República, en la presente Ley y en el ordenamiento jurídico vigente.
3. Los medios televisivos están obligados a incorporar subtítulos y traducción a la lengua de señas para las personas con discapacidad auditiva.

En los subsistemas del Sistema Educativo se incorporan unidades de formación para contribuir con el conocimiento, comprensión, uso y análisis crítico de contenidos de los medios de comunicación social. Asimismo la ley y los reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población.

La darrera llei educativa espanyola i la que està en vigor, la LOMQUE (2013), exposa que la comunicació audiovisual es treballarà de manera transversal a totes les matèries, però el concepte de competència mediàtica no apareix enlloc ni tan sols als currículums de llengua. Així doncs, com asseguren Jover i Lomas, (2015; 166) «els continguts relatius als llenguatges dels mitjans de comunicació de masses han patit un retrocés innegable en els últims anys en la mesura que han deixat de formar part d'un bloc específic de continguts, com en el currículum de la LOGSE [...] i s'han anat diluint fins a caure en l'oblit més absolut».

Tot i això, l'any 2010 la Llei General de la Comunicació Audiovisual (7/2010) recull que «els poders públics i els prestadors de serveis de comunicació audiovisual han de contribuir en l'alfabetització mediàtica dels ciutadans (article 6, apartat 4)».¹⁴ (Aguaded *et al.*, 2013; 45). Per altra banda, un any després, Joan Ferrés va dur a terme un estudi sobre el grau de competència mediàtica de la ciutadania espanyola i els resultats «posen de manifest que els ciutadans espanyols tenen carències pel que fa al grau de competència mediàtica, entesa com a capacitat per interpretar missatges audiovisuals de manera reflexiva i crítica i per expressar-se a través del [món] audiovisual amb uns mínims de correcció i creativitat».¹⁵

14 Traducció pròpia.

15 Traducció pròpia i FERRÉS, Joan, (2011); «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de

Finalment, ja a l'any 2015 el govern espanyol va finançar un projecte per avaluar el nivell de competència mediàtica del professorat no universitari. La investigació es va dur a terme perquè es considera que «la nova cultura audiovisual o mediàtica en la que es desenvolupen la infantesa i la joventut està exigint legítimament una atenció i una reorientació educativa adequada per part del professorat de l'educació formal»¹⁶ (González *et al.*, 2015; 117). En aquest cas, els resultats foren millors i «el professorat va assolir uns nivells competencials adequats i, fins i tot, en un alt percentatge obtenen nivells elevats».¹⁷ Ara bé, una altra part del professorat demostra «que es necessari incidir en la seva formació per incrementar-los».¹⁸ (González *et al.*, 2015; 117). Pel que fa als objectius imprescindibles pel programa de formació s'inclouen, entre d'altres els de: «despertar un sentit crític dels mitjans tant en en el seu ús com en la seva expressió creadora, desenvolupar una capacitat estètica per la selecció de productes mediàtics, transferir el propi coneixement sobre els mitjans al context educatiu i possibilitat la realització d'investigació amb i sobre els mitjans».¹⁹ (González *et al.*, 2015; 130).

2.3 Revisió del concepte de *competència comunicativa*

Pel que fa als conceptes de competència mediàtica i competència hipertextual, que són els que defensaré al llarg d'aquestes pàgines, vull aclarir que, des del meu punt de vista, no estan al mateix nivell. Crec que el concepte de competència mediàtica inclou implícitament el concepte de competència hipertextual. És a dir, la competència hipertextual és necessària per a poder adquirir la competència mediàtica perquè és el mitjà pel qual el receptor comprèn aquell text, sigui oral o escrit o amb imatges o sense, dels mitjans de comunicació. De la mateixa manera, la competència digital també és imprescindible per tal d'arribar a la competència mediàtica. Vegeu-ne l'esquema següent:

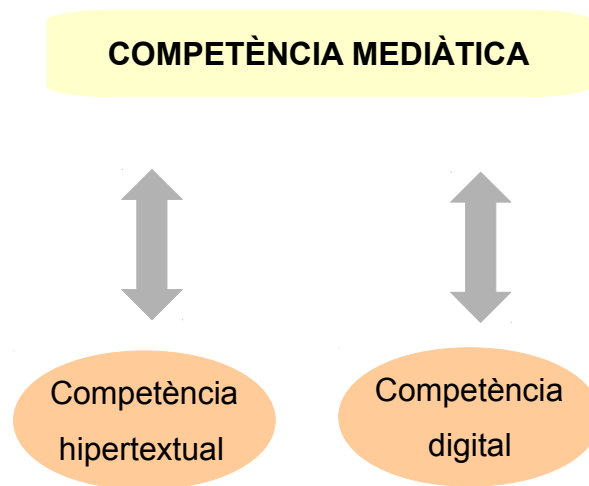
competencia de la ciudadanía española», ITE, CAC i *Comunicar*, Huelva.

16 *Vid.* nota 12.

17 *Vid.* nota 12.

18 *Vid.* nota 12.

19 *Vid.* nota 12.



Gràfic 3: La competència mediàtica

Per aquest fet, avui en dia, el professorat ha d'apostar per un ensenyament de la comunicació en el qual la competència mediàtica i la hipertextual tinguin un paper fonamental. Les classes de llengua s'han de convertir, de cada vegada més, en un escenari d'alfabetització mediàtica en què els alumnes puguin disposar d'una plena competència comunicativa.

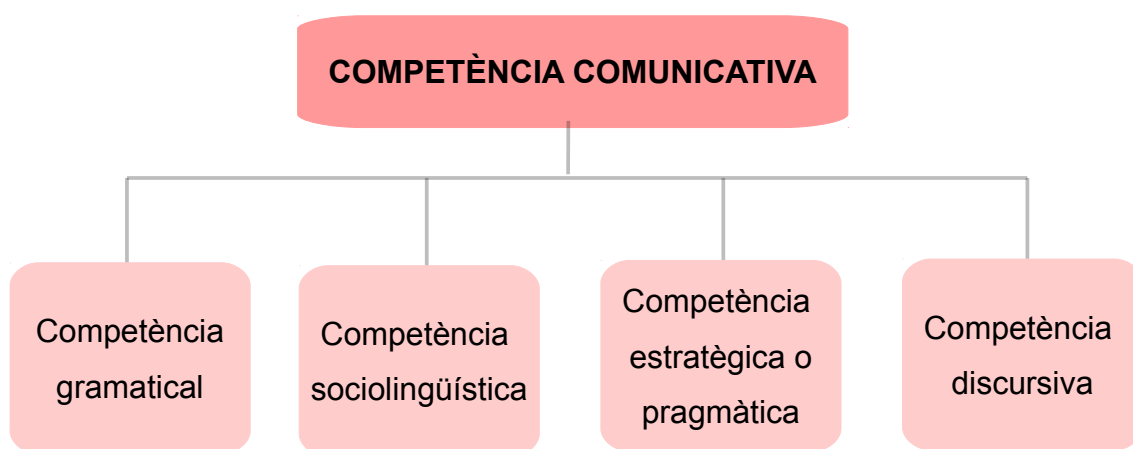
2.3.1 Un nou plantejament comunicatiu

«El diluvi d'informació de textos audiovisuals de la cultura de masses, [...] els hipertextos d'Internet i [...] l'emergència d'una societat en xarxa»²⁰ (Lomas, 2015; 156) han obert nous contextos i espais comunicatius. Per aquest motiu, la competència comunicativa no és completa si no es té en compte el llenguatge de la competència mediàtica, és a dir, tots aquells missatges que provenen dels mitjans de comunicació i de la publicitat que impliquen, també, els hipertextos i les xarxes socials.

A les classes de llengua s'ha de tenir en compte que hi ha diferents llenguatges i alfabetitzacions. Amb les situacions tecnològiques i comunicatives actuals d'avui en dia s'ha de fer incisió en el llenguatge dels mitjans de comunicació i en el llenguatge visual, lògicament sempre a partir de la llengua en què estudia l'alumnat.

20 Traducció pròpia.

Pel que fa a la meua proposta no vull incloure la competència mediàtica i la competència hipertextual com a noves competències clau dins l'ensenyament, sinó que aquestes competències han de formar part de la competència comunicativa. Segons el model de Canale i Swain (1980 *apud* Cenoz, 1996; 104), la competència comunicativa inclou tres components fonamentals: la competència gramatical, és a dir, «la capacitat innata per adquirir i parlar una llengua i el coneixement del codi d'aquesta»²¹ (Lomas, 1999), la competència sociolingüística, «el coneixement de les normes sociolingüístiques i culturals que regulen un comportament comunicatiu adequat en els diferents àmbits de l'ús del llenguatge»²² (Lomas, 1999), i la competència estratègica (o pragmàtica), «el domini dels recursos que podem utilitzar per resoldre les dificultats durant l'intercanvi comunicatiu i assegurar l'eficàcia comunicativa de la interacció»²³ (Lomas, 1999). Ara bé, al cap de tres anys també revisaren el concepte i hi inclogueren la competència discursiva, que involucrà «els coneixements i les habilitats que se necessiten per comprendre i produir diferents tipus de discursos amb cohesió i coherència»²⁴ (Lomas, 1999). Així, per tant, la competència comunicativa es compon d'altres quatre competències segons Canale i Swain:



Gràfic 4: El model de Canale i Swain (1980 i 1983)

L'any 1999, Carlos Lomas García, catedràtic d'educació secundària, al llibre *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y ráctica de la educación lingüística*, amplia el concepte de *competència comunicativa* afegint dues noves subcompetències.

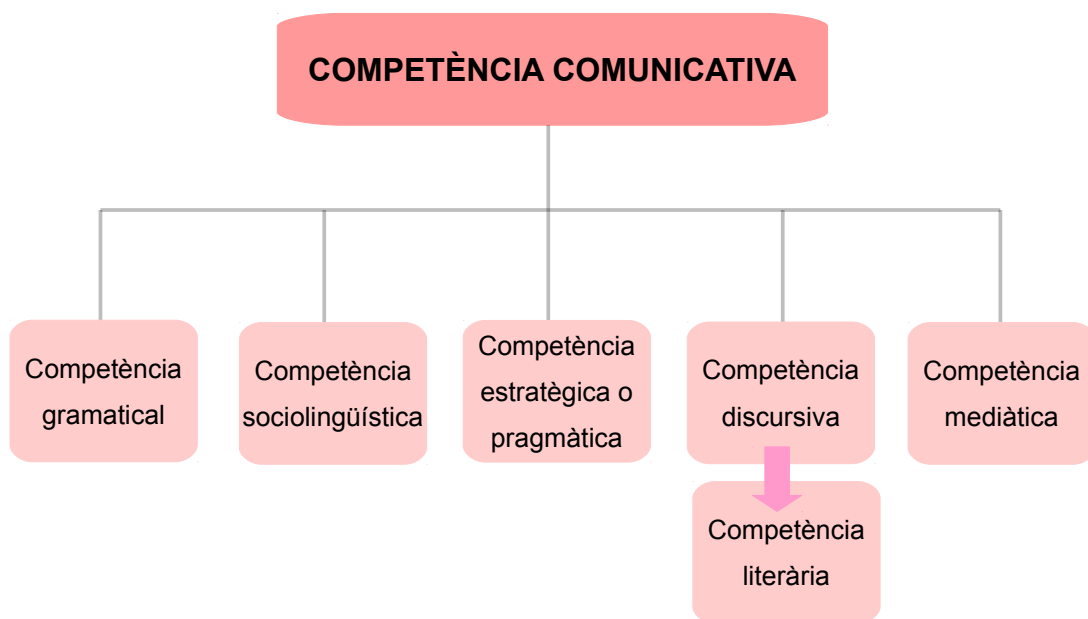
21 Traducció pròpia.

