



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

METODOLOGIA VISUAL DE FILOSOFIA A SECUNDÀRIA: UN ESTUDI SOBRE L'APRENTATGE DE LES PARAULES A TRAVÉS DE MITJANS AUDIOVISUALS

Adrià Gutierrez Colomer

Màster Universitari en formació del professorat

(Especialitat/Itinerari de filosofia)

Centre d'Estudis de Postgrau

Any Acadèmic 2019-20



**Universitat de les
Illes Balears**

METODOLOGIA VISUAL DE FILOSOFIA A SECUNDÀRIA: UN ESTUDI SOBRE L'APRENTATGE DE LES PARAULES A TRAVÉS DE MITJANS AUDIOVISUALS

Adrià Gutierrez Colomer

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any Acadèmic 2019-20

Paraules clau del treball:

Imatge, paraula, significat, aprenentatge, alfabetització

Nom del Tutor: Joan Lluís Llinàs Begon

Resum

La tecnologia ha obert noves possibilitats per integrar suports visuals a les escoles. Però, a més, durant la COVID-19 la digitalització s'ha produït a tots els nivells de l'educació. Les interfícies han deixat de ser un complement perifèric de les classes per introduir-les com una eina central per a l'exposició de continguts, activitats i tasques. Els adolescents ja vivien plenament la cultura digital però, com alumnes, també han d'abraçar la cultura acadèmica i no sempre és fàcil. Tractaré d'acostar la cultura acadèmica de la filosofia des de tres metodologies centrades en aspectes visuals: el *DUA*, *Visual Thinking* i *Visual literacy*. En la cerca d'un mètode significatiu d'aprenentatge visual, conduiré la proposta a través del marc conceptual de la *Dual Code Theory*: els teòrics de la imatge mental i la representació. Establiré les relacions pedagògiques de les imatges i les paraules per clarificar els usos i les limitacions. Llavors contrastaré una de les tres metodologies; l'alfabetització visual, amb els principis ontològics de l'educació segons Perkins. Considerant el procés d'aprenentatge com un conjunt, proposo explorar la metodologia visual com a complement útil segons el curs, l'expertesa i les motivacions. Emrenc el treball amb una pregunta bàsica: com puc ensenyar fusionant imatges i paraules? Per acabar amb una pregunta més complexa: com puc ensenyar tenint en compte l'alfabetització visual?

Paraules clau: imatge, paraula, significat, aprenentatge, representació,

Índex

Resum.....	3
1. Introducció:.....	6
1.1 Objectiu del treball:	7
1.2 Rellevància del tòpic: La digitalització.....	8
1.3. Relació amb la pràctica docent	12
2. Estat de la qüestió:.....	15
2.1 Dual Code Theory: la importància del Input.	15
2.2 La relació pedagògica de la imatge-paraula	19
2.3 En què consisteix l'aprenentatge visual?	24
2.3.1 DUA	24
2.3.2 Visual thinking.....	25
2.3.3 Alfabetització visual	26
2.4 'Visual literacy' a Valors ètics i Batxillerat.	27
3. Desenvolupament de la proposta: Consideracions sobre la pràctica de l'alfabetització visual:	28
3.1 Ontologia de l'educació del pensament:	28
3.2 El procés d'aprenentatge: Working memory i Long term memory	31
3.3 L'enculturació visual com a model de participació.	32
4. Tècniques i elements metodològics	35
4.1 Presentació de diapositives	35
4.2 Classes magistrals	36
4.3 Activitats.....	37
4.4 Avaluació	38
5- Conclusió	39
6. Referències	42
7. Bibliografia.....	44
8. Annexa	44
A) Programació 1er i 2on d'ESO abans de la COVID-19.....	44
B) Programació de Batxillerat abans de la COVID-19.....	47
C) Activitats de Batxillerat abans de la COVID-19	49
D) Activitat de Valors Ètics abans de la COVID-19.....	52
E) Activitats de Batxillerat adaptació a la COVID-19.....	53

E-1	53
E-2	58
E-3	60
E-4	65
F) Activitats de Valors Ètics adaptació a la COVID-19.....	66
G) Diapositives concretes Batxillerat: a Vista d'Ocell.....	69
H) Valors Ètics presentació.....	70

1. Introducció:

Per començar, mostraré com els adolescents s'han convertit en visualitzadors de recursos digitals; com a mitjà d'accés a les seves necessitats socials i interessos personals. Veurem com és de necessari educar l'autonomia per la navegació digital contraposant els seus punts positius i negatius. Llavors introduiré el canvi de model epistemològic de l'alumnat, com afecta el professorat i quines metodologies es poden posar en pràctica a l'institut. Respecte a la dimensió digital, només em serveix de falca per assenyalar els hàbits visuals que caracteritzen la generació d'alumnes actual.

La rellevància de la imatge, com a objecte central del treball, pren el marc conceptual de la teoria cognitiva de la Dual Code Theory. La revisió dels arguments de la psicologia cognitiva em permet comprendre com succeeix l'assimilació humana del coneixement simbòlic: de la paraula i de la imatge. El desenvolupament d'experiments i tècniques pedagògiques em permet teoritzar sobre quin paper jugarà la visió en els contextos d'aprenentatge i de memòria. Només com a orientació, introdueixo la 'representació mental' com una eina pedagògica a tenir en compte per millorar l'efectivitat dels recursos visuals. Llavors, en un context filosòfic, proposo un anàlisi de les imatges i les paraules per veure les seves articulacions a l'hora de representar-nos els pensaments.

En un ambient acadèmic, la disciplina de la filosofia és una formació, eminentment lingüística que cultiva els judicis de valor. Sense castrar això últim, proposo l'ús de mitjans audiovisuals per introduir continguts, activitats i exposicions a l'assignatura de valors ètics i història de la filosofia. Els recursos multimèdia han de ser una eina complementària que faciliti els alumnes amb dificultats la integració de conceptes de la filosofia, així com, en general, motivar l'activitat filosòfica de la conversació i l'escriptura. Per tal objectiu, valoraré les metodologies del DUA, el 'visual thinking' i el 'visual literacy' per veure quines possibilitats presenten cada una. A partir d'aquí, desenvoluparé la proposta de 'l'alfabetització visual' com l'exercici d'una habilitat que pot estimular bona part de les competències del currículum del BOIB. En aquest sentit descriuré, des de la perspectiva de la taxonomia de Bloom, la capacitat

de l'alumnat per portar a terme diverses tasques, i la tasca del professor per posar-la en pràctica.

Després, comprovaré si els mètodes d'ensenyament visual citats, s'adapten a formes d'aprenentatge significatives; des del marc del 'pensament com a conducta' i del 'pensament com a sistema expert' de Perkins. Tenint en compte l'ontologia de l'educació de Perkins, introdueixo la concepció de l'alfabetització visual de Clark i Lyons. Aquesta metodologia es fonamenta en la concepció de l'aprenentatge de la 'Working Memory' i la 'Long Term Memory'. De fet, la docència amb mitjans audiovisuals, troba punts en comú amb la teoria de Perkins: mantenir l'atenció i l'interès de l'alumnat.

Per tancar les hipòtesis del treball, argumento la hipòtesi de l'enculturació visual com a mètode per generar participació i/o debat, que penja de la proposta de la 'visual literacy'.

A l'última part, exposo les relacions entre la metodologia que he estudiat i la pràctica efectiva a l'escola Josep M^a Llompart.

1.1 Objectiu del treball:

Generar contingut amb eines audiovisuals.

El primer objectiu del TFM és presentar el context cultural actual amb la digitalització de l'entorn dels joves. Mostrar les característiques de l'alumnat i el canvi generacional que afecta el professorat.

El segon propòsit del TFM és donar raons científiques, a través d'argumentacions pedagògiques, psicològiques i filosòfiques amb l'objectiu de recollir els principis per desenvolupar una metodologia visual que s'adapti al currículum del BOIB.

El tercer objectiu és presentar metodologies que combinin imatges i paraules per aconseguir una docència més significativa. Amb significativa expresso dues convencions respecte a allò que esperem pels alumnes: per una banda, que sigui efectiva en l'aprenentatge dels continguts; atenent la diversitat de

característiques cognitives, gràcies a les bastides de referents. Per altra banda, atendre a l'interès de les diferents idiosincràsies dels alumnes, acostant el temari a través de representacions conegudes i referents. M'hauria agradat exposar altres mètodes com la classe invertida o la gamificació però no ha estat possible executar-los degut al COVID-19.

El quart objectiu és provar la hipòtesi sobre si és possible la pràctica metodològica de l'alfabetització visual. Si hi ha la possibilitat d'elaborar activitats i classes amb suports visuals que ajudin a activar el pensament. I si és possible exercitar aquesta hipotètica habilitat segons l'objectiu número tres: si és possible consolidar ensenyaments significatius a través de la combinació d'imatges i paraules

El cinquè objectiu és introduir una activitat de les pràctiques a l'escola Josep M^a Llompart. Encara que, finalment, s'han convertit en unes pràctiques marcades pel COVID-19. A l'annexa hi ha les programacions pre-COVID-19 i les activitats post-COVID-19.

1.2 Rellevància del tòpic: La digitalització

En els últims anys, la proliferació d'imatges ha obert noves possibilitats i problemes. D'ençà del primer llibre de text amb il·lustracions: el *Comenius Orbis Pictus*, l'objectiu d'estimular la curiositat i l'interès dels alumnes s'ha tecnificat. Avui dia, el complement visual s'ha convertit en un recurs central, des de l'educació fins al màrqueting, per mostrar idees i captar l'atenció. De fet la imatge s'ha erigit en la plataforma central de recepció de continguts. En bona part, gràcies a la digitalització de la cultura, s'ha generat contingut visual. La idea central és que les plataformes de software ofereixen als usuaris allò que cerquen en format visual i proposa als més joves viure la tecnologia en societat.

Ens trobem en un procés que no sembla a minuar el ritme sinó augmentar-lo: el creixement dels individus està esdevenint davant la pantalla. Les pantalles a casa són un element quotidià que demostra la profunda interacció que generem a través de plataformes visuals. La ubiqüitat en l'ús de telèfons intel·ligents per documentar i gravar cada esdeveniment està provocant una massificació

d'informació. De fet, s'ha oblidat el poder que té la imatge en una societat en la qual s'intueixen grans quantitats d'informació amb la mediació simbòlica.

Hi ha advertències que alerten de la sobreexposició en l'àmbit digital. Avui dia, la quantitat d'informació que reben els joves visualment no és equivalent a la qualitat del seu contingut. Aquesta emergència del contingut està subjecte a manipulacions del significat que es poden abordar des de la filosofia: concepcions del món, estereotips de classe, prejudicis ètnics, fal·làcies del raonament...

Evidenciant que bona part de les imatges que veiem provenen de les pantalles, mostro el resultat d'uns estudis d'àmbit nacional, que confirmen que passem la meitat de l'any mirant pantalles "en concreto, 167 dias." (EuropaPress, 2019). La generació Z (1994-2010) són autèntics 'nadius digitals'¹, que gaudeixen del seu temps amb les imatges del Youtube, Tik Tok, Snapchat... "pasan una media de entre seis y diez horas al día conectados a sus teléfonos móviles" (Cerezo, 2016). Fins i tot hi ha científics com la Dra. Isabelle Terrasse i la Dra. Anne-Lise Ducanda que denuncien l'ús de pantalles en edats prematures perquè generen diferents tipus d'autisme. En definitiva, els dispositius tecnològics són una eina tant poderosa com alienant, motiu que em porta al anàlisi cognitiu dels aprenents en l'ús pedagògic d'aquestes plataformes.

Doncs, les pantalles generen quelcom més inconscient: els biaixos cognitius, ja que estem veient a través de quin mitjà s'examinen els esdeveniments del món. Investigadors com Mark Edmunson i Ziming Liu, han realitzat estudis sobre com ha evolucionat l'activitat de la lectura. Òbviament, l'accés a la lectura digital ha permès el consum de més informació. La pràctica de la lectura al s.XXI és coneguda amb el nom de "skimming" i explica els motius de la lectura superficial. El gir digital ha produït grans quantitats de contingut de diversa naturalesa, des de gràfics, *papers*, mapes conceptuals, documentals... Cosa que ha condicionat, qualsevol treball de l'alumnat a una cerca i absorció ràpida d'allò que està cercant.

¹ <http://www.statista.com/statistics/530785/gen-z-dailyhours-spent-on-mobile-deviceus/>

The screen-based reading behavior is characterized by more time spent on browsing and scanning, keyword spotting, one-time reading, non-linear reading, and reading more selectively, while less time is spent on in-depth reading, and concentrated reading. (Liu, 2005)

Segons Edmunson i Liu, la lectura és una habilitat que s'adapta i es desenvolupa depenent de com es practiqui. Segons la teoria de la plasticitat del cervell, "There's an old rule in neuroscience that does not alter with age: use it or lose it" (Wolf, 2018). Quan l'hàbit del lector és transformat pel seu comportament, ha desenvolupat una modalitat de llegir a causa del valor afegit que ofereixen les eines i recursos de la pantalla. Llavors, més que una eina ocasional, la lectura enfront de la pantalla suposa l'omissió de detalls importants que, com expressa Liu, podrien proporcionar matisos a la complexitat i perspiciàcia de la lectura alhora de comprendre'n la bellesa i el pensament crític.

Realment, el mitjà principal dels adolescents per valorar aspectes de la vida com l'art, la música i l'esport es fan través d'una pantalla. A les plataformes com tik tok o Youtube, els adolescents fan valoracions sobre bellesa, mostres d'amor, d'agilitat física i mental o d'equilibri espiritual; aquest seria un aspecte artístic. Altres activitats digitals desenvolupades a través de l'oci són l'adveniment de l'e-sport (esports electrònics); aquest seria l'aspecte d'educació física o disciplina que uneix milers de joves virtualment. Per últim, altres aficions digitals són la creació i edició de música i vídeo; l'aspecte musical d'una disciplina que connecta i comparteix.

