



**Universitat de les
Illes Balears**

Una proposta didàctica sobre l'ús de telèfons intel·ligents
a l'àrea de llengua catalana
del segon cicle d'Educació Secundària Obligatòria.

Úrsula Perelló Saletas

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari en Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de Llengua i Literatura catalanes)
de la
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2017 / 2018

Data: febrer 2018

Signatura de l'autor _____

Nom Tutor del Treball: Gabriel Camps i Moranta

Signatura Tutor _____

Acceptat pel Director del Màster Universitari de _____ *Signatura* _____

Resum

La presència dels telèfons intel·ligents a les aules de secundària ha esdevingut una realitat que no podem ignorar. En molts casos, l'ús no n'està prou regulat i és una constant molt habitual la prohibició de l'ús d'aquestes tecnologies dins l'aula. Podem dir que els telèfons intel·ligents estan altament implantats en la nostra societat, tant en adults com en adolescents: en la seva vida personal, tant alumnes com professors els usen. Així, s'hauria d'atendre la necessitat de desenvolupar projectes educatius que lliguin els centres educatius amb l'entorn social i tecnològic en el qual l'alumnat es desenvolupa, és a dir, adequar l'ensenyament a la realitat social.

La recerca sobre l'ús educatiu dels dispositius mòbils és un àmbit d'estudi recent, que comença a focalitzar estudis d'organitzacions educatives, universitats i grups de recerca, i que té com a objectiu conèixer l'accés, l'ús i les oportunitats pedagògiques que obren les tecnologies mòbils, les dinàmiques organitzatives que emergeixen en els centres, la implicació parental al voltant de les comunicacions, la seguretat, l'aprenentatge i el seu impacte en la connexió entre l'escola i l'entorn (Consell Escolar de Catalunya, 2015).

Per tot això, en definitiva, hem considerat oportú presentar una anàlisi de les potencialitats dels *smartphones* per a l'educació amb un objectiu doble: atès el seu ús generalitzat, pensam que és imprescindible ensenyar als joves com usar-los amb finalitats didàctiques i, en segon lloc, mirar de quina manera poden contribuir a l'adquisició de les competències i els continguts de l'assignatura "Llengua catalana i literatura" recollits al currículum de les Illes Balears.

Per assolir aquests propòsits, hem fet una recerca bibliogràfica que ens haurà servit de base per a l'elaboració del marc teòric del treball. Pel que fa a la proposta didàctica, ens hem centrat en els continguts curriculars per proposar activitats que tenen com a eina central els telèfons intel·ligents. De tot això, n'hem extret algunes conclusions.

Paraules clau

TIC, *smartphone*, didàctica, reportatge, llengua.

Índex de continguts

| | |
|--|----|
| Resum..... | 3 |
| Paraules clau..... | 4 |
| Preàmbul..... | 6 |
| Objectius del treball..... | 8 |
| Estat de la qüestió..... | 9 |
| Anàlisi general dels canvis derivats de la inclusió de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO): les transformacions de l'ensenyament i l'aprenentatge derivades de la inclusió de les TIC. L'ús dels telèfons intel·ligents..... | 9 |
| Definició i influència de les TIC..... | 9 |
| Les TIC en l'ensenyament..... | 11 |
| Teories de l'ensenyament i les TIC..... | 11 |
| La competència digital..... | 17 |
| Els <i>smartphones</i> en l'ensenyament: el <i>mobile learning</i> | 21 |
| Els <i>smartphones</i> als currículums educatius de les Illes Balears..... | 26 |
| A tall de conclusió..... | 30 |
| Proposta didàctica..... | 32 |
| Introducció..... | 32 |
| Competències clau..... | 34 |
| Objectius..... | 34 |
| Continguts..... | 35 |
| Proposta d'activitats..... | 36 |
| 1. Tot a punt..... | 36 |

| | |
|---|----|
| 2. Fem un reportatge?..... | 39 |
| 3. Què? Qui? Com? Quan? On? Per què?..... | 42 |
| 4. Investiguem..... | 43 |
| 5. Mòbil... i acció!..... | 44 |
| 6. Edició i muntatge..... | 45 |
| 7. Edició i muntatge II..... | 46 |
| 8. La Gala Pulitzer..... | 47 |
| Avaluació..... | 47 |
| Metodologia..... | 49 |
| Atenció a la diversitat..... | 50 |
| Conclusions generals..... | 51 |
| Referències bibliogràfiques..... | 53 |
| Annexos..... | 59 |
| Annex 1..... | 59 |
| Annex 2..... | 59 |
| Annex 3..... | 63 |
| Annex 4..... | 64 |
| Annex 5..... | 65 |
| Annex 6..... | 67 |
| Annex 7..... | 68 |
| Annex 8..... | 68 |
| Annex 9..... | 70 |
| Annex 10..... | 71 |
| Annex 11..... | 72 |
| Annex 12..... | 73 |

Preàmbul

La presència dels telèfons intel·ligents a les aules de secundària ha esdevingut una realitat. En molts casos, l'ús no n'està prou regulat i és una constant habitual, en molts de centres, que es prohibeixi. No obstant això, no podem ignorar el paper que tenen els telèfons mòbils d'última generació en la vida dels adolescents. Segons els resultats de l'*Enquesta sobre equipament i ús de tecnologies d'informació i comunicació a les Illes, TICL 2007-2017*, de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) en col·laboració amb l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) en l'àmbit d'aquest territori, el 94% dels joves de 15 anys de l'Estat espanyol té mòbil i, a les Balears, la xifra és d'un 61% dels joves d'entre 10 i 15 anys. A més, el 85% dels ciutadans¹ de l'estat prefereix el telèfon mòbil per connectar-se a Internet, abans que l'ordinador i la tauleta.

La monografia *Ús d'Internet per part dels alumnes d'ESO de les Illes Balears* (2016) de l'Observatori de la Societat de la Informació (OBSI)² recull que el telèfon mòbil és l'aparell amb connexió a Internet més utilitzat pels menors a les seves Illes. També apunta que 7 de cada 10 troben el que cerquen a Internet de forma àgil i amb els resultats esperats, però només un 35,8% declara que normalment és capaç de destriar si la procedència d'aquesta informació és, o no, de confiança.

Les tecnologies tenen una rellevància especial en el meu entorn acadèmic i laboral, per la qual cosa des del primer moment dedicar-hi aquest treball em feia gola. Després de fer les pràctiques d'aquest màster, encara vaig estar-ne més convençuda: la meva experiència amb la introducció dels telèfons intel·ligents a les classes de 4t d'ESO va ser molt enriquidora, igual que la resposta dels alumnes a l'hora d'usar-los. Però hi va haver una dada significativa que em va acabar d'animar a investigar sobre l'ús de les TIC en

1 Així com ens indica l'acadèmia (Junyent 2008), feim servir el masculí genèric per representar «tots els sexes de l'esperit», tal com diu Biel Mesquida.

2 La monografia analitza els usos de les TIC per part dels joves de les Illes Balears en l'etapa educativa d'ESO. La mostra final consta de 2.696 respostes als qüestionaris, realitzats el 2016 a 31 centres: 21 de Mallorca, 5 d'Eivissa, 4 de Menorca i 1 de Formentera.

l'ensenyament, i és la percepció xocant que tenen els joves de la competència digital dels professors, segons la monografia abans citada. A la pregunta sobre qui consideraven que tenia més coneixements d'informàtica, la majoria va respondre que ells mateixos (55%), seguit dels seus amics (38%), els seus pares (37,6%) i, en darrer lloc, els professors (29,5%).³ Aquestes dades es corresponen amb els resultats sobre a qui demanarien ajuda tècnica per solucionar un problema amb el seu dispositiu: només un 16,2% confiaria en els professors, que tornen a quedar en última posició per darrere dels pares (54,4%), les amistats (41,3%) i altres (24,4%). I el que és més preocupant: només un 14,9% contrastarien la veracitat d'un contingut d'Internet amb els docents, mentre que el 59,7% ho farien amb les amistats i el 50,8% amb els pares. Així mateix, només un 5,5% demanaria opinió als professors per descarregar una aplicació, mentre que un 54,6% consultaria les amistats i un 34,9% els pares.

Els estudis també confirmen que els mil·lennistes⁴ són els qui dediquen més temps a les aplicacions mòbils i que les de comunicacions i les de xarxes socials són les més usades a tot el món, a les quals de cada vegada dedicam més temps (que ha augmentat un 394% els darrers trenta anys).⁵

Les dades confirmen que els telèfons intel·ligents estan profundament implantats en la nostra societat i que en la seva vida personal tant els alumnes com els professors els usen. Ara bé, la seva incorporació als centres educatius com a eines d'aprenentatge es debat entre les pors als mals usos i l'evidència que són eines útils per a l'ensenyament, també d'una llengua, l'eix central de la qual és la comunicació. Com diu Cassany (2011: 177), els alumnes han d'aprendre a distingir l'ús de les TIC en el context escolar, per aprendre, i en context personal, per divertir-se. I ensenyar-los-ho es presenta com el nou

3 Les preguntes eren de resposta múltiple, per això el percentatge total no suma 100%.

4 «Generació de les persones nascudes entre els anys 1980 i 2000 als països occidentals, que es caracteritza per haver estat la primera a fer un ús assidu de les tecnologies de la informació i la comunicació des de la infantesa.» (TERMCAT).

5 *Informe ditrendia 2017: Mobile en España y en el Mundo* (2017).

repte per als docents i per als centres que, davant de la incertesa, en molts casos han optat per prohibir l'ús dels telèfons intel·ligents a les aules. Es fa evident la necessitat de desenvolupar projectes educatius que lliguin els centres educatius amb l'entorn social i tecnològic en el qual l'alumnat es desenvolupa, és a dir, adequar l'ensenyament a la realitat social dels adolescents.

La recerca sobre l'ús didàctic dels dispositius mòbils és un àmbit d'estudi recent, que comença a focalitzar estudis d'organitzacions educatives, universitats i grups de recerca, i que té com a objectiu conèixer l'accés, l'ús i les oportunitats pedagògiques que obren les tecnologies mòbils, les dinàmiques organitzatives que emergeixen en els centres, la implicació parental al voltant de les comunicacions, la seguretat, l'aprenentatge i el seu impacte en la connexió entre l'escola i l'entorn (Consell Escolar de Catalunya 2015: 6).

Objectius del treball

En aquest treball volem presentar una anàlisi de les potencialitats dels *smartphones* per a l'educació amb un objectiu doble: atès el seu ús generalitzat, pensam que és imprescindible ensenyar als joves com usar-los amb finalitats didàctiques i, en segon lloc, mirar de quina manera poden contribuir a l'adquisició de les competències i els continguts de l'assignatura Llengua catalana i literatura, recollits al currículum de les Illes Balears.

Per assolir aquests propòsits, hem fet una recerca bibliogràfica que ens servirà de base per a l'elaboració del marc teòric del treball, en què definim les TIC i la seva influència, explicam diferents aportacions que relacionen les TIC amb l'ensenyament, en descrivim dues teories i explicam la competència digital, les aportacions dels *smartphones* en l'ensenyament i el paper que tenen dins dels currículums de les Illes Balears. Pel que fa a la proposta didàctica, ens centrarem en els continguts curriculars per proposar un projecte que té

com a eina central els telèfons intel·ligents. De tot això, n'extraurem algunes conclusions.

Estat de la qüestió

Anàlisi general dels canvis derivats de la inclusió de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO): les transformacions de l'ensenyament i l'aprenentatge derivades de la inclusió de les TIC. L'ús dels telèfons intel·ligents

Definició i influència de les TIC

Amb l'aparició de les TIC, les societats del segle XXI s'han vist immerses en tot un seguit de transformacions socials, polítiques i culturals que s'han concretat en molts canvis en tots els àmbits de la vida humana. Són nombrosos els estudis⁶ que apunten que les encara anomenades noves tecnologies han suposat una autèntica revolució social i cultural, tal com ho fou també la Revolució Industrial del segle XVIII per a la societat de l'època.

Podem considerar les TIC com el «conjunt de tecnologies utilitzades per a processar, transmetre i emmagatzemar informació en format digital», tal com les defineix el Centre de terminologia de la llengua catalana (TERMCAT).

Des de la seva aparició i fins als nostres dies, les TIC s'han anat incorporant per inèrcia en tots els àmbits de la societat, també en el context educatiu. Les exigències de la *societat en xarxa*⁷ n'han fet inevitable la

6 Hughes, 1983; Benkler, 2006; Castells i Tubella (dirs.), 2007 dins Castells, *Comunicación y poder* (2009).

7 Concepte creat per Manuel Castells per descriure una nova manera d'organització social desenvolupada amb la incorporació de les TIC. Les funcions i els processos dominants en l'era de la informació cada vegada s'organitzen més entorn de xarxes, l'expansió de les quals impregna tota l'estructura social. Per a més informació, podeu consultar l'obra *La societat xarxa* (Castells 2003), en què el sociòleg desenvolupa aquest concepte.

introducció als centres educatius com a millora de l'aprenentatge, no obstant això, sembla que aquesta inclusió dins les aules no ha tingut l'èxit esperat.

La fundació Aula Smart (2013)⁸ afirma que les telecomunicacions, els *mass media*, Internet, les xarxes socials... han estat un motor de canvi social, cultural i fonamentalment econòmic per a les societats d'aquest segle, que s'han convertit en societats tecnològiques.

La societat de la informació i la comunicació es caracteritza per:

- a. *Hacer aparecer e implementar las tecnologías digitales en todos los sectores de la sociedad.*
- b. *Modificar las formas de transmitir, clasificar y procesar la información, los modos de comunicación y las relaciones humanas.*
- c. *Demandar nuevos conocimientos y habilidades para obtener respuestas entre las complejas capas de información existentes (Saban 2010).*⁹

Tot i que les TIC aparegueren al segle XIX, segons Campos (2015: 80) allò que realment ha generat una revolució completa ha estat la incorporació de la tecnologia en l'àmbit domèstic. També Fischer (2007)¹⁰ sosté que hi ha hagut canvis en els modes d'existència contemporanis –també en educació– i en les pràctiques quotidianes, sobretot pel que fa a les nostres experiències amb els sabers, els intercanvis amb els altres, les maneres d'inscriure'ns en allò social, d'escriure, de parlar, de pensar el món i a nosaltres mateixos.

Gisbert *et al.* (2015: 59) observen que sovint tenim una visió reduccionista de les TIC com a simples aparells, i les concebem únicament i exclusivament com a eines de feina o instruments d'oci. No obstant això, «estem també davant de nous llenguatges, de nous codis i nous alfabetes i, sobretot, de noves formes de comunicació, de nous escenaris de participació i de nous espais de trobada i de creació de xarxa social».

8 Dins Campos (2005: 81).

9 Dins Campos (2005: 137).

10 Dins Siqueira *et al.* (2010: 25).

Les TIC en l'ensenyament

Teories de l'ensenyament i les TIC

Tenint en compte l'abast dels canvis generats amb la introducció i consolidació de la tecnologia dins de la societat, en aquest apartat ens centrarem en algunes propostes d'integració de les TIC en entorns socioeducatius per afavorir el procés d'aprenentatge.

Campos (2015: 108) fa constar que la majoria d'estudis descriuen la incompatibilitat de les TIC amb les didàctiques clàssiques i la necessitat d'efectuar transformacions metodològiques per assegurar-ne la inclusió en l'ensenyament. Les TIC ja estan transformant aspectes socioculturals que exigeixen unes altres didàctiques i relacions que s'adeqüin a les noves lògiques de relacions socials, que ara són més horitzontals i col·laboratives.

Les TIC també han contribuït i contribueixen a generar noves realitats per a l'aprenentatge i, al mateix temps, determinen noves necessitats formatives i d'acompanyament per a un ús saludable, ètic, crític i responsable de la tecnologia, en general, i de la tecnologia mòbil, en particular, tal com fan constar Gisbert *et al.* (2015: 51).