22 *Vid* nota 13.

23 *Vid* nota 13.

24 *Vid* nota 13.

Lomas, concretament, inclou la *competència literària*, entesa com «l'adquisició dels coneixements, habilitats i actituds que fan possible l'ús i el gaudi dels textos de naturalesa literària»²⁵, i la *competència mediàtica* que seria «l'adquisició dels coneixements, habilitats i actituds que fan possible una interpretació crítica dels usos i formes iconoverbals dels missatges dels mitjans de comunicació de masses i d'Internet»²⁶.

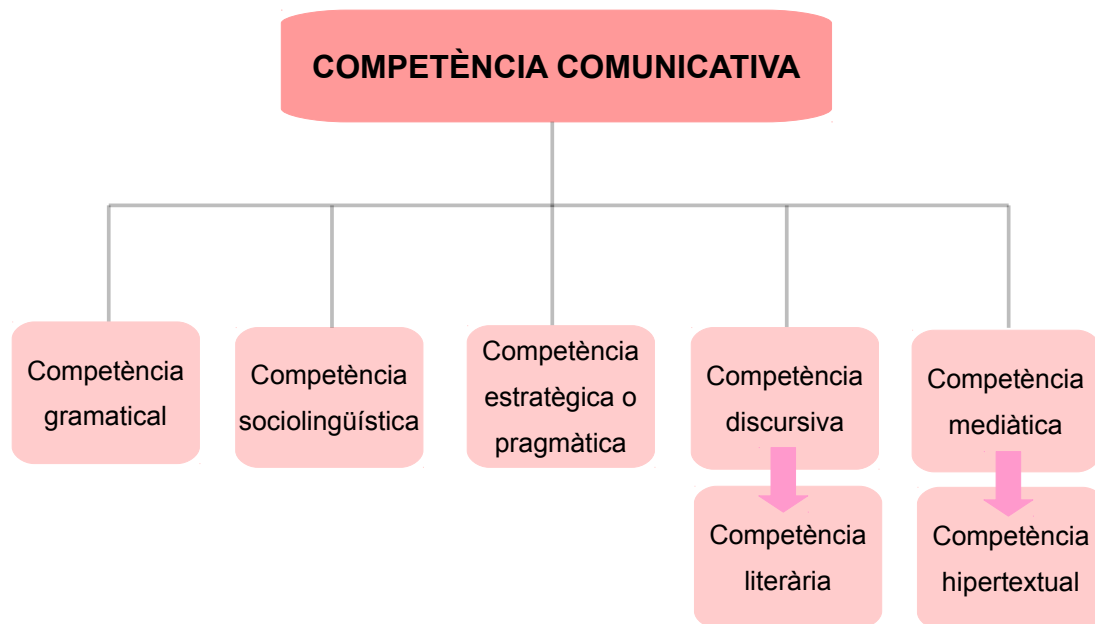


Gràfic 5: El model de Lomas (1999)

Pel que fa a la meva proposta implica anar una mica més enllà i ampliar el concepte de competència comunicativa en un món en què cada dia apareixen més espais comunicatius. Així, per tant, la competència comunicativa no només inclouria les subcompetències esmentades anteriorment sinó que també és necessari que inclogui la competència hipertextual que, com ja hem especificat, està interrelacionada amb la mediàtica.

25 Traducció pròpia.

26 Vid. nota 17.



Gràfic 6: La meua proposta

La meua proposta segueix el model de Lomas (1999) però el que vull definir són les característiques i la metodologia de la competència mediàtica i la hipertextual per tal de donar la importància que és necessària que tinguin dins les aules. D'aquesta manera, els professors sabran com hauria de ser l'enfocament d'aquestes dues competències i així millorar la competència comunicativa dels alumnes perquè «els docents han de ser els dissenyadors i els productors dels mitjans i recursos que s'utilitzaran»²⁷. (Aguaded i Guzmán, 2014).

És habitual que es pensi que la competència mediàtica i la hipertextual ja es treballen a classe i que els adolescents estan sotmesos dins una «supersaturació mediàtica»²⁸, però el problema és que l'alumnat no sap destriar, seleccionar, entendre, assimilar, criticar i, sobretot, reflexionar sobre aquesta informació mediàtica. Així doncs, el professor ha de ser l'encarregat d'oferir eines, recursos i practicar habilitats per tal que els alumnes aconseguixin realitzar aquestes tasques a través de la competència mediàtica, tot i que «la creació de mitjans i recursos [per part del professorat] suposi un treball i un esforç addicional»²⁹. (Aguaded i Guzmán, 2014). En definitiva, aquesta és l'únic camí per tal que

27 Tradició pròpia.

28 AGUADED, José Ignacio i GUZMÁN, Dolores, (2014); «Competencia mediática y educación: una alianza necesaria», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n. 273-374, p, 38-42.

29 Vid. nota 19.

la competència mediàtica i la hipertextual serveixin per millorar la competència comunicativa perquè:

el consumo diario de los medios no garantiza que se adquieren competencias, por lo que es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, entendiendo éstas como las destrezas habilidades, actitudes y aptitudes mínimas —que no profesionales— para interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes, contenidos y aplicaciones de comunicación, que forman parte ya consustancial de nuestra hábitat cotidiano. (Aguaded i Guzmán, 2014).

De fet, la postura habitual dels adolescents davant els mitjans de comunicació és «reproduir conductes mediàtiques sense reflexionar. Reprodueixen comportaments que han estat observats entorn de la multipantalla i que són difosos sense cap tipus d'anàlisi»³⁰ (Caldeiro-Pedreira i Aguaded, 2015; 39).

2.3.2 Característiques de la competència mediàtica i de la hipertextual

La competència mediàtica i la hipertextual engloben «tots els mitjans de comunicació [com ara] la televisió i el cinema, la ràdio, les gravacions musicals, els mitjans impresos, Internet, [la premsa i la publicitat] i altres tecnologies de la comunicació digital». (Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2011; 19). A més a més, segons Joan Ferrés (2006), la competència en comunicació audiovisual i el que ara anomenaríem competència mediàtica inclou sis dimensions relacionades entre si. Aquestes són: el llenguatge, la tecnologia, els processos de producció i programació, la ideologia i els valors, la recepció i l'audiència i la dimensió estètica.

- 1. El llenguatge:** inclou el «coneixement dels codis que fan possible el llenguatge audiovisual i [la] capacitat d'utilitzar-los per comunicar-se de manera senzilla però efectiva [així com la] capacitat d'anàlisi dels missatges audiovisuals des de la perspectiva del sentit i la significació, de les estructures narratives i de les categories i gèneres». (Ferrés, 2006; 11-12).

30 Traducció pròpia.

2. **La tecnologia:** implica el «coneixement teòric del funcionament [i ús] de les eines que fan possible la comunicació audiovisual [per tal d'entendre i elaborar missatges]». (Ferrés, 2006; 12).
3. **Els processos de producció i programació:** estan formats per un «coneixement de les funcions i tasques assignades als principals agents de producció i les fases en les quals es descomponen els processos de producció i programació dels diferents tipus de productes audiovisuals» i per la «capacitat d'elaborar missatges audiovisuals [transcendents] en els nous entorns de comunicació». (Ferrés, 2006; 12).
4. **La ideologia i els valors:** integren la «capacitat de lectura comprensiva i crítica dels missatges audiovisuals [...] [i la] capacitat d'anàlisi crític dels missatges audiovisuals, entesos alhora com a expressió i suport dels interessos, de les contradiccions i dels valors de la societat». (Ferrés, 2006; 12).
5. **La recepció i l'audiència:** abracen la capacitat de reconèixer-se com a audiència activa, especialment a partir de l'ús de les tecnologies digitals que permeten la participació i la interactivitat [i la] capacitat de valorar críticament [...]». (Ferrés, 2006; 12).
6. **La dimensió estètica:** conté la «capacitat d'analitzar i de valorar els missatges audiovisuals des del punt de vista de la innovació formal i temàtica i l'educació del sentit estètic [i la] capacitat de relacionar els missatges audiovisuals amb altres formes de manifestació mediàtica i artística». (Ferrés, 2006; 12).



Gràfic 7: Les sis dimensions de la competència mediàtica

Per tant, i pel que fa a les dimensions de Ferrés (2006), la competència mediàtica i la competència hipertextual complementen i reforcen algunes altres competències claus que s'especifiquen als currículums. Una de les competències que m'agradaria esmentar i que pot ser reforçada a través de les TIC és l'emocional. A més a més, aquesta competència està bastant desatesa a nivell educatiu. En aquest cas, equivaldria a la dimensió de «la ideologia i els valors», segons Ferrés.

A part, ambdues competències tenen un paper clau en la millora de la competència comunicativa pel fet que els missatges o textos dels mitjans de comunicació de masses i d'Internet et permeten treballar totes les habilitats lingüístiques. Ara bé, els mitjans de comunicació de masses i d'Internet no només serveixen per millorar la competència comunicativa sinó que també són una via per transmetre coneixements múltiples. Com diu Maria Amor Pérez (2011), «[les] noves pràctiques discursives són avui en dia poderoses indústries de persuasió i difusió de coneixement; de la mateixa manera que ho varen ser els textos que començaren a difondre's després de la invenció de la impremta»³¹. A més a més, «l'educació mediàtica s'entén com un instrument capaç de desenganar de falses creences i amb possibilitat de fomentar en el subjecte la forma d'enfrontar-se amb els problemes, tant socials com culturals o mediàtics»³². (Buckingham, 2015 *apud* Caldeiro-Pedreira i Aguaded, 2015; 40).

31 Traducció pròpia.

32 *Vid.* nota 31.