Res més enllà de la realitat, els alumnes consumeixen distraccions visuals en el seu temps lliure, en comptes de la lectura. D'això podem inferir que necessiten més capacitats per apreciar i ser crítics amb el material visual que en el passat. A més, aquestes plataformes visuals s'estan convertint en part de l'auto aprenentatge; els alumnes poden visualitzar opinions diverses i contraposades: tutorials, classes magistrals i cursos online. Ara bé, la meua intenció se centra en la conducció dels hàbits visuals a l'institut i els mètodes per complementar l'educació lingüística, així com l'apreciació crítica dels recursos online.

Precisament, el diagnòstic de l'actitud dels joves a les xarxes no mostra un caràcter crític sinó més aviat una forma de conformisme cognitiu. L'empremta cultural de la qual parla Konrad Lorenz és una gravació mental de les condicions i possibilitats que escenifica el nostre món. La faula de l'aneguet lleig n'és una paràbola que mostra els prejudicis i estigmes a les que estan sotmesos tots els alumnes per la seva procedència ètnica, la situació escolar i el futur professional. La normalització de les idees sociològiques i culturals, que no sempre obeeixen a la seva "veritat", requereixen aproximacions desmitificades i ambivalents dels codis visuals i interculturals.

En un moment de connexió instantània al món, la capacitat de l'individu per l'autoaprenentatge i l'autocontrol és central. Per això és important entendre com evoluciona l'individu sotmès a la circulació constant d'imatges. Allò que és segur, és que l'impacte que tenen les imatges en els individus que no qüestionen, ni desafien la validesa o el caràcter constructiu d'allò que veuen i viuen, són més propensos al distanciament social i al gaudi acrític. Doncs sovint, jocs com Fortnite, Starcraft o els jocs d'apostes, presenten una plataforma gràfica atractiva i addictiva, ja que transmet proximitat, comoditat i familiaritat. Una realitat més segura com la xarxa, més equitativa i previsible que estimula dopamina i permet escapar de moments d'incertesa, insatisfaccions... Doncs bé, l'alienació a totes aquestes expressions d'oci i de formació es poden incloure a valors ètics, ja sigui per desafiar les condicions del servei, l'ètica de l'internauta o la verificació de les fonts. Crec que l'escola podria aportar una mirada madura sobre els vectors que determinen la vida durant l'adolescència.

Per tant, des d'una posició filosòfica, cal desmitificar els tòpics sobre la dimensió visual de la informació, com afirma Johanna Drucker (2014)

Forget the old saw about a picture being worth a thousand words. We learn to understand and use these visual forms so readily that they seem almost self-evident.
(Bowen, 2017).

L'obvietat de viure amb la imatge i per la imatge, mostra la necessitat juvenil d'exercitar un òrgan que es creu acrític. La digitalització de moltes interaccions humanes requereixen noves habilitats crítiques per desenvolupar criteris,

opinions i límits. De la mateixa manera que requereixen habilitats per navegar per internet i obrir-se al món a través de la pantalla. Els professors podem escollir quina educació els farà més autònoms en el món digital. No obstant això, un factor negatiu d'aquest procés és la fractura digital. L'accés a internet i el hardware condiciona l'ensenyament en aquells que més ho necessiten. Aquesta contingència a l'accessibilitat digital és una de les principals preocupacions a l'hora d'escriure aquest treball. Així com, la necessitat de trobar solucions a les dificultats que ha generat el COVID-19 per posar les unitats didàctiques i les activitats a l'abast dels alumnes.

La pregunta central del TFM és com s'ha d'introduir la imatge i la paraula en la docència? "How should we teach fusing imagery and language?" (Fleckenstein, 2002). Allò que perseguirà la metodologia que desenvolupo és l'exercici de certes habilitats per adquirir les competències del currículum. Ara bé, la gràcia d'aquest treball és afegir 'l'alfabetització visual' com una habilitat supeditada a la competència digital.

Finalment, podríem donar per fet la hipòtesi que un alumne visualment competent és un alumne capaç d'analitzar constructivament els supòsits d'una imatge. A la pràctica, la capacitat del alumne per qüestionar ja no només les imatges, sinó allò que poden representar per la intenció i el contingut que mostren. Per últim, l'expressió de màxims d'aquesta capacitat podria ser l'habilitat de generar representacions visuals, tenint en compte el significat i l'audiència a qui va dirigit.

1.3. Relació amb la pràctica docent

La meua proposta metodològica del TFM focalitza en els recursos que podem oferir a l'experiència visual de l'alumnat, així com els instruments conceptuals per desenvolupar relacions de sinergia. Un dels desafiaments per alguns docents nascuts al segle XX, en una cultura en els inicis de la digitalització, és l'adaptació al model epistemològic de l'alumnat. El contrast amb la cultura de l'alumnat del segle XXI, nascut en una cultura informativa i visual saturada, suposa un canvi de paradigma educatiu. Aquest canvi representa el desplaçament del professor com una figura absoluta, en la qual se centra tota

l'atenció, per esdevenir una figura descentralitzada que orienta les particularitats de cada alumne.

En altres paraules, si l'educació s'ha d'adaptar en aquest nou entorn, s'han de canviar certs paradigmes. Si canvia la comprensió tradicional sobre com els estudiants construeixen el coneixement i es converteixen en subjectes alfabetitzats, necessitem una avaluació crítica sobre com han d'aprendre. Un altre tema és preguntar-se què han d'aprendre, cosa que no entraré. En tot cas, la responsabilitat del sistema educatiu és garantir que l'alumnat superi la formació obligatòria.

Si la digitalització de l'escola, ja era una realitat, s'ha accelerat per culpa de la COVID-19. La recomanació del parlament Europeu és emprendre l'alfabetització tecnològica o competència digital (Comissió Europea, 2007). El marc de competència digital europeu identifica 21 competències digitals en els àmbits d'informació i alfabetització de dades, comunicació i col·laboració, creació de contingut digital, seguretat i solució de problemes tècnics. En el treball em centraré en una competència del primer aspecte: avaluació de dades, informació i continguts digitals.

Amb tot, davant de noves prerrogatives, s'han desenvolupat diferents models pedagògics per assegurar l'aprenentatge i fer-lo més captivador i interessant. A continuació faré una breu presentació del DUA, el visual thinking i el visual literacy.

En la conjuntura tècnica per millorar l'ensenyament adaptat al col·lectiu NESE, neix la concepció pedagògica del Disseny Universal d'aprenentatge (DUA) que suggereix, entre altres coses, una clarificació metodològica que tingui en compte l'aspecte cognitiu. Segons el projecte del DUA (CAST, 2018), cal proporcionar diverses opcions cognitives a l'alumnat per a comprendre els continguts; afavorint la visualització de la informació. La diversificació sensorials converteix al DUA en una metodologia inclusiva que permet desenvolupar aspectes comunicatius i participatius. Les estratègies metodològiques subministren coneixements de fons (o bastides); destaquen

patrons, mostren característiques crítiques, límits, analogies visuals, generalització d'idees i de relacions.

Confluint amb la tendència, apareix una eina metodològica anomenada *Visual Thinking* que permet ordenar i organitzar idees i continguts per mitjà de la representació de dibuixos simples i textos curts. “Se trata de un instrumento que se sirve de los principales recursos del lenguaje visual (morfológicos y semánticos) para acceder al conocimiento.” (Larralde, 2019) Aquesta posició pedagògica, admet la dimensió visual com una part integral del desenvolupament: “Démonos cuenta de que el primer movimiento de los niños para pensar es dibujar” (Vidal & Artola, 2015). Des d'aquesta òptica, el mètode s'enfoca a les experiències personals dels alumnes.

Per últim, en el tractat del *New London Group's* (1996) es va concebre la '*Multiliteracy*' o multialfabetització; com un enfocament educatiu per agilitzar la visualització de les plataformes digitals de l'economia i l'estadística. Després, el caràcter analític de la lectura de dades s'ha anat integrant en altres àmbits. Per exemple, la deriva metodològica dels ensenyaments lingüístics i els estudis culturals han utilitzat aquests recursos pedagògics per a la multialfabetització de l'aprenentatge.

Bona part de la motivació per desenvolupar una didàctica visual a les classes de Valors ètics i Història de la filosofia, està justificat per la triple influència d'imatges *gràfiques, verbals i mentals* que la cultura ens proporciona i que desenvoluparé a partir del marc teòric que ve a continuació. Per últim, cal recordar, per una banda, que els aspectes visuals d'ensenyament que utilitza el docent, són un suport a les tècniques de presentació, redacció i estudi dels continguts. En conjunt, el suport visual ha de servir per treballar l'escriptura de l'estudiant amb l'objectiu d'evitar la dispersió o fer-la evident. Doncs, l'habilitat discursiva de l'estudiant serà central per adquirir la lògica del llenguatge que el farà conscient d'allò que creu, desitja, imagina, somnia...

2. Estat de la qüestió:

2.1 Dual Code Theory: la importància del Input.

En aquesta introducció al marc conceptual del treball explico els punts clau de les teories cognitives. Acotaré el tema en els estudis sobre el processament d'informació en l'aprenentatge i el paper de la memòria sota la influència de contingut visual. També hi apareixeran els principis que van sorgir per fer l'aprenentatge amb imatges més efectiu.

Des de principis del segle XX, la psicologia cognitiva va explorar el rol funcional que juguen les imatges visuals en els processos mentals que generen memòria i pensament. Un dels primers teòrics cognitius sobre l'aprenentatge visual va ser Rudolf Arnheim que reivindicava la importància cognitiva de la imatge en el desenvolupament acadèmic de l'estudiant: "Today, the prejudicial discrimination between perception and thinking is still with us" (Nigel, 2014). La teoria sobre el pensament visual volia demostrar com l'aprenentatge visual era una part integral del pensament; que no està per sobre ni per sota de la formació lingüística. Justificava la seva posició des de la immanència de l'aparell cognitiu amb el pensament; "visual perception is visual thinking" (Arnheim, 1969). Arnheim explicava com el pensament utilitza imatges per concebre el significat simbòlic, cosa que presentava la percepció com una font inseparable del pensament. El vincle que les havia de connectar era la imaginació o la representació: una qualitat crucial de la percepció humana, ja que l'activitat cognitiva està carregada de significats. No és d'estranyar que per Arnheim l'obra pictòrica del Gernika fos una de les majors obres del pensament universal. Expressava la unió del pensament i la percepció després que el nazisme i el comunisme provoquessin, a la pràctica, el divorci de l'intel·lecte abstracte i la percepció de la realitat. Llavors, a part d'un exercici acadèmic de psicologia, el Visual Thinking era una proposta integrativa amb un compromís humanista.

Paral·lelament, la teoria anomenada "Dual Code Theory" (DCT) (Paivio, 1969), que ha perviscut fins als nostres dies, desplaça la investigació anterior sobre l'adquisició de llenguatge, i descriu com funciona la retenció o memòria

humana. El DCT postula dos sistemes d'emmagatzematge d'informació independents que interactuen. Per una banda, el llenguatge verbal i, per altra banda, les imatges mentals. De la mateixa manera que una imatge mental permet recordar proposicions verbals, les paraules permeten evocar imatges; el record visual significaria un accés a la memòria. La proposta de Paivio és que les imatges no només tenen la facilitat de poder ser reconegudes amb més facilitat i menys esforç que les paraules, sinó que són més fàcils de recordar. Encara que un parlant competent pugui utilitzar la mateixa paraula en sentits poètics o significatius, només té una codificació escrita per recordar-la. En canvi, argumentava, les imatges contenen dues codificacions, una verbal i un altre visual, emmagatzemades en dues zones diferents del cervell. El fet que hi hagi una duplictat a l'hora d'accedir i generar la memòria, proposa la dualitat de les imatges mentals.

Nogensmenys, Paivio conclou que l'aprenentatge lingüístic inclou ambdós codis. Per una banda, les relacions verbals ens permeten parlar de comportament lingüístic i, per altra banda, el que anomena "codi visual" té qualitats no verbals situades en l'experiència privada. Gràcies a visualitzar el referent d'aquestes últimes, podem facilitar el record de la paraula d'un poema, el significat d'una metàfora o a on ens hem deixat el cafè.

Respecte a la comprensió visual de la lectura, Paivio (1971b) fa seva la idea d'Arnheim (1969): "more concrete and descriptive words have a higher imagery value than more abstract terms" (Nigel, 2014) i afirma que la correlació de paraules concretes amb experiències visuals té potencial pel desenvolupament d'activitats acadèmiques. Més endavant, Arnheim (1988) suggereix que podem motivar la representació mental des de la composició de les imatges i Arnheim (1996) coincideix amb Paivio (1971b) en què la competència lingüística pot dependre inicialment d'un substrat d'imatges:

All cognitive exploration must rely on organized structures derived from sensory raw material. Both means [the perceptual and intellectual], the resources of direct experience and the instruments of concepts, are needed. (Fleckenstein, 2002, p. 25).

Els investigadors que han participat en el desenvolupament de les teories del pensament visual;

(Brooks, 1967, 1968; Atwood, 1971; Segal & Fusella, 1971; Baddeley et al., 1975; Janssen, 1976a, 1976b; Baddeley & Lieberman, 1980; Eddy & Glass, 1981; Hampson & Duffy, 1984; Logie & Baddeley, 1990; De Beni & Moè, 2003) (Nigel, 2014)

han interpretat la *Dual Code Theory* des d'aproximacions de la psicologia conductista d'Skinner. Els experiments mostren que un subjecte davant de dues tasques diferents, experimenta una interferència mnemotècnica per a resoldre-les. Precisament, altres corrents contràries han cercat sense èxit la desvinculació de les funcions del llenguatge i de les imatges per demostrar la separació dels sistemes simbòlics. En el transcurs de les discussions, neix un altra teoria cognitiva, la *common coding*, que fa pivotar la controvèrsia de les característiques del codi cap al fenomen de la representació mental. Pel *common coding* el codi visual és un epifenomen de la representació mental.

Des de llavors, s'han postulat dues posicions respecte a la naturalesa del codi visual, que resumiré breument. Per una banda, la 'posició analògica' del debat, representat per la *Dual code theory*, argumenta que les representacions mentals són pròpiament imatges internes de la ment. Per altra banda, 'la posició proposicional', representat pel *common coding* (Pylyshyne 1973), argumenta que les representacions mentals són descripcions proposicionals de la ment. De fet, és factible combinar aquestes concepcions de la comprensió del món com afirma Thomas Nigel:

Perhaps no contemporary theorists combine an analog theory of imagery with a common coding theory of memory, it is arguable that this view was implicit in many of the cognitive theories of former times. (Nigel, 2014).