La integració de les TIC en l'entorn escolar exigeix molts canvis en la pràctica docent i en l'ensenyament, si el que pretenem és que no quedin reduïdes com a nous aparells per ensenyar amb els *modus operandi* de vells conceptes, tal com observen De Siqueira *et al.* (2010: 26). No s'han de convertir, per tant, en una finalitat, sinó en un mitjà a través del qual els alumnes aprendran els continguts de les assignatures i n'assoliran les competències.

Aquests autors relacionen l'alfabetització tradicional amb la competència digital per interpretar que no només es tracta de conèixer les eines d'interacció i comunicació disponibles gràcies a les TIC, sinó l'ús que se'n fa per aconseguir

objectius específics. Per tant, la competència digital, definida en el subapartat següent, no només fa referència a l'accés a tota la informació disponible, sinó també a l'ús d'aquesta informació en determinats contextos, relacionant-la amb altres informacions i utilitzant-la de manera crítica.

En aquest sentit, Roblizo *et al.* (2016: 259) apunten que són molts els teòrics¹¹ que confirmen que la simple introducció de les TIC a les aules no és suficient per augmentar els nivells d'aprenentatge dels estudiants, sinó que la millora del procés d'aprenentatge-ensenyament dependrà de la seva correcta integració en l'acte educatiu. Això implica, segons la proposta de Cabero (2014: 7), passar de la seva funció com a TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació), és a dir, com a eines facilitadores i transmissores d'informació i recursos, a les TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement), des de la perspectiva d'instruments facilitadors de l'aprenentatge i la difusió del coneixement, i a les TEP (Tecnologies per a l'Empoderament i la Participació), enteses no només com a recursos educatius, sinó també com a instruments per a la participació i la col·laboració entre docents i alumnes, des de qualsevol lloc i en qualsevol moment.

Per a aquest autor, un dels principals errors a l'hora d'incorporar les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge és veure la tecnologia com un element aïllat i independent de la resta de variables curriculars, com els objectius, les estratègies d'ensenyament, els continguts... que són, realment, els elements centrals de l'acte educatiu. Per això, proposa una definició de les TIC que va molt més enllà de la seva concepció purament tecnològica. Tal com diu, estan formades per un suport físic (el *hardware*), uns sistemes simbòlics per codificar i crear missatges (plànols, moviments de càmera, zoom...), els continguts i els missatges transferits per les TIC (l'ús educatiu de les tecnologies), un propòsit educatiu (allò que persegueix el docent amb la seva

11 Law, Pelgrum i Plom, (2006), European Commission (2008) Barrera-Osorio i Linden (2009).

utilització) i una estructura organitzativa del centre o de la institució educativa on s'insereix el mitjà.

Campos (2015: 132) observa que totes les metodologies d'innovació educativa actuals que tenen com a protagonista la implementació de les TIC, es basen en els principis del treball cooperatiu mitjançant la resolució de problemes en línia i el guiatge d'un assessor, que en aquest cas és el professor.

El treball cooperatiu estimula el procés d'autoaprenentatge, ja que l'alumne adquireix responsabilitat i es converteix en protagonista, no només del seu propi aprenentatge, sinó també del dels altres si l'ambient és l'adequat (Bandrés i Yocanda, 2012).¹² Aquesta línia cooperativista i col·laborativa dins l'era digital ha derivat en una nova corrent de l'aprenentatge: el Connectivisme (Siemens, 2004).

El nou paradigma educatiu que s'ha bastit aquests darrers temps, que es fonamenta en el socioconstructivisme –que entén el coneixement com a producte de l'intercanvi social i l'aprenentatge com un procés actiu i conscient de l'alumne–, la integració de la teoria de les intel·ligències múltiples i el treball per competències bàsiques, «ha de tenir com a clau de volta la connexió i la seva derivada natural: la connectivitat», tal com proposa Sans (2017: 54).

Partint d'aquesta idea, hem considerat interessant l'observació desenvolupada en l'article «L'aprenentatge en xarxa: interpretacions i conseqüències pedagògiques» (Gros 2015), segons la qual la relació entre el desenvolupament tecnològic i la forma d'abordar la creació del coneixement ha estat constant al llarg de la història. Tal com ens explica l'autora, citant Sfard (1998), hi ha hagut una connexió important entre l'evolució de les tecnologies i la forma d'entendre com es produeix l'aprenentatge, que podem observar en els tipus d'imatges utilitzades al llarg del temps: als anys seixanta, l'aprenentatge es considerava el resultat d'establir connexions entre estímuls i

¹² Dins Campos (2015: 132).

resposta «Imaginaven el cervell com una gran centraleta telefònica de tal manera que l'aprenentatge es produïa a través de la relació entre les informacions rebudes i les respostes produïdes» (Gros, 2015: 10); el cognitivisme utilitzava la metàfora computacional per explicar com funciona la ment: «el cervell computa informació a través d'un conjunt de regles de sintaxi sota les quals les estructures de dades poden combinar-se»,¹³ i el constructivisme va afegir a la metàfora computacional la importància del context i de les relacions socials per a l'aprenentatge. A partir del desenvolupament d'Internet, observa la doctora, es comença a considerar la idea de la ment com un gran hipertext format per nodes i relacions que ens situen davant d'una nova metàfora: la Xarxa. Ens explica, a més, que s'utilitza des d'una doble dimensió analògica: des de la visió de la tecnologia basada en els processos informacionals i també des de la dimensió més orgànica centrada en els estudis del paper de les xarxes neuronals en l'aprenentatge.

Al preàmbul hem comentat la importància que tenen les xarxes socials en la vida dels adolescents: connectar-s'hi és la principal activitat que duen a terme amb els dispositius mòbils. Per això, volem exposar dues teories que relacionen les xarxes amb l'aprenentatge: el connectivisme i la teoria LaaN (*Learning as a Network*).

El connectivisme és la teoria que posa el focus de l'aprenentatge en la creació de xarxes: «no és tan important saber coses com crear la xarxa que permet saber-les (Siemens, 2004)».¹⁴ Es defineix com una teoria de l'aprenentatge per a l'era digital i es basa en la interconnexió entre persones, objectes i recursos informacionals com a l'element central que opera en la producció del coneixement (Gros 2015: 13).

Aquesta teoria proposa una visió no jeràrquica dels processos d'aprenentatge, relacionada amb el paper de les persones com a creadores i

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Dins Sans (2017: 54).

generadores de contingut propi de la societat en xarxa i basada en la lògica de relacions horitzontals i col·laboratives, pròpia de la web 2.0.¹⁵ Segons Sans, les aportacions del connectivisme es concreten en què «potencia un tipus d'aprenentatge situat (entorn d'aprenentatge que esdevé significatiu dins del context sociocultural en el qual es troba), invisible (forma part del subconscient i pot arribar a les tres quartes parts del corpus cognitiu d'un individu), formal, no-formal, informal i entre iguals» (2017: 54). A més, es tracta d'un model d'aprenentatge per a tota la vida, *long life learning*, i torna una peça clau en la nostra societat dinàmica, en permanent revisió i actualització i influenciada pel fet tecnològic (Siemens, 2005).¹⁶

Gros considera que, tot i que ha suscitat crítiques (l'autora cita Verhagen, 2006; Kop, 2011; Clarà i Barberà, 2014; entre d'altres), el connectivisme ha suposat una aportació molt important per a altres aproximacions teòriques que es fonamenten en la metàfora de la xarxa, com la teoria LaaN, definida per Chatti (2010). Es tracta d'una teoria centrada en el disseny de la xarxa que vol servir de referent per a l'ús d'entorns personals d'aprenentatge (EPA, PLE en anglès, *Personal Learning Environment*).

Un EPA està format pel conjunt d'aplicacions que permeten relacionar les diferents activitats que realitzem utilitzant els entorns digitals: integren les eines i els espais en els quals s'usa la informació aconseguida i en els quals es reconstrueix i es reelabora. «En aquest sentit, es poden combinar aplicacions per obtenir informació, amb les de creació pròpia (diari de treball, mapa conceptual, etc.) i les de publicació (blogs, wikis, etc.)».¹⁷ La noció d'EPA fomenta l'autonomia dels aprenents a l'hora d'organitzar el seu aprenentatge,

15 La Web 2.0 es basa en espais d'interacció social, de participació col·lectiva i gratuïta, i està basada en tecnologies obertes, flexibles i fàcils d'utilitzar pels internautes. La importància de la Web 2.0 recau en l'arquitectura de la participació, mentre que la Web 1.0 es basava en la publicació (Domínguez i Llorente, 2009). Hi ha autors que parlen de Web 3.0, o Web semàntica, com la web de la cooperació, que permet la formació de comunitats virtuals que cooperen en la construcció de coneixements (Ortiz i García, 2015).

16 Dins Sans (2017: 54).

17 *Ibid.*

perquè els permet planificar, documentar, emmagatzemar i elaborar les seves pròpies reflexions i tota aquella informació significativa. Cassany (2011) el considera una eina poderosa, perquè se centra en l'aprenent, és dinàmica i flexible, esborra la frontera entre l'aula i l'oci i entre l'educació formal i la informal i es vincula amb l'autonomia de l'aprenent, el seu estil d'aprenentatge i l'aprenentatge al llarg de la vida.

Gros apunta que la teoria LaaN «entén l'aprenentatge a partir de la persona com un subjecte que va construint, ampliant i mantenint el seu entorn personal que comprèn informacions, recursos, persones, etc.» (2015: 18). D'aquesta manera, el focus del procés educatiu no recau en el professor com a referent únic del coneixement, sinó que se centra en l'aprenent, i el professor es converteix en un facilitador i un acompanyant en el procés de creació del sistema personal d'aprenentatge. L'EPA, per tant, fomenta l'autogestió de l'aprenentatge.

Perquè tenguem lloc l'aprenentatge, segons aquesta teoria, hi ha d'haver dues condicions: un domini de cerca i selecció d'informacions i recursos i la capacitat de reelaborar la informació i crear nous coneixements, és a dir, generar processos interiors de creació de significat i reorganització de l'experiència. El resultat és un *aprenentatge significatiu* (concepte d'Ausubel, 1978), perquè l'aprenentatge té lloc quan es reestructura el propi EPA: es produeix «una extensió de la pròpia xarxa amb nous nodes de coneixement (nivell extern) i una reelaboració de les pròpies teories (nivell conceptual/intern)» (Gros 2015: 18).

Hem considerat interessants aquestes dues teories en el desenvolupament d'aquest treball perquè interrelacionen les TIC i els canvis derivats de la societat de la informació i del coneixement amb la innovació docent. Així mateix, integren les potencialitats que ofereixen els mòbils dins

l'aula¹⁸, com són les xarxes socials, la ubiqüitat, els EPA, el *long life learning*, l'autoaprenentatge i el treball col·laboratiu.

La competència digital

Dins de l'imaginari col·lectiu, sovint hi ha la percepció que la gent més jove és més competent en l'ús de les TIC. A continuació, matisarem aquesta idea a partir de diferents conceptes i farem una aproximació a la competència digital i a la importància que ha adquirit en els sistemes educatius actuals.

Marc Prensky (2001)¹⁹ parla de «nadius digitals» i d'«immigrants digitals» basant-se en les diferències generacionals que determinen la relació de les persones amb l'ús de les tecnologies. Els *nadius digitals* formen part de la primera generació que ha crescut en un entorn tecnològic i digital normalitzat i que, per tant, ha interactuat amb la tecnologia digital des de les primeres etapes de la infantesa i té un coneixement i un domini notable de les seves aplicacions, està plenament familiaritzada en l'ús de les eines i demostra un bon domini intuïtiu de les tecnologies pròpies de la societat de la informació (Gran Enciclopèdia Catalana). Per contra, els *immigrants digitals* són les persones nascudes abans de l'existència de la tecnologia digital i que experimenten certes dificultats per dominar-ne les eines.

Enfront d'aquesta teoria, Roblizo *et al.* (2016: 258) consideren que l'«encletxa digital», fruit del contrast pel que fa a l'ús de les TIC entre els «nadius» i els «immigrants digitals» dins les aules, no és tan significativa, sobretot pel que fa a la relació entre els docents i els educands. Cabero (2014: 3) enumera motius per defensar aquesta tesi: a) els desenvolupaments tecnològics els duen a terme les generacions d'«immigrants digitals»; b) si pensam en altres paràmetres de diferenciació, i no solament l'edat, com són les formes d'interacció i construcció de missatges amb les TIC, els «immigrants» són els que en fan usos més profunds i complexos, i c) els estudis estan

¹⁸ Analitzades en l'apartat «Els *smartphones* en l'ensenyament: el *mobile learning*», p. 20.

¹⁹ Dins Cassany (2011: 15).

demostrant que entre ambdós no hi ha tanta diversitat de competències tecnològiques. No obstant això, reconeix que hi ha diferències entre aquestes generacions provocades per les formes d'accés i l'ús de les tecnologies que fan uns i altres. Els «nadius digitals» fan un consum massiu d'aquestes eines que els ha duit a potenciar noves habilitats cognitives (multitasca, interlocutors actius, proconsumidors, és a dir, productors i consumidors alhora...) en detriment d'altres que han minvat com la capacitat d'atenció i la memòria (OCLC, 2006; Carr, 2011 i 2014; Watson, 2011).²⁰ Això implica que no s'ha de donar per fet que els adolescents tenen les competències adequades per fer un ús acurat de les TIC, i encara menys per dominar-les i aprofitar-les com a eines d'aprenentatge. Tal com apunten Gisbert *et al.* (2015: 65-66), estar familiaritzat amb la tecnologia no vol dir ser-hi competent, «és cabdal comprendre que molts escolars disposen d'un extens bagatge de coneixements, experiències i habilitats digitals, ampli però poc estructurat, que no es pot assimilar a competència digital, perquè no garanteix que infants i adolescents aprenguin i obtinguin valor afegit de l'ús de la tecnologia en el treball intel·lectual».

En aquesta línia també és l'aportació de Peter Kruse (2010),²¹ segons el qual més que l'edat, les característiques generacionals o l'escolarització, allò que determina l'aproximació a les TIC és el comportament social i l'ús que fan les persones de la tecnologia. Suggereix dos nous conceptes: «residents», que desenvolupen la seva vida, personal i professional, en un entorn digital, i «visitants», que només s'aproximen a la tecnologia de manera ocasional. A diferència de la proposta de Prensky, aquesta classificació no presenta dos grups totalment diferenciats, sinó que constitueixen els dos extrems d'un interval en què hi pot haver matisos i punts intermedis (Gisbert *et al.* 2015: 49).

Aquests darrers anys, un gran nombre de sistemes educatius, seguint les recomanacions de les organitzacions internacionals com l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) i la Comissió

²⁰ Dins Cabero (*Ibid.*).

²¹ Dins Cassany (2011: 20).

Europea, han posat l'èmfasi en les competències, en un currículum que tradicionalment s'havia basat en les matèries (Krumsvik, 2011).²²

Segons el Projecte DeSeCo de l'OCDE (2002)²³ la noció de competència implica diverses dimensions: 1) la capacitat d'utilitzar una àmplia varietat d'eines, 2) la capacitat d'interactuar amb altres grups heterogenis i 3) l'assumpció de la responsabilitat de la pròpia vida i actuar de manera autònoma.

La recomanació de la Comissió Europea (2007: 7) suggereix que la competència digital se sustenta en les competències bàsiques d'utilització de les TIC: l'ús d'ordinadors per gestionar i avaluar, emmagatzemar, produir, presentar i intercanviar informació, comunicar-se i participar en xarxes de col·laboració a través d'Internet. Amb tot, possibilita l'ús segur i crític de les Tecnologies de la Societat de la Informació (TSI) per treballar, per a l'oci i la comunicació.

Partint d'aquesta recomanació, tal com apunten Sancho i Padilla (2016: 61), la competència digital implica fer un ús habitual dels recursos tecnològics disponibles per resoldre problemes reals amb eficiència i, al mateix temps, permet l'avaluació i la selecció de noves fonts d'informació i d'innovacions tecnològiques a mesura que apareixen, tenint en compte la seva utilitat per assolir tasques i objectius concrets. Això implica, segons aquests autors,

[...] ser autónomo, eficiente, responsable, crítico y reflexivo en la selección, el procesamiento y el uso de la información y sus fuentes, así como en la utilización de diferentes herramientas tecnológicas. También implica tener una actitud crítica y reflexiva que permita la evaluación de la información disponible contrastándola, si es necesario, y respetando las normas de conducta socialmente acordadas para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos medios.