Per altra banda, aquestes dues competències permeten a l'alumnat adquirir una preparació i una responsabilitat en el camp de les TIC. Entre altres habilitats, s'ha d'aconseguir «fer un bon ús de les eines telemàtiques, diferenciar la informació rellevant de la que no ho és [...], saber aprofitar les possibilitats comunicatives de les xarxes telemàtiques i donar a conèixer les possibilitats formatives dels entorns virtuals [...]»³³.

2.3.3 Metodologia

Des del meu punt de vista, el més important és utilitzar els mitjans de comunicació per tal de crear recursos i materials didàctics i, al mateix temps que s'expliquen uns continguts es realitza ja una educació i alfabetització mediàtiques. Ara bé, també és rellevant establir algunes concepcions generals per ensenyar aquestes dues competències.

En primer lloc i, per causa de la seva grandesa, la competència mediàtica i la competència hipertextual s'han de treballar de manera transversal i interdisciplinària, tot i que els professors de llengua són els encarregats de dedicar-hi més temps perquè el que s'aprèn és un nou llenguatge; una nova alfabetització. De fet, la competència mediàtica i la hipertextual també han de servir per treballar qualsevol contingut del nostre currículum i no només la competència comunicativa. Tots els blocs dels currículums de llengua catalana i literatura d'ESO i de batxillerat es poden treballar a partir d'aquestes competències. Com diuen Guadalupe Jover i Carlos Lomas (2015; 180), «no hi cap justificació per eludir l'anàlisi crítica d'un telenotícies o d'un espot publicitari, o per al tractat de correspondències entre les tècniques narratives de la novel·la tradicional i del cinema contemporani, per posar algun exemple».

En segon lloc, per tal d'adquirir la competència mediàtica, com indica María de los Ángeles Galindo (2015), és necessari realitzar una lectura crítica hipertextual i multimedial perquè la majoria d'interacció comunicativa mediàtica es produeix a través de la lectura.

«Internet ofrece oportunidades para interactuar con formatos de texto nuevos (por ejemplo el Hipertexto [...]); nuevos elementos en el lector (por ejemplo nuevos objetivos o motivaciones, nuevos tipos de conocimiento sobre antecedentes y habilidades cognitivas de orden superior que

33 Traducció pròpia i AGUADED, José Ignacio i GUZMÁN, Dolores, (2014); «Competencia mediática y educación: una alianza necesaria», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n. 273-374, p. 39.

se desean adquirir); y actividades nuevas (por ejemplo la publicación de proyectos en multimedia, verificación de la credibilidad de imágenes y participación en intercambios sincrónicos en línea». (Coiro, 2003 *apud* López, 2010; 824)

Pel que fa a la lectura d'hipertextos s'han definit alguns beneficis que poden ajudar en la formació de l'alumne i, concretament, en la millora de la seva competència comunicativa.

1. Destefano i LeFevre (2007 *apud* Galindo, 2015; 7) consideren que amb aquest tipus de lectura es pot reduir la càrrega cognitiva de l'estudiant.
2. Segons Concepción López (2010; 826) permet «[un] ràpid accés a la informació [i] possibilita la retroalimentació constant»³⁴
3. Aquest tipus de lectura és «una pràctica [...] social que requereix habilitats lectores [...] fent (*sic.*) necessari un enfocament sociocultural amb l'objectiu de desenvolupar una consciència sobre la pròpia identitat lectora capaç de reconèixer el discurs dominant i transformar la societat»³⁵ (Galindo, 2015; 8).

A més a més, a partir de la investigació realitzada per la redacció de l'article de María de los Ángeles Galindo³⁶, s'entén que la lectura d'hipertextos ha de ser una lectura dinàmica, competent i crítica. Crítica amb (*sic.*) el sentit que és una «activitat autorregulada, autocorrectiva, reflexiva i metacognitiva»³⁷. Cal especificar, també, que aquest tipus d'alfabetització no serà possible si els docents no estan alfabetitzats mediàticament i tenen «capacitats reflexives pedagògiques per enfrontar l'educació en l'òptica de la lectura crítica de mitjans [de comunicació i d'Internet]»³⁸ (Del Valle *et al.*, 2012; 190).

En tercer lloc, l'ensenyament mediàtic s'ha de realitzar a través d'un plantejament lúdic, actiu, participatiu i flexible i, a més a més, hi ha d'haver un ús i una producció de textos funcionals. És a dir, s'han «d'aprofitar les possibilitats comunicatives de les xarxes telemàtiques»³⁹. Aquestes possibilitats comunicatives han d'estar formades per contextos

34 Traducció pròpia.

35 *Vid.* nota 34.

36 GALINDO RUIZ DE CHÁVEZ, María de los Ángeles (2015); «lectura crítica hipertextual en la Web 2.0.», *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, n. 15 (gener-abril), p. 1-29.

37 *Vid.* nota 34.

38 Traducció pròpia.

39 Traducció pròpia i AGUADED, José Ignacio i GUZMÁN, Dolores, (2014); «Competencia mediática y

comunicatius el més reals possibles per tal que l'aprenentatge tengui més sentit i sigui més efectiu i motivador.

L'alfabetització mediàtica, seguint la filosofia del pedagog brasiler Paulo Freire (1921-1997), ha d'implicar «una comprensió crítica de la realitat social, política i econòmica en la qual està l'alfabetitzat».

[...] pese al aumento de los medios de comunicación no estamos siendo capaces de generar mayor comprensión en la opinión pública mundial. Muy al contrario, la manipulación informativa es cada vez mayor. Este proceso de hipertecnologización y de aumento de la civilización mediática está provocando mayor consumismo, escapismo, distracción y falta de compromiso con el entorno. Estamos muy lejos de aprovechar las potencialidades de esta sociedad mediática. Así que no estamos respondiendo adecuadamente a la toma de conciencia de los cambios trascendentales que estamos viviendo. No podemos fiarnos ciegamente de las nuevas tecnologías ni ser dóciles ante las pantallas. Se trata de sustituir la fe ciega por un espíritu crítico, constructivo y científico. (Aguaded *et al.*, 2013; 42).

Així doncs, els alumnes han de «ser capaços de desmitificar el contingut que ofereixen els textos, les imatges i els sons mediàtics»⁴⁰ (Caldeiro-Pedreira i Aguaded, 2015; 44) o el que seria el mateix: descodificar. Per això, també s'ha d'ensenyar a fer un bon ús de les eines virtuals.

Finalment, també cal fer referència que les TIC són essencials per treballar i reforçar el pensament visual (*visual thinking*), una metodologia imprescindible en un món en què de cada vegada més s'utilitzen les imatges.

educación: una alianza necesaria», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n. 273-374, p, 38-42.

40 *Vid.* nota 29.

3. Seqüències didàctiques

3.1 Introducció, justificació i objectius

La competència mediàtica i la hipertextual relacionades amb la competència comunicativa permeten treballar múltiples conceptes i continguts. Per això, s'han realitzat diferents seqüències didàctiques i no pas una única unitat centrada només en un tema en concret. Cada una de les propostes presentades està formada per diverses activitats que et permeten fer èmfasi en tots —o gairebé tots— els blocs dels currículums d'ESO de l'assignatura Llengua Catalana i Literatura: Bloc 1: Escoltar i parlar, Bloc 2: Llegir i escriure, Bloc 3: Coneixement de la llengua i Bloc 4: Educació Literària.

Aquestes propostes neixen de la necessitat de reforçar i millorar la competència comunicativa de l'alumnat a partir dels diferents espais comunicatius que et permeten els mitjans de comunicació i Internet. Els espais comunicatius, en concret, que s'han escollit han estat la publicitat, el *Whatsapp* i diferents suports audiovisuals.

Els objectius generals i comuns de les tres propostes didàctiques presentades són els següents:

1. Fomentar en l'alumnat una motivació per aprendre a través de les TIC.
2. Augmentar la capacitat crítica de l'alumnat.
3. Enriquir i millorar les capacitats comunicatives de l'alumnat.
4. Treballar a partir de contextos propers.
5. Superar els enfocaments tradicionals de l'ensenyament de llengua.

3.2 Metodologia i avaluació

La metodologia específica de cada proposta surt detallada en el desenvolupament de les activitats, però pel que fa a la metodologia comuna de les tres propostes s'ha de tenir en compte que s'haurien de treballar de manera transversal i que el professor deixa d'utilitzar el llibre per substituir-lo per les TIC i els materials que ofereixen. Així, per tant, el professor seria un «facilitador»⁴¹ perquè crea el seu propi material i es planteja com presentar-lo als alumnes per tal que sigui el més efectiu possible. De fet, el «facilitador», segons Pérez (2009; 3) és «un docent que comprèn el tema, que està capacitat en l'ús de mètodes i tècniques de l'ensenyament actual i que a més a més estudia i considera de forma activa l'atmosfera psicològica de l'aprenentatge i els processos interiors que es produeixen en ell mateix i en els alumnes [...]»⁴².

Per altra banda, totes aquestes propostes didàctiques inclouen un aprenentatge significatiu, afectiu i crític. A més, també es treballen els continguts a partir de centres d'interès i del pensament visual.

El Pensamiento Visual o Visual Thinking, hace visibles las ideas. Se trata de enseñar a pensar apoyándonos en dibujos simples, no de obras de artes. Si se ve, es visual, sea dibujo, collage, maqueta, foto, hay proceso para mostrar un contenido y con resultados visuales. Centrados en el proceso y no en el resultado final. Es un socio de todo lo que quieres transmitir. Potencia la Motivación, Inventiva y Participación en equipo. Es interactivo, hace visible lo invisible, acelera la comprensión y aumenta la retentiva. Agiliza las inteligencias múltiples y aplica a la diversidad de los aprendientes. (Mollá; 2017; 83).

Pel que fa a l'avaluació, és convenient que cada professor l'adapti segons el seu grup classe, però, tot i així, hi ha una sèrie de principis que s'han de tenir en compte:

1. Es durà terme una avaluació que intenti donar cabuda al màxim d'intel·ligències possibles.
2. Les activitats proposades han de ser plantejades per tot el grup classe. És a dir, les ha de poder realitzar tant un alumne amb altes capacitats com un alumne amb

41 PÉREZ, Gregorio, (2009); «La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo de la enseñanza de ELE» a *Suplementos* n. 9, p. 1-14, Brasil.

42 Traducció pròpia.

dificultats. Tot i així, si és necessari, les activitats es poden adaptar. Ara bé, a l'hora d'avaluar hem de tenir en compte les capacitats de cada alumne perquè no tothom té l'aprovat al mateix nivell.

3. S'avaluarà tant el procés d'aprenentatge com el producte final i, per això, es durà a terme una avaluació bàsicament formativa i sumatòria i caldrà realitzar diferents pràctiques que permetin a l'alumne aprendre dels errors i millorar de cara al producte final.
4. S'han d'utilitzar diferents instruments d'avaluació.