És el cas de la filosofia moderna empirista, Hume i Berkeley creien que la informació era una representació mental similar a la imatge (posició analògica) i, casualment, sostenien que tot record o idea era equivalent a contingut mental (posició proposicional). En resum, és discutible que la teoria 'proposicional' del *common coding* de la memòria tingui més qualitat i simplicitat explicativa que la *DCT*, ja que han focalitzat en aspectes diferents i els experiments no les fan excloents.

De fet, la teoria del *Dual Code* ha estat constantment revisada i confrontada amb la literatura experimental "(Paivio, 1971, 1977, 1983a, 1986, 1991a, 1995,

2007; Paivio & Begg, 1981; Sadoski & Paivio, 2001)” (Nigel, 2014) i, tot i que l’aproximació conductista no podia demostrar científicament alguns biaixos en els processos d’aprenentatge. L’arribada dels instruments de la neurociència, com la magneto encefalograma i la ressonància magnètica (MEG i PET), corroboren la investigació en el processament d’informació. Gràcies als instruments, la *DCT* pot comprovar les seves intuïcions respecte a la interferència semàntica (dels codis visuals i lingüístics); perquè ambdós recorren les mateixes zones cerebrals per a la representació i processament de la informació. L’estat del debat sobre la representació mental o imatge mental queda il·lustrada pel neurocientífic d’orientació computacional Stephen Michael Kosslyn. En el seu llibre ‘*image and brain*’ (1994) en el qual exposa que les regions del cervell que perceben visualment superposen les funcions i processos neurofisiològics amb aquelles que produeixen les imatges mentals.

La interpretació de Paivio (1991) sobre les investigacions dels processos d’aprenentatge, entesos com a comprensió i memòria, mostren la dificultat de parcel·lar ambdós processos en els seus límits i explicar quin rol té l’activació de les imatges mentals. Per una banda, en els experiments de comprensió la *DCT* apel·la als beneficis de les imatges: “(...) *DCT* maintains that the probability and ease of image arousal plays an important role in the representation of text meaning” (Clark & Paivio, 1991, p. 158), sobretot amb relació a la concreció dels exemples i els contextos d’aprenentatge. Per altra banda, la memòria és semàntica i, per això, la representació mental és el resultat de les associacions entre les relacions lingüístiques i no-lingüístiques; “Similar of other models of semàntic memory: *Schema theory* and *hierachical theory*” (Clark & Paivio, 1991, p. 162). En resum, la comprensió afectiva dels continguts és més efectiva i la memòria efectiva és el resultat dels records significatius.

Definitivament, l’orientació cognitiva assumeix que el llenguatge no és un mòdul independent de la ment, sinó que forma part d’una estructura de coneixement associativa o relacional. Llavors, els mètodes d’aprenentatge que proposa el *DCT* donen importància al input; vinculat amb el context visual i les experiències relacionals amb altres persones. De fet, Kosslyn també sosté una

posició holística com Paivio (1971a, p.10) en relació amb el procés d'aprenentatge:

aroused meaning process evoked by a word or other symbol is an organismic reaction with affective, or motor (including verbal) or imaginal components, or all of these at once (Fleckenstein, 2002, p. 51).

Per la qual cosa, la perspectiva de la *DCT* en el debat de la representació mental de l'aprenentatge, ha generat valor afegit a l'estudi de les sensacions i les 'imatges mentals' del subjecte. Més que les imatges, allò significatiu per a la representació mental del alumne es troba en l'aprenentatge en grups proactius i en l'aprenentatge progressiu i estructurat amb diferents recursos cognitius. La possibilitat de teoritzar, sobre com es relacionen les funcions emocional i cognitiva en l'aprenentatge ha permès, sense dubte, fer l'educació més efectiva.

Finalment, en un context filosòfic, el llibre "El error de Descartes" del Neuroleg Damasio (1994), desmunta la dicotomia entre raó i emoció presentant la 'imatge mental' com un substrat de representacions del nostre pensament:

La mayoría de palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o de escribir una frase, existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra consciencia. Si no se convirtieran en imágenes, por fugazmente que fuera, no serían algo que podemos conocer. (Coronado, 2013, p. 131).

En el pròxim capítol tractaré de veure quina influència té la hipòtesi de la 'imatge mental' amb relació a l'aprenentatge a través d'imatges i paraules.

2.2 La relació pedagògica de la imatge-paraula

Des de Plató, la sospita metòdica sobre la imatge ha estat un tema recurrent tant en les religions orientals com occidentals. L'art es menysté per basar-se en la percepció, una experiència sensorial enganyosa que la raó tendeix a corregir. Nogensmenys, la naturalesa de la percepció és interdisciplinària, ja que en el procés d'interpretar els estímuls es poden desencadenar sensacions i processos de pensament que contribueixen a la construcció de coneixements. El repte d'aquest TFM és situar les possibilitats perceptives dels alumnes en un

lloc preeminent per a l'enteniment. L'activitat filosòfica ens permetrà concebre els límits i l'abast de les imatges en un context no formal i proper. Cosa que ens pot resultar útil per explorar com la visualització pot ajudar a millorar la recepció i el record dels continguts. A continuació presento les relacions que mantenen les imatges i les paraules.

Primer, contextualitzaré les imatges gràfiques i les imatges verbals en el seu impacte social i educatiu.

Segon, distingiré conceptualment les imatges gràfiques i les imatges verbals per trobar les relacions metacognitives.

2.2.1 Context de les imatge i les paraules

Les imatges gràfiques, per un costat, són influències culturals del simbolisme de la societat: fotografia, cinema, arquitectura, iconografia... Com apunta Ann Marie Barry (1998), la comunicació visual té implicacions neurològiques en el funcionament de l'individu i la societat. Tant en el màrqueting com a la indústria de l'entreteniment s'utilitzen patrons de resposta emocional dirigit a certes expectatives vitals i socials. Tal com expressa Mitchell (2013), la iconografia ha estat el resultat d'un sistema ideogràfic per controlar i reprimir el comportament de grups particulars de la cultura. De fet, la digitalització suposa viure en un món interconnectat, on la interculturalitat forma part d'un conglomerat visualitzable. Com diria Burke (1985) "the brain 'sees', not the eyes". El cervell crea la nostra realitat visual i la cultura té un rol important en 'com veiem' les coses. Per exemple, Hollywood ha estat un instrument cinematogràfic de propaganda paradigmàtic. Durant la segona guerra mundial, l'animació de Disney va ser utilitzada per mostrar l'alteritat de les races enemigues; els alemanys, els japonesos i els italians (Mischa & Falihi, 2010, p. 142). Fora de la perspectiva bèl·lica, en els nostres dies, com afirma Zizek a la pel·lícula documental "*La perversa ideologia del cine*", la promoció de formes de vida i desitjos concrets, s'ha generat visualment. La subversió gràfica a la qual estan exposats els nens i adolescents sovint carrega missatges de desprestigi, diferenciació i poder. La tasca docent de la filosofia pot mostrar l'aparença d'elements icònics i tòpics culturals per entrenar les capacitats visuals i

interpretatives dels alumnes. Els alumnes viuen sobresaturats d'imatges òbvies, per tant, els recursos visuals que emprem haurien de mostrar disparitat de possibilitats: descripcions dinàmiques d'ètiques, ambigüitats conceptuals, problemàtiques socials, pronunciaments de la justícia... A les antípodes, comparo el model d'imatges del llibre 'Vida Social' pel curs de segon de Batxillerat "educación Cívico-Social y Política" el 1970, on l'obvietat de les il·lustracions no dóna marge de dubte.

Les imatges verbals, per l'altra costat, són influències descriptives del simbolisme que legitimen les formes d'aprenentatge en la pedagogia tradicional. El model d'una societat basada en l'alfabetització dels seus membres, tendeix a definir la intel·ligència en termes lingüístics (Fleckenstein, 2002). Els recursos lingüístics són una qüestió important en l'activitat de filosofar segons els temes i conceptes filosòfics. Per la qual cosa entenc que l'activitat de filosofar (reflexionar) i l'aprenentatge filosòfic (aprendre continguts) es dóna, sinó simultàniament, en paral·lel. Ensenyar el significat d'una imatge verbal abstracte com: 'providència', es pot fer des de la perspectiva literària, la poesia, o les lliçons morals. L'aprenentatge d'imatges verbals es genera gràcies a l'encavalcament de significats, cosa que pot desbloquejar un problema o generar un desencadenant emocional.

L'imaginari verbal és una habilitat importantíssima per aquells alumnes que són víctimes de segregació pel gènere, l'ètnia o la condició. Aprendre la paraula implica veure's en una forma d'agent lingüístic. La capacitat verbal del alumnat per veure alternatives, ajuda a desenvolupar la personalitat i li obria oportunitats. Com a professors no estem limitats a una forma concreta d'imaginació, però sí a dos idiomes: català i castellà. Llavors, treballar l'expressió oral ha de cercar l'imaginari propi dels alumnes, treient importància al codi. Tot, per facilitar el desenvolupament lingüístic des dels seus paradigmes.

Com veurem, al igual que la imatge verbal es pot generar en l'experiència mental, podem trobar la seva concreció referencial en la imatge gràfica.

2.2.2 Distinció de les imatges i les paraules

De la següent manera, voldria desenvolupar la reflexió filològica de Fleckstein quan afirma que les imatges i les paraules representen el mateix des de la seva etiqueta:

We construct and experience the relationships of language and imagery differently according to two different logics: metaphoric is logic in imagery and discursive as-if logic in language. (Fleckenstein, 2002, p. 14).

En el primer sentit, si la imatge constitueix el substrat de tota “cosa” pensable, el conjunt de relacions que hi podem discriminar, obviar i especular són obra de la nostra lògica metafòrica. En realitat, el significat d’una imatge està mancat de temps verbals, verbs modals o formes de negació; aquestes són apreciacions lingüístiques. La imatge és una metàfora on podem discriminar altres esdeveniments possibles i es pot presentar en el llenguatge metafòric com a sil·logisme: -l’herba pereix, l’home pereix, l’home és herba-. La lògica de la metàfora es deixa portar per la imatge que nosaltres evocuem perquè vivim aquestes relacions des de les emocions i les sensacions que causen.

La percepció del comportament, dels gestos i les formalitats també prenen un sentit metafòric que pot ser difícil d’entendre sense un rerefons. Es pot il·lustrar amb l’exemple d’un gos que comunica rebuig a lluitar contra un altre gos; malgrat la situació, el gos fa ús de tots els comportaments ofensius, amb la pretensió d’evitar l’enfrontament.

El segon sentit, si el llenguatge constitueix tota lògica; la paraula és tractada ‘*com si*’ fos real en un conjunt de relacions del coneixement. Les relacions entre paraules no només s’identifiquen amb les “coses” sinó que podem significar l’absència mateixa de la “cosa” amb el llenguatge; per exemple, la frase “això és una tassa de cafè”, realment, no és una tassa de cafè, sinó que simbolitzem discursivament una cosa. Les imatges verbals tenen una qualitat que no tenen les imatges gràfiques. Les imatges verbals poden transformar com percebem el món exterior, però també l’interior personal. L’esperança del canvi i de la maduració personal requereix habilitats lingüístiques.

Sovint, les problemàtiques conceptuals o ètiques, com interpretaria Wittgenstein, són una qüestió de desentrellar les ambigüitats i reduir les incerteses del significat. El significat de les imatges verbals es pot desenvolupar amb relació a més imatges verbals, però mai es podria tancar el significat d'una metàfora o una paràbola restringint-la a una expressió lingüística singular. Per la qual cosa es pot entendre el significat com una construcció lingüística que pot connotar imatges mentals. Tal com expressa Sussane Langer (1962) amb la llei de creixement de la semàntica, cada època transforma les relacions simbòliques per tal que esdevinguin significants. Tot això té un paper un fonamental per a l'aprenentatge: "Because of these multiple layers of relationships in language, we all possess a tacit awareness that what exists in Language is not the thing; it is the idea of the thing." (Fleckenstein, 2002, p. 10)

En un sentit pedagògic, tractar els límits del llenguatge establint una tensió amb altres figures perceptives, pot generar bastides de significat a les imatges verbals. Això no implica subestimar el problema de l'error i la il·lusió en l'aprenentatge dels alumnes. És important que els alumnes aprenguin a reconèixer els errors i les il·lusions per tal de desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. Per això cal situar els estudiants en ambients que activin experiències que els permeti utilitzar, tantes vegades com sigui possible, el llenguatge per a propòsits reals o presents.

En aquest sentit el llenguatge és generatiu; es construeix ell mateix a través de la utilització i l'experiència. Per tal que una cadena de frases o un conjunt de paraules tingui sentit s'han de crear les connexions: entre el contingut de les paraules i les frases; entre el qui escriu i el qui llegeix, les intencions i les interpretacions; i entre el motiu i la situació del text. Per això, considero que l'expressió escrita pot estar afavorida per suports visuals a les aules, que ajudin a la representació mental des del llenguatge descriptiu, trops retòrics, exemplificacions...

2.3 En què consisteix l'aprenentatge visual?

Què significa estar visualment alfabetitzat? L'alfabetització visual és un objectiu que s'ha determinat davant del context tecnològic i social actual. Podríem parlar d'habilitats compartides globalment, que definiran les habilitats dels joves com a competència. En aquesta part del treball explicaré els tres models pedagògics per ensenyar a través de recursos audiovisuals.

Per una banda, el *visual thinking* genera llenguatge gràfic i accés intuïtiu a les habilitats de generar contingut. Per altra banda, el DUA proposa més suports cognitius a través de mitjans audiovisuals i comunicació per desenvolupar el coneixement. Per últim, L'alfabetització visual proposa situacions amb mitjans audiovisuals que treballin 'l'esperit crític' i la participació a classe cercant contextos d'opinió o interpretació sobre els que es pugui parlar.