Per tant, la capacitat digital no només fa referència a la competència en l'ús instrumental de les TIC i les tecnologies mòbils (competències TIC), sinó també per referir-se a les capacitats relacionades directament amb aquests dispositius i que tenen a veure amb la gestió, transformació i creació

²² Dins Sancho i Padilla (2016: 60).

²³ *Ibid.*

d'informació (competència informacional) i amb la comunicació i el treball en xarxa a través dels mitjans audiovisuals (competència comunicacional) (Gisbert *et al.* 2015: 55).

Ja hem comentat que amb l'aparició de les TIC i amb el desenvolupament de la societat del coneixement²⁴ apareixen llenguatges nous i, per tant, la necessitat de noves alfabetitzacions. L'alfabetització mediàtica i informacional (AMI) és un nou paradigma conceptual que fa referència a les capacitats que permeten fer un ús crític, autònom i creatiu de qualsevol mitjà de comunicació i d'informació, com també dels llenguatges que li són propis. En aquest marc s'integren conceptes com el d'alfabetització digital, alfabetització informacional, mediàtica, audiovisual i fílmica (Pérez 2015: 2).

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), ja al 2008, argumentava que per viure, aprendre i treballar amb èxit en una societat de cada vegada més complexa, rica en informació i basada en el coneixement, els estudiants i els docents han d'utilitzar la tecnologia digital amb eficàcia. Segons aquesta institució, en un context educatiu sòlid, les TIC poden ajudar els estudiants a adquirir les capacitats necessàries per ser «competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.» (UNESCO 2008: 2).

Queda palesa, doncs, la importància que han adquirit en els sistemes educatius actuals les competències digitals que segons el *Reial Decret*

²⁴ Segons el TERMCAT, *societat de la informació* i *societat del coneixement* s'han considerat dos termes sinònims, però de cada vegada hi ha més autors que els diferencien: «*societat de la informació* posa l'èmfasi en la tecnologia que permet la transmissió d'informació, mentre que *societat del coneixement* el posa en el contingut de la informació i la seva transformació en coneixement.».

1631/20067, de 29 de desembre, que estableix els ensenyaments mínims de l'ESO a Espanya, impliquen

disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. (2006: 688).

Amb tot, no podem passar per alt la importància que té una formació dels professors orientada a capacitar els futurs docents per integrar les TIC a l'aula amb èxit i per facilitar als alumnes l'assoliment de les competències abans descrites. Per això, Orellana *et al.* (2013) i Suárez-Rodríguez, Almerich, Gargallo i Aliaga (2013)²⁵ apunten que les competències en TIC en l'activitat docent s'han de dividir en dos conjunts: les competències tecnològiques, és a dir, el coneixement i el domini dels recursos tecnològics, i les competències pedagògiques, que fan referència als coneixements i a les habilitats que permet als professors inserir aquests recursos tecnològics a l'aula per a la seva pràctica docent.

Els smartphones en l'ensenyament: el *mobile learning*.

L'any 2013, en el qual es preveia que, per primera vegada en la història, el nombre de dispositius mòbils, majoritàriament els telèfons mòbils, superaria el nombre d'habitants del planeta, la UNESCO ja va publicar una guia breu titulada *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning*, amb directrius sobre la integració dels mòbils als sistemes educatius. En aquesta publicació es reconeix que de cada vegada hi ha més dades que confirmen que els telèfons mòbils són utilitzats per educands i docents de tot el món per a accedir a informació, simplificar l'administració i facilitar l'aprenentatge d'una manera nova i innovadora. Així mateix, també s'apunta que les tecnologies mòbils poden ampliar i enriquir les oportunitats educatives en diversos contextos.

²⁵ Dins Orellana *et al.* (2015: 1573).

Segons aquesta guia de la UNESCO, l'aprenentatge mòbil o *m-learning* és aquell que «*involves the use of mobile technology, either alone or in combination with other information and communication technology (ICT), to enable learning anytime and anywhere*» (2013: 6). Com que les tecnologies mòbils estan en constant evolució i en podem trobar una gran diversitat de models, fer-ne una definició precisa pot presentar dificultats. Per això, aquesta institució s'hi refereix atenent-ne les característiques: «*they are digital, easily portable, usually owned and controlled by an individual rather than an institution, can access the internet, have multimedia capabilities, and can facilitate a large number of tasks, particularly those related to communication. Another defining attribute [...] is its ubiquity*». ²⁶

El Consell Escolar de Catalunya, en el *Document 1/2015: Les tecnologies mòbils als centres educatius* adapta aquesta definició: «En aquest document s'empra l'expressió "tecnologies mòbils" per a designar principalment els telèfons mòbils intel·ligents (*smartphones*), dispositius digitals fàcilment transportables que permeten accedir a Internet, que tenen funcionalitats multimèdia, que es poden emprar en un gran nombre d'activitats de processament i comunicació d'informació, que habitualment són propietat d'un individu més que no pas d'una institució i que són usats a criteri personal i sota el seu control.» (2015: 3).

Els *smartphones* i les tauletes estan transformant radicalment la manera en què accedim a les fonts de coneixement: avui en dia, la població es manté connectada durant tot el dia a un volum immens de dades i l'accés a la informació és instantani, fet que té un impacte en la forma d'aprenentatge i genera noves maneres d'interactuar amb el coneixement (Ovalles, 2014).

Com ja hem vist, la tecnologia i la societat no són dues entitats independents, sinó que tenen una relació simbiòtica. D'igual manera, la tecnologia i l'educació no són dues esferes autònomes i impermeables, sinó

²⁶ *Ibid.*

que constitueixen dos àmbits imbricats, superposats, estretament vinculats i que generen l'un sobre l'altre constants transferències. L'aprenentatge mòbil es basa fonamentalment en l'aprofitament de les tecnologies mòbils com a base del procés d'aprenentatge (Cantillo *et al.* 2012: 4).

Les característiques tecnològiques associades a l'aprenentatge mòbil són la portabilitat, la immediatesa, la connectivitat, la ubiqüitat i l'adaptabilitat. A més a més, els telèfons intel·ligents són més assequibles i manejables que altres tipus d'eines de les TIC com els ordinadors portàtils. Cal afegir que l'aprenentatge mòbil fomenta els EPA,²⁷ perquè situa l'estudiant en una posició rellevant i activa en el procés d'aprenentatge i li genera un sentiment d'empoderament: *«se moldean los contenidos y la presentación de la plataforma; por lo tanto, el estudiante se apropia de la información y realiza una auténtica participación en la comunidad de aprendizaje, al sentirse responsable de su propio proceso educativo»* (Cantillo *et al.* 2012: 19).

Tot això fa d'aquests dispositius una eina amb molts de beneficis, tal com recull l'informe de la UNESCO (2013) esmentat. En primer lloc, constitueixen un mitjà excel·lent per a ampliar les oportunitats educatives d'educands que no tenen accés a una educació de qualitat, ja que són una tecnologia barata. A més, faciliten l'aprenentatge personalitzat, perquè poden oferir a l'estudiant major flexibilitat per a avançar en el seu propi ritme i seguint els seus interessos personals, ja que és l'usuari únic d'aquests dispositius, cosa que podria augmentar la seva motivació a l'hora d'aprofitar les oportunitats d'aprenentatge. Pel seu caràcter interactiu, també permeten simplificar les avaluacions i proporcionar, tant als docents com als alumnes, indicadors de progrés més immediats. Un altre dels avantatges és la ubiqüitat: permeten l'aprenentatge en qualsevol moment i lloc i, a més, per l'ús de determinats algoritmes amb aquest objectiu, tenen una eficàcia demostrada per a reforçar la retenció d'informació essencial. La guia de la UNESCO (2013)

27 Concepte explicat en el subapartat «Teories de l'ensenyament i les TIC», p. 8.

també apunta que els dispositius mòbils poden ajudar els docents a aprofitar amb més eficàcia el temps de classe. A més a més, fomenten la participació en interaccions socials bàsiques per a l'aprenentatge i la creació de noves comunitats d'educands.

Les aplicacions, o *apps*, són programes informàtics que desenvolupen tasques específiques en un dispositiu mòbil. Moltes de les *apps* per a *smartphones* estan creades a partir de webs 2.0 adaptades a aquestes eines. Com ja hem avançat, la web 2.0 està caracteritzada per la interactivitat entre dues o més persones i per l'ús d'aplicacions dinàmiques i d'estàndards oberts que permeten la modificació del contingut per part de l'usuari. Fernández (2015: 26) diu que un dels grans avantatges que ofereixen és que són simples i intuïtives i que, per tant, no es necessiten coneixements informàtics avançats per a dominar l'eina. A més, com que la majoria es basen en la participació dels usuaris, solen ser gratuïtes i suposen una eina de treball col·laboratiu dins l'aula.

Fernández divideix les aplicacions en diferents grups: aplicacions per a compartir recursos digitals de qualsevol tipus creats pels usuaris a través de plataformes especialitzades; eines per a crear recursos mitjançant les quals es pot generar contingut que pot ser compartit, la qual cosa contribueix a desenvolupar la intel·ligència compartida; serveis per a recuperar informació, mitjançant eines útils per a organitzar recursos a partir de necessitats informatives de l'usuari, i les xarxes socials, el «conjunt d'eines dissenyades per a crear i gestionar comunitats virtuals, espais on els membres estableixen vincles, contactes i intercanvien continguts motivats per una sèrie d'interessos comuns. En són exemples facebook i twitter» (2015: 29). Tot això els aporta moltes funcionalitats didàctiques com a eines de comunicació i per a l'aprenentatge d'una llengua.

A més, aquests dispositius traslladen l'aprenentatge a entorns més enllà de l'aula que ajuden a maximitzar la comprensió. En aquest sentit, Gisbert et

al. (2015: 52) proposen canviar la percepció de l'espai com a estrictament físic, per entendre que en els espais virtuals també es donen les condicions necessàries per generar coneixement i interacció entre les persones i l'activitat que s'hi forma. Així, expliquen aquests autors, hi ha experts que ja parlen d'ecologies per a l'aprenentatge (Barron 2004, 2006) o ecosistemes d'aprenentatge (Uden i Damiani 2007). Es tracta d'escenaris amb molts recursos de naturalesa diversa i possibilitats de connexió i interrelació, que es caracteritzen per la flexibilitat i l'adaptabilitat, cosa que els fa personalitzables en funció de les necessitats i preferències de cada individu o grup. Els defineixen com «un espai o diversos espais integrats, físics i virtuals, que puguem modular i personalitzar en funció de les necessitats i les característiques dels alumnes i dels objectius d'aprenentatge que ens proposem d'assolir. En aquest gran repte que tenim, les tecnologies mòbils, amb totes les potencialitats educatives que tenen, poden contribuir a la creació d'aquests escenaris d'aprenentatge i de creació oberts i flexibles» (Gisbert *et al.* 2015: 53).

Segons la UNESCO (2013), també milloren l'aprenentatge continuat i actualitzat i simplifiquen l'ensenyament, ja que permeten emmagatzemar els continguts al núvol amb independència dels equips informàtics que s'utilitzin per a accedir-hi. Una altra de les millores que proporcionen els *smartphones* és que eliminen les fronteres entre l'educació formal i la informal, la qual cosa també facilita l'aprenentatge continuat. Afavoreixen, a més, la inclusió de persones amb diversitat funcional gràcies a la integració de les tecnologies d'ampliació de text, transcripció de veu i detecció de la ubicació que en milloren l'aprenentatge. També faciliten la comunicació i l'administració, ja que són més ràpids, més fiables, més eficients i menys costosos que altres vies de comunicació. A més a més, els telèfons intel·ligents són més eficaços que altres TIC en funció dels costos, perquè es tracta d'aprofitar tecnologies que ja tenen els alumnes.

Amb tot, la UNESCO (2013) proposa unes directrius per a formular polítiques que facin efectius tots aquests avantatges que ofereix l'aprenentatge mòbil: capacitar els docents, crear continguts pedagògics per a telèfons intel·ligents, vetllar per la igualtat de gènere dels alumnes davant d'aquestes tecnologies, ampliar i millorar les opcions de connectivitat per a garantir-ne l'equitat, elaborar estratègies per a proporcionar accés en condicions d'igualtat per a tots els alumnes, promoure l'ús segur, responsable i saludable de les tecnologies mòbils, usar-les per a millorar la gestió de la comunicació i l'educació i augmentar la consciència sobre l'aprenentatge mòbil mitjançant activitats de promoció, lideratge i diàleg.

Els *smartphones* als currículums educatius de les Illes Balears

En aquest apartat farem referència a la base normativa del nostre sistema educatiu i la introducció de les TIC en l'ensenyament, on queden inclosos els telèfons intel·ligents, a l'Educació Secundària Obligatòria.

Com explica Navarro (2014: 218) l'any 1997 l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va iniciar el Projecte de Definició i Selecció de Competència (DeSeCo), amb la finalitat d'analitzar les competències que es consideraven necessàries per a la ciutadania del món modern. L'informe final del projecte, l'any 2003, va esdevenir un marc rellevant per a les futures polítiques de l'educació dels països membres. L'any 2005, la Comissió Europea va proposar una sèrie de consells per a l'aprenentatge permanent, publicats posteriorment a *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework* (2006), que recollien vuit competències bàsiques, entre les quals trobam la competència digital. Un any després, va ser inclosa al currículum prescriptiu, amb la *Llei Orgànica d'Educació* (LOE), juntament amb les altres set competències bàsiques recomanades i que convé haver assolit en acabar l'escolarització obligatòria.

El *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017), publicat per l'Institut Nacional de Tecnologies Educatives i de Formació del Professorat (INTEF), vol funcionar com un marc de referència comú per a la formació del professors en competències digitals, que ja apareixia com una declaració d'intencions en l'Article 111 *bis.* a la LOMCE «*El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.*» (2013: 40).

La publicació de la INTEF (2017: 2), doncs, també es fa ressò de les recomanacions de la Comissió Europea:

La competencia digital es una de las 8 competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente.

A continuació, revisarem les referències a les TIC recollides a la LOMCE (2013). Al llarg del text no hi ha cap referència a la competència digital, si bé ja en el preàmbul (punt IV, 97860) es reconeix la necessitat de canvis metodològics d'acord amb les transformacions propiciades per la globalització i l'impacte de les noves tecnologies, que afecten la manera en què l'alumnat actual aprèn, es comunica, atén les classes i elabora les tasques. Reconeguda la seva importància, en el punt X del preàmbul (97864) les TIC també apareixen com un dels principals àmbits sobre els quals la llei incideix amb vistes a la transformació educativa, idea que es reafirma en el punt següent (XI) «*Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa.*» (97865).

És al punt XI del preàmbul on s'incideix més en la necessitat d'incorporar les TIC en l'ensenyament. Segons determina, la tecnologia ha d'estar al servei

de l'aprenentatge personalitzat i la seva universalització, com també dels aprenentatges en competències no cognitives, de l'adquisició d'actituds (sense especificar quines), de l'aprendre fent i de la connexió amb els hàbits i les experiències de les noves generacions. També es refereix a la necessitat de fomentar-ne un ús responsable i ordenat en tot el sistema educatiu i les reconeix com una eina clau en la formació dels professors i en la formació permanent dels ciutadans al llarg de tota la vida.

El punt 6 de l'Article 24 (97874) estableix que les TIC s'han de treballar en totes les matèries, al mateix nivell que la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, comunicació audiovisual, l'emprenedoria i l'educació cívica i constitucional.