3.3 Desenvolupament de les propostes didàctiques

3.3.1 La publicitat

La publicitat és un àmbit en el qual els adolescents estan molt en contacte. Per això mateix, m'ha semblat que pot ser una manera molt didàctica i diferent d'aprendre diferents continguts. Aquesta primera proposta didàctica podria correspondre a qualsevol nivell de l'ESO i s'inclou dins tots els blocs del currículum d'ESO de l'assignatura Llengua Catalana i Literatura. La proposta consta de dues activitats.

La primera activitat consisteix a treballar els principals recursos estilístics explicats a partir de la publicitat per desenvolupar habilitats visuals i auditives per identificar i entendre figures retòriques i que aquestes habilitats ens permetin arribar més fàcilment a la identificació i comprensió d'aquestes figures en qualsevol text. Es fa especial èmfasi a potenciar les habilitats comunicatives bàsiques de l'alumnat (escoltar, parlar, llegir i escriure) que permetin una major comprensió de literatura, així com una major capacitat de creació literària i un major esperit crític. Aquesta activitat permet potenciar la competència mediàtica i la hipertextual al mateix temps que engloba tots els blocs del currículum de l'ESO que permeten millorar la competència comunicativa de l'alumnat. La raó de la utilització de la publicitat per ensenyar aquests continguts ve explicada pel fet que la publicitat recorre constantment a l'ús de les figures retòriques.

Pel que fa a la segona activitat, s'utilitza la publicitat per veure la relació entre les característiques dels contes i les d'un espot publicitari. De fet, els anuncis, igual que les pel·lícules, sovint contenen històries. Per tant, amb aquesta activitat es treballaran aspectes literaris, al mateix temps que es potenciaran les quatre habilitats lingüístiques.

LA PUBLICITAT I LES FIGURES RETÒRIQUES

Nivell: 1r d'ESO

Durada: 2-3 sessions

Descripció:

Aquesta activitat permet deixar de banda la memorització de les definicions de les múltiples figures retòriques i aprendre-les d'una manera més dinàmica i efectiva. Consisteix a veure que les figures retòriques poden formar part d'altres arts i que no només es troben als textos. Es tractaria d'identificar una figura retòrica a cada una de les fotografies d'anuncis publicitaris que presenta el docent. L'activitat s'hauria de realitzar de manera oral i cooperativa. També cal especificar que en aquest cas es potenciaria l'esperit crític de l'alumne a través de la lectura dels diversos anuncis publicitaris.

A continuació, es treballarien les figures retòriques en textos escrits com, per exemple, poemes o descripcions. Una vegada els alumnes hagin après i entès les figures retòriques que el docent ha seleccionat, es poden realitzar diferents pràctiques individuals i grupals de tal manera que es comprovi que les saben identificar. Una de les pràctiques podria ser redactar un document (bé a ordinador o bé a mà) en el qual identifiquin vuit figures retòriques a través de diferents materials que estaran penjats a un pdf al *moodle*. Una altra pràctica podria ser crear algun poema visual a partir dels recursos estudiats.

Competències clau associades:

Competència lingüística, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

Subcompetències: mediàtica, hipertextual i crítica.

Objectius específics:

1. Ensenyar les figures retòriques des d'una perspectiva transversal.
2. Millorar la comprensió lectora.

3. Fomentar la motivació i la implicació grupals i individuals.

Metodologies:

- *Visual Thinking*
- Treball cooperatiu
- Centre d'interès

Avaluació:

A part d'avaluar la participació i la feina a classe, els instruments d'avaluació d'aquesta seqüència didàctica serien el treball individual —que vendria a ser una petita carpeta d'aprenentatge— en el qual han d'identificar vuit figures retòriques i el poema visual. Per tal d'avaluar-los, s'han realitzat dues graelles diferents: una per avaluar el treball (Annex 1) i una altra per avaluar el poema visual (Annex 2).

Blocs del currículum treballats:

BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	X
BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE	X
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	X
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	X

Material didàctic:

Imatges publicitàries representants d'una figura retòrica



Metàfora: Hi ha una semblança entre el producte que s'anuncia i el camaleó? Quina? La

podríeu explicar? Quin aspecte del producte es vol ressaltar a través de la metàfora?



AUTO / PORTRAIT
CÉLESTE, SUNBATHING SENSATION.



Comparació: Aquí se'ns presenten dues fotografies distintes. Quin creis que és el producte que es ven? Per què es posen unes cames d'una dona al costat? Tenen alguna semblança el cotxe amb unes cames? Així doncs, es relacionen ambdues idees sense tenir cap semblança; es comparen. A qui creis que va dirigit aquest anunci; a homes o dones?

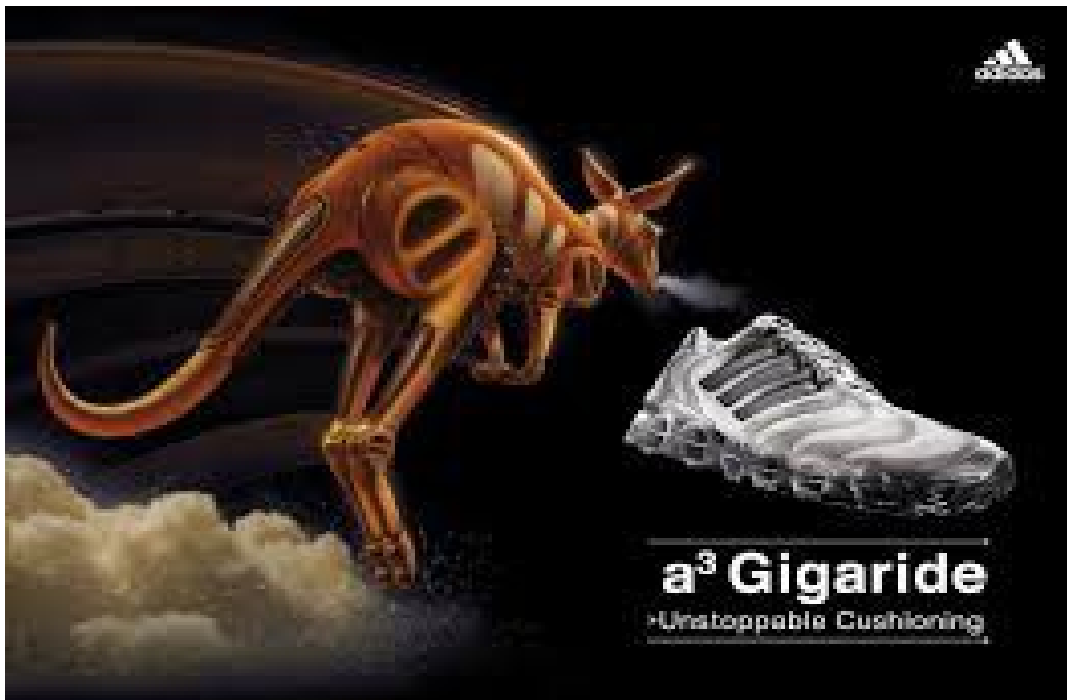


Antítesi: Quina diferència hi ha entre les dues imatges? Quin adjectiu utilitzaríem per

definir cada ca? Són contraris? Es contraposen les imatges?



Repetició: Quina característica destaca en aquesta fotografia? Per què creis que s'utilitzen molts lacasitos i no només un? En aquesta imatge també hi podem veure una metàfora i també es podria treballar en aquest sentit. Per altra banda, una vegada entesa la repetició, crec que seria convenient incloure l'explicació de la figura retòrica del polisíndeton i la de l'asíndeton.



Hipèrbole: Quina relació té una sabata esportiva amb un cangur? Creis que, realment, amb la compra d'aquestes sabates aconseguiríeu tenir la rapidesa del cangur i fer els bots que fan? Han exagerat una mica, no?



Personificació: Els lleons tenen cabells? Aquí, per tant, el recurs que han utilitzat ha estat atribuir una característica pròpia de les persones a un animal.

Textos per identificar figures retòriques

Text 1: comparacions i metàfores

“Tenia els cabells com un bosc, plantats damunt del cap rodonet. Llents com xarol. Se'ls pentinava a cops de pinta i a cada cop de pinta se'ls allisava amb l'altra mà. Quan no tenia pinta se'ls pentinava amb els dits de les mans ben oberts, de pressa, de pressa, com si una mà empaités l'altra. Si no se'ls pentinava, li queia un ble damunt del front, que tenia ample i una mica baix. Les celles eren espesses, negres com els cabells, damunt d'uns ulls menuts i llents de ratolí. Les vores dels ulls sempre les tenia humides, com una mica untades, i li feia molt bonic. El nas no era ni massa ample ni massa estret, ni tirant amunt, que no m'hauria agradat gens. Les galtes eren plenes, rosades a l'estiu, vermelles a l'hivern, amb una orella a banda i banda una mica desenganxada de la part de dalt. I els llavis els tenia sempre encesos i eren grossets; el de baix sortit enfora. Quan parlava o reia, se li veia la cadeneta de les dents, ben posades a cada forat de geniva. Tenia el coll sense nervis. I al nas, que com he dit no era ni massa ample ni massa estret, hi tenia, a cada forat, un enreixadet de pèls per aturar el fred i les polsequeres. Només, darrere de les cames, més aviat primes, les venes se li inflaven com serps. Tot el cos era llarg i rodó on calia. La post del pit alta, les anques estretes. El peu llarg i prim amb la volta una mica aplanada i si caminava descalç picava de talons. “

Mercè Rodoreda, *La plaça del Diamant*.

Text 2: polisíndeton

I en tenen per a tot
i no n'abasten gens
i encara en deuen
a qui més estimen.

Grup Amics de Pompeia,
«El temps» a *Per sempre, la memòria*.

Text 3: comparacions i hipèrboles

La Júlia és una noia força atractiva. De cara esblanqueïda i pigada. Té els ulls tan grossos que semblen poemes i verds com les maragdes, amb unes celles gruixudes. Els llavis molsuts i vermells com una rosella. Les seves dents semblen d'un cocodril i té els cabells llargs, ondulats i pèlroigs. És alegre i molt presumida, sempre porta arracades amb penjolls. Li agraden molt els jerseis ratllats i de coll alt.

Adaptació pròpia

LA PUBLICITAT I EL CONTE

Nivell: 3r d'ESO

Durada: 2-3 sessions

Descripció:

Aquesta activitat permet relacionar les característiques entre un espot publicitari titulat «Les petites coses»⁴³ i *La llegenda de Sant Jordi*. Per tant, s'hi poden treballar els diferents elements constitutius d'un text narratiu com ara els personatges, l'espai, el temps, el narrador, l'estructura, etc. La pràctica seria realitzar diferents exercicis a través de la visualització de l'espot publicitari i la lectura de la llegenda. L'activitat s'hauria de realitzar de manera oral i cooperativa i les pràctiques es podrien realitzar de manera individual o grupal.