Aquestes propostes desenvolupen competències semblants i diferents. Són semblants, perquè treballen habilitats per extreure arguments o distingir com una imatge particular pot jugar diferents rols, segons si la intenció és decorar, persuadir, argumentar, desafiar, confirmar, contradir, inspirar o una combinació d'intencions. Aquestes propostes són diferents perquè, com afirma Garbiñe Larralde, capdavantera en tècniques de visual Thinking: "nadie debería confundir este formato ni con una forma de expresión artística ni tampoco con ninguna de las metodologías activas que se utilizan en el ámbito educativo" (Larralde, 2019). Però d'acord amb altres concepcions del pensament visual, trobem que les metodologies actives formen part del projecte educatiu.

2.3.1 DUA

L'aprenentatge visual més conegut és el disseny universal d'aprenentatge (DUA), en el qual les imatges són un recurs pedagògic. Primer, facilita l'aprenentatge a través de clarificar els exemples, adquirir informació extralingüística, proporcionar contextos d'interpretació i de redundància que ajuden a recordar. Segon, dóna importància a la flexibilitat per accedir al contingut a través dels seus pilars: l'acció, l'expressió i la comunicació. Tercer,

en el DUA hi ha un esforç de representació en diferents formats per beneficiar les fortaleses cognitives de l'alumne. I quart, posa èmfasis alhora d'equilibrar el contingut, visual i auditiu. De fet, el DUA té molts més aspectes a tenir en compte, però em centro en aquells relacionats amb la transmissió visual d'una idea o paraula.

En aquest sentit, Levie i Lentz, afirmen que les paraules “no són l'únic camí cap a la saviesa” (Dewan, 2015, p. 2). Afegint il·lustracions al text, tal com conclouen Levie i Lentz en una recerca sobre comprensió i aprenentatge, ajuda a l'increment de l'aprenentatge en el 98% dels experiments, dels 155 casos d'estudi sobre els efectes de les il·lustracions (Dewan, 2015, p. 2). Com assenyala Reed, millora l'aprenentatge quan utilitzem bé els mitjans gràfics “our cognitive abilities to comprehend, remember, reason, solve problems, and make decisions depend on a rich combination of words and images” (Reed, 2013, p. 13). Per tant, Si volem aprenentatges significatius, serà bo utilitzar paraules i imatges juntament tal com afirma el “Multimedia principle” de Mayer. Cal tornar a dir que com afirma Kosslyn, de la mà de la dual code theory, emmagatzemem memòries visuals i verbals per separat, però tenim el millor record quan podem accedir a un o altre (Dewan, 2015, p. 2).

2.3.2 Visual thinking

Un altre model pedagògic, el visual thinking genera llenguatges, és a dir, és relatiu a imatges gràfiques que ens poden ajudar a desenvolupar una infografia de les fake news, elaborar instruccions interculturals i posar-nos d'acord sobre les emocions de les emoticones de les plataformes de xat. Doncs el significat de les imatges té valor en la mesura que es van afegint referents i subjectes pertinents en el context d'aprenentatge. La perspectiva gràfica és la part potent per desenvolupar continguts: “Las imagenes dibujan alternativas en los espacios cerrados, abren un espacio para la negociación intersubjetiva de los significados.” (Vidal & Artola, 2015). Els supòsits del visual thinking, que els podem trobar a la presentació comercial del llibre “*The back of the Napkin*”, són

la pràctica de dibuixar: “There is no powerful way to prove that we know something well than to draw a simple picture of it...” (Roam, 2008). I la capacitat de simplificar el significat fent-lo visible “...and there is no more powerfull way to see hidden solutions than to pick up a pen and draw out the pieces of our problem”. (Roam, 2008)

2.3.3 Alfabetització visual

L'últim model pedagògic, nascut de la pedagogia cognitiva, és la “Visual Literacy”². L'alfabetització visual es defineix a principis del s.XXI, conjuntament al creixement de l'estudi en el camp de la cultura visual (Mirzoeff 1999; Mitchell 2005), i l'increment de pedagogies en contextos multimodals per generar significats “(Bowen and Whithaus 2013; Elkins 2007; Kress and van Leeuwen 1996; Gee 2000; Lankshear and Knoble 2003; Weaver 2005; Wysocki 2005)” (Bowen, 2017, p. 708). També forma part de l'alfabetització visual l'aprenentatge per a la utilització d'eines digitals (DVL) *digital visual literacy* (Morgan & Van dam, 2008). Autores com Fleckstein afirmen que la comunicació a través de mitjans gràfics i text s'adapta a la manera com funciona la nostra ment. La seva tesi dona suport a la imbricació de significats lingüístics i referents visuals en tota mena d'activitats.

En aquest treball introduiré 'l'alfabetització visual' com una tècnica per fomentar l'aprenentatge de sistemes experts. El format educatiu dels sistemes experts es presenta com una tècnica per millorar la competència d'aprendre a aprendre. Podem assenyalar els trets que caracteritzen aquest aprenentatge pel seu èmfasis en l'habilitat de llegir imatges, representacions gràfiques, signes i significats. També per la capacitat de l'alumnat per analitzar críticament les representacions visuals i comunicar-ne els diferents significats. La meua idea és que la pràctica d'interpretar el material visual sigui una manera de navegar a través d'exemples, xarxes d'informació i, sobretot, en els principis bàsics de la filosofia.

² (VLT) Visual language Theory

2.4 'Visual literacy' a Valors ètics i Batxillerat.

2.4.1 Taxonomia de Bloom

Part de la resposta per resoldre la pregunta de com ensenyar fusionant imatges i paraules, rau en l'habilitat hipotètica de l'alfabetització visual. Les propostes dels mètodes del *DUA* i el *visual thinking* poden desenvolupar-se com a parts del projecte d'alfabetització visual, ja que són expressions de l'aprenentatge metacognitiu. Com veurem, les habilitats metacognitives són bàsiques per a la comprensió dels models de pensament.

Segons les capacitats que pot brindar a l'alumne, l'alfabetització visual es pot avaluar segons algunes indicacions del *SOLO Taxonomy* (Biggs & Collis, 1982, p.713). A les classes de valors ètics o Història de la filosofia, puc assenyalar el grau d'habilitat de l'alumne, des del més bàsic, fins al més complex. Des de la més bàsica, quan l'alumne és capaç d'entendre i recordar un model de pensament o de raonament a través de gràfics. Seguit per la capacitat de reconèixer una representació, identificar una narració o imaginar-se les respostes d'un qüestionari. Posteriorment, per tal d'adquirir la suficiència, l'alumnat ha de demostrar habilitats amb el raonament escrit. Llavors, en el grau avançat, la capacitat d'escriure allò que ha experimentat i escoltat en diferents suports, i les seves relacions amb la filosofia. L'habilitat d'interpretar una anàlisi de conseqüències o prendre decisions sobre la base de representacions d'informació i d'idees (gràfiques, esquemes, notícies...).

En el grau de complexitat de l'habilitat, hi ha la capacitat d'elaborar o crear comunicacions visuals efectives; l'aplicació de formes retòriques de conceptes i d'imatges. La capacitat d'avaluar críticament els inputs de les plataformes digitals, les imatges i els recursos. Seguit per la recreació o manipulació de dades a l'abast públic. Finalment, en el grau més alt de l'escala de bloom, l'alumne és capaç de conceptualitzar representacions visuals alternatives; creant significats i continguts.

2.4.2 Docència de l'alfabetització visual

Per la part del docent, l'habilitat per identificar imatges que poden ser persuasives i apropiades per ensenyar continguts és exigent. Ensenyar un model de pensament conceptualitzant imatges: de notícies, documents, memes... igual que procurar-ne activitats interessants pot ser difícil. Cal trobar representants de cada model. Les imatges gràfiques poden servir per revisar l'argument filosòfic clàssic, portar-lo a l'actualitat o visualitzar el temari a vista d'àliga. De fet, els models que poden ajudar a l'alumne a la comprensió i record del contingut ja són a la filosofia. Ja sigui el model del món de les idees, la teoria de l'evolució o el gir copernicà; un diagrama de com funciona l'epistemologia racionalista o l'al·legoria de la línia. La creació d'una unitat didàctica demana cercar metàfores que permetin contextualitzar un pensament, exemples de models actuals, simplificacions de les apories, diferents supòsits en la sinergia de la causalitat...

Concretament, a valors ètics, el creixement lingüístic d'escriptura dels alumnes es pot inicialitzar amb gràfics, idees i personatges associats a la filosofia. La 'imatge mental' que es pot generar amb dos o tres exemples gràfics per classe, pot beneficiar enormement la seva capacitat de recordar. També es pot atraure alguna discussió a través dels mitjans i plataformes que utilitzen els alumnes per fer-ne píndoles informatives. En alguns casos hem de pretendre la interacció lectiva entre els alumnes, sigui a través de plataformes digitals o a través d'activitats a classe. Sempre destacant els eixos educatius que aporten racionalitat i clarificació en temes propers: la no-violència, la igualtat de gènere, la solidaritat... Doncs, com veurem, el que és essencial per l'interès a classe és la construcció d'una història sociocultural.

Finalment, des de la vessant holística amb la qual interpreto la pedagogia crec que es pot construir l'assignatura de valors ètics o de batxillerat tenint en compte l'emergència d'aquesta "habilitat visual".

3. Desenvolupament de la proposta: Consideracions sobre la pràctica de l'alfabetització visual:

3.1 Ontologia de l'educació del pensament:

La cerca sobre la metodologia visual em porta a revisar aspectes clau de la docència a la teoria de Perkins. Crec que es poden integrar les lliçons de 'com

ensenyar a pensar' a través de l'alfabetització visual. Segons el procés general d'aprenentatge; "*the general process view*" (Perkins, 1993), ensenyar a pensar a l'alumnat implica l'activació cognitiva de certes habilitats i estratègies. Partint de les capacitats de l'alumne; cal introduir la temàtica des de situacions particulars i plantejar un marc de rutines de pensament. Però l'objectiu central de la didàctica de Perkins és causar bones disposicions a l'alumnat per consolidar l'esforç que demana un 'sistema expert'. Per tant, si busquem que l'aprenentatge sigui complet, s'ha de basar tant amb les explicacions i les activitats que activen rutines de pensament, com en la disposició conductual que adopten cada grup-classe.

En aquest capítol, la hipòtesi és que l'aprenentatge visual depèn tant del pensament conductual (disposicions), com del pensament intel·lectual (sistema expert) que es promou a classe.

Per un costat, l'aprenentatge de pensar es dona en totes aquelles rutines que tenen a veure, amb la pràctica formal de processos escrits, elaboració d'esquemes... i, per l'altre costat, l'aprenentatge és integral quan es dona amb la pràctica social, la cerca d'afectació de sensibilitats, la cerca de disposició i l'atenció de l'alumne. Per tant, l'aprenentatge només és possible si tenim en compte les actituds personals i del grup-classe.

Aleshores, per contrastar l'aprenentatge amb la disposició conductual, cal veure quin impacte té la socialització en el pensament. Segons Perkins, el bon pensament és aquell que contrasta creences funcionals i reguladores perquè li siguin útils, cosa que exigeix flexibilitat, imaginació i exploració. La capacitat dels alumnes per reflexionar, s'ha de donar per la presència de referents i indicadors. A la vegada que es reconeixen aprenentatges, experiències anteriors i es descobreixen problemàtiques.

Esmicolant els principis pedagògics del pensament de l'alumnat, cal diferenciar, per una banda, el 'pensament com una conducta': que cerca alternatives a problemes, és conscient del raonament i utilitza els recursos adequadament en el món social en el qual està abocat. I, per altra banda, el 'pensament com a sistema expert'; centrat en un domini o un context específic que coneix més o

menys bé: sigui dit que hi ha alumnes que tenen un sistema expert per socialitzar. En resum, cal veure, en el pensament com a sistema expert, un efecte determinant en els processos d'aprenentatge, ja que desenvolupa les habilitats i les estratègies concretes d'un àmbit. En canvi, el 'pensament com a conducta' depèn de les regles i les convencions generals que ha generat el coneixement social del seu entorn: com comportar-se a classe, respondre amb educació, resoldre una disputa entre amics...

Per un costat, activar el pensament, com a sistema expert, per desenvolupar coneixements, no demana l'aprenentatge memorístic, sinó que cal centrar-se en els aprenentatges significatius. Els aprenentatges significatius tendeixen a emular el 'sistema expert' de la intel·ligència artificial sobre fets, objectes, situacions i el seguiment que ho explora. "When something has been learned by rote (...) it cannot be used as a cognitive tool." (Herbert, 1969, p. 101). El joc dels escacs pot aclarir breument com funciona aquesta dinàmica de pensament: la informació sobre el tauler s'emmagatzema en la memòria del jugador en forma de relacions entre peces, gràcies a un escaneig visual dels 64 quadrats (Herbert, 1969). L'exemple em serveix per introduir les dinàmiques pedagògiques que busquen establir models d'aprenentatge basats en les relacions entre els continguts. Es coneixen com a *models mentals* i es poden portar a terme amb suports d'aprenentatge visual com ho demostren Clark i Lyons:

Another important thing to note is that visuals may help in order to build mental models, and communicate relationships among content objects in a more efficient way than can words alone. (Clark & Lyons, 2010, p. 59).

Com veurem, les estructures de coneixement de l'alumnat s'han de fer aflorar per tal d'introduir nous coneixements. El procés de raonament de l'alumnat està sotmès a una estructura cognitiva progressiva que veurem a continuació. L'èxit professional del professor dependrà de diferents estratègies per ensenyar nous continguts. A continuació, exposo com la metodologia visual pot ajudar a les habilitats metacognitives dels alumnes per millorar la comprensió i l'atenció en els continguts.

3.2 El procés d'aprenentatge: Working memory i Long term memory

Per veure com es relacionen les lliçons del pensament de Perkins, d'acord amb els aspectes de la conducta dels alumnes, trasllado la proposta gràfica del procés d'aprenentatge de Clark i Lyons. La seva estratègia docent és l'ensenyament de models mentals a través de l'alfabetització visual. Posaré a prova aquesta metodologia visual amb l'ontologia de l'educació de Perkins. Segons la hipòtesi que sostenia, l'alfabetització visual podria ser una habilitat amb possibilitats de treballar-se en un ambient de grup-classe.