L'Article 111 *bis*. (97898- 87899) és el que es centra en les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, però es basa fonamentalment en qüestions burocràtiques: sistemes d'informació per a la gestió, formats de suport, plataformes digitals i tecnològiques i l'establiment d'un marc de referència de competència digital (anteriorment citat). El punt 2 apunta que les TIC s'han de regir pel principi d'interoperabilitat, han de ser accessibles universalment i dissenyades per a totes les persones, i que han de servir per a assolir els objectius bàsics del currículum, mentre que el punt 5 estableix que se n'ha de promoure l'ús com a mitjà didàctic.

Pel que fa al Currículum de les Illes Balears d'Educació Secundària Obligatòria a l'àrea de Llengua catalana i literatura, regulat al *Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears*, les TIC es presenten com el principal recurs didàctic. Tot i que es reconeix que el llibre de text és un recurs habitual, estableix que es tracta d'un recurs i no l'única guia del procés d'aprenentatge.

Les defineix com un instrument de comunicació oral i escrita i com a eines útils per a la recerca d'informació i per a dinamitzar el desenvolupament

de les activitats d'aprenentatge. Sense anar més enllà, estableix que el seu ús propicia la innovació pedagògica i el canvi de mètodes d'aprenentatge.

En l'àmbit lingüístic, «s'utilitzen per organitzar, aplicar i presentar la informació en diferents formats, per llegir i escriure de forma individual i col·lectiva, per comunicar-se i publicar la informació per a una audiència determinada, per facilitar la quantitat i qualitat dels documents produïts i fer que el procés de lectura i escriptura esdevengui més col·laboratiu, interactiu i social.» (8). Així mateix, dona unes quantes de directrius per al seu ús.

Tal com recull l'Article 3 del *Decret 34/2015*, la competència digital és considerada una de les finalitats de l'ESO, es pretén «Aconseguir que els alumnes assoleixin els elements bàsics de la cultura, especialment en els aspectes lingüístic, humanístic, artístic, científic i tecnològic.» (5). També dins de les competències que ha de desenvolupar l'alumnat en aquesta etapa (Article 4) hi ha les d'adquirir «destreses en la utilització de les fonts d'informació per a adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. Adquirir una preparació bàsica i responsable en el camp de les tecnologies, especialment les de la informació i la comunicació. Valorar la necessitat de fer un ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i respectant la dels altres.» (6).

Així mateix, disposa que s'ha de fomentar l'ús habitual de les tecnologies de la informació i la comunicació, com un dels principis metodològics i pedagògics bàsics (Article 7). També considera les TIC com un element transversal que s'ha de treballar a totes les matèries (Article 13) i estableix el tractament de les tecnologies de la informació i la comunicació al llarg de l'etapa com a part de la concreció curricular dels centres.

L'annex «Llengua catalana i literatura» del *Decret 34/2015* defineix la competència digital com «el conjunt de coneixements, capacitats, destreses i habilitats, a més de valors i actituds, per a la utilització estratègica de la informació i la comunicació en contextos i amb eines propis de les tecnologies

digitals» (14) i la considera un camp imprescindible a les societats avançades. La relaciona amb altres competències, com la lingüística, perquè no es pot deslligar de saber cercar, seleccionar i interpretar les informacions que arriben per suports digitals, i la d'aprendre a aprendre, ja que afavoreix l'autoaprenentatge. «Usar tant les fonts impreses com les digitals per obtenir, seleccionar i transmetre informació i per produir treballs acadèmics amb rigor, claredat i coherència» (18) i «Emprar amb autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació i la comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos i per participar en la vida social.» (17) constitueixen dos dels objectius específics de la matèria de llengua catalana i literatura en aquesta etapa. I una de les funcions del docent ha de ser la d'oferir eines perquè els alumnes puguin seleccionar i gestionar les fonts d'informació que les TIC posen al seu abast, tant actualment com les que es puguin donar en el futur.

Quant als continguts de la matèria al quart curs d'ESO, es considera un contingut de comunicació escrita l'«Ús progressivament autònom dels diccionaris, de les biblioteques i de les tecnologies de la informació i la comunicació com a font d'obtenció d'informació.» (33). Conèixer i usar les TIC també queda recollit en els criteris d'avaluació d'aquest segon cicle.

Com hem vist, les TIC assoleixen tot el protagonisme dins dels recursos didàctics proposats i es presenten com a eines de treball transversal, aplicables als quatre blocs en què es divideix el currículum: «Bloc 1. Comunicació oral: escoltar i parlar», «Bloc 2: Comunicació escrita: llegir i escriure», «Bloc 3. Coneixement de la llengua» i «Bloc 4. Educació literària».

A tall de conclusió

Les Tecnologies de la Informació i la Comunicació han vingut acompanyades de molts canvis en tots els àmbits de la vida humana. La

manera com aprenem també s'ha vist modificada per formes noves de comunicar-nos, per l'aparició de llenguatges nous i la necessitat de noves alfabetitzacions, per la manera com accedim a la informació i com la processam per crear nous coneixements i continguts...

Així mateix, els *smartphones* han entrat amb força dins la societat i, de moment, sembla que per a quedar-s'hi. Per les característiques abans descrites, es converteixen en unes eines amb moltes potencialitats per a l'ensenyament que convindrà aprofitar si volem connectar amb la realitat i l'entorn immediat dels adolescents. D'aquesta manera, no només augmentarà la motivació dels alumnes dins l'aula, sinó que els donarem les estratègies necessàries perquè puguin utilitzar aquests dispositius amb finalitats didàctiques, tant per a l'educació formal com per a la informal, perquè l'aprenentatge és un procés ubic, que dura tota la vida i que també té lloc fora de les aules.

Vivim amb una enorme presència social de la tecnologia que «obliga a redefinir sistemes i procediments, a repensar estratègies i models de treball i d'activitat i, fins i tot, a crear nous codis de conducta i de relació» (Consell Escolar de Catalunya 2015: 3). Estem exposats diàriament a moltíssims missatges escrits, audiovisuals i mediàtics, i a un gran volum d'informació. Per això, es fa necessari que els alumnes aprenguin a moure's, a viure i a treballar dins d'aquest ecosistema comunicatiu.

El Consell Escolar de Catalunya (2015: 8-9) descriu el potencial dels telèfons mòbils per a dur a terme operacions específiques relacionades amb l'aprenentatge que no es podrien dur a terme sense aquests dispositius:

cercar en temps real informació multimèdia sobre qualsevol assumpte o fer activitats que comportin geolocalitzacions), les fa més simples (enregistraments) i permet realitzar-les en qualsevol lloc (aprenentatge fora de l'aula) [...] realitzar simulacions o càlculs, capturar informació i dades en temps real, redactar notes ràpides, consultar diccionaris, visionar o escoltar enregistraments musicals, crear i programar aplicacions, controlar dispositius i efectuar altres operacions de manera immediata. [...] pel fet de ser habitualment propietat dels seus usuaris i atès que aquesta tecnologia permet recopilar informació personal, ofereixen grans possibilitats d'adaptació a les necessitats individuals. [...] poden simplificar la retroacció i l'avaluació, perquè proporcionen indicadors de progrés

immediats a professors i alumnes. [...] La integració de les tecnologies d'ampliació de text, transcripció de veu, detecció de la ubicació i lectura de textos als dispositius mòbils afavoreix l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives especials.

A més a més, l'ús dels telèfons intel·ligents a l'aula permet concretar i dur a la pràctica diverses metodologies que hem anat veient al llarg d'aquest màster. Resumidament: a) permet treballar les intel·ligències múltiples (Gardner), perquè augmenta la varietat i la riquesa d'experiències educatives (Campos 2015: 128); b) fa l'alumne més conscient del seu propi aprenentatge, amb l'objectiu que pugui arribar a autoregular-lo, perquè fomenta un model d'aprenentatge en què l'alumne és un subjecte actiu; c) amb la inclusió de les xarxes socials, també promou el treball en equip, cooperatiu i col·laboratiu i estimula la interacció entre tots els alumnes de l'aula; i d) permet l'*aprenentatge contextual* (Fernández 2015: 39) i ajuda l'estudiant a situar el seu propi aprenentatge en situacions reals, per la qual cosa el prepara per a noves vivències (Campos 2015: 134). Tot això, unit al fet que molts joves ja tenen un coneixement d'usuari sobre el funcionament dels dispositius, estimula l'*aprenentatge significatiu*.

En definitiva, hem vist que els telèfons intel·ligents són eines que poden intervenir favorablement en els processos d'ensenyament-aprenentatge; per tant, «El repte educatiu és aprofitar totes les possibilitats [...] per tal d'integrar-los amb normalitat als aprenentatges i l'activitat acadèmica.» (Consell Escolar de Catalunya 2015: 8).

Proposta didàctica

Introducció

En aquest apartat es presentarà la proposta didàctica, que es fonamenta en l'ús dels *smartphones* com a eina principal per assolir els objectius didàctics. Està pensada perquè es pugui dur a terme al segon cicle d'ESO i té una duració de 8 sessions, de 55 minuts cadascuna.

Una seqüència didàctica²⁸ és, segons Duran (2015: 80), «una successió d'activitats relacionades entre si de manera que cada una d'elles es vincula amb un marc global d'aprenentatge representat per la tasca o projecte final que han de fer els estudiants. D'aquesta manera, l'important no és cada activitat en ella mateixa sinó la relació que s'estableixen entre elles i el fil conductor que les guia».

Partint d'aquesta definició, proposam una SD té com a fil conductor l'elaboració d'un reportatge, format a partir de minireportatges sobre una temàtica comuna, l'ús de les TIC, que es duran a terme per equips. L'eina principal de tot el procés creatiu seran els *smartphones*. D'aquesta manera, les tecnologies de la informació i la comunicació es configuren com a eines didàctiques i, al mateix temps, en promovem una reflexió crítica de l'ús.

A més, tal com es concreta als continguts curriculars, exposats en el subapartat corresponent, s'hi treballaran les quatre habilitats de la llengua: l'expressió oral, la comprensió oral, l'expressió escrita i la comprensió escrita.

Ens basarem en el desenvolupament de la SD proposada per Camps (1994), citat per Duran (2015: 80), segons la qual la SD incorpora tres fases: «la preparació, en què es formula el projecte (*Què hem de fer?*) i també es formulen els objectius d'aprenentatge (*Què hem d'aprendre?*); la realització, que inclou la planificació detallada dels continguts, de la situació discursiva i l'organització de la tasca a partir d'unes activitats previstes pel docent perquè l'estudiant pugui reeixir en la tasca encomanada; i una avaluació final en què es revisa de manera explícita el producte final (*Què hem fet?*) i també els objectius d'aprenentatge (*Què hem après?*)».

D'aquesta manera, hem dividit la SD en diferents apartats: les competències que s'hi treballaran, els objectius didàctics i els continguts que

28 D'ara endavant en direm SD.

recull el currículum de les Illes Balears, la proposta d'activitats, l'avaluació, la metodologia que es farà servir i l'atenció a la diversitat.

Competències clau

De les set competències clau explicitades en l'Article 6 del *Decret 35/2015* (2015: 8) es preveu treballar les següents mitjançant aquesta proposta didàctica:

- Comunicació lingüística.
- Competència digital.
- Aprendre a aprendre.
- Competències socials i cíviques.
- Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor.
- Consciència i expressions culturals.

Objectius

D'acord amb els objectius recollits al *Decret 35/2015* (2015: 16-18), amb el desenvolupament de les activitats d'aquesta proposta didàctica es pretén que els alumnes siguin capaços de:

- Aconseguir la competència comunicativa oral i escrita en llengua catalana per comunicar-se amb els altres, per aprendre (en la cerca i l'elaboració d'informació i en la transformació dels coneixements), per expressar les opinions i concepcions personals, apropiat-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.
- Aconseguir la competència en llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió i per a la seva participació en les creacions culturals. A fi que sigui possible que, al final de l'educació secundària obligatòria, s'utilitzi normalment i correctament la llengua catalana.
- Emprar amb autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació i la comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos i per participar en la vida social.
- Interaccionar, expressar-se i comprendre oralment o per escrit, de manera coherent i adequada als contextos acadèmic, social i cultural, i adoptar una actitud respectuosa i de cooperació.

- Aplicar de manera reflexiva els coneixements sobre el funcionament de la llengua i les normes d'ús lingüístic per comprendre i produir missatges orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció.
- Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües i participar activament en el control i avaluació del propi aprenentatge i el dels altres.
- Cercar, consultar, citar i aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos, tant de fragments com d'obres completes i d'altres fonts d'informació per adoptar una visió personal i crítica.
- Usar tant les fonts impreses com les digitals per obtenir, seleccionar i transmetre informació i per produir treballs acadèmics amb rigor, claredat i coherència.
- Valorar la importància d'emprar el registre lingüístic adequat a cada situació comunicativa.
- Promoure la capacitat de reflexió sobre la unitat del fet artístic i les relacions que s'estableixen entre la literatura i la resta de disciplines artístiques (cinema, pintura, música...).

Continguts

A continuació, exposarem els continguts que es poden treballar amb aquesta proposta didàctica d'acord amb el *Decret 35/2015* (2015: 30-42):

Escoltar:

- Comprensió, interpretació i valoració de textos orals en relació amb l'àmbit d'ús: àmbit personal, acadèmic, social i àmbit laboral.
- Comprensió, interpretació i valoració de textos orals en relació amb la finalitat que persegueixen: textos narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius i dialogats.
- Observació i comprensió del sentit global de debats, col·loquis, entrevistes i converses espontànies de la intenció comunicativa de cada interlocutor i aplicació de les normes bàsiques que regulen la comunicació.

Parlar:

- Coneixement i ús progressivament autònom de les estratègies necessàries per a la producció de textos orals.
- Coneixement, ús i aplicació de les estratègies necessàries per parlar en públic i dels instruments d'autoavaluació en pràctiques orals formals o informals.
- Coneixement, comparació, ús i valoració de les normes de cortesia de la comunicació oral que regulen les converses espontànies i altres pràctiques discursives orals pròpies dels mitjans de comunicació. El debat.

Llegir

- Lectura, comprensió, interpretació i valoració de textos escrits en relació amb l'àmbit personal, acadèmic, social i laboral.

- Ús progressivament autònom dels diccionaris, de les biblioteques i de les tecnologies de la informació i la comunicació com a font d'obtenció d'informació.

Escriure:

- Coneixement i ús de les tècniques i estratègies per a la producció de textos escrits: planificació, obtenció de dades, organització de la informació, redacció i revisió
- Escriptura de textos propis de l'àmbit personal, acadèmic, social i laboral.
- Escriptura de textos narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius i dialogats.
- Interès per la composició escrita com a font d'informació i aprenentatge, com a forma de comunicar les experiències i els coneixements propis, i com a instrument d'enriquiment personal i professional.

La paraula:

- Utilització de diccionaris i altres fonts de consulta en paper i format digital sobre la normativa i l'ús no normatiu de les paraules i interpretació de les informacions lingüístiques que proporcionen els diccionaris de la llengua: gramaticals, semàntiques, registre i ús.

Les relacions gramaticals:

- Coneixement, ús i valoració de les normes ortogràfiques i gramaticals, reconeixement del seu valor social i la necessitat de cenyir-s'hi en l'escriptura per

Les varietats de la llengua:

- Coneixement dels diferents registres i factors que incideixen en l'ús de la llengua en diferents àmbits socials i valoració de la importància d'utilitzar el registre adequat segons les condicions de la situació comunicativa.

Proposta d'activitats

1. Tot a punt

La primera sessió té caire introductori. Servirà per donar a conèixer als alumnes les aplicacions mòbils que els acompanyaran en el desenvolupament d'aquesta SD i explicar-los el projecte de creació d'una campanya informativa per fomentar l'ús conscient, responsable i segur dels *smartphones*. La campanya consistirà en l'elaboració d'un reportatge en format audiovisual. Pensam que pot ser molt interessant ampliar-la amb un cartell informatiu que inclogui recomanacions destinades a tota la comunitat educativa, per tal de fer corresponsables els alumnes en la creació de la normativa interna d'usos dels

dispositius mòbils dins l'entorn escolar.²⁹ El reportatge serà creat per a tots els cursos com a material didàctic i es penjarà a la web i/o al blog del centre.³⁰

Per començar, se'ls proposarà un debat breu sobre l'ús del mòbil al centre educatiu, vehiculat per una sèrie de qüestions que anirà proposant el professor.³¹ El debat és una activitat habitual en la programació d'aula, per la qual cosa ja en coneixen les normes i el procediment. Els servirà per activar el coneixements previs que en tenen i constituirà una guia per al professor a l'hora de saber què en saben i quines en són les seves percepcions.