Una vegada els alumnes hagin comprès el funcionament, les característiques i els elements dels textos narratius, hauran d'elaborar un text narratiu breu que inclogués tots els aspectes estudiats.

Competències clau associades:

Competència lingüística, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

Subcompetències: mediàtica i hipertextual.

Objectius específics:

1. Establir les similituds entre un espot publicitari i un text narratiu breu.
2. Treballar els elements constitutius d'un text narratiu des d'una perspectiva transversal.
3. Practicar la lectura i l'escriptura per tal de millorar la competència comunicativa.
4. Fomentar la implicació i la motivació grupals i individuals.

⁴³ Font: «Les petites coses» amb Jean Renó i Laia Costa, dirigit per Alberto Rodríguez. Estrella Damm 2016. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=G2yFVITVG3E>

Metodologies:

- *Visual Thinking*
- Centre d'interès

Avaluació:

En aquest cas es podrien avaluar els exercicis treballats a classe així com el text narratiu que hauran elaborat. El text narratiu es podria avaluar a través de la rúbrica adjuntada a l'Annex 3.

Blocs del currículum treballats:

BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	X
BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE	X
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	X
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	X

Material didàctic:

Anunci publicitari i conte

ESTRELLA DAMM, (2016); «Les petites coses» amb Jean Renó i Laia Costa, dirigit per Alberto Rodríguez. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=G2yFVITVG3E>

La llegenda de Sant Jordi

Exercicis

- 1.** Fes un resum de l'anunci publicitari visualitzat i de *La llegenda de Sant Jordi* que hem llegit.
- 2.** Quins és el tema principal de cada text? Amb què s'assemblen ambdós temes?
- 3.** Quin és la lliçó de vida que apareix al final de l'anunci publicitari?
- 4.** Per què es regalen roses per Sant Jordi?

5. Completa les taules següents:

Anunci «Les petites coses»	La llegenda de Sant Jordi
Inici:	Inici:
Nus:	Nus:
Desenllaç:	Desenllaç:
Anunci «Les petites coses»	La llegenda de Sant Jordi
Protagonista/es:	Protagonista/es:
Escenaris:	Escenaris:
Temps:	Temps:
Problemàtica:	Problemàtica:
Com es soluciona:	Com es soluciona:
Heroi o heroïna:	Heroi o heroïna:
Estructura:	Estructura:
Lineal tancada Lineal oberta Discontinua	Lineal tancada Lineal oberta Discontinua

3.3.2 *El Whatsapp*

Sense cap mena del dubte el *Whatsapp* ha estat un dels nous espais comunicatius més importants del segle XXI. Aquesta aplicació permet parlar de manera individual o grupal entre els contactes i és molt utilitzat entre els adolescents. Per això, crec que amb el *Whatsapp* es poden realitzar diverses pràctiques relacionades amb tots els blocs del currículum d'ESO de l'assignatura Llengua Catalana i Literatura. La proposta consta de dues activitats. La proposta consta de dues activitats.

La primera activitat consisteix a treballar bàsicament el lèxic i el coneixement de llengua a través de les emoticones del *Whatsapp*. A més a més, però, a través també de les emoticones es poden anar desenvolupant petits textos escrits i treballar l'expressió escrita. Així doncs, aquesta activitat permet potenciar la competència mediàtica i la hipertextual al mateix temps que engloba alguns blocs dels currículums de l'ESO que permeten millorar la competència comunicativa de l'alumnat.

La segona activitat s'hauria de realitzar a partir dels diferents missatges de les converses de *Whatsapp* dels alumnes. Cada alumne o per grups hauria de seleccionar ell mateix diferents missatges per tal de veure quines errades ortogràfiques i d'estil poden trobar. La finalitat de l'activitat és trobar les màximes errades possibles i corregir-les. Amb aquesta activitat es treballaria especialment el bloc de coneixement de la llengua, tot i que es duran a terme diverses habilitats comunicatives.

LES EMOTICONES DEL WHATSAPP I EL LÈXIC

Nivell: 1r d'ESO

Durada: 1 sessió

Descripció:

Aquesta activitat es pot realitzar de manera individual, en parelles o grupal i consta de dues parts. La primera seria definir, amb el màxim nombre possible d'adjectius, algunes cares de les emoticones del *Whatsapp*. Una vegada decidits els adjectius es pot treballar amb el gènere i el nombre dels adjectius. La segona activitat consisteix a trobar sentit a un conjunt d'emoticones per tal de redactar un missatge senzill. A l'apartat del material didàctic s'especificarà a través d'exemples.

Pel que fa al material, no fa falta treure els telèfons mòbils perquè el professor pot haver seleccionat al material necessari, és a dir, les emoticones que li interessin i projectar-les a la pantalla.

Competències clau associades:

Competència lingüística, competència digital, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

Subcompetències: mediàtica i hipertextual.

Objectius específics:

1. Ampliar el lèxic de l'alumnat, concretament els adjectius qualificatius.
2. Aprendre a redactar missatges breus correctes i coherents per tal de millorar la competència comunicativa.
3. Treballar el coneixement de la llengua a través de l'escriptura.
4. Fomentar la implicació i la motivació grupals i individuals.

Metodologies:

- *Visual Thinking*
- Treball cooperatiu

- Centre d'interès

Avaluació:


Per aquestes activitats s'avaluarien els exercicis realitzats a classe i, com que em sembla una bona activitat per treballar cooperativament, també passaria una diana perquè es realitzàs una avaluació del grup (Annex 4).


Blocs del currículum treballats:

BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	X
BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE	X
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	X
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	


Material didàctic:

Emoticones i adjectius qualificatius

 → malpensat, pensatiu, rondinaire


 → enamorat, feliç, somiatruites, fanàtic, bell

 → avergonit, tímid, delicat

 → alegre, mentider, bromista, astut, enginyós

 → rialler, graciós

 → preocupat, amoïnat, molest


 → tranquil, encantador, orgullós, segur

 → adormit, cansat

 → amable, carinyós, simpàtic, sociable, dolç

 → malsofrit, amargat,

 → trsit, poruc

 → sorprès, observador, atent, viu, curios

Oracions a partir d'emoticones



Avui no vagis a futbol que encara t'has de dutxar, estudiar i tocar la trompeta.



Espera un minut que he d'anar al bany per maquillar-me i després ja agafaré el cotxe. Ens veim davant l'església.



Agafa el paraigua i les botes perquè ha de ploure i no t'has de posar malat.



Som a l'hospital perquè la padrina ha caigut i s'ha fet mal a la mà. Ara li estan posant una indicció.

EL WHATSAPP I LES FALTES D'ORTOGRAFIA

Nivell: 2n d'ESO

Durada: 1 sessió

Descripció:

Aquesta activitat també es pot plantejar de manera individual, en parelles o grupal i té com a objectiu principal treballar l'ortografia a partir de les diferents faltes que poden trobar els alumnes al seu *Whatsapp*. Així doncs, l'ortografia es treballa a partir de la lectura i l'escriptura i es deixen de banda les normes ortogràfiques o el típic exercici d'omplir buits.

Per tal de poder realitzar l'activitat, els alumnes, anteriorment, hauran hagut de fer cinc captures de pantalla de converses de *Whatsapp* que contenguin faltes d'ortografia. Seria interessant, per exemple, treballar amb els grups de classe que creen els alumnes per *Whatsapp*. Aquestes cinc captures hauran de ser enviades al correu del professor perquè confirmi si són adequades o no.

La intenció és que, a classe, cada alumne tregui el mòbil per mirar les captures de pantalla i que, una vegada reconegudes les faltes que hi ha a cada missatge, el torni a escriure correctament incloent-hi, també, els signes de puntuació.

Competències clau associades:

Competència lingüística, competència digital, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

Subcompetències: mediàtica, hipertextual i crítica.

Objectius específics:

1. Treballar el coneixement de la llengua a través de la lectura i l'escriptura.
2. Aprendre a redactar missatges breus correctes i coherents per tal de millorar la competència comunicativa.
3. Fomentar la implicació i la motivació grupals i individuals.

Metodologies:

- *Visual Thinking*
- Treball cooperatiu
- Centre d'interès

Avaluació:

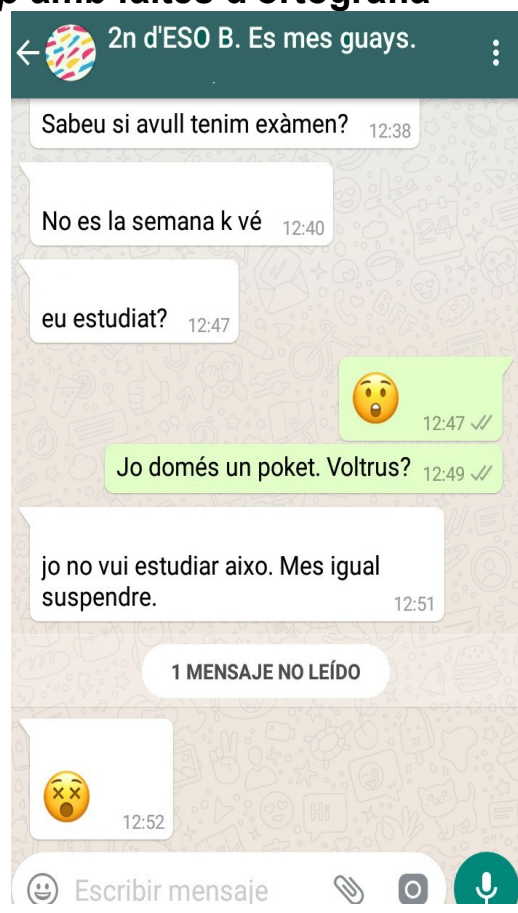
A part de la participació i feina a classe i a casa s'avaluaran els exercicis de classe. Si es treballàs en grups, es passaria als alumnes la diana d'avaluació de grups (Annex 4).

Blocs del currículum treballats:

BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	X
BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE	X
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	X
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	

Material didàctic:

Exemples de converses de *Whatsapp* amb faltes d'ortografia



3.3.3 Els vídeos

Avui en dia els vídeos s'han convertit en un mitjà didàctic necessari dins les classes. De fet, a part dels múltiples vídeos que es poden trobar per Internet, existeixen nombrosos programes per elaborar vídeos que permeten al professor difondre coneixements. Ara bé, un vídeo d'Internet, sense aparentment finalitats educatives, es pot convertir en un vídeo educatiu depenent de com el professor l'utilitzi i això és el que plantejaré a les dues activitats que presentaré a continuació.