Per continuar desembolicant l'habilitat de l'alfabetització visual, cal comprendre els principis epistemològics de l'aprenentatge amb models mentals: ancorats en la concepció de la *working memory* (WM) i la *long term memory* (LM).

Per una banda, l'habilitat de processar informació i estar conscient és competència de la WM i, per altra banda, l'habilitat de dipositar records i memòries és la (LM). Per tal que la capacitat de recordar aprenentatges sigui a llarg termini, el rol de la WM ha de mantenir-se actiu. Doncs, la WM és efimera i fàcil de sobrecarregar d'estímuls durant la classe magistral. En canvi, el rol de la LM és donar suport cognitiu activant el coneixement previ de la WM. Ambdues capacitats són complementàries i diferents. Però cal tenir en compte la sobrecàrrega de la WM com una condició cognitiva de l'aprenentatge.

Un dels principis de Clark i Lyons per maximitzar la capacitat limitada de la WM, és utilitzar les paraules en un sol rol: o auditiu o visual, perquè actuïn equilibradament amb les imatges.

If a graphic is explained by words presented in audio, learning of complex new information is better than if the same graphic is explained by words presented in text (Clark & Lyons, 2010, p. 54).

Per tant, l'argument de repartir les càrregues auditives i visuals durant els processos d'aprenentatge permet un ús didàctic de les presentacions i activitats visuals.

Una apreciació lectiva, que em sembla important destacar, és la correlació del rol del 'pensament com a conducta' de Perkins, amb el rol de la Working Memory (WM) de Clark i Lyons. La debilitat dels dos ítems és el seu caràcter efímer i de fàcil sobrecarrega³. Però la seva fortalesa estableix l'aprenentatge de màxims de l'alumne com aquell conscient d'allò que estar portant a terme; demostrant la capacitat d'invertir esforç mental i prendre riscos intel·lectuals. De fet, el pensament del alumnat tendeix a dissipar-se si no s'alinea en alguna tasca. Precisament, allò que Perkins ressalta és que l'aprenentatge està condicionat pel pensament "Emphasized that human thinking typically suffers from four defaults, tending to be hasty, narrow, fuzzy, and sprawling." (Perkins, 1993, p. 6).

Tenint en compte la cita anterior, podem dir que la capacitat de la WM de l'alumne per aprendre un model mental, tendeix a ser precipitada, estreta, difusa i desordenada. Per tal d'evitar els estralls habituals del pensament, l'activació del rol de la LM és fonamental per la seva atenció i el seguiment de la classe. Si alimentem el rol de la LM durant les sessions, ajudarà al alumne a crea una bastida significativa. Per tal de millorar els condicionats inicials de la WM, cal donar referents familiars amb els l'alumnat pugui agafar-se.

Finalment, convé ressaltar que això està estretament relacionat amb la ontologia de Perkins. La capacitat del 'pensament com a conducta' s'atrau amb actituds positives, temes d'interès i participació activa per tractar d'aprendre un "sistema expert". La qual cosa, em porta a creure que el principi de generar "*interès situacional*" (Clark & Lyons, 2010, p. 155) és ideal per harmonitzar la utilització d'audiovisuals: en activitats, exposicions i tasques. Segons la relació que he fet entre el 'pensament com a conducta' i la WM, podem potenciar l'atenció i la disposició del alumnat tenint en compte ambdós principis.

Però, a partir d'aquí, la pregunta que es poden fer els alumnes és: què ha de correspondre al meu interès personal i a l'interès col·lectiu per aprendre?

3.3 L'enculturació visual com a model de participació.

³ el pensament com a conducta és pot sobrecarregar; per culpa del estrès personal, bullying...

El pensament com a conducta és, sobre manera, el resultat de la pràctica social que s'aprèn dia a dia: participant en activitats lúdiques, reconeixent expectatives, normes de la societat i compromentent-se en activitats i creences socials. En aquest sentit, podem parlar de l'educació com una forma d'enculturació. Doncs, quan parlem que ensenyar és transmetre, per exemple, un *sistema expert*, estem fent que l'alumne aprengui en un context: mirant, experimentant, escoltant, actuant i interactuant amb els iguals. De fet, la psicologia humana depèn del coneixement social, omnipresent i complex. El 'pensament com a conducta' està caracteritzat per ser no-lineal. Només cal veure com ha afectat la COVID-19 a l'aprenentatge dels alumnes. L'absència de compromís amb companys i professors presencials, augmenta la dificultat per consolidar i aprofundir els aprenentatges.

Des de la perspectiva docent, ensenyar filosofia és ensenyar com desenvolupar la curiositat; no donar res per suposat. La interpretació sobre tot esdeveniment actual, suggereix veure la qüestió de "mirar el món" en termes de com ha estat històricament i socialment construït. Fer-nos conscients de les narratives dominants (tant textuals com visuals) i quan han estat reforçades, excloent altres possibilitats i visions del món. L'alfabetització visual ofereix la possibilitat de considerar diverses visions del món i de la història, quan ens apropiem i fem circular el contingut ètic i filosòfic del currículum. La meua proposta tracta d'examinar críticament la visió en termes de règim estètic: reconstruint i reutilitzant representacions visuals per crear significats (annexa E-3).

Des d'aquesta reflexió, és possible concebre el concepte de *scopic regime* de Fleckenstein com ho fa Bowen: "...the cultural organization of visual representations that affect what we choose to see and choose not to see." (Bowen, 2017). Qualsevol resposta verbal és el resultat d'una elecció cognitiva. Pel què fa a l'habilitat d'interpretar una imatge verbalment és la capacitat d'extreure'n informació: si no poguéssim analitzar els patrons de les imatges, tampoc servien com a dipòsit significatiu per a les paraules.

Com a docent immers en aquesta metodologia, cal entendre l'hermenèutica de les imatges, com afirma Margaret Livingstone, "...vision is information processing, not image transmission" (Livingston, 2012). És a dir, per mostrar els

continguts de l'assignatura d'Història de la Filosofia o Valors Ètics, és important presentar-los amb una presa a terra. Cal proposar contextos coneguts pels alumnes per imaginar l'atemporalitat dels problemes filosòfics i els conceptes que ens ajuden a entendre'ls.

Per això, en la cerca d'un "interès situacional", l'anàlisi crític de les expressions i normes culturals, pot ser una forma d'integrar l'instrumental filosòfic. Des de la perspectiva de Perkins, "Dimensions of enculturation are better illustrated than described" (Perkins, 1993), els aspectes culturals de la imatge poden ser experiències visuals que es poden desconstruir a través de la reflexió lingüística. I jo crec que l'aproximació crítica a la visualització, pot convidar a la interacció sempre i quan es coneguin les tendències de l'alumnat.

Puc exemplificar la 'dimensió de l'enculturació' amb les imatges quan, per exemple, la reflexió filosòfica de les humanitats, ha de tenir en compte el coneixement de les ciències naturals i socials: introduint casos i punts de trobada. Encara que les tasques d'aquests dos àmbits no s'identifiquen, cal relacionar els diferents territoris de la ciència i l'ètica perquè els alumnes adquireixin els instruments per filosofar el seu present. Les imatges poden generar un substrat amb el qual és més eficaç mostrar el context d'aquesta trobada. Donant per efectives les aproximacions visuals al temari, es pot abordar el contingut de manera estructurada amb píndoles, proposar debats sobre imatges que coneguin i motivar l'ampliació de continguts des de plataformes de vídeo i audio.

Finalment, valent-me de l'ideal cosmopolita de Kant pel qual el desenvolupament de les capacitats morals, es dona primer amb la instrucció i després amb l'exercici del judici. La proposta d'efectes estètics per motivar el raonament dels alumnes sobre els valors, ha de ser un recurs lúdic i complementari. Els recursos audiovisuals han de servir per convidar a l'alumnat al debat de les múltiples forces que coexisteixen en un exemple gràfic. L'estimulació gràfica de controvèrsies actuals o tensions conceptuals ha d'esperonar el judici en un escenari de llibertat que permeti els alumnes obrir-se, aprendre i dialogar. Per últim, cal que els alumnes explorin el poder formatiu

de les paraules i la imaginació per guiar allò que podem i no podem fer a classe.

4. Tècniques i elements metodològics

4.1 Presentació de diapositives

Ja sigui a través de Power Point, Prezi, Canvàs o algun programa d'edició de continguts, s'ha de començar per saber per quins són els aspectes de les presentacions que fallen a l'hora de mantenir la motivació de l'alumnat. Confiar a les plantilles i les vinyetes textuais com el 'teleprompter' no només fa la presentació amb diapositives densa i espessa sinó que no aconsegueix l'objectiu didàctic de transmetre de manera concisa i poderosa el contingut. A l'hora de preparar diapositives o per editar una successió de continguts cal recordar alguns principis de la comunicació visual (Dewan, 2015) .

El principi de menys és sempre més: Ometre allò que no es pugui destacar. Ressaltar amb colors els punts clau i suprimir la decoració o paraules estranyes per l'aprenent. Mai escriure més de 75 paraules per diapositiva. Doncs, l'atenció es capta a través de grans diferències perceptibles.

El principi de la càrrega del rendiment cognitiu⁴: Reduir la càrrega cognitiva eliminant paraules innecessàries sempre que sigui possible. Despendre's del temor que genera l'espai blanc, en realitat, és una eina poderosa per dirigir l'atenció. En el cas de la presentació de valors ètics sobre fake news (annexa H) és un exemple de personalitzar el diàleg amb l'alumne i generar una sensació de continuïtat que els hi demana clarament què s'espera d'ells.

El principi de salència: Destacar l'estímul. Convertir les paraules del text en gràfics de mapes conceptuals o taules per establir relacions entre els continguts (annexa G). El propòsit és presentar múltiples conceptes utilitzant una 'vista d'ocell' del temari. Això implicar fer ús d'una varietat de paraules clau

⁴ Com més esforç demana la comprensió d'una temàtica, més probable que es realitzi amb menys constància.

essencials i imatges amb contingut relacionat. Les paraules i les imatges funcionen millor quan són introduïdes una a prop de l'altre, que no pas separades, és a dir, millor presentar simultàniament imatges i paraules, que no successions entre elles. Tenint en compte el principi de (Clark & Lyons, 2010) pel qual és bo presentar les paraules en format vocal, en comptes de textuals, quan utilitzem recursos audiovisuals.

4.2 Classes magistrals

Abans de començar la classe, cal familiaritzar els alumnes amb els components que caracteritzen el sistema d'ensenyament. Segons el procés de Clark i Lyons, per a l'aprenentatge, es comença ensenyant com s'utilitzen els conceptes, després com es relacionen entre ells i, finalment, com decideixen utilitzar-los els alumnes. Ara venen una sèrie de recomanacions metodològiques per a les classes magistrals:

Mètodes d'ensenyament que exposin amb contigüitat: Cal seqüenciar les classes on s'ensenyen els conceptes centrals del temari (annexa A). Les xerrades, les tasques i les activitats han de ser la preparació prèvia per a una classe principal (annexa B). Doncs, cal evitar incorporar conceptes a les classes principals que sobrecarreguin a l'alumnat. A les classes principals, quan s'ensenyen múltiples conceptes, es pot utilitzar recursos visuals per organitzar-los i il·lustrar les relacions de coordinació i subordinació (annexa G).

Crear exemples i contraexemples visuals: Per a començar temes nous la imatge literal o suggestiva pot ser útil per generar interès (annexa E-4). Per a conceptes concrets, es poden presentar dos o més gràfics representatius que serveixin d'exemples visuals a la pantalla. Les analogies visuals poden ser útils si es fan les relacions adequades de les característiques o funcions del concepte que pretenem definir⁵. Per a conceptes abstractes, les analogies visuals han de presentar les idees en formes més concretes. Per últim, els contraexemples poden ajudar a l'aprenentatge sempre que es respecti la contigüitat entre conceptes i les definicions (annexa E-1).

⁵ En seria un exemple tracta d'introduir els conceptes de figura i fons de les imatges per ensenyar a fer la distinció entre la tesi i el tema, per a l'examen de selectivitat.

Exposar junts els conceptes relacionats: Pels conceptes més complexos es poden generar bastides amb diversos exemples (annexa H). Caldrà ser efectiu i evitar bloquejar l'alumnat en una seqüència seqüencial d'exemples i contraexemples. L'ordre del procés ha de començar per familiaritzar els alumnes amb nous conceptes, portant les parts del temari en aprenentatges concrets. Després cal relacionar les parts del procés, utilitzant els conceptes entre ells o en altres situacions. I, finalment, una lectura que englobi i diferenciï parts del conjunt del temari.

4.3 Activitats

Les activitats més relacionades amb el TFM són les de 2n de Batxillerat. Les activitats de 1er i 2n d'ESO estan fetes amb la inestimable col·laboració de la Carme Iern, una companya del màster. Motiu pel qual, aquestes últimes, no són exemple directe de les activitats centrades amb el TFM. No obstant això, comparteixen el procés d'aprenentatge a través de plataformes interactives.

La meua proposta d'activitat efectiva a 2n de Batxillerat a l'escola al Josep M^a Llompart, té font teòrica amb allò que volen promoure, en l'alumne, Clark i Lyons: "to encourage deep processing of an important visual, make it interactive by asking questions that require the learner to attend and to interpret the visual." (Clark & Lyons, 2010, p. 178).

La interacció amb l'alumnat s'ha fet a través de la plataforma Moodle. Els alumnes tenien apunts del temari de Marx que són el recurs central de la unitat didàctica. Els apunts estan elaborats amb referents culturals, literaris, artístics, ideològics... amb els quals introdueixo pistes per solucionar el qüestionari 'posa't a prova'. El 'posa't a prova' és un qüestionari de múltiples respostes amb 25 preguntes (annexa E-1). Algunes preguntes interactives apel·len directament a qüestions ambigües i conflictives. La retroacció que ofereix les respostes pretén aproximar una representació mental, dels límits i l'abast dels conceptes de la teoria de Karl Marx.