A continuació, se'ls projectarà la presentació del conjunt d'aplicacions per a mòbil que hauran de fer servir durant el desenvolupament de la SD. Es tracta de sis aplicacions amb funcions diferents:

| Aplicació | Descripció |
|------------------------------------|---|
| WhatsApp Messenger | És una aplicació gratuïta de missatgeria instantània que permet enviar i rebre missatges, trucades, fotos, vídeos, documents i missatges de veu i crear converses grupals. |
| DIEC 2 en línia | Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC) en línia, que estableix la normativa lèxica de la llengua catalana. No conté anuncis i no necessita registre personal. |
| Verbs Catalans | Conjugació de 8.500 verbs catalans en tots els temps i les formes verbals. No conté anuncis i no necessita registre personal. |
| Canva | Aplicació de disseny lliure d'imatges per a les xarxes socials, collages, cartells... disposa de moltes tipologies de dissenys predeterminats, imatges i elements per agregar-hi. No conté anuncis, però sí que cal |

29 L'elaboració dels cartells informatius, que podrien penjar-se als passadissos del centre si la política de centre ho permet, també podria treballar-se en paral·lel a la creació del reportatge des d'altres assignatures, com per exemple Educació plàstica, visual i audiovisual i Valors ètics (en el «Bloc 6. Els valors ètics en relació amb la ciència i la tecnologia») o en la propera SD de Llengua catalana i literatura.

30 Mostrar als alumnes la «funcionalitat» de les tasques que els proposam, que tinguin sentit per a ells i elles, facilita que es trobin a gust fent-les i vulguin fer el que fan, tal com explica Pujolàs (2008: 28).

31 Vegeu «Annex 1».

| | |
|--|--|
| | registrar-s'hi, no obstant això, és una operació fàcil, perquè té l'opció de sincronitzar-se directament al compte de Google. |
| Google Classroom ³² | És una plataforma educativa gratuïta amb diverses funcionalitats, com la creació de qüestionaris, la inserció d'arxius adjunts i un apartat per fixar el termini de les tasques. Es connecta amb Google Drive; per tant, com que els adjunts poden recuperar-se des del núvol, no ocupa gaire memòria de l' <i>smartphone</i> . A més, facilita el treball cooperatiu en connexió amb altres aplicacions de Google com els Documents de Google i les Presentacions de Google. No conté anuncis, però sí cal registrar-s'hi; no obstant això, és una operació fàcil perquè té l'opció de sincronitzar-se directament al compte de Google. |
| VideoShow | És un editor de vídeo gratuït i compatible amb tots els dispositius. Permet unir vídeos, retallar-los, editar-los, afegir-hi efectes, textos, música... Es poden exportar i compartir-los a les xarxes socials. A més, és una aplicació molt intuïtiva, ràpida i fàcil d'usar. |

Se'ls comunicarà que al GC tendran accés a tots els continguts de la SD: calendari d'entregues, activitats, presentacions... Per això, és important que tots dominin aquesta eina. Per començar a familiaritzar-s'hi, es crearan equips de base (Pujolàs 2008: 34), és a dir, equips estables, de 5 o 6 persones³³ (5 grups en total, que es mantendran durant tot el desenvolupament de la SD) i triaran un portaveu (o portaveus rotatius per a cada sessió, si ho prefereixen) per a cada equip.

³² D'ara endavant en direm GC.

³³ Per crear els equips, el professor repartirà papers amb un número de l'1 al 5, de manera que s'uniran els alumnes que tinguin el mateix número i el professor partirà del sociograma de l'aula per aconseguir que els grups siguin heterogenis. Així, es treballarà de manera cooperativa, ja que «Els grups cooperatius impliquen activament als [sic] estudiants en el procés d'aprenentatge individual, a la vegada que fomenten l'intercanvi i el conflicte cognitiu per aconseguir uns objectius comuns d'aprenentatge.» (Ferrer 2015: 16).

Tot seguit, s'hauran de descarregar l'aplicació i connectar-s'hi.³⁴ Quan tothom ja hi hagi accedit, l'analitzaran de manera cooperativa³⁵ i consultaran amb el docent tots els dubtes que en puguin tenir. A través de l'observació, el professor haurà d'assegurar-se que tots els grups n'han entès el funcionament. Serà a casa, on cada alumne descarregarà la resta d'aplicacions, a les quals podran accedir a través de la presentació³⁶ inserida a l'aula del GC. A més a més, cada equip haurà de crear un xat grupal de WhatsApp que els servirà d'eina de comunicació per definir i comentar tot allò que els ha quedat pendent dins l'aula.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|---|-------|--------------|---|
| Debat | 20' | Grup-classe | |
| Presentació de les aplicacions | 15' | Grup-classe | Projecció |
| Creació dels equips i anàlisi del funcionament del GC | 20' | Equips | Un telèfon mòbil per a cada grup, com a mínim |

2. Fem un reportatge?

En aquesta segona sessió es pretén introduir els alumnes en el coneixement del reportatge periodístic. D'acord amb la programació d'aula, ja hauran treballat la notícia, per la qual cosa ja coneixeran les característiques dels textos periodístics i del gènere informatiu.

En primer lloc, se'ls presentarà el projecte, les sessions de què consta i els criteris d'avaluació que es faran servir. Ho tendran tot detallat a l'aula del GC perquè ho puguin consultar sempre que ho necessitin. S'explicarà als

34 Perquè puguin accedir-hi, cada dispositiu haurà de connectar-s'hi amb un codi que genera l'aplicació i que el professor escriurà a la pissarra per tal que tots hi tinguin accés.

35 Els membre de l'equip de base s'ajudaran per tal que tots n'entenguin el funcionament. Tal com exposa Pujolàs (2008: 28), una de les condicions perquè l'ambient de la classe sigui saludable i afavoridor de l'aprenentatge és que els alumnes se sentin capaços de fer el que se'ls proposa que facin. El fet d'abordar les tasques en equip, amb l'ajuda immediata dels altres components, dona la confiança i la tranquil·litat necessàries per realitzar-les a qui potser no se sentiria capaç de fer-les.

36 Vegeu «Annex 2» i en format interactiu a <<https://goo.gl/tN8CUn>>.

alumnes que hauran de crear un reportatge en format audiovisual, d'uns 15 minuts de durada, amb l'ajuda del mòbil. Cada equip s'encarregarà de tractar un aspecte diferent del reportatge i tindrà 3 minuts per fer-ho. Se'ls proposaran diferents temes: a) Aplicacions útils per estudiar, b) La identitat digital, c) Les xarxes socials, d) El *ciberbullying* o ciberassetjament i e) Hi ha vida més enllà del mòbil? Ús i abús dels telèfons intel·ligents.

Aquesta proposta temàtica té com a objectiu que els joves aprofundeixin sobre diferents aspectes relacionats amb l'ús dels telèfons intel·ligents: els possibles perills derivats d'un mal ús de l'eina i les possibilitats comunicatives i educatives que té. No es tracta d'una llista tancada, sinó que els alumnes podran aportar idees que siguin del seu interès.³⁷ És important que trobin un tema atractiu i engrescador, perquè d'aquesta manera n'augmentarà la motivació. Tot seguit, se'ls comunicarà, i recordarà a través d'una tasca al GC,³⁸ que caldrà que per a les properes classes comencin a definir el tema (poden fer-ho a través del grup de WhatsApp) que hauran de comunicar al professor a través de l'aplicació abans de la propera sessió.

A continuació, es visualitzaran dos reportatges³⁹ que els serviran de base d'orientació i també se'ls n'enllaçaran diversos a l'aula del GC⁴⁰ perquè puguin accedir-hi en qualsevol moment i des de qualsevol lloc. Hem triat un reportatge elaborat pels alumnes de 4t d'ESO de l'escola Salesians Sant Vicenç dels Horts sobre el procés de creació d'un diari digital i un altre del programa «Blog Europa», de Canal 33, sobre les classes de català a la universitat Adam Mickiewicz, de Poznań.

37 Seguim les recomanacions de Pujolàs (2008: 28) segons les quals «tenir l'oportunitat d'escollir entre diverses opcions —entre diverses activitats del mateix tipus i, fins i tot, entre diferents tipus d'activitats— és una primera manifestació de l'autonomia dels estudiants i un altre aspecte que pot portar com a conseqüència que els alumnes i les alumnes es trobin a gust fent les activitats proposades».

38 Vegeu «Annex 3».

39 Vegeu «Annex 4» i visualitzau-los a <<https://goo.gl/Uo8NWb>> i <<https://goo.gl/rEwznz>>.

40 Vegeu «Annex 5» i visualitzau-los a <<https://goo.gl/2JnrAX>>, <<https://goo.gl/o19FHi>> i <<https://goo.gl/e91NWA>>.

Tot seguit, es reuniran en equips, ja formats en la sessió anterior, i hauran d'emplenar una taula,⁴¹ a través del Google Docs,⁴² sobre les característiques del reportatge, basant-se en els dos reportatges que haurem acabat de veure i en la informació que puguin trobar per Internet a través dels mòbils. Ho faran mitjançant l'estructura cooperativa 1-2-4.⁴³ Amb aquesta activitat es parteix del procediment deductiu de les característiques d'aquest tipus de text periodístic a partir de l'observació de dos reportatges, com també dels seus coneixements previs sobre els gèneres informatius. Com que estaran penjades al núvol, les hauran de compartir amb el professor que les retornarà revisades i amb les observacions necessàries per a la propera sessió.

A continuació, es posaran en comú les respostes de cada equip amb les del grup classe, amb la intervenció dels diferents portaveus. És important que els alumnes entenguin que el reportatge és un text expositiu d'un tema, més extens que la notícia i que aprofundeix més en el fet noticable amb la investigació de dades, entrevistes, citacions, estadístiques, conseqüències... Com que és un text interpretatiu, accepta una major llibertat expressiva per part de l'autor, que pot interpretar els fets, tot i que ha de predominar l'objectivitat. Per tant, combina informació i opinió, i pot incloure la intervenció de testimonis a través d'entrevistes o de cròniques.

A casa, i mitjançant el xat grupal de WhatsApp, cada equip haurà d'enllestir la tria del tema de la seva part del reportatge, que serà comunicat a la professora a través d'un missatge al GC per un encarregat de cada grup.

41 Vegeu «Annex 6».

42 Cada equip disposarà d'un document creat pel professor i compartit amb ell, per la qual cosa els canvis es desaran de manera automàtica sense necessitat de fer l'enviament.

43 Explicada per Pujolàs (2008: 30), es desenvolupa de la manera següent: «Dins l'equip de base, primer cadascú (1) pensa quina és la resposta correcta a una pregunta que ha plantejat el mestre o la mestra. En segon lloc, es posen de dos en dos (2) [o una parella i els altres 3 plegats, si hi ha grups de 5 membres], intercanvien les respostes i les comenten. Finalment, en tercer lloc, tot l'equip (4) ha de decidir quina és la resposta més adequada a la pregunta que els ha fet el mestre o la mestra.»

L'adjudicació es farà per ordre de selecció: al GC tothom podrà veure la tria dels altres companys i els temes que queden disponibles.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|-----------------------------------|-------|--------------|--------------------|
| Explicació del projecte | 15' | Grup-classe | Projector |
| Visualització dels reportatges | 15' | Individual | Projector i mòbils |
| Emplenament de les taules | 15' | Equips | Mòbils |
| Posada en comú amb el grup classe | 10' | Equips | Mòbils |

3. Què? Qui? Com? Quan? On? Per què?

En aquesta classe comença la fase de producció del reportatge i en treballarem l'estructura. Una primera passa abans de l'elaboració del guió serà la de contestar una adaptació de les cinc "W?" famoses del periodisme,⁴⁴ que els serviran per delimitar el tema i per definir l'enfocament de cada part del reportatge. A més, també hauran de tenir en compte el públic objectiu al qual va dirigit, que són els estudiants del centre, per tal d'adaptar-hi el discurs.

Tot seguit, visualitzarem un vídeo⁴⁵ (dues vegades) sobre consells bàsics per a l'elaboració del guió. Cada equip haurà de redactar el seu mitjançant una taula guia,⁴⁶ per tal de definir les escenes, l'ordre de les intervencions i les entrevistes, la veu en off... Tendran les preguntes i la taula al Google Docs⁴⁷ i cada equip podrà triar si fer-ho amb l'*smartphone* o amb el portàtil, depenent del que els resulti més còmode per elaborar redaccions llargues. Abans de començar, comentarem la taula per tal que tinguin clar com fer el guió i en resolldrem els possibles dubtes, recordarem què són les escenes i les

44 De l'anglès: *What? Where? Who? When? Why?*.

45 Vegeu «Annex 7» i visualitzau-lo a <<https://goo.gl/QLEJZQ>>.

46 Vegeu «Annex 8».

47 Cada equip disposarà d'un document creat pel professor i compartit amb ell, per la qual cosa els canvis es desaran de manera automàtica al núvol.

seqüències⁴⁸. També els advertirem que convé que en revisin les errades. Com ja saben, aquesta tasca té un pes en la nota final; per tant, és important que tinguin temps de corregir-la. Tendran d'ajuda les aplicacions del DIEC, el conjugador de verbs i altres webs d'Internet⁴⁹ i el professor també els donarà suport si en necessiten. A més, podran demanar una revisió del guió, tant de contingut com d'aspectes formals, amb vista a la propera classe, que és on hi hauran d'aprofundir, i el professor farà els comentaris al mateix Google Docs.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|---|-------|--------------|--------------------|
| Visualització del vídeo | 5' | Grup classe | Projector |
| Presentació de les taules i resolució de dubtes | 10' | Grup-classe | Projector |
| Elaboració del guió per fer el reportatge | 40' | Equips | Mòbils i portàtils |

4. Investiguem

Aquesta sessió servirà per fer una recerca de totes les dades necessàries per crear el reportatge: les fonts de documentació per contextualitzar els fets, trobar-ne els antecedents i entendre'n les conseqüències. Completaran el guió amb la informació que necessitin i se'ls proposarà el motor de cerca [Google Acadèmic](#), que permet cercar còpies digitals o físiques d'articles en línia de literatura científico-acadèmica i, per tant, ja els ofereix uns certs filtres per assegurar-se que la informació que hi trobaran és d'una font fiable. Això els donarà la seguretat que la informació que citen prové de fonts especialitzades, tal com s'exigeix en qualsevol treball científic i acadèmic.

⁴⁸ Creiem que aquests continguts ja els deuen conèixer, ja que s'haurien pogut tractar en cursos anteriors. Per això, es farà una pregunta general i el grup-classe n'anirà desenvolupant les respostes amb l'ajuda del professor.

⁴⁹ Se'ls recomanarà també el glossari de dubtes més freqüents, ordenats per nivell alfabètic, que ofereix el Servei Lingüístic de la Universitat Oberta de Catalunya i que podran trobar en el següent enllaç: http://cv.uoc.edu/tren/trenacc/web/LLENGUA.GLOSSNOMEN/glossari_entrades.glossari.

Així mateix, si han de realitzar entrevistes, cal formular-ne les preguntes amb l'objectiu d'obtenir els aspectes més rellevants de la qüestió tractada i els punts de vista de les persones que hi estan implicades.

Si volen incloure-hi fotografies, les hauran de trobar en un banc d'imatges amb llicències Creative Commons⁵⁰. Han d'entendre que existeixen barreres legals a l'hora de compartir fotografies, vídeos i altres tipus de documents i que, per tant, cal respectar el tipus de drets que hagi decidit l'autor per a aquella obra. Per això els proposarem una sèrie de webs amb llicències que els permetran reutilitzar i compartir l'obra, com [Pixabay](#), [Pexels](#), [Life of Pix](#) i [Unsplash](#). Hauran de fer aquesta recerca amb el mòbil, que és on editaran el reportatge.