No resulta fácil definir qué es el vídeo educativo. O, al menos, hacerlo de una forma clara y contundente. Lo cierto es que el vídeo es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos. Podemos definir un vídeo educativo como aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado. Esta definición es tan abierta que cualquier vídeo puede considerarse dentro de esta categoría. (Bravo, 1996; 100)

A la primera activitat es practiquen els coneixements de la llengua catalana així com la comprensió i l'expressió orals a partir d'un vídeo d'una faula. L'activitat consisteix a contestar algunes preguntes de comprensió oral i de coneixement de llengua i, a continuació, a elaborar un text oral relacionat amb la temàtica del vídeo.

La segona activitat inclou diversos vídeos que serviran per fer reflexionar els alumnes sobre un tema en concret. Aquests vídeos ofereixen arguments a favor i en contra sobre un tema, la qual cosa permet que sigui més fàcil adquirir una idea crítica sobre aquella temàtica. Per tal de desenvolupar una opinió pròpia sobre el tema es pot fer un debat a classe i també es pot redactar un text argumentatiu. Amb aquesta activitat es treballarà la competència mediàtica, la competència crítica i la competència comunicativa (especialment comprensió i expressió oral i l'expressió escrita).

LA FAULA I LA COMPRENSIÓ I EXPRESSIÓ ORALS

Nivell: 2n d'ESO

Durada: 2-3 sessions

Descripció:

A partir de la visualització del vídeo titulat «La gavina avorrida»⁴⁴, es proposen una sèrie de preguntes de resposta múltiple amb quatre opcions que determinaran si s'ha comprès el sentit global del text. El text que, com ja s'ha esmentat, és una faula, explica la història d'una gavina que, cansada d'una vida monòtona, decideix prendre el vol i anar a conèixer món. A continuació, plantejam dues preguntes que ens permeten introduir la literatura i la cultura popular en aquesta prova: una lligada a les frases fetes que apareixen al llarg del vídeo i una referida a la faula. (Veure material didàctic).

A part, a partir d'una idea que apareix al vídeo «La gavina avorrida», els alumnes hauran d'imaginar-se que han de partir de viatge. Es tracta que s'enregistrin mentre expliquen les característiques del viatge que han emprès. Per fer-ho, hauran de seguir les orientacions que s'especifiquen a l'apartat del material didàctic. Amb l'objectiu de crear un context versemblant, es proposarà als alumnes que contextualitzin tant com vulguin la història que explicaran. Així, se'ls permetrà disfressar-se o fer ús de material complementari. Aquesta activitat es durà a terme a casa. El vídeo durarà entre dos i tres minuts i es farà en grups de dos o tres.

Competències clau associades:

Competència lingüística, competència digital, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

Subcompetències: mediàtica, hipertextual i crítica.

Objectius específics:

44 Font: CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3 i SUPER 3. *Una mà de contes*, Barcelona.

1. Aprendre l'educació literària i els coneixements de llengua a través de la comprensió oral.
2. Treballar l'expressió oral a partir de la comprensió oral.
3. Fomentar la implicació i la motivació grupals i individuals.

Metodologies:

- *Visual Thinking*
- Centre d'interès

Avaluació:

Per avaluar la comprensió oral i altres exercicis relacionats amb el vídeo, els alumnes disposaran d'una taula d'equivalències que relaciona els encerts amb els punts i que es troba just després de l'enunciat de les preguntes. Per a l'expressió oral els alumnes disposaran d'una rúbrica d'avaluació (Annex 5).

Blocs del currículum treballats:

BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	X
BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE	X
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	X
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	X

(en aquest cas només llegir)

Material didàctic:

Vídeo

CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3 i SUPER 3, «La gavina avorrida», *Una mà de contes*, Barcelona.

Disponible a: http://www.super3.cat/unamadecontes/demo/show_video/36

Exercicis

1. Visualitza l'enregistrament titulat «La gavina avorrida» i contesta aquestes preguntes. Les preguntes d'opció múltiple només tenen una resposta correcta.

Encerts	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Punts	0	1	2	3	3,5	4	4,5	5	6

1. Els capvespres les gavines solen...

- a) penjar-se del cel amb un fil invisible
- b) perseguir les barques que tornen de pescar
- c) nedar amb els nins del port
- d) menjar els peixos de les barques

2. A on van a dormir les gavines?

- a) A les barques
- b) A l'aigua del mar
- c) Als penya-segats
- d) A la platja

3. A on vivien abans les gavines?

- a) A l'illa de les dues figueres
- b) A l'illa de les dues oliveres
- c) A l'illa de les dues pomeres
- d) A l'illa de les dues palmeres

4. Què solia molestar les gavines quan vivien a l'illa?

- a) Els peixos
- b) Altres gavines
- c) Res. L'illa era un paradís.
- d) Algunes algues marines

5. Les gavines de la colla insistien a la gavina avorrida que...

- a) Partís de l'illa
- b) Anàs a cercar menjar
- c) Anàs de viatge
- d) Quedàs a l'illa

6. Per què al final la gavina avorrida marxa?

- a) Perquè allà a on viuen mai no passa res
- b) Perquè vol més menjar

- c) Perquè les altres gavines li fan la guitza
- d) Perquè està cansada de volar

7. Contra què va xocar la barca?

- a) Contra una gavina
- b) Contra una maleta
- c) Contra una altra barca
- d) Contra una roca

8. Segons la faula, les gavines...

«quan volen sobre el mar, sempre tenen el sulls clavats a l'aigua, com si busquessin alguna cosa. Pugen i baixen, baixen i pugen. Fan voltes i més voltes, però no deixen mai de mirar el mar. Cada dia igual».

Què cerquen les gavines?

- a) La maleta de la gavina avorrida
- b) La barca de la gavina avorrida
- c) La gavina avorrida
- d) Les sardines de la gavina avorrida

2. Contesta les preguntes següents. Pots cercar informació a la xarxa.

1. Quatre d'aquests títols són faules. Investiga quins són i encercla'ls.

Encerts	0	1	2	3	4
Punts	0	0,50	1	1,50	2

- a) *La guineu poruga*
- b) *Els tres porquets*
- c) *L'amor de les tres taronges*
- d) *La guilla i la cigonya*
- e) *La llebre i la tortuga*
- f) *El peixet Bernadí*
- g) *En Pere i el llop*

2. En el vídeo de «La gavina avorrida» hi apareixen moltes frases fetes. Torna a escoltar-lo per entendre què signifiquen i així poder relacionar les lletres amb els nombres:

Encerts	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Punts	0	0,25	0,50	0,75	1	1,25	1,50	1,75	2

- a) «Tenir els ulls clavats»
- b) «Fer la guitza» i «fer la murga»
- c) «Ser més tossut que una mula»
- d) «Anar-se'n a veure món»
- e) «Anar a escampar la boira»
- f) «Costar Déu i ajut»
- g) «En un tres i no res»
- h) «Per acabar-ho d'adobar»

A ___
 B ___
 C ___
 D ___
 E ___
 F ___
 G ___
 H ___

- 1. Viatjar i aprendre
- 2. Fer una cosa molt complicada
- 3. Molt ràpidament
- 4. Amoïnar, molestar o destorbar
- 5. Ser d'idees fixes
- 6. Per rematar
- 7. Partir d'ull lloc
- 8. Tenir la vista fixada sobre alguna cosa

3. En el vídeo, la protagonista no deixa de fer la murga perquè està avorrida de viure allà mateix. Un dia, decideix partir a veure món perquè, segons explica, ella ha nascut per viatjar. Ara et toca a tu. Imagina que parteixes de viatge, ben lluny, i que has de fer la maleta. Què hi ficaries?

Enregistra't i lliura un vídeo que compleixi aquestes condicions:

- El vídeo ha de durar entre 2 i 3 minuts.
- Podeu sortir disfressat en funció del vostre viatge
- Abans de començar a enregistrar-vos, assegura-vos de tenir planificada per mitjà d'un guió la vostra intervenció.
- Durant el procés de preparació i execució, heu de tenir en compte en compte la rúbrica adjunta.

Al llarg del vídeo, hauríeu d'haver respost a aquestes dues preguntes:

- a) A quin lloc voleu viatjar, per què?
- b) Si només poguéssiu emportar-vos de viatge tres objectes, quins serien?
Explicau quins són i per què els heu triat.

ELS VÍDEOS I ELS TEXTOS ARGUMENTATIUS

Nivell: 4t d'ESO

Durada: 2 sessions

Descripció:

Aquesta activitat té com a inici la visualització de diversos vídeos sobre el telèfon mòbil⁴⁵. Els vídeos han de servir perquè l'alumne tengui arguments a favor i arguments en contra sobre l'ús dels telèfons mòbils. Per tal de comprovar que s'han comprès els tres vídeos, es farà un debat a classe sobre el tema. Finalment, els alumnes hauran de redactar un text argumentatiu a partir de la pregunta «Els mòbils ens fan perdre el temps?».

Competències clau associades:

Competència lingüística, competència digital, aprendre a aprendre, competència social i cívica, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

Subcompetències: mediàtica, hipertextual i crítica.

Objectius específics:

1. Treballar l'expressió escrita de textos argumentatius a partir de l'expressió oral.
2. Practicar l'expressió oral a través d'un debat.
3. Fomentar la implicació i la motivació grupals i individuals.

Metodologies:

⁴⁵ Fonts: HERZOG, Ayla; *Reportatge sobre l'addicció al mòbil* (alumna de secundària). CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3, «No puc viure sense tu», 30 minuts, Barcelona. CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3, «Tenim addicció al mòbil?», Divendres, Barcelona.

- *Visual Thinking*
- Treball cooperatiu
- Centre d'interès

Avaluació:

En aquest cas l'instrument d'avaluació serà una rúbrica per avaluar el text argumentatiu que es facilitarà als alumnes (Annex 6), però també es tindrà en compte qui ha participat al debat.

Blocs del currículum treballats:

BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	X
BLOC 2: LLEGIR I ESCRIURE	X
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	X
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	

Material didàctic:

Vídeos sobre els mòbils

HERZOG, Ayla; *Reportatge sobre l'addicció al mòbil* (alumna de secundària).

Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=j8oLSMDpfYg&t=8s>

CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3, «No puc viure sense tu», *30 minuts*, Barcelona.

Disponible a: <http://www.tv3.cat/30minuts/reportatges/1978/No-puc-viure-sense-tu>

CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3, «Tenim addicció al mòbil?», *Divendres*, Barcelona.