Després hi ha un exercici visual d'interpretació de paraules en imatges (annexa E-2). Els alumnes han d'entendre les paraules dels apunts per assenyalar el lloc de la imatge on podem utilitzar aquestes paraules. L'objectiu de les activitats amb imatges és que els alumnes aprenguin a discriminar entre exemples correctes i incorrectes dels conceptes de fetitxisme, reificació, cosificació...

Finalment, hi ha una activitat que consisteix a presentar un text creatiu amb una imatge de suport (annexa E-3). La proposta d'un exercici creatiu té l'objectiu que els alumnes s'apropin dels conceptes des d'una perspectiva concreta i pròpia, sobre un exemple. La tasca és escriure un exemple que mostri els aspectes centrals que presenta el model de la 'dialèctica'. Per distingir-hi, finalment, una lectura del materialisme dialèctic i, un altre, del materialisme històric de Marx.

4.4 Avaluació

La meua avaluació dels alumnes de 2n de Batxillerat a l'escola Josep M^a Llompart, s'ha centrat en la resposta personalitzada de la tasca que proposava (annexa E-3). La tasca implicava llegir part del temari dels apunts que tenien preparats. Després calia mantenir contacte amb grupets de classe per resoldre dubtes i parlar una mica d'allò que podien fer pel treball escrit. La tasca escrita és la que descriu a continuació:

Per avaluar la tasca, hi havia la següent estratègia docent: els alumnes han de poder identificar exemples de la "dialèctica". Com a tutor, podem saber si els alumnes comprenen el model mental d'aquesta casuística gràcies a la perspectiva que aporta un exemple concret. Allò que demanava l'exercici era desenvolupar algun concepte de Marx en l'obertura i el desenvolupament del text. Però, sobretot al final, demanava una discriminació entre els conceptes del materialisme històric i del materialisme dialèctic. La idea era veure si controlaven els conceptes bàsics, interaccionant amb l'exemple que els alumnes havien escollit personalment.

M'agradaria fer èmfasis en els beneficis que generar el feedback del professor amb les tasques fetes pels alumnes. Encara que porta molta feina, donar la nota a l'alumne també ha d'implicar una resposta qualitativa: concretar precisions, recomanar millores o felicitar per la tasca feta. És de les coses més gratificants pels alumnes després de rebre la nota. Per això vaig respondre un per un allò amb què podrien ampliar del seu exemple, el que és millorable del text, la formalitat... Intentava reflexionar sobre què havien escrit els alumnes. A grans trets, fer-los veure que hi ha un lector que opina sobre allò que escriuen, que no només és una nota quantitativa sinó que hi ha coses positives i coses negatives. L'objectiu, fer-los més conscients del procés d'escriptura. Fer-los conscients de la revisió d'un text propi i saber-lo deixar reposar per llegir-lo amb perspectiva.

5- Conclusió

El primer objectiu de presentar el context cultural dels joves ha mostrat la necessitat de reflexionar sobre els models pedagògics a l'abast del professorat. El diagnòstic dels joves és que cada vegada viuen més a prop d'ambients digitals envoltants que els eduquen i entretenen. Llavors, he estimat la possibilitat d'introduir ensenyaments que tractin les plataformes i els continguts que estan a l'abast dels joves. L'objectiu és que els alumnes s'interessin pel contingut de la filosofia des del seu coneixement i hàbits de conducta. També he mostrat el canvi epistemològic dels joves que obliga el professorat a entendre la seva posició en un món globalitzat. Un altre tema important, que he mencionat però no he desenvolupat, és la fractura digital,

El segon objectiu, presenta raons científiques, pedagògiques, psicològiques i filosòfiques, per recollir els principis per desenvolupar una metodologia visual. A l'estat de la qüestió, he aglutinat els arguments que s'han desenvolupat al segle XX: des del visual thinking, les disputes del DCT i la perspectiva holística sobre l'aprenentatge. Aquest marc conceptual m'ha ajudat a entendre la visió de conjunt que l'educació ha de proposar als alumnes. És a dir, la necessitat d'utilitzar recursos i metodologies diverses, la necessitat d'adaptar

l'ensenyament i la necessitat de fer l'educació més atractiva i inclusiva. Tot per desenvolupar una metodologia constructivista tal com s'especifica al BOIB. Finalment, també he desenvolupat la concepció 'd'imatge verbal' i 'd'imatge gràfica' per definir i distingir els encaixos i diferències en l'àmbit educatiu.

El tercer objectiu s'ha complert amb la presentació de tres models pedagògics centrats en el complement visual. En la cerca de pedagogies significatives, sinònim d'efectives i interessants per l'alumne, he ressenyat les possibilitats que ofereixen el DUA, el visual thinking i el visual literacy. Per tant, des de l'enfocament de la pedagogia constructivista, puc afirmar que els models pedagògics permeten generar projectes i adquirir coneixements a través de l'experiència i l'estimulació dels sentits. Proposar activitats properes a situacions reals per a resoldre problemes. Motivar processos que puguin generar consciència entre els estudiants sobre la fragilitat de les nostres percepcions. I com ens afecten els paradigmes a l'hora d'interpretar allò que veiem. Llavors he desenvolupat el programa d'alfabetització visual d'acord amb les habilitats i competències que es poden posar en pràctica per l'alumnat i la tasca del professor per exercitar-les.

El quart objectiu, que tractava de provar la hipòtesi sobre si és possible la pràctica metodològica de l'alfabetització visual. He contrastat qüestions didàctiques de Perkins amb les instruccions metodològiques de Clark i Lyons per l'alfabetització visual.

Després de repassar els principis lectius de Perkins, sobre les disposicions de l'alumnat i la pràctica de rutines de pensament, he arribat a certes conclusions per motivar a l'alumnat. Les coses que aprenen a fer els alumnes, són aquelles que acaben sabent. Les rutines de pensament són centrals en l'aprenentatge, però són insuficients sense les disposicions adequades de l'alumnat. Quan proposem activitats que impliquen la participació en saber fer o saber com fer quelcom, estem promocionant comportaments socials per la pràctica del pensament. Segons Perkins, aprendre fent és més significatiu que la memorització. És més, per tal que els alumnes desenvolupin sistema expert sobre temàtiques, cal generar relacions entre el contingut. Per la qual cosa,

l'aprenentatge en activitats de grup, obra la possibilitat de millorar la disposició intel·lectual de l'alumne per examinar les relacions del contingut.

Llavors, he exposat els components metodològics de Clark i Lyons per a la 'visual literacy'. Per una banda, els models mentals dels quals parlen, són una cara de la moneda de les unitats didàctiques del professorat. Donada la necessitat de generar programacions adaptades al alumnat i recursos útils per treballar el contingut. Per l'altra cara de la moneda, allò que busquen els models mentals és que els alumnes desenvolupin 'sistemes experts' sobre certs dominis. Els principis lectius per ensenyar models mentals tenen en compte, per davant de tot, als alumnes. La working memory (WM) i la Long Term Memory (LM) són els principis de l'aprenentatge: engloben des dels aspectes cognitius, fins a les qüestions didàctiques de l'aprenentatge. Finalment, arribo a la conclusió que hi ha cert encaix entre les disposicions intel·lectuals de les quals parla Perkins, amb els principis lectius que proposen Clark i Lyons per a l'alfabetització visual.

El desenllaç de tot plegat és el resultat afirmatiu de la hipòtesi metodològica de l'alfabetització visual. Per introduir la filosofia, es poden utilitzar recursos visuals, o alternatives representatives, que generin "interès situacional". La cultura i els referents poden ser recursos per mostrar les tensions intemporals de la filosofia al llarg de la història i en l'actualitat. D'aquesta manera, l'educació ha de procurar escenaris d'activitat grupals que comprovin que la construcció de significat és una qüestió de perspectiva. Una educació on es posin a prova les interpretacions personals i a la vegada es puguin desenvolupar idees conjuntes o de consens, en contextos rellevants i que promoguin un rol socialitzador i cultural.

Tot i que l'emergència sanitària em va obligar a reformular les pràctiques, l'objectiu del TFM va romandre inalterat. Cal dir que la cancel·lació de les classes ha suposat, per mi, una pèrdua experimental d'activitats en grup i de contacte amb l'alumne. M'hauria agradat valorar l'enfocament gràfic a les metodologies actives: flipped classroom, aprenentatge cooperatiu o rutines de pensament en grup.

Finalment, les limitacions del suport visual estan plantejades tècnicament pel projector, la pissarra digital de l'aula i el mòbil de l'alumne. Però, les limitacions pràctiques del suport visual queden minimitzades per la concepció de representacions de la ment i la imatge mental, per abordar exemples didàctics, rutines de pensament i activitats per tal d'ampliar la varietat metodològica de l'aprenentatge. Per tant, tota representació o imaginació pot formar part del relat, que aporta una perspectiva efectiva, per entendre els continguts de l'assignatura. Doncs, encara que la meua cerca té a veure a presentar mètodes eminentment visuals, l'ús de la llengua és central. Que l'eix de la cerca sigui de caràcter visual, no exclou que es persegueixi el foment de les capacitats lingüístiques.

6. Referències

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley Los Angeles: University of California Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy, structure of the observed learning outcome. *Educational psychology series*. New York: Academic Press, 237-242.
- Bowen, T. (2017). Assessing visual literacy: a case study of developing a rubric. *Teaching in Higher Education*. Roudledge. VOL. 22, NO. 6, 705-719.
- CAST. (3 / 6 / 2018). *Universal Design for learning Guidelines version 2.2 (graphic organizer)*. Recollit de Wakefield, Ma:Author: www.udlguidelines.wordpress.com
- Cerezo, P. (16 / Desembre / 2016). *Revista de Estudios de Juventud 114: Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?* . Recollit de La Generación Z y la información: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7._la_generacion_z_y_la_informacion.pdf
- Clark, J., & Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, Vol 3, No. 3, , 149-210.
- Clark, R., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. John Wiley & Sons.
- Coronado, D. (2013). Alfabetización visual y visualización: ejercicios para el desarrollo de la precisión lingüística y la fluidez comunicativa. *II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas* (p. 35-41). Bruselas: Instituto Cervantes.

- Dewan, P. (2015). Words Versus Pictures: Leveraging the Research on Visual Communication. *Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 10, 1-10.
- EuropaPress. (14 / maig / 2019). *20 minutos*. Recollit de <https://www.20minutos.es/noticia/3640491/0/ciudadanos-baleares-pasan-mas-10-horas-al-dia-frente-pantalla-segun-estudio/>
- Fleckenstein, K. S. (2002). *Language and image in the reading-writing classroom: Teaching vision*. Routledge.
- Herbert, S. (1969). *Science of the Artificial (3th ed.)*. London: The Mit Press.
- Larralde, G. (23 / 11 / 2019). *Enredar y aprender*. Recollit de qué es el visual Thinking y para qué se puede usar en educación: <http://enredarteayudaaprender.blogspot.com/2019/02/articulo-en-educacion-30.html>
- Liu, Z. (2005). Reading Behavior in the Digital Environment: Changes in Reading Behavior Over the Past Ten Years. *Journal of Documentation* 61(6):, 700-712.
- Livingston, M. (16 / 11 / 2012). *The Harvard Gazette*. Recollit de <https://news.harvard.edu/gazette/story/2012/11/ways-of-seeing/>
- Mischa, D., & Falihi, A. (2010). The Conscious Gaze: Visuality as Practice in the. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 139-148.
- Morgan, A., & Van dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory Into Practice*, 47, 93-101.
- Nigel, T. (2014). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recollit de Dual Coding and Common Coding Theories of Memory: <https://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery/notes.html#SupDuaCodComCodTheMem1>
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 241-263.
- Perkins, D. (1993). New Conceptions of Thinking: From Ontology to Education. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 28(1), 67-85.
- Reed, S. K. (2013). *Thinking Visually*. Psychology Press.
- Roam, D. (2008). *The Back of the Napkin*. London: Penguin Books .
- Vidal, F., & Artola, M. (2015). *Pensamiento visual. Murales para innovar*. Bilbao: Mensajero.
- Wolf, M. (25 / Agost / 2018). "Skim reading is the new normal. The effect on society is profound". Recollit de The Guardian: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/aug/25/skim-reading-new-normal-maryanne-wolf>

7. Bibliografia

Barry, A.M., (2001) *Faster than the speed of thought: Vision, perceptual learning, and the pace of cognitive reflection*, Journal of Visual Literacy, vol. 21, no.2, Autumn, pp. 107-122.

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

Kosslyn, S. M., Behrmann, M., & Jeannerod, M. (1995). *The cognitive neuroscience of mental imagery*. Neuropsychologia.

Kosslyn, S. M., Stephen M., (2007) *Clear and to the Point: 8 Psychological Principles for Compelling PowerPoint Presentations*. Oxford: Oxford UP.

Livingstone, M. (2002). *Vision and art: The biology of seeing*.

Mayer, R. E. (2005). *Principles of multimedia learning based on social cues: Personalization, voice, and image principles*. The Cambridge handbook of multimedia learning.

Mitchell, W. T. (2013). *Iconology: Image, text, ideology*. University of Chicago Press.