Al final de la classe hauran de tenir acabat el guió al Google Docs i per a la propera sessió, hauran d'haver visualitzat un vídeo⁵¹ que se'ls penjarà al GC amb recomanacions per fer la gravació.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|--|-------|--------------|-----------------------------|
| Recerca de la informació per al reportatge i finalització del guió | 55' | Equips | Un portàtil per a cada grup |

5. Mòbil... i acció!

Amb aquesta sessió comença la fase de producció del reportatge i servirà per gravar les seqüències que en compondran cada part. Amb l'ajuda del professor de suport, els alumnes podran sortir de l'aula i aprofitar tots els escenaris que ofereix el centre: biblioteca, sala d'actes, bar, patis exteriors, vestíbul, gimnàs, passadissos... Han de tenir present que no poden intervenir

⁵⁰ Creative Commons és una organització no lucrativa que té com a objectiu reduir les barreres legals per compartir treballs creatius. Podeu consultar-ne les llicències en el següent enllaç: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>.

⁵¹ Vegeu «Annex 9» i visualitzau-lo a <https://goo.gl/RqQgBF>.

en el desenvolupament normal de la resta de classes, per tant, se'ls limitarà l'accés a determinats espais des d'on puguin treballar sense molestar ningú. Poden ampliar l'enregistrament amb material complementari que hagin gravat fora del centre, fotografies, dibuixos...

Els recordarem que tenen el vídeo⁵² penjat al GC amb consells per a la gravació. Se'ls informarà que cada grup haurà de triar un títol representatiu de la seva part, que representi el tema que tracten, per tal que es pugui fer el muntatge de totes les parts. Quan acabin el rodatge, hauran de tornar a l'aula i poden començar a muntar i a editar el vídeo. S'acordarà l'hora màxima de retorn a l'aula, que serà 5 minuts abans d'acabar la classe.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|-----------|-------|--------------|----------|
| Rodatge | 55' | Equips | Mòbil |

6. Edició i muntatge

Amb aquesta sessió comença la fase de postproducció i s'editaran i muntaran els vídeos, mitjançant l'aplicació VideoShow, que ja tendran descarregada al mòbil. És una aplicació que permet editar vídeos de manera molt ràpida i senzilla, per la qual cosa pensam que amb una sessió podran acabar-los. No obstant això, si els queda alguna cosa pendent, hauran d'acabar-la a casa. El professor observarà els equips, els farà recomanacions personalitzades i en resoldrà els dubtes que puguin tenir. Els recordarem que els vídeos finals s'han d'adequar al context, per la qual cosa han d'estar elaborats en un registre formal, i que no poden tenir errades ni ortogràfiques, ni lèxiques, ni morfosintàctiques, i tampoc fonètiques. Disposen d'eines per corregir-lo, com les aplicacions i altres webs, i el professor estarà a la seva disposició per ajudar-los.

⁵² *Idib.*

El mateix dia, abans de les 22 hores, han d'enviar els vídeos editats i muntats al professor a través del correu electrònic, que els retornarà un document amb les observacions i propostes de millora, amb el qual faran feina el proper dia de classe.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|-------------------|-------|--------------|----------|
| Edició i muntatge | 55' | Equips | Mòbil |

7. Edició i muntatge II

En aquesta sessió, els estudiants enllestiran el vídeo i hi faran les modificacions suggerides pel professor, si escau. Després, caldrà definir el muntatge del reportatge complet. Cada grup haurà de pensar un possible títol i una breu justificació de la tria, que serà exposat davant la classe amb l'objectiu de convèncer la resta d'alumnes. A continuació es faran votacions individuals (no poden votar la pròpia proposta) i se seleccionarà el títol guanyador.

Els vídeos definitius s'hauran d'enviar al professor abans de les 22 h de la nit mitjançant el correu electrònic. El professor s'encarregarà d'unir els diferents vídeos i de muntar el títol i els crèdits. El reportatge es visualitzarà a la propera sessió. També per a la pròxima classe hauran d'haver contestat i compartit amb el professor una rúbrica⁵³ de valoració de la feina en equip que tendran al Google Docs.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|----------------------|-------|--------------|----------|
| Edició i muntatge | 20' | Equips | Mòbil |
| Tria del títol | 15' | Equips | |
| Exposició de la tria | 10' | Grup-classe | |
| Votacions | 10' | Grup-classe | |

⁵³ Vegeu «Annex 10».

8. La Gala Pulitzer

En aquesta sessió final es visualitzarà el reportatge, que projectarem dues vegades. Conclourem la SD amb una reflexió grupal dinamitzada pel professor, en la qual els alumnes comentaran tant el procés d'elaboració del reportatge com el producte final, i posarem en comú l'experiència. Per tal que la comunicació sigui més fluïda, disposarem les cadires en cercle. La idea és que expliquin, de manera espontània, com han viscut l'elaboració del reportatge i què n'han après, tant de la part desenvolupada pel propi grup com de la resta d'equips.

| Activitat | Temps | Organització | Recursos |
|------------------------------|-------|--------------|-----------|
| Visualització del reportatge | 30' | Grup-classe | Projector |
| Reflexió final | 25' | Grup-classe | |

Avaluació

L'avaluació d'aquesta SD es planteja des del punt de vista formatiu, continuat o processual, per la qual cosa es valorarà el procés d'aprenentatge de cada alumne amb un *feedback* constant d'entregues i amb l'observació, tot i que es combinarà amb l'avaluació final, ja que el resultat del projecte hi tindrà un pes important. Es diversificaran els instruments d'avaluació per assegurar que la nota sigui com més ajustada a la realitat millor. L'observació diària del professor serà fonamental i en el quadern del professor recollirà la informació de cada sessió en un rúbriques⁵⁴. L'autoavaluació del grup⁵⁵ servirà per acabar d'encaixar els resultats.

Així, la nota final de cada alumne es repartirà en cinc percentatges. Els documents que componen el reportatge sumaran un 50% de la nota final: 30% el guió i 20% el vídeo, que s'avaluaran amb dues rúbriques⁵⁶ diferents. Pel que

54 Vegeu «Annex 11».

55 Vegeu «Annex 10».

56 Vegeu «Annex 12».

fa a la taula sobre les característiques dels reportatges, sumarà un 10%, igual que la rúbrica d'autoavaluació del grup, que també suposarà un 10% de la nota final. El 20% restant serà una nota individual i l'aportarà la informació recollida a cada sessió al quadern del professor. Els alumnes tendran accés a totes les rúbriques abans de l'avaluació per tal que puguin veure de què seran avaluats.

Pel que fa als criteris d'avaluació que recull el *Decret 35/2015* (2015: 30-42), es tendran en compte els següents:⁵⁷

Bloc 1. Comunicació oral: escoltar i parlar

- Comprendre, interpretar i valorar textos orals propis de l'àmbit personal, àmbit acadèmic/escolar i àmbit social.
- Comprendre, interpretar i valorar textos orals de diferent tipus.
- Comprendre el sentit global i la intenció de textos orals.
- Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gestos, moviments, mirada...).
- Valorar la llengua oral com a instrument d'aprenentatge, com a mitjà per transmetre coneixements, idees i sentiments i com a eina per regular la conducta.
- Aprendre a parlar en públic, en situacions formals o informals, de forma individual o en grup.
- Conèixer, comparar, usar i valorar les normes de cortesia en les intervencions orals pròpies de l'activitat acadèmica, tant espontànies com planificades i en les pràctiques discursives orals pròpies dels mitjans de comunicació.
- Reproduir situacions reals o imaginàries de comunicació i potenciar el desenvolupament progressiu de les habilitats socials, l'expressió verbal i no verbal i la representació de realitats, sentiments i emocions.

Bloc 2: Comunicació escrita: llegir i escriure

- Aplicar diferents estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos.
- Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos orals.
- Manifestar una actitud crítica davant la lectura de qualsevol tipus de textos o obres literàries a través d'una lectura reflexiva que permeti identificar valoracions d'acord o desacord respectant a tota hora les opinions dels altres.
- Seleccionar els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital i integrar-los en un procés d'aprenentatge continu.
- Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats.

⁵⁷ Que es concretaran en diferents estàndards d'aprenentatge avaluable, també recollits al *Decret 35/2015*.

- Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús.
- Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal.

Bloc 3. Coneixement de la llengua

- Usar correctament i eficaçment els diccionaris i altres fonts de consulta, en paper o en format digital per resoldre dubtes sobre l'ús correcte de la llengua i per progressar en l'aprenentatge autònom.
- Aplicar els coneixements sobre la llengua per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos orals i escrits i per a la revisió progressivament autònoma dels textos propis i aliens.
- Reconèixer en textos de diversa índole i usar a les produccions pròpies orals i escrites els diferents connectors textuais i els principals mecanismes de referència interna, tant gramaticals com lèxics.
- Reconèixer i utilitzar els diferents registres lingüístics en funció dels àmbits socials i valorar la importància d'emprar el registre adequat en cada moment.

Metodologia

Amb aquesta proposta didàctica es pretén que els alumnes desenvolupin l'aprenentatge significatiu. Per això, hem elaborat un projecte que es vincula amb la realitat dels adolescents, tant en la tria de les temàtiques per l'elaboració del reportatge com en les eines per dur-lo a terme, de les quals els telèfons intel·ligents són la principal. A més, consideram indispensable que els nous aprenentatges es desenvolupin a partir dels coneixements previs; per això, hem proposat un debat inicial que té com a objectiu l'activació de coneixements previs i l'orientació del professor respecte d'allò què en saben.

Totes les activitats han estat plantejades perquè es puguin fer en equips mitjançant el treball cooperatiu, i el professor vetlarà perquè la participació dels diferents components sigui igualitària. Perquè un equip d'aprenentatge sigui realment cooperatiu, hi ha d'haver dos requisits, segons Pujolàs (2008: 33): «hi ha d'haver, d'una banda, interacció entre els seus components i, de l'altra, treball (i responsabilitat) individual: tothom hi ha de fer alguna cosa, però amb interacció entre tots els components». Com més es donin aquestes dues condicions, més cooperativa serà l'estructura de l'activitat que es desenvolupi.

Tal com explica aquest autor,⁵⁸ el treball cooperatiu té dos objectius: que tots els alumnes progressin en l'aprenentatge, és a dir, que en acabar el projecte sàpiguen més del que sabien en començar-lo, cadascú segons les seves capacitats: «no es tracta que tots aprenguin el mateix, sinó que cadascun progressi en el seu aprenentatge», i cooperar, ajudar-se els uns als altres.

El paper del docent serà el de guia i mediador en tot el desenvolupament de la unitat didàctica: entre les activitats proposades, l'ús de la tecnologia i l'assoliment dels objectius didàctics. A més, com ja hem comentat, es pot ampliar i convertir-lo en un projecte interdisciplinari.

Atenció a la diversitat

Hem de tenir present que les aules són espais diversos i que cada alumne és diferent: amb les pròpies potencialitats i mancances. Pensam que el treball cooperatiu amb equips heterogenis permet atendre la diversitat de l'aula de manera inclusiva, ja que hi apareix com un element enriquidor.

Tal com exposa Campos (2015: 114), el treball cooperatiu concep la diversitat com el motor de l'aprenentatge, perquè permet situar el propi procés d'aprenentatge dins un marc d'interacció social «en el que el alumno puede contrastar sus interpretaciones con las de los demás y hacer las modificaciones necesarias, descubrir sus puntos fuertes y débiles, modificar sus actitudes y estrategias a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros y respetar y valorar la infinidad de diferencias».

Tot això també fomenta el desenvolupament de les intel·ligències múltiples,⁵⁹ que es veu potenciat per la utilització de les TIC, especialment els

58 *Ibid.* p. 34.

59 Aquesta teoria, desenvolupada per Howard Gardner el 1983, planteja que no existeix una única intel·ligència en l'ésser humà, sinó nou: lingüísticoverbal, logicomatemàtica, visual i espacial, musical, corporal i cinestèsica, intrapersonal, interpersonal, naturalista i existencial.

smartphones, com a eines didàctiques. Cal destacar, també, que seran imprescindible les directrius i el suport de l'equip d'orientació en els casos de més necessitat.

Conclusions generals

Creim que amb aquesta SD es poden assolir de manera prou efectiva els objectius proposats al *Decret 35/2015* (2015: 16-18); entre d'altres:

- a) Els alumnes poden demostrar competència comunicativa oral i escrita en llengua catalana de manera correcta i adequada: hi cerquen i hi elaboren informació, hi construeixen coneixements, s'hi desenvolupen personalment...
- b) Poden emprar amb autonomia i esperit crític les TIC, hi interaccionen i s'hi expressen de manera cooperativa i respectuosa.
- c) Manifesten una actitud receptiva, interessada i de confiança en la capacitat pròpia d'aprenentatge...

Atès que els *smartphones* són protagonistes en la vida dels adolescents, sobretot per a l'oci i les relacions socials, pensam que la posada en pràctica d'una SD com aquesta contribueix a potenciar-ne també els usos didàctics i, per tant, al desenvolupament de la competència digital. Així, per una banda, els alumnes s'apropien dels telèfons intel·ligents com a suport per a l'estudi i, per altra banda, n'augmenta la motivació, perquè la proposta de treball es relaciona amb el món que els envolta.

En aquesta SD s'aprofiten les característiques tecnològiques que ofereix l'aprenentatge mòbil, que són la portabilitat, la immediatesa, la connectivitat, la ubiqüitat i l'adaptabilitat. Mitjançant l'ús de xarxes socials –com el Google Classroom i el Whatsapp–, es potencia la interactivitat entre els estudiants i se'n reforcen les relacions. L'elaboració del vídeo, a través d'una *app*, permet als alumnes servir-se d'altres espais del centre diferents de l'aula per fer-hi

feina. També se simplifiquen l'ensenyament i les avaluacions, ja que els continguts s'emmagatzemen automàticament al núvol. A més, ajuda els docents a aprofitar amb més eficàcia el temps de classe, perquè es redueix el temps inicial dedicat a preparar-ne el material.

L'ús dels *smartphones* en aquesta SD també facilita l'aprenentatge personalitzat, ja que ofereix als estudiants una major flexibilitat per avançar al seu propi ritme i també els genera un sentiment d'empoderament, perquè en promou una posició activa i conscient del propi procés d'aprenentatge.

Ens hem basat en una metodologia d'ensenyament que impulsa l'educació inclusiva, amb estructures de treball cooperatiu, que potencia l'aprenentatge significatiu i que diversifica els instruments d'avaluació.

En tot aquest procés, el professor es converteix en un mediador entre la tecnologia i els estudiants, per la qual cosa la SD que proposam contribueix a canviar la perspectiva negativa dels estudiants respecte de la competència digital dels docents, comentada al preàmbul. Així mateix, l'ús educatiu d'eines tan quotidianes com els *smartphones* estimula veure l'aprenentatge com un procés per a tota la vida.

Referències bibliogràfiques

Cabero, Julio (2014). *Nuevos escenarios tecnológicos para innovar en la educación*. Sevilla: I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide. Madrid: Pirámide.

Campos, José Antonio (2015). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de la educación secundaria obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. [En línia] <<https://hera.ugr.es/tesisugr/25642005.pdf>> [consulta: 11/10/2017].

Cantillo, Carmen; Roura, Margarita; Sánchez, Ana (2012). «Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación». *La Educ@ción Digital Magazine*, 147: 1-21. [En línia]. <http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf>. [consulta: 09/12/2017].

Cassany, Daniel (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.

Castells, Manuel (2003). *La societat xarxa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

— (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Consell Escolar de Catalunya (2015). *Document 1/2015: Les tecnologies mòbils als centres educatius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya. [En línia] <http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/documents_i_informes_en_pdf/static_files/Doc1-15_Tecnologies_mobils.pdf> [consulta: 10/12/2017].

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Butlletí Oficial de les Illes

Balears, BOIB núm. 73, de 16 de maig de 2015. [En línia] <<http://www.caib.es/eboibfront/ca/2015/10308>> [consulta: 18/01/2018].