Disponible a: https://www.youtube.com/watch?v=_oUKHna0ECg&t=42s

4. Conclusions

Aquest treball neix amb la intenció de millorar la competència comunicativa dels alumnes a partir dels nous espais comunicatius que apareixen avui en dia. La comunicació és més àmplia del que s'ensenya als adolescents i, a més a més, està en constant transformació. Per altra banda, la connectivitat permanent en què vivim avui en dia implica un constant augment d'espais comunicatius. En aquest sentit, s'han de posar en pràctica a les classes de secundària i batxillerat la competència mediàtica i la hipertextual i, en conseqüència, s'ha de canviar la metodologia de les classes. S'han d'utilitzar els mitjans de comunicació com a materials didàctics i, al mateix temps que s'expliquen uns continguts, ja s'ha de realitzar una educació i alfabetització mediàtiques que ha d'implicar un aprenentatge crític, reflexiu i constructiu.

Ara bé, perquè tot això sigui possible, «es necessita un programa ampli de reforma educativa en el qual l'educació en mitjans tenguí un espai [i] també és necessari que des de l'espai públic se situï l'alfabetització mediàtica com element clau en el progrés social»⁴⁶. A part, és imprescindible que els professionals de l'educació adquireixin correctament la competència mediàtica i la hipertextual i que «actuïn com a mediadors, com a guies que motiven i faciliten els recursos»⁴⁷ així com una democràcia política que permeti la democràcia comunicativa.

Es diu que els alumnes d'avui en dia són nadius digitals, però saber utilitzar les TIC no implica una alfabetització. Així doncs, els professors, especialment els de llengua, han d'apostar per aquest canvi metodològic perquè, actualment, la competència comunicativa no és completa si no es té en compte el llenguatge de la competència mediàtica, és a dir, tots aquells missatges que provenen dels mitjans de comunicació i de la publicitat que impliquen, també, els hipertextos i les xarxes socials.

Pel que fa a les seqüències didàctiques crec que és interessant remarcar que a partir de qualsevol nou espai comunicatiu es poden ensenyar múltiples continguts relacionats amb

46 Traducció pròpia. AGUADED, José Ignacio, MARTÍN-GUITIÉRREZ, Isidro i DÍAZ-PAREJA, Elena, (2013); «La competencia mediática en niños y jóvenes: la visión de España y Ecuador», *Chasqui*, n. 124, p. 45, Quito (Ecuador.)

47 Traducció pròpia. CALDEIRO-PEDREIRA, Mari Carmen i AGUADED, Ignacio, (2012) «Ciudadanía, pantallas y educación: la competencia emdiática en los menores» a *Revista Educ@arnos*, n.4, p. 66.

qualsevol assignatura. A més, en el cas de les matèries de llengua l'ús d'aquests nous espais comunicatius permet treballar gairebé tots o tots els blocs dels currículums de llengua i literatura com s'ha especificat a les activitats. Per altra banda, també cal recordar, com indiquen Caldeiro-Pedreria i Aguaded (2015), que no és fins als onze o dotze anys que es comença a entendre «l'impacte ideològic que els mitjans ofereixen i el potencial dels seus efectes, tant positius com negatius»⁴⁸ i que «els continguts audiovisuals exerceixen especial influència [...] sobretot a menors que desenvolupen un mínims nivells d'avançament moral i crític». Així doncs, l'ESO és l'etapa educativa a la qual s'hauria de treballar més l'alfabetització mediàtica.

En resumen, la competencia mediática y la educación tienen mucho en común: por ejemplo, la educación y la competencia mediática ponen ambas gran énfasis en el desarrollo del pensamiento analítico en la audiencia. Uno de los principales objetivos de la educación mediática es, de hecho, enseñar a la audiencia no solo a analizar textos mediáticos de diferentes tipos y géneros, sino enseñar a comprender los mecanismos de su producción y funcionamiento en la sociedad. (Fedorov i Levitskaya, 2015; 115).

Finalment, i fent referència concretament a l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura, si volem que el català segueixi essent una llengua necessària en el futur, ha de guanyar la batalla de les TIC. El català ha de tenir la franja d'ús que li pertoca dins aquest àmbit. Per això, des dels centres educatius s'han de potenciar i ensenyar els nous espais comunicatius en català. En definitiva, els professors de llengua i literatura catalanes han d'utilitzar vídeos, webs, televisions, àudios, etc. en català per tal que s'aconsegueixi al màxim possible una bona competència comunicativa en llengua catalana.

48 Traducció pròpia.

5. Referències bibliogràfiques

- AGUADED, José Ignacio, MARTÍN-GUTIÉRREZ, Isidro i DÍAZ-PAREJA, Elena, (2013); «La competencia mediática en niños y jóvenes: la visión de España y Ecuador», *Chasqui*, n. 124, p. 41-47, Quito (Ecuador).
- AGUADED, José Ignacio i GUZMÁN, Dolores, (2014); «Competencia mediática y educación: una alianza necesaria», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n. 273-374, p. 38-42.
- ANDREA, Silvia; (2000), «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes?», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 24, p. 29-79.
- BRAVO, Juan Luís, (1996); «¿Qué es un vídeo educativo?», *Comunicar*, n. 6, p. 100-105, Huelva.
- CALDEIRO-PEDREIRA, Mari Carmen i AGUADED, Ignacio, (2012); «Ciudadanía, pantallas y educación: la competencia emdiática en los menores», *Revista Educ@arnos*, n.4, p. 51-68.
- CALDEIRO-PEDREIRA, Mari Carmen i AGUADED, Ignacio, (2015); «Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, n.1, p. 37-55, Perú.
- CASSANY, Daniel, (2007); «Ensenyar llengües a l'època d'Internet», *Análisis lingüístico y propuesta didáctica del Plan nacional de investigación científica, desarrollo e innovación tecnología 2007-1010*.
- CELOT, Paolo i PÉREZ-TORNERO, José Manuel, (2009); *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*,

Comissió Europea, Brussel·les.

CENOZ, Jasone, (1996); «La competencia comunicativa: su origen y componentes» a CENOZ, Jasone i VALENCIA, José F., *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, p. 95-114, Universitat del País Basc, Bilbao.

COMISIÓ EUROPEA (Ed.), (2007); Directiva 2007/65/Ce del Parlament Europeu i del Consell de dia 11 de desembre de 2007 de Serveis de mitjans audiovisuals sense fronteres. [Diari Oficial L 332/31 de 18.12.2007]. Disponible a: <https://www.boe.es/doue/2007/332/L00027-00045.pdf> [Darrera consulta 29 de maig]

CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3, «Tenim addicció al mòbil?», *Divendres*, Barcelona. Disponible a: https://www.youtube.com/watch?v=_oUKHna0ECg&t=42s [Darrera consulta 29 de maig]

CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3, «No puc viure sense tu», *30 minuts*, Barcelona. Disponible a: <http://www.tv3.cat/30minuts/reportatges/1978/No-puc-viure-sense-tu> [Darrera consulta 29 de maig]

CORPORACIÓ CATALANA DE MITJAS AUDIOVISUALS S.A, TV3 i SUPER 3, «La gavina avorrida», *Una mà de contes*, Barcelona. Disponible a: http://www.super3.cat/unamadecontes/demo/show_video/36 [Darrera consulta 29 de maig]

DECRET 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Disponible a: http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/versio_consolidada/Versio_consolidada_Decret_342015_ESO.pdf [Darrera consulta 29 de maig]

DELORS, Jacques, (1996.); «Los cuatro pilares de la educación», *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación*

para el siglo XXI, Santillana/UNESCO, p. 91-103, Madrid.

DEL VALLE, Carlos, DENEGRÍ, Marianela i CHÁVEZ, David, (2012); «Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile», *Comunicar*, n. 38, v. XIX, p. 183-191, Temuco (Xile).

ESTRELLA DAMM, (2016); «Les petites coses» amb Jean Renó i Laia Costa, dirigit per Alberto Rodríguez. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=G2yFVITVG3E> [Darrera consulta 29 de maig]

FERRÉS, Joan, (2006); «La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors», *Quaderns del CAC*, n. 25, p. 9-18.

FERRÉS, Joan, (2011); «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía española», ITE, CAC i *Comunicar*, Huelva.

FERRÉS, Joan i PISCITELLI, Alejandro, (2012); «La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», *Comunicar*, n. 38, v. XIX, p. 75-82, Huelva

FEDOROV, Alexander i LEVITSKAYA, Anastasia, (2015): «Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales», *Comunicar*, n. 45, v. XXIII, p. 107-116, Huelva.

GALINDO RUIZ DE CHÁVEZ, María de los Ángeles, (2015); «Lectura crítica hipertextual en la Web 2.0.», *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, n. 15 (gener-abril), p. 1-29.

GONZÁLEZ, Natalia, GOZÁLVEZ, Vicent i RAMÍREZ Antonia, (2015); «La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas», *Revista de Educación*, 367, p. 117-146.

GUTIÉRREZ, Alfonso, (2013); «Educación Mediática en la era de la convergencia» II Congreso Internacional & Competencia digital, p. 21-26, Barcelona.

HERZOG, Ayla; *Reportatge sobre l'addicció al mòbil* (alumna de secundària). Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=j8oLSMDpfYg&t=8s> [Darrera consulta 29 de maig]

JOVER, Guadalupe i LOMAS, Carlos, (2015); «Ensenyament del llenguatge, competències comunicatives i aprenentatge de la democràcia: avanços, resistències i dificultats» a LOMAS, Carlos (Coord.), *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge*, Graó, p. 151-192, Barcelona.

LEIBRANDT, Isabella, (2012); «De la competencia alfabética a la competencia hipertextual» a MENDOZA, Antonio i DE AMO, José M. (Coords.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos*. Editorial Universidad de Almería, p. 1-8.

LLEI 7/2010, de 31 de març, general de la comunicació audiovisual, Catalunya. Disponible a: https://www.cac.cat/pfw_files/cma/normativa_sa/text_consolidat_llei_7-2010.pdf [Darrera consulta 29 de maig]

LOMAS, Carlos, (1999); *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y ráctica de la educación lingüística*, Ed. Paidós Iberica, Barcelona.

LOMAS, Carlos, (2015); *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, Ed. Octaedro, Mèxic.

LÓPEZ, Concepción, (2010); «Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales», *Nuevos Medios, Nueva Comunicación. Libro de actas del II Congreso Internacional Comunicación 3.0*, p. 819-827, Salamanca.

MARTÍN-BARBERO, (1997); «De los medios a las culturas» a *Proyectar la comunicación*, p. 3-22. Bogotá: TM Editores, Instituto de Estudios sobre Culturas y Comunicación, Universidad Nacional de Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES, (2001); «Alfabetización mediática y competencias básicas», Proyecto Mediascopio, *Monografías*, n. 2, Madrid.