Comisión Europea, C. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital (2007). Bruselas (Bélgica). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=celex%3A52007DC0833>

8. Annexa

A) Programació 1er i 2on d'ESO abans de la COVID-19

Activitat – Fake News 1r i 2 d'ESO			
SESSIÓ	CONTINGUT	ACTIVITAT METODOLÒGICA RECURSOS	TEMPORALITZACIÓ
1	-Introducció: definició de fakenews -Diferència amb rumor, sàtira i publicitat	-PPT amb notícia cridanera i contingut -Kahoot Fake News o Kahoot Pla B (PPT)	Acollida, roda de noms i anticipació d'UD present: 10 min (1) Debat en base a notícia cridanera: 10 min (2) Classe magistral: diferència entre fake news, rumor, sàtira i publicitat (3) Activitat "Fake News": 20 min. (*) Recapitulació de sessió i anticipació de sessió següent: 5 min Pla B: introduccions amb 3 fets (un d'ells fals); vídeo
2	Contrastació de la informació: importància recursos	PPT sobre fonts Bingo de les fonts (casos i fonts) Portada de diari per cada conte (24 totals) 1r A (5 g.) 1r C (5 g.) 2n A (4 g.) 2n C (6-7 g.)	Acollida, recapitulació de sessió anterior i anticipació de sessió present: 10 min (1) Classe magistral: fonts fiables (2) Bingo de les fonts (3) Contes i titulars (contes: Caputxeta Vermella, Els 3 Porquets, Ventafocs,

			<p>Blancaneus, Peter Pan, Rínxols d'Or)</p> <p>(*) Recapitulació de sessió i anticipació de sessió següent: 5 min</p>
3	Contrastació de la informació	Normes de circulació de notícies	<p>*) Acollida, recapitulació de sessió anterior i anticipació de sessió present: 10 min</p> <p>(1) Acabar "Contes i titulars" (contar-ho a la resta per grups i endevinar titular del periodista)</p> <p>(2) Activitat "Normes per a circular per les notícies"</p>
4	Conclusió	(1) Preguntes preparades en sobres	<p>Acollida, recapitulació de sessió anterior i anticipació de sessió present: 10 min</p> <p>(1) Activitat "Speed dating" : 40 min.</p> <p>(*) Recapitulació d'UD i anticipació de sessió següent: 5 min</p>

B) Programació de Batxillerat abans de la COVID-19

SEGON DE BATXILLERAT: MARXISME			
SESSIÓ	CONTINGUT	TEMPORALITZACIÓ:	OBJECTIU
1	Context històric i social: revolució francesa i revolució industrial. Biografia de Marx: El primer Marx i el segon Marx.	1-Presentació del tema:(10 min) 2-Video de Charles Chaplin (Tiempos Modernos) (5min) 3-Ppt. Ideals de la rev. Francesa i les contradiccions amb la revolució industrial (15 min) 4-Ppt. Biografia de Marx Activitat de contextualitzar un text en l'obra de l'autor (15 min) 5- • Activitat de contextualitzar un text en l'obra de l'autor (15 min)	Entendre el divorci de l'economia amb la moral pública y la política.
2	Antecedents filosòfics: Socialisme utòpic francès (Owen i Fourier) / Economicistes clàssics (Adam Smith, David	1-Recordatori sessió anterior (5min) 2- Presentació de la rutina de pensament durant la classe (KWL): Què saps? Que has après? Quina pregunta tens? (10 min)	Entendre el destí del capitalisme des de l'òptica Marxista

	Ricardo i Karl Marx)	3- Ppt. Socialisme utòpic i economicisme clàssic (25 min) 4- Activitat rutina de pensament. (20min)	
3	Anecedents filosòfics Idealisme Alemany de Hegel i Materialisme de Feuerbach	1- Recordatori sessió anterior (5 min) 2-Ppt. Idealisme (15 min) 3-Ppt. Materialisme (15 min) 4- Activitat 1-2-4 de cerca per internet un exemple de dialèctica. (25 min)	Entendre les implicacions filosòfiques del materialisme
4	La lluita de classes: Història i modes de producció.	1-Recordatori sessió anterior (10 min) 2-Ppt. Modes de producció (15 min) a) Història de classes: L'explotació del treballador b) Proletariat i Burgesia : La tensió entre classes c) Plusvàlua en còmic: banca i industrials -Activitat "societat ideal" (35 min)	Entendre els drets de propietat, com el resultat d'un procés històric violent i abusi
5	Materialisme Històric: Infraestructura, Superestructura La teleologia revolucionària	1-Recordatori sessió anterior (5min) 2- Ppt. Materialisme històric a. Teleologia: Revolució proletària (5min) b. Materialisme històric (10min) c. Infraestructura/superestructura (10min) d. Exemplificació: La historiografia (5min) 3-Activitat "veig, penso i em pregunto" (30 min)	Preguntar-se si l'economia i la història són una ciència, amb lleis universals que puguin predir la seva evolució.

6	Alienació econòmica, psicològica i religiosa	<p>1-Recordatori classe anterior (5 min)</p> <p>2- Ppt. Alienació</p> <p>a) El treball com a producte: La negació del treballador (5min)</p> <p>b) La ideologia: Fetitxe i Mercaderia (10min)</p> <p>c) Altres alienacions i l'alliberació del proletariat (5min)</p> <p>d) Alienació digital (5min)</p> <p>3- Activitat Flipped classroom amb visual thinking (20 min)*</p>	Entendre el concepte de consciència i ideologia en Marx
7	Alienació econòmica, psicològica i religiosa	<p>1- seguiment classe anterior (10 min)</p> <p>-Activitat Flipped classroom amb visual thinking (50 min)*</p>	Explicar-se entre els alumnes l'articulació conceptual del Marxisme amb il·lustracions
8	Humanisme de Marx i els problemes de la filosofia	<p>1- Punt i final a l'activitat anterior</p> <p>2- Què fa de Marx un humanista? (10 min)</p> <p>3- Cinc crítiques a Marx (20 min)</p> <p>4- Activitat de comentari de text: idees clau i estratègies a seguir (30min)</p>	Comprendre l'efecte i les contradiccions de les teories Marxistes en els moviments revisionistes postmoderns

C) Activitats de Batxillerat abans de la COVID-19

Activitat de les sessions 6 i 7: La idea central d'aquesta avaluació experimental és un repàs dels conceptes del Marxisme, per millorar l'articulació del llenguatge i perquè entre alumnes s'expliquin la temàtica des de diferents perspectives. Per raons de facilitar el discurs, proposo fer l'avaluació per grups, en 2 sessions com a màxim, i distribuir la nota entre el grup, ja que encara que no tots els alumnes es puguin avaluar de manera oral, es poden ajudar entre ells per expressar paraules i relats que presentin la imatge i els continguts del temari.

Les imatges en qüestió apareixen a l'annexa E-2

Activitat de Flipped classroom amb Visual Thinking: treball en grup sobre interpretació visual (25min)

Primer: Explicarem la dinàmica de l'activitat(5min)

Segon: Els alumnes faran grups de 5 a 7 persones amb un portaveu a qui enviaré la rubriques d'avaluació. El tutor distribuirà una imatge per a cada grup, amb les paraules temàtiques que corresponen a la interpretació. (5min)

Tercer: El grup ha d'elaborar un discurs amb ajuda del temari per explicar els companys com es relacionen els conceptes amb la imatge. (15min)

Activitat de presentació del Visual Thinking amb classe invertida: treball en grup sobre Interpretació visual (45min).

es donarà uns minuts de preparació (5-10min)

es farà un responsable per grup que complimentarà les rubriques al seu telèfon intel·ligent. bit.ly/...

-Quart, es projectarà la imatge de grup i hauran d'explicar als companys de classe amb 5-7 minuts cinc, les paraules que representen la relació del temari amb la imatge.

-Cinquè, després de cada presentació, els companys de classe dedicaran menys de 5 minuts a coavaluar la presentació del grup amb la 'rubrica 2'. Posteriorment, el grup que ha presentat, dedicarà a fer-se l'autoavaluació d'equip (rubrica 1).

-Sisè, retroacció del docent sobre les impressions i les interpretacions (10min)

RUBRICA 1.

	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
Treball en grup				
Actitud de treball	Hem treballat, ens hem ajudat, hem entregat dintre el temps	Hem treballat en funció del rol, alguns més que d'altres. Hem	Ens ha costat mantenir els rols, ens ha faltat	Poc compromís amb la tasca

		entregat a temps	constància i puntualitat	
Avalueu-vos				
Organització	Ens hem organitzat bé, hem solucionat autònomament problemes	Ens hem organitzat bé, però hem necessitat ajuda	Hem necessitat molta ajuda del professor	No hem pogut organitzar-nos
Avalueu-vos				
Col·laboració	Tots hem col·laborat activament.	Alguns membres han col·laborat menys	Alguns membres no han fet la feina	No hem col·laborat
Avalueu-vos				

RUBRICA 2.

	Expert	Avançat	Aprenent	Novell
Tractament de la informació oral				
Profunditat	L'explicació mostra elements demostratius més enllà de la imatge	L'explicació compren la problemàtica central	L'explicació mostra els elements de la imatge	L'explicació no correspon a la imatge
Avalueu els grups				
Coherència	La descripció encaixa amb la imatge i planteja eficaçment el problema	La descripció coincideix amb elements i problemes la de imatge	La descripció és escassa, oblidant aspectes o detalls de la imatge	La descripció és insuficient
Avalueu els grups				
Justificació	L'argumentació inclou referents adequats del temari, els temes tractats permeten aprendre perspectives	L'argumentació inclou referents adequats del temari.	L'argumentació inclou algun referent del temari	L'argumentació és insuficient.
Avalueu els grups				
Exposició	Ben preparada	Ben	Poc preparada,	Gens

	com a resultat del treball en equip amb molta bona receptivitat del públic	preparada, ha sortit bé i el grup ha quedat satisfet	no ha sortit molt bé, podríem estar més satisfets	preparada, no ha sortit bé.
Avalueu els grups				

D) Activitat de Valors Ètics abans de la COVID-19

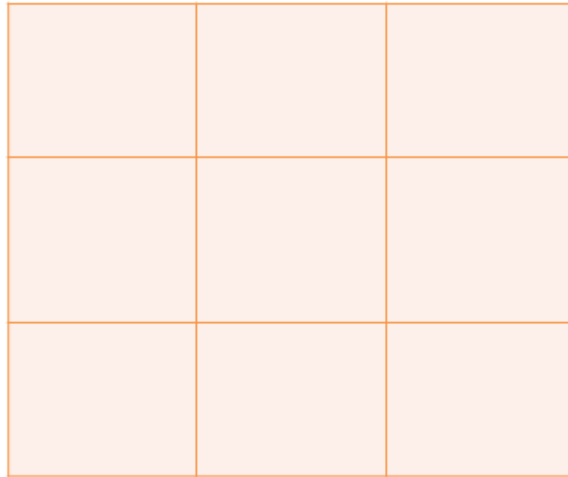
L'activitat dels alumnes consisteix en un anàlisi de les notícies que el professor recita. Ells escullen inicialment quines són les possibles fonts de confiança per contrastar les notícies i queden escrites en un requadre. Quan comença el joc han de triar per cada frase una de les seves fonts

Bingo: troba el teu relator de confiança: A qui preguntaries això?

- 1-El detall del resultat de la prova de selectivitat a la teva àrea local
- 2-Quin és el clima a Bèlgica?
- 3-Els plans de casament dels prínceps d'Anglaterra
- 4-La regla d'estar en fora de joc en el futbol
- 5-El color de la catifa del despatx del president d'Estats Units a la Casa Blanca.
- 6-Quina és la dieta més encertada per a un vega?
- 7-Per què hi ha tants restaurants de menjar ràpid en una zona determinada?
- 8-Quan són les pròximes eleccions de Sud-àfrica?
- 9-Notes del segon trimestre a l'institut
- 10-L'augment de càries dental infantil
- 11-La banda musical de nois més popular al 2018
- 12-Les tendències de descàrrega a l' Spotify
- 13-El maquillatge de més qualitat per menys diners
- 14-Què significa una quota de llet?
- 15-Com funciona la llei d'armes d'Estats Units?
- 16-Preocupacions pels aliments processats
- 17-Qui va guanyar el concurs de "supervivientes" a Telecinco?
- 18- Informació sobre la vacuna MMR (xarampió, galteres i rubèola)
- 19-La millor universitat d'Espanya
- 20- L'augment del cost del menjador escolar
- 21-Camps esportius per tota mena de clima

Bingo de les fonts

Dibuixa una taula quadrada de 9 requadres (3x3)



El president d'Espanya

BBC News

Facebook

El repcionista de l'escola

IB3

Periodista Musical

L'home del temps

Maria del Mar Bonet

Cristiano Ronaldo

Pares

YouTube

Rafa Nadal

Dentista

El professor

Inés Arrimadas

Wikipedia

L'emissora de radio local

Instagram

Twitter

Metge de capçalera

Donald Trump

Mireia Belmonte

Granier

Rubius

E) Activitats de Batxillerat adaptació a la COVID-19

E-1

Activitat Avaluable via Moodle. L'alumne pot aconseguir 25 punts de les 18 preguntes interactives. Algunes respostes tenen retroacció: tant si l'encerten com si s'equivoquen.


Posa't a prova

Què és la Plusvàlua?

- El salari mínim interprofessional
- El valor del treball socialment necessari per a la producció
- El valor afegit de les mercaderies retribuït en el salari
- L'excedent de treball no retribuït
- El valor de les mercaderies segons el consumidor

Check

Questionari



Quins aspectes formen part de la naturalesa del treball de Marx? (més d'una resposta correcta)

- El treball realitza sempre que sigui per voluntat pròpia +1
- El treball realitza a la persona sempre que sigui per interès propi
- La mecanització del treball minimitza la necessitat de treballadors poc qualificats
- En la societat capitalista l'especialització del treball genera individus alienats al procés de producció: treballadors repetint les mateixes activitats amb falta d'entusiasme, sense comprendre's en el conjunt del procés. +1
- En una societat comunista la divisió del treball és transcendida i les persones expressen plenament la seva naturalesa en la varietat de treball creatiu que realitzen. +1

Cosa que no s'ha demostrat a Corea del Nord. Poder a Cuba sí, perquè hi ha molts músics. Podeu escriure les vostres opinions.

3/3



Per què Marx creu que les crisis del capital són cícliques? (una resposta correcta)

- La planificació i intervenció del estat en l'economia causa les crisis cícliques
- La inflació de la moneda a països com Venezuela mostra la voracitat del capital per replicar-se
- Les crisis de producció capitalista es deuen al subconsum dels treballadors que no gasten suficient en mercaderies
- La crisis es dona per l'anarquia de sobreproducció capitalista. Això implica que els sectors productius no es pot regular només per la oferta i la demanda.

Check



Davant d'una obra d'art com 'El Bosco' qui podria interpretar això?

L'art és la manifestació del Esperit:

-L'art és superior a tot allò natural

-La bellesa és un ideal cultural

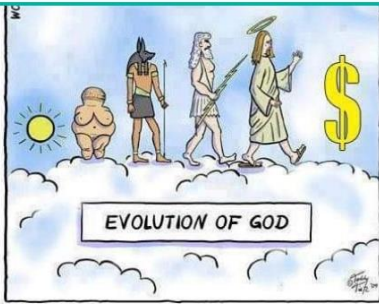
-La història del art representa el progrés del Esperit del poble

Marx

✓ Hegel

Kant

★ 1/1



Que veu Marx en l'alienació religiosa?