Digital Marketing Trends (DITRENDIA) (2017). *Informe ditrendia 2017: Mobile en España y en el Mundo*. Madrid. [En línia] <<http://mktefa.ditrendia.es/informe-mobile-espac3b1a-mundo-2017>> [consulta: 08/01/2018].

Domínguez, Guillermo; Llorente, María del Carmen (2009). «La educación social y la web 2.0: Nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35: 105-114. [En línia] <<http://www.redalyc.org/pdf/368/36812381009.pdf>> [consulta: 20/01/2018].

Duran, Carme (2015). «Noves (i velles) didàctiques per a ensenyar llengua i literatura amb les TIC». *ÍTACA Revista de Filologia*, 6: 71-84. [En línia] <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/55575>> [consulta: 15/01/2018].

European Communities (EC) (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [En línia] <<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>> [consulta: 15/01/2018].

Fernández, Laura (2015). *La tauleta digital com a eina educativa als centres d'educació primària i secundària de Catalunya*. Universitat de les Illes Balears. Universidad de Múrcia. Universitat de Lleida. Universitat Rovira i Virgili. [En línia] <<https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/49067>> [consulta: 12/01/2018].

- Ferrer, Gerard (2015). «Quines estratègies d'agrupament responen a criteris d'efectivitat i d'equitat?» *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, 2. Fundació Jaume Bofill i IVÀLUA Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques [En línia] <<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/inspeccio-o-educacio/estudis/estrategies-agrupament.pdf>> [consulta: 02/02/2018].
- Gisbert, Mercè; Prats, Miquel Àngel; Cabrera, Nati (2015). *Aprenentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [En línia] <<http://www.fbofill.cat/publicacions/aprenentatge-mobil-com-incorporar-els-dispositius-mobils-laprenentatge>> [consulta: 13/01/2018].
- Gros, Begoña (2015). «L'aprenentatge en xarxa: interpretacions i conseqüències pedagògiques». *Temps d'educació*, 49: 9-21. [En línia] <<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/303520>> [consulta: 15/01/2018].
- Institut Nacional d'Estadística (INE); Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) (2017). *Enquesta sobre equipament i ús de tecnologies d'informació i comunicació a les llars, TICL 2007-2017*. [En línia]. <<https://www.idescat.cat/estad/ticl>>. [consulta: 10/12/2017].
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de España (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. p. 1-71. [En línia] <http://educalab.es/documentos/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoc_eV2.pdf> [consulta: 28/01/2018].
- Junyent, M. Carme (2008). «Gènere, sexe, llengua». *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, 1081-

1094. [En línia] <<http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf>> [consulta: 26/01/2018].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10/12/2013, p. 97858-97921. [En línia] <<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>> [consulta: 23/01/2018].

Macario, José; Gimeno, Ana María; De Moraes, Izabel; De Almeida, Joni (2010). «Algunos dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación: propuesta para la formación de profesores para la producción y el uso de vídeo en el aula», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*, 9 (vol. 2): 21-35. [En línia] <<https://relatec.unex.es/article/view/629>> [consulta: 10/01/2018].

Navarro, María Jesús (2014). «El perfil digital del professorat i les seues percepcions sobre l'ús de les TIC en activitats d'aprenentatge: un estudi de cas a l'IES Macià Abela de Crevillent». *La Rella*, 27: 213-235. [En línia] <<http://www.raco.cat/index.php/Rella/article/viewFile/290192/383220>> [consulta: 18/01/2018].

Observatori de la societat de la informació (2016). *Ús d'Internet per part dels alumnes d'ESO de les Illes Balears*. Palma: Observatori de la societat de la informació. Fundació balear d'innovació tecnològica. Vicepresidència i Conselleria d'Innovació, Recerca i Turisme. [En línia] <<http://obsi.fundaciobit.org/wp-content/uploads/2017/02/Monografia-14.-%C3%9As-TIC-alumnes-ESO-IB.pdf>>. [consulta: 10/12/2017].

Orellana, Natividad; Almerich, Gonzalo; Bo, Rosa; Fuster, Isabel (2015). «Las competencias tecnológicas y las actitudes hacia las tic en pre-profesores de educación secundaria». *Investigar con y para la sociedad* (vol. 3):

1571-1580. [En línia] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5189865>> [consulta: 18/01/2018].

Ortiz, Cristina; García, Andrés (2015). *Entorno Educativo de Auto-Aprendizaje Basado en la Web 3.0*. [En línia] <https://research-engine.appspot.com/5844315007877120/wiki/page/Main_Page> [consulta: 20/01/2018].

Ovalles, Liana Carolina (2014). «Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?». *Revista MundoFesc* 7: 72-79. <<http://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/24>>. [consulta: 08/12/2017].

Pérez, José Manuel (2015) «La emergencia de la alfabetización mediática e informacional». *TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 100: 1-4. [En línia] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5111753>> [consulta: 28/01/2018].

Prensky, Marc (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon». *MCB University Press*. 5 (vol. 9): 1-6. [En línia] <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [consulta: 28/01/2018].

Roblizo, Manuel; Sánchez, Maria del Carmen; Cózar, Ramón (2003). «El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC». *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 15: 254-295. [En línia] <<http://www.redalyc.org/pdf/3537/353744533008.pdf>> [consulta: 15/01/2018].

Sancho, Juana M.; Padilla, Paulo (2016). «La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un

estudio de caso». *New Approaches in Educational Research*, 1: 60-66.

[En línia]

<https://www.researchgate.net/publication/290625302_La_competencia_digital_en_la_educacion_secundaria_donde_estan_los_centros_Aportaciones_de_un_estudio_de_caso> [consulta: 18/01/2018].

Sans, Xavier (2017). «Connectivisme: mirada i tendència de futur en els centres presencials». *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 35: 53-57. [En línia] <<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/331781>> [consulta: 12/01/2018].

Siemens, George (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. [En línia] <<http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>> [consulta: 20/01/2018].

TERMCAT Centre de terminologia de la llengua catalana. Barcelona: Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya. [En línia] <<http://www.termcat.cat/ca/>> [consulta: 11/01/2017].

UNESCO Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). *UNESCO Estándares de competencias TIC para docentes*. Londres: UNESCO [En línia] <<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>> [consulta: 08/12/2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013). *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning*. París: UNESCO. [En línia] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>>. [Consulta: 8/12/2017].

Annexos

Annex 1

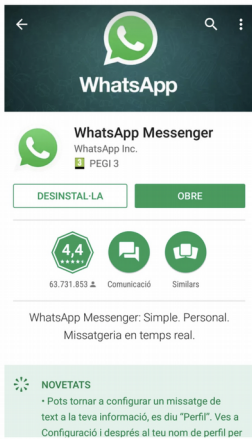
Preguntes per dinamitzar el debat sobre l'ús dels *smartphones*

- a) Consultar el mòbil, és el primer que feis en aixecar-vos i allò darrer que feis abans d'anar a dormir?
- b) Són els *smartphones* fonts de desavinences amb els vostres pares? Per què? Consultau el mòbil mentre dinau o sopau en família?
- c) Quines xarxes socials usau més? Quant temps hi dediqueu cada dia?
- d) Sabeu què és el *ciberbullying*? Coneixeu qualche cas relacionat amb el ciberassetjament?
- e) Feis servir el telèfon mòbil quan estúdieu? Us desconcentra o és una eina de suport de l'estudi? Coneixeu aplicacions útils per estudiar?
- f) Sabeu què és la identitat digital? Creis que pot intervenir a l'hora de trobar una feina?

Annex 2

Aplicacions que farem servir





WhatsApp Messenger

WhatsApp Messenger és una aplicació GRATUÏTA de missatgeria disponible per Android i altres smartphones. WhatsApp utilitza la connexió a Internet del teu mòbil (4G/3G/2G/EDGE o Wi-Fi quan sigui possible) que et permet enviar missatges i trucar a amics i familiars. Canvia un SMS per WhatsApp per enviar i rebre missatges, trucades, fotos, vídeos, documents i missatges de veu.

PER QUÈ UTILITZAR WHATSAPP:

- **NO HI HA CÀRRECS:** WhatsApp utilitza la connexió a Internet del teu mòbil (4G/3G/2G/EDGE o Wi-Fi quan sigui possible) per enviar missatges i trucar a amics i familiars, així que no hauràs de pagar per cada missatge o trucada.*No hi ha cap càrrec de subscripció per utilitzar WhatsApp.
- **MULTIMÈDIA:** Envia i rep fotos, vídeos, documents i missatges de veu.

- **TRUCADES GRATUÏTES:** Truca a amics i familiars de franc amb trucades via WhatsApp, fins i tot si estan en un altre país. Les trucades via WhatsApp utilitzen la connexió a Internet del teu mòbil en lloc de les tarifes de veu. (Nota: poden haver-hi càrrecs de dades. Contacta amb el teu proveïdor per a més detalls. També no es pot accedir al 911, 112 i altres números de serveis d'emergència a través de WhatsApp).

- **XAT EN GRUP:** Gaudeix de converses en grup amb els teus contactes sentint-te aprop fàcilment mantenint-te perquè pugui mantenir-se en contacte fàcilment amb amics o familiars.

- **WhatsApp WEB:** També pots enviar i rebre missatges de WhatsApp des del navegador del teu ordinador.

- **SENSE CÀRRECS INTERNACIONALS:** No hi ha cap càrrec addicional per enviar missatges via WhatsApp de forma internacional. Xateja amb els teus amics arreu del món i evita els càrrecs de SMS internacionals.*

- **DIGUES NO A NOMS D'USUARI I PINS:** Per què molestar-se en haver de recordar un altre nom d'usuari o PIN? WhatsApp funciona amb el teu número de telèfon, igual que els SMS, i s'integra perfectament amb la llibreta d'adreces existent.

- **SEMPRE CONNECTAT:** Amb WhatsApp, estàs sempre connectat de manera que no es perden missatges. No més confusions sobre si estàs o no connectat.

- **CONNECTA RÀPID AMB ELS TEUS CONTACTES:** Utilitza la teva llibreta d'adreces per connectar ràpidament i de forma fàcil amb els teus contactes que tinguin WhatsApp, sense necessitat d'afegir noms d'usuari difícils de recordar.

- **MISSATGES FORA DE LÍNIA:** Fins i tot si t'oblides de les teves notificacions o apagues el telèfon, WhatsApp guardarà els missatges recents fins a la propera vegada que utilitzis l'aplicació.

DIEC 2 EN LÍNIA



El Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC) és l'obra de referència que estableix la normativa lèxica de la llengua catalana. D'ençà de la seva publicació, l'abril de

MÉS INFORMACIÓ




X DIEC2 en línia

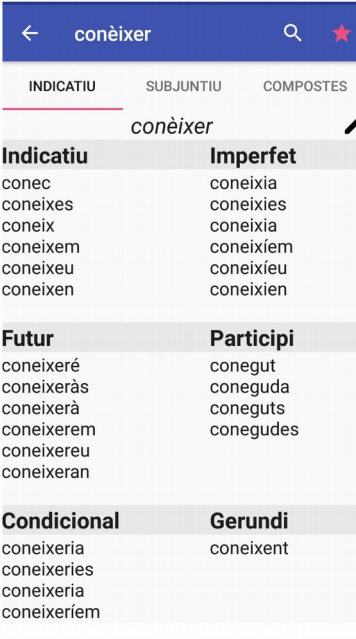
El Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC) és l'obra de referència que estableix la normativa lèxica de la llengua catalana. D'ençà de la seva publicació, l'abril de 2007, la segona edició del DIEC ha estat objecte de diverses actualitzacions. A través d'aquesta aplicació, l'Institut posa a l'abast dels usuaris la versió completa i més actual de l'obra, que incorpora periòdicament les esmenes que són aprovades.

L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

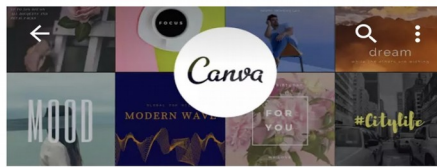
L'Institut d'Estudis Catalans és una corporació acadèmica, científica i cultural que té per objecte l'alta recerca científica i principalment la de tots els elements de la cultura catalana. La llengua pròpia de l'Institut és el català i el seu àmbit d'actuació oficialment reconegut s'estén a les terres de llengua i cultura catalanes. La seva funció com a acadèmia de la llengua fou reconeguda l'any 1991 per la Llei 8/1991, de 3 de maig, segons la qual l'Institut és l'encarregat d'establir i actualitzar la normativa lingüística del català.

Verbs catalans





| INDICATIU | SUBJUNTIU | COMPOSTES |
|--------------------|-----------|------------------|
| <i>conèixer</i> | | |
| Indicatiu | | Imperfet |
| conec | | coneixia |
| coneixes | | coneixies |
| coneix | | coneixia |
| coneixem | | coneixíem |
| coneixeu | | coneixíeu |
| coneixen | | coneixien |
| Futur | | Participi |
| conèixeré | | conegut |
| conèixeràs | | coneguda |
| conèixerà | | coneguts |
| conèixerem | | conegudes |
| conèixerem | | |
| conèixeran | | |
| Condicional | | Gerundi |
| conexeria | | coneixent |
| conexeries | | |
| conexeria | | |
| conexeríem | | |



Canva - Free Photo Editor & Graphic Design Tool

Canva
PEGI 3

DESINSTAL·LA **OBRE**

Compres des de l'aplicació


4,7 ★★★★★
16.319 👤 Art i disseny Similar

60.000 plantilles de disseny lliure per a imatges dels mitjans socials, collages, cartells i més.