MOLLÁ, Patricia, (2017); «Pensamiento Visual y Aprendizaje», *Ruta maestra*, Ed. 17. Santillana, p. 83-89.

PÉREZ, Gregorio, (2009); «La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo de la enseñanza de ELE», *Suplementos* n. 9, p. 1-14, Brasil.

PÉREZ, M. Amor, (2011); «Presnetación: La competencia comunicativa, mediática, digital... Enseñar comunicación en el siglo XXI», *Lenguaje y Textos*, n. 34, p. 5-8, València.

PÉREZ, M. Amor i DELGADO, Águeda, (2012); «De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores», *Comunicar*, n. 39, v. XX, p. 25-34, Huelva.

PRADO, Joesfina; (2001), «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza» a *Comunicar*, p. 21-30, Huelva.

UMBERTO ECO *Vegetaland mineral memory. The future of the books. Discurs de la inauguració de la Biblioteca Alejandría*. Disponible a:
https://www.bibalex.org/Attachments/Publications/Files/Umberto_Eco_.pdf [Darrera consulta 29 de maig]

Annexos

Annex 1

GRAELLA D'AVALUACIÓ DEL TREBALL INDIVIDUAL DE LES FIGURES RETÒRIQUES	
	Sí/No i comentaris
He sabut identificar vuit figures retòriques?	
He explicat cada un dels casos que he escollit?	
He redactat correctament les explicacions?	
He respectat els marges?	
He utilitzat una cal·ligrafia adequada?	
He revistat l'ortografia? (accentuació, b/v, s/s, apostrofació, etc.)?	
He copiat al títol del text, vídeo o fotografia que sortia al <i>moodle</i> ?	
He posat una portada amb un títol, el meu nom i el curs?	

Annex 2

GRAELLA D'AVUACIÓ DEL POEMA VISUAL	
	Sí/No i comentaris
He utilitzat una o diverses figures retòriques per elaborar-lo?	
La presentació és adequada?	
He posat el meu nom i el curs?	
He escrit a darrere del full com l'he fet i què he intentat expressar? (5 línies)	
Li he posat un títol?	
He revistat l'ortografia? (accentuació, b/v, s/s, apostrofació, etc.)?	

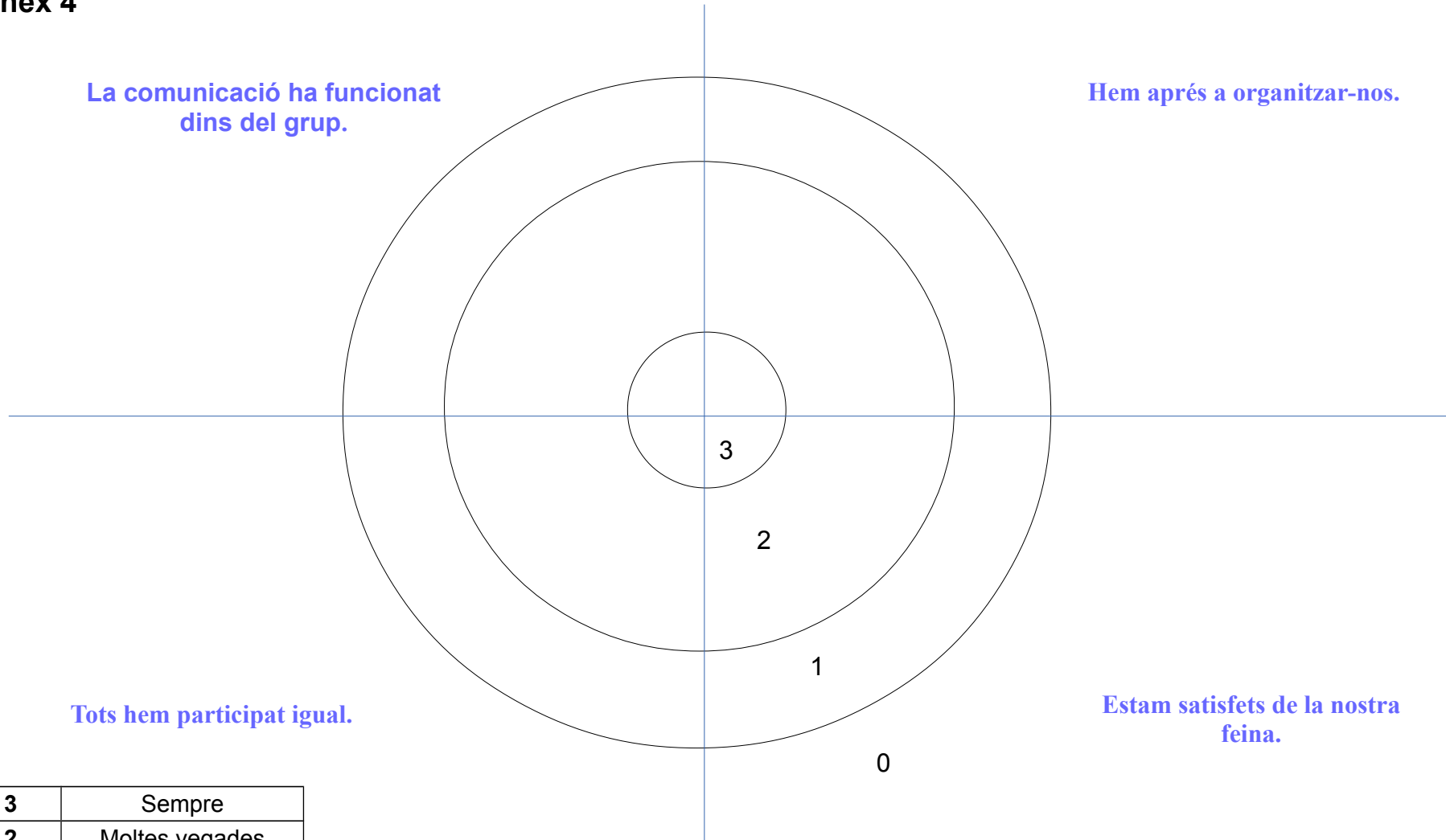
Annex 3

RÚBRICA D'AVUACIÓ D'UN TEXT NARRATIU BREU (250 paraules)				
	NECESSITA MILLORAR 1-0 punts	BÉ 1'5 punts	BASTANT BÉ 2 punts	MOLT BÉ 2'5 punts
1. Expressió i presentació	La presentació és massa bruta. La lletra no s'entén i no s'han deixat marges. L'expressió no és adequada.	He oblidat més d'un aspecte (el nom, la data, espai entre línies o els marges). Expressió simple.	He oblidat algun aspecte (el nom, la data, espai entre línies o els marges).	He posat el nom, la data, he deixat marges, espais entre línies i està net. Les frases estan ben construïdes i tenen sentit.
2. Contingut	Inacabat, breu o sense gens de sentit.	El text no té gaire sentit.	El text té sentit, però hi ha alguns aspectes que no s'han acabat d'explicar.	El text funciona i l'estructura és adequada.
3. Forma	No he fet un inici, un nus i un desenllaç.	Falta alguna de les tres parts.	Apareixen les tres parts però no es defineixen gaire bé els personatges, els escenaris i el temps.	Apareixen les tres parts així com els escenaris, els personatges i el temps.
4. Faltes d'ortografia	He fet més de 12 faltes	He fet entre 8 i 12 faltes	He fet entre 4 i 8 faltes	He fet 3 faltes o menys

Annex 4

La comunicació ha funcionat
dins del grup.

Hem après a organitzar-nos.



Tots hem participat igual.

Estam satisfets de la nostra
feina.

3	Sempre
2	Moltes vegades
1	Poques vegades
0	Gairebé mai

Annex 5

RÚBRICA D'AVUACIÓ DE L'EXPRESSIÓ ORAL (DEBAT)				
	NECESSITA MILLORAR 1-0 punts	BÉ 1'5 punts	BASTANT BÉ 2 punts	MOLT BÉ 2'5 punts
1. Ordre i claredat	Gens clara, desordenada i molt difícil de seguir.	Poc clara. En alguns moments ha estat difícil de seguir.	Continguts clars i ordenats. Bona estructura i comprensió.	Molta claredat i molt ben ordenada. La intervenció ha estat molt ben explicada.
2. Postura i contacte visual	La postura és incorrecta i no hi ha contacte visual. No gesticula.	Falta tranquil·litat per tal de millorar la postura i la gesticulació. No manté gaire el contacte visual amb l'enregistrament.	Tranquil·litat, bona postura corporal i contacte visual.	Molt bona postura corporal. Gesticula correctament i manté el contacte visual.
3. Comprensió	No s'ha sabut explicar gens.	No ha acabat d'explicar correctament el que volia dir.	S'ha sabut expressar correctament	Ha sabut explicar molt bé les seves opinions o idees.
4. Pronunciació i entonació	No ha vocalitzat. Ha hagut de pensar les coses i ha fet massa pauses. No hi ha hagut fluïdesa.	Ha fet algunes pauses innecessàries. Ha de millorar la pronúncia i l'entonació perquè en alguns moments el discurs no acaba de ser clar.	En alguns instants la parla i l'entonació no són adequades.	Parla correctament, amb una bona fonètica, entonació i vocalització.

Annex 6

RÚBRICA D'AVUACIÓ D'UN TEXT ARGUMENTATIU (250 paraules)				
	NECESSITA MILLORAR 1-0 punts	BÉ 1'5 punts	BASTANT BÉ 2 punts	MOLT BÉ 2'5 punts
1. Arguments i connectors textuais	No he escrit arguments o no acaben d'estar desenvolupats i no hi ha connectors textuais.	Sols he posat un argument i hi ha molts pocs connectors textuais.	Els arguments no acaben d'estar ben explicats i manquen alguns connectors textuais	He escrit 3 o 4 arguments ben justificats i he emprat connectors textuais
2. Estructura	No he fet paràgrafs i/o falta dues parts de l'estructura o més	Falta una sola part de l'estructura	Els paràgrafs no acaben d'estar ben separats i la distribució de l'estructura podria ser millor	He dividit el text amb paràgrafs i les parts del text estan ben delimitades (títol, introducció, desenvolupament dels arguments i conclusió)
3. Comprensió	He fet més de 10 faltes.	He fet entre 7 i 10 faltes.	He fet entre 3 i 6 faltes.	He fet 3 faltes o menys.
4. Expressió i presentació	La presentació és massa bruta. La lletra no s'entén i no s'han deixat marges. L'expressió no és adequada.	He oblidat més d'un aspecte (el nom, la data, espai entre línies o els marges). Expressió simple.	He oblidat algun aspecte (el nom, la data, espai entre línies o els marges).	He posat el nom, la data, he deixat marges, espais entre línies i està net. Les frases estan ben construïdes i tenen sentit.