NOVETATS

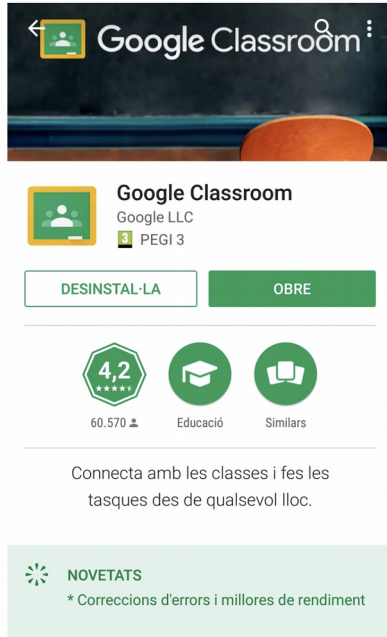
Canva

Poster See All >

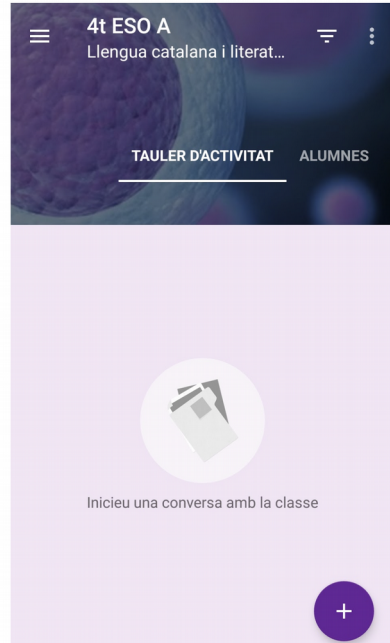


Flyer See All >

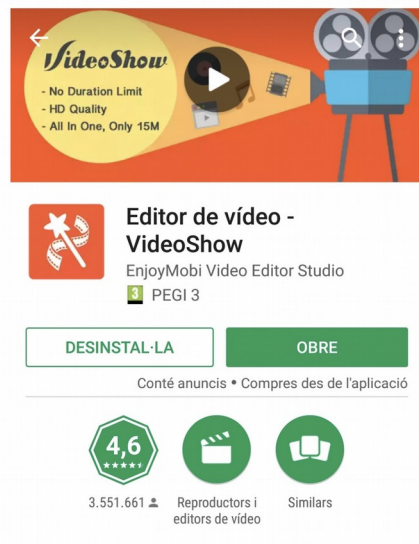




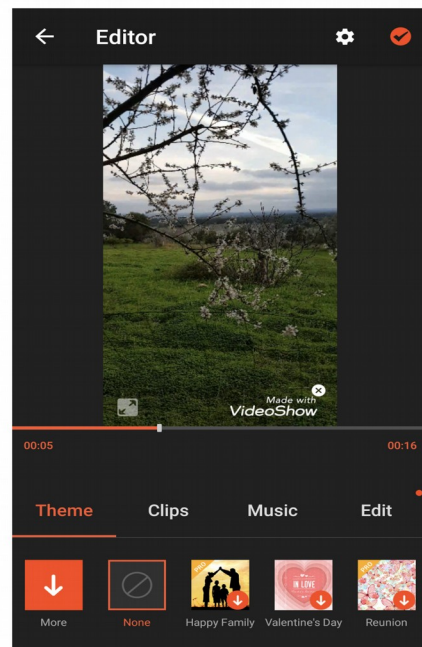
Google Classroom



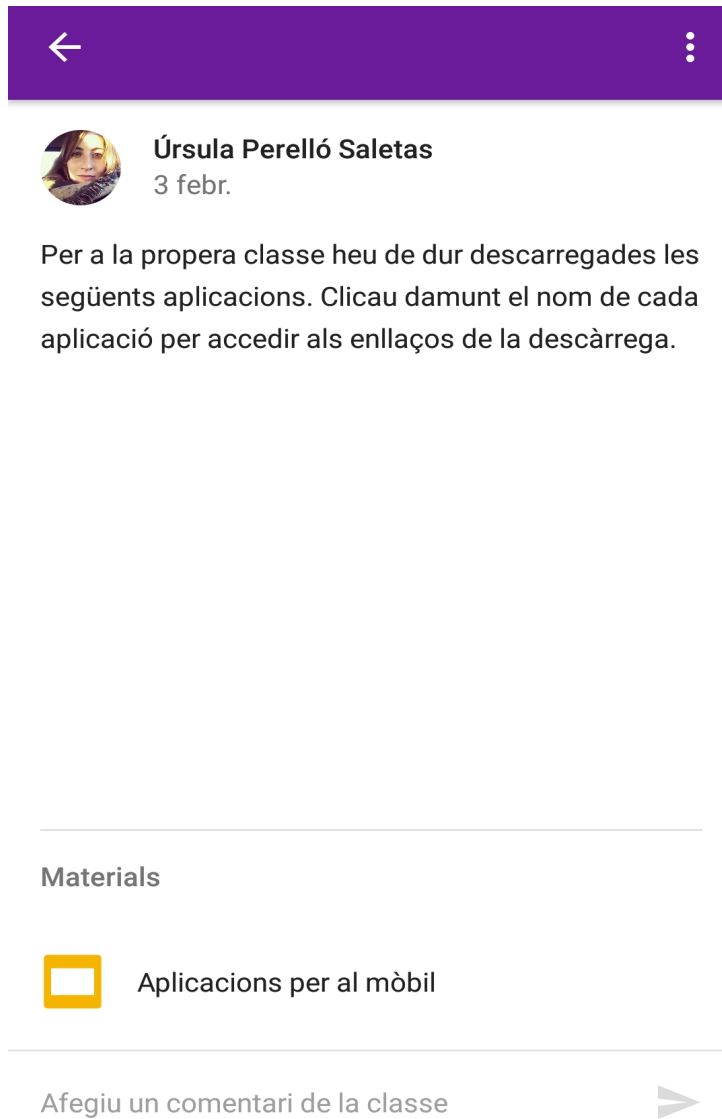
Video Show



El millor editor de vídeo, gratuït, HD, sense límit de temps!



Annex 3.



The screenshot shows a mobile application interface. At the top is a purple navigation bar with a white back arrow on the left and three white dots on the right. Below the bar is a profile section for 'Úrsula Perelló Saletas' with a circular profile picture and the text '3 febr.'. The main content is a text post: 'Per a la propera classe heu de dur descarregades les següents aplicacions. Clicau damunt el nom de cada aplicació per accedir als enllaços de la descàrrega.' Below the text is a horizontal line, followed by the heading 'Materials'. Under 'Materials' is a yellow square icon with a white square inside, followed by the text 'Aplicacions per al mòbil'. At the bottom of the screenshot is a text input field with the placeholder 'Afegiu un comentari de la classe' and a grey right-pointing arrow.

Annex 4.

<[Com es fa un diari digital?](#)>



<[Classes de català \(Blog Europa, TV3\)](#)>



Annex 5.

<[El reportatge: El trial, un esport minoritari](#)>



<[Reportatge "Motos, una assignatura pendent"](#)>



<[Lindy hop Mallorca. Reportatge La Mirada](#)>



Annex 6.**Què és un reportatge?**

| | |
|---|--|
| Quin tipus de text és i a quin gènere pertany? | |
| Quin és l'objectiu principal de qualsevol reportatge? | |
| Tracta sempre de temes d'actualitat? | |
| Quina estructura té? Quin tipus d'informació conté cada part? | |
| Aprofundeix en els temes de què tracta? Amb quins recursos? | |
| Hi ha entrevistes? Quin objectiu tenen? | |
| Incorpora elements valoratius? | |
| Quin objectiu té la música i els sons que hi apareixen? | |
| Hi trobam diferents recursos cinematogràfics, com els plans o la veu en off? Quins? | |

Annex 7.

<[Consells bàsics per pensar i fer un guió](#)>

teleb

EL GUIÓ



Annex 8.⁶⁰

- Què volem explicar?
- Qui o quins en són els protagonistes (passius i actius)?
- On es produeixen els fets?
- Quan es produeixen?
- Se'n coneixen les causes?
- Quines conseqüències tenen?

60 Taula adaptada de
<<http://www.uji.es/institucional/estructura/entitats/labcom/base/docenciaformacio/documentdidactics/>>

| Escena | Localització | Imatge | Textos (Veu en off i testimonis) | Banda sonora | Material |
|---|--------------|--------|----------------------------------|--------------|----------|
| Presentació | | | | | |
| Escena 1 - Seqüència 1 - Seqüència 2 ... | | | | | |
| Escena 2 - Seqüència 1 - Seqüència 2 ... | | | | | |
| Escena 3 - Seqüència 1 - Seqüència 2 ... | | | | | |

Annex 9.

<[Consells bàsics per fer el millor reportatge del món!](#)>



Annex 10.

| | Sempre (4) | Quasi sempre (3) | Normalment (2) | Quasi mai (1) | Mai (0) |
|---|---------------|---------------------|-------------------|------------------|------------|
| Hem participat tots els membres de l'equip? | | | | | |
| Hem pogut intervenir aportant-hi les nostres idees? | | | | | |
| Hem respectat els torns de paraula? | | | | | |
| Hem superat les dificultats que hagin pogut sorgir? | | | | | |
| Hem pogut arribar a acords? | | | | | |
| Hem tengut responsabilitat a l'hora de fer les tasques? | | | | | |
| Hem planificat correctament el treball? | | | | | |
| Hem respectat el calendari d'entregues de les tasques? | | | | | |
| Observacions: | | | | | |

Annex 11.

| Alumne: | | | |
|--|----|----|----------|
| | S1 | S2 | S3 (...) |
| S'esforça. | | | |
| Participa en els equips de treball. | | | |
| Respecta els companys d'equip. | | | |
| Intenta superar les dificultats. | | | |
| Desenvolupa iniciativa personal. | | | |
| Desenvolupa esperit crític. | | | |
| Té una actitud inclusiva. | | | |
| Aprofita el temps de classe per treballar. | | | |
| Planifica la feina per fer dins de l'equip. | | | |
| Té una actitud receptiva per a l'aprenentatge. | | | |
| Observacions: | | | |

Annex 12.⁶¹**Rúbrica d'avaluació del guió**

| | Categories | Excel·lent (3) | Assolit (2) | Millorable (1) | No assolit (0) |
|--|--------------------|---|--|--|--|
| E S T R U C T U R A | Introducció | La introducció desperta l'interès i resumeix l'essència del reportatge . | La introducció és massa llarga i poc atractiu. | La idea de la introducció no és clara o simplement no atrau l'interès de l'espectador. | No hi ha introducció. |
| | Cos del reportatge | Està ben estructurat i s'han utilitzat diferents sistemes de recollida d'informació: entrevista, gràfics, fotos,, testimonis, text... | Està ben estructurat però la informació està poc diversificada. | Li manca estructura però s'han utilitzat diferents sistemes de recollida d'informació: entrevista, gràfics, fotos, testimonis, text. | Està poc estructurat i la informació poc diversificada |
| | Conclusió | Al final del reportatge els autors fan una conclusió del tema que justifica el punt de vista expressat a la introducció. | Al final del reportatge els autors fan una conclusió del tema però no es relaciona amb la introducció. | La conclusió forma part del cos del reportatge, no es diferencia. | No hi ha conclusió. |
| O R T O G R A F I A | | No hi ha cap error ortogràfic. | Hi ha un màxim de 4 errors ortogràfics. | Hi ha un màxim de 8 errors ortogràfics. | Hi ha més de 8 errors ortogràfics. |

61 Rúbrica adaptada de la següent <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxydWJyaXF1ZXNndXJifGd4Oml3YWUwOGUwYmU1ZTJmMQ>> i de la següent <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxydWJyaXF1ZXNndXJifGd4OjZiMDRiYTQ3OWVjZWlwYWE>>, disponibles a la web [Sigurb](#),

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|
| L È X I C | | Empra un lèxic molt ric i específic del tema, de l'audiència, del grau de formalitat i del propòsit de la comunicació. S'han utilitzat diversos sinònims i adjectius. El lèxic correspon al nivell estàndard o formal. Els verbs són precisos i variats. | Empra un lèxic ric i específic del tema, de l'audiència, del grau de formalitat i del propòsit de la comunicació. Hi ha alguns sinònims i adjectius. El lèxic correspon al nivell estàndard o familiar, no acaba de ser adequat pel tipus de tema que es tracta. Els verbs són precisos però es repeteixen sovint. | No sempre empra un lèxic adequat del tema, de l'audiència, del grau de formalitat i del propòsit de la comunicació. Es repeteixen sovint els mateixos substantius, verbs i adjectius. El lèxic conté alguns barbarismes. | Empra un lèxic inadequat. Es veu clarament que els autors no s'han preocupat dels aspectes de lèxic. |
| S I N T A X I | | Comet pocs errors en la construcció de les frases. Construeix les frases correctament. No utilitza mots crossa ni tics lingüístic. | Comet pocs errors en la construcció de les frases. Algunes són massa llargues. | Comet errors en la construcció de les frases. A vegades, no les acaba. En alguns casos, utilitza oracions massa llargues o inacabades, mots crossa o tics lingüístics. | Construeix frases incorrectes o incompletes. Utilitza oracions massa llargues, mots crossa i tics lingüístics que dificulten la comprensió del missatge. |
| M I T J A N S | | Proposa una gran varietat de plans, música i efectes sonors. Són coherents amb el que s'explica i enriqueixen la visualització. | No es proposa gaire varietat de plans, música ni efectes sonors. Tot i que són coherents amb el que s'explica. | Gairebé no es proposen plans, ni música ni efectes sonors. No són coherents amb el que s'explica. | No es proposen plans, ni música ni efectes sonors. |

Rúbrica d'avaluació del vídeo

| | Categories | Excel·lent (3) | Assolit (2) | Millorable (1) | No assolit (0) |
|--|--------------------|--|---|---|--|
| E S T R U C T U R A | Títol | El títol és creatiu, crida l'atenció i està relacionat amb el tema del reportatge. | El títol està relacionat amb el tema del reportatge. | Hi ha títol però no sembla estar relacionat amb el tema del reportatge. | No hi ha títol. |
| | Introducció | La introducció desperta l'interès i resumeix l'essència del reportatge . | La introducció és massa llarga i poc atraient. | La idea de la introducció no és clara o simplement no atrau l'interès de l'espectador. | No hi ha introducció. |
| | Cos del reportatge | Està ben estructurat i s'han utilitzat diferents sistemes de recollida d'informació: entrevista, gràfics, fotos, testimonis, text... | Està ben estructurat, però la informació està poc diversificada. | Li manca estructura, però s'han utilitzat diferents sistemes de recollida d'informació: entrevista, gràfics, fotos, testimonis, text. | Està poc estructurat i la informació poc diversificada |
| | Conclusió | Al final del reportatge, els autors fan una conclusió del tema que justifica el punt de vista expressat a la introducció. | Al final del reportatge, els autors fan una conclusió del tema però no es relaciona amb la introducció. | La conclusió forma part del cos del reportatge, no es diferencia. | No hi ha conclusió. |
| O R T O G R A F I A | | No hi ha cap error ortogràfic. | Hi ha un màxim de 4 errors ortogràfics. | Hi ha un màxim de 8 errors ortogràfics. | Hi ha més de 8 errors ortogràfics. |

| | | | | | |
|---------------------------------|-------------------|--|--|--|--|
| L È X I C | | Empra un lèxic molt ric i específic del tema, de l'audiència, del grau de formalitat i del propòsit de la comunicació. S'han utilitzat diversos sinònims i adjectius. El lèxic correspon al nivell estàndard o formal. Els verbs són precisos i variats. | Empra un lèxic ric i específic del tema, de l'audiència, del grau de formalitat i del propòsit de la comunicació. Hi ha alguns sinònims i adjectius. El lèxic correspon al nivell estàndard o familiar, no acaba de ser adequat pel tipus de tema que es tracta. Els verbs són precisos però es repeteixen sovint. | No sempre empra un lèxic adequat del tema, de l'audiència, del grau de formalitat i del propòsit de la comunicació. Es repeteixen sovint els mateixos substantius, verbs i adjectius. El lèxic conté alguns barbarismes. | Empra un lèxic inadequat. Es veu clarament que els autors no s'han preocupat dels aspectes de lèxic. |
| S I N T A X I | | Comet pocs errors en la construcció de les frases. Construeix les frases correctament. No utilitza mots crossa ni tics lingüístic. | Comet pocs errors en la construcció de les frases. Algunes són massa llargues. | Comet errors en la construcció de les frases. A vegades, no les acaba. En alguns casos, utilitza oracions massa llargues o inacabades, mots crossa o tics lingüístics. | Construeix frases incorrectes o incompletes. Utilitza oracions massa llargues, mots crossa i tics lingüístics que dificulten la comprensió del missatge. |
| | Volum i entonació | El volum i l'entonació són adequats. El missatge és percebut per tots els membres de l'audiència al llarg de tota la visualització. L'entonació no és monòtona, és variada. | El volum algunes vegades és adequat i d'altres és excessivament alt o baix. Només a estones l'entonació és variada. | | El volum és excessivament alt o baix. L'entonació és monòtona, no és variada. |
| | Ritme i pronúncia | El ritme és adequat, ni | El ritme algunes vegades | | El ritme és excessivament |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|---|---|
| | | <p>massa lent ni massa ràpid. Per regular-lo, va més a poc a poc en els moments clau i fa pauses que remarquen mots o separen idees. La pronúncia dels sons i les síl·labes és clara.</p> | <p>és adequat i d'altres és excessivament ràpid o lent. En ocasions, la pronúncia dels sons és fosca i dificulta la comprensió de les paraules.</p> | | <p>ràpid o lent. La pronúncia dels sons i les síl·labes és descurada i fa incompreensible la major part del missatge.</p> |
| M I T J A N S | | <p>Hi ha gran varietat de plans, música i efectes sonors. Són coherents amb el que s'explica i enriqueixen la visualització. Tenen una unitat d'estil i són adequats, necessaris i pertinents per millorar la comprensió.</p> | <p>No hi ha gaire varietat de plans, música ni efectes sonors. Tot i que són coherents amb el que s'explica i enriqueixen la visualització. Tenen una unitat d'estil i són adequats, necessaris i pertinents per millorar la comprensió.</p> | <p>Els plans, la música i els efectes sonors tenen poca unitat d'estil i a vegades enterboleixen la comprensió.</p> | <p>No hi ha plans ni efectes sonors.</p> |