- La superestructura ideològica, per la qual cosa hi ha alienacions d'ordre inferior més determinants.
- La infraestructura o base econòmica, per la qual cosa és l'alienació que mou el món

✔️ Check



Qui fa un paral·lelisme entre el llibre "inferno" de Dante amb les condicions de treball a les fàbriques del s.XIX?

- Hegel
- Marx
- Kant

✔️ Check

La lluita de classes és la teoria política que...

- ...reivindica l'abolició de la propietat privada i el ludisme (moviment contra la tecnologia)
- ...reivindica l'apropiació dels mitjans de producció pel proletariat amb l'objectiu d'eliminar la relació econòmica que explota i fa d'intermediari de les necessitats col·lectives
- ...reivindica el dret del treballador per mobilitzar i organitzar els interessos col·lectius. Actualment, a les democràcies, el dret dels treballadors s'ha institucionalitzat en l

✔️ Check

Què entén Marx per materialisme?

- És una condició de la ciència, doncs al igual que la objectivitat de les ciències pures, les ciències socials haurien de tenir un caràcter empíric. Les persones, el treball i l'economia són la palanca que mou el món.
- És la transformació revolucionària de la realitat a través de les vagues i els sindicats
- És una forma de determinisme històric en l'enfrontament constant de la humanitat
- És la visió mecanicista de la realitat (similituds animal-màquina) que defensa que la llibertat és cultural.
- És la concepció essencialista de la realitat: les idees que tenim de la realitat precedeix causalment a tot esdeveniment o fenomen que puguem observar.

Check

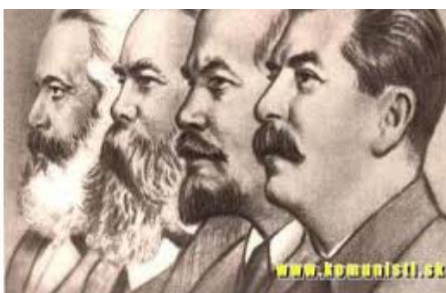
A l'època de Marx, la disputa dels economistes sobre els intercanvis girava entorn del valor d'ús i el valor de canvi de les mercaderies:

"Encara que la utilitat de l'aigua la fa indispensable per a la vida, no és possible utilitzar-la com un valor per a l'intercanvi. Per altre banda, el valor de canvi del diamant és molt alt per adquirir altres productes mentre que el seu valor d'ús és limitat." Adam Smith 'La riquesa de les nacions'

Per Marx, quin és la perspectiva de la paradoxa del valor del aigua i del diamant?

- El valor de canvi de l'aigua és relatiu a l'escassetat o abundància
- La mercaderia té valor en la mesura que implica un treball per aconseguir-la
- El valor de canvi del diamant és pràctic per acumular riquesa
- El valor de canvi neix del comerç i la indústria
- El valor de canvi de les mercaderies pot fer variar el cost del salari dels treballadors
- L'aigua té un valor d'ús que s'ha de respectar

★ 1/1



En quins d'aquests aspectes es diferencia la filosofia de Marx del Marxisme? (una resposta correcta)

- Pel que fa a la concepció històrica, Marx creu que la Història és la història dels treballadors sotmesos a diferents modes de producció.
- Pel que fa a la concepció ideològica, Marx creu que la ideologia és un element negatiu a superar.
- Pel que fa a la teoria de la revolució, Marx creu que la dinàmica del capitalisme causarà per les seves contradiccions que enfronten les classes socials..

★ 1/1

Per a Marx, la llibertat és el coneixement de les necessitats. Per tant, la llibertat és una construcció de 'classe' vinculada a la classe econòmica?

Cert

Fals



Segons Marx, la gent s'aliena amb grups. Grups socials 'amb qui' comparteix interessos socials i econòmics i grups socials 'contra els qui' s'oposen als seus interessos socials i econòmics.

0/1

Mostrar solució

E-2

Activitat de prova. No avaluable. Substitueix l'activitat de flipped classroom abans del COVID



Troba els conceptes tocan la imatge: alienació econòmica (més que futbol), fetitxisme (la identitat és mercaderia), reificació (reduir la persona a cosa, negar la persona per tal que sigui un mitjà)



Alienació econòmica (més que futbol) 3 of 4 alienació econòmica (més que futbol), fetitxisme de mercaderia, estructura ideològica de la classe dominant, reificació de la persona.



Troba els conceptes prement la imatge: Cosificació de la sexualitat, Alienació econòmica, Fetitxisme (considerar el valor que té en si mateix, en ves de les relacions socials que l'han produït)



Cosificació de la sexualitat 3 of 3 Cosificació de la sexualitat, Alienació econòmica, Fetitxisme (considerar el valor que té en si mateix, en ves de les relacions socials que l'han produït).



Troba la paraula a cada espai: valor de mercat, política agrícola europea (subvenció comercial), agricultura intensiva, Ideologia de mercat, economia de subsistència, la problemàtica actual dels tomàquets i el seu valor a Ghana

E-3

Activitat d'escriptura:

Tal com se li ha presentat a l'alumne

TASCA: Pensa i busca a la xarxa exemples gràfics o verbals del materialisme dialèctic i/o el materialisme històric. Per tal de comprovar que és un bon exemple ha d'encaixar amb la descripció filosòfica de la 'dialèctica'. El vostre argument ha de contenir:

- a) Un esdeveniment o objecte sotmès al canvi. (descripció)
- b) Que aquest canvi esdevingui per contradicció de la seva trajectòria.

(desenvolupament)

c) La premissa que "el tot significa més que la suma de les seves parts".

(Argumentació)

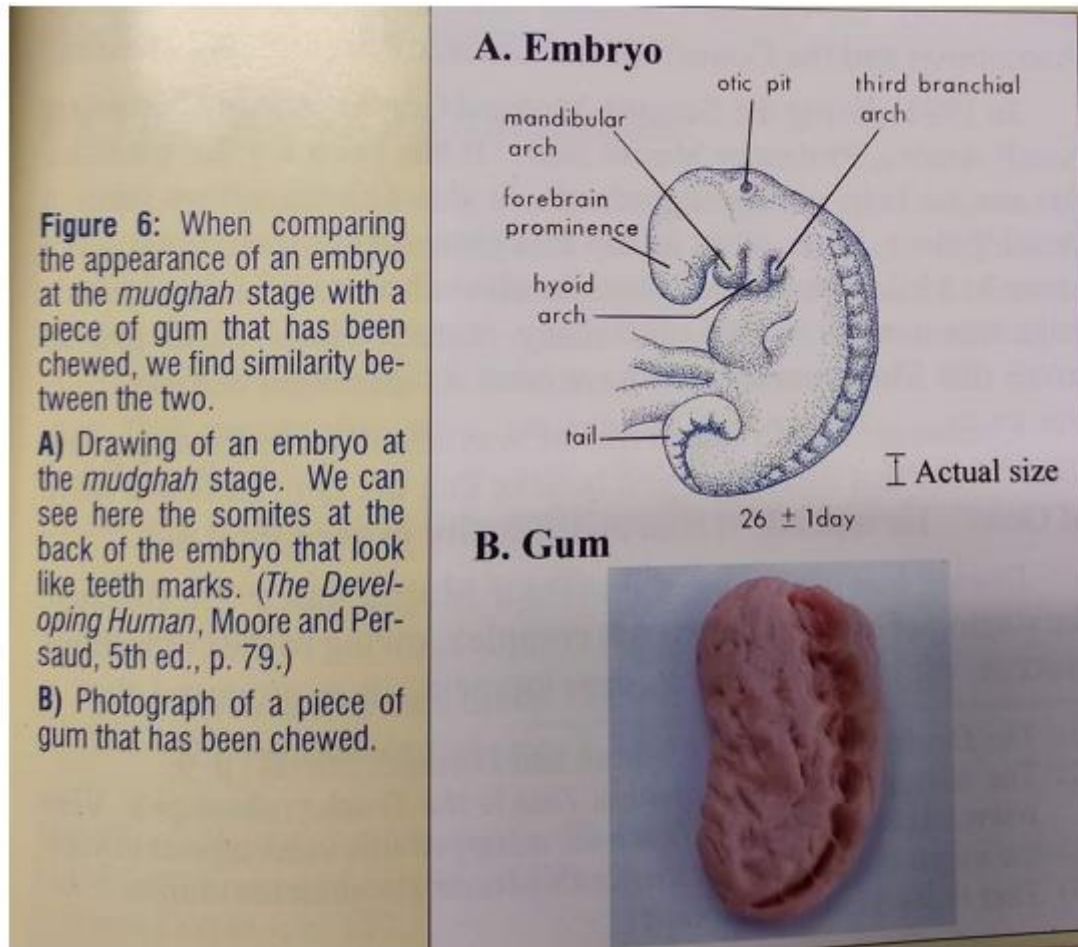
d) Relació, per una banda, amb el materialisme dialèctic i, per altra banda, relació amb el materialisme històric.

Teniu un exemple gràfic a 'Troballes visuals: Teoria biològica de l'evolució'.

Podeu emprar exemples d'altres autors i teories d'aquest curs.

Si podeu, feu ús de la nomenclatura de Marx subratllada en negreta en els apunts.

És una activitat avaluable: si hi ha imatge bé, si no és igual. Cal justificar el contingut de l'objecte o esdeveniment que heu de demostrar 200-300 paraules.



EXEMPLE TASCA 1

Descripció:

Quan es compara l'aparença entre un embrió i un xiclet mossegat trobem similituds. La columna vertebral de l'embrió té una forma corbada com la marca que deixen les nostres dents a un xiclet. Que siguem estructuralment semblants a molts rèptils i mamífers ens pot fer pensar que les característiques més propícies per a la vida són aquestes formes.

Desenvolupament:

Els intents de la vida orgànica per sobreviure han estat molts, els que no han superat les circumstàncies canviants de la terra han desaparegut. Els que han sobreviscut han adoptat formes i s'han desenvolupat en altres formes sobre els

patrons orgànics que funcionen, però a vegades s'han perdut caràcters de manera contingent (Dinosaures). La teoria de l'evolució de Darwin (1856) va demostrar que compartim l'origen orgànic amb tots els éssers vius. Això pot portar a la conclusió que són una gran família.

Argumentació:

Materialisme dialèctic: Els éssers vius estan subjectes al canvi, per aquesta tendència, aquells que no s'adapten desapareixen. Aquells que sobreviuen i es transformen acaben compartint una càrrega genètica que és més gran o important que qualsevol individu o espècie.

Materialisme històric: La teoria de l'evolució va desemascarar els principis ontològics dels privilegis feudals, molt relacionats amb l'església. Aquests principis estaven fundats en la presència estàtica de les persones a la terra. Altres contribucions de la teoria de l'evolució són desenvolupades per Schopenhauer i Nietzsche amb la teoria de la voluntat.

Dos exemples del treball dels alumnes. 60 Alumnes avaluats

SISTEMAS DUNARES Y LA DIALÉCTICA

Descripción

Para empezar, una duna o sistema dunar es una acumulación de arena de forma redondeada o de media luna que forma y empuja el viento en la playa o el desierto. Estas dunas cambian o transforman su forma por la acción y fuerzas del viento. Por lo tanto, cambian de lugar y forma, es decir, están sometidas al cambio.

Desarrollo

Podemos observar claramente que en un sistema dunar hay una fuerza que se opone a la duna: el viento. Este fenómeno provoca el cambio de la duna tanto de forma como de lugar hasta crear un relieve totalmente distinto al inicial. Este cambio no solo se da en una ocasión, si no en varias. Por ello, los sistemas dunares se encuentran en constante cambio. A partir de esta metáfora reflejaré el **materialismo dialéctico** y el **materialismo histórico** de **Karl Marx**.

Argumentación

- **Materialismo dialéctico:** La duna no deja de ser duna a pesar de la acción contraria de otro elemento como ahora el viento u otro fenómeno meteorológico. A pesar del cambio y de la lucha entre la duna y el viento la duna sigue siendo duna. Ha cambiado, se ha transformado, se ha alterado, pero no deja de ser duna, por lo tanto, continúa estando formada por arena.
- **Materialismo histórico:** Igual que la duna cambia pero sigue siendo duna, a lo largo de la historia los modos de producción han do han cambiado pero siempre se mantiene la lucha de clases, es decir, han cambiado las condiciones materiales de vida pero siempre se ha mantenido una lucha de clases entre aquellos que poseen los medios de producción y aquellos que sólo poseen el trabajo.





Descripció:

Tenim dos fotogrames de dues escenes encadenades de la pel·lícula de Temps Moderns (1936). Per una part podem observar un ramat d'ovelles que es mou cap a la mateixa direcció i un grup d'obriers sortint del metro que també es dirigeixen cap a un lloc comú. Podem deduir que la destinació d'ambdós col·lectius no és tan diferent, ja sigui escorxador o fàbrica, se'ls utilitzarà com a producte i sortiran canviats, com peces de carn o desgastats espiritualment.

Desenvolupament:

La pel·lícula aconsegueix una metàfora visual. Aquest animal ha tingut una connotació ximple i dòcil, un altre exemple d'això és el paper de les ovelles a La rebel·lió dels animals d'Orwell on accepten la tirania dels porcs. Les ovelles tenen fe cega i obeeixen. Dins aquesta línia també hi trobam dins l'imaginari cristià, l'anyell de Deu referit a Jesús i Deu com el nostre pastor. Per tant, podem assumir que és tracta d'una crítica a aquest somnambulisme de la classe obrera, comportant-se com dit animal.

Argumentació:

Materialisme històric: dins la història sempre hi ha hagut opressors i oprimits. Els diferents grups en lluita s'enfronten per controlar **els mitjans de producció** i el poder polític que se'n desprèn. Aquests obrers són els oprimits del capitalisme, a l'igual que els serfs del feudalisme al seu moment.

Alienació: és el canvi que provoca l'estructura de la societat capitalista a la naturalesa humana. Com hem vist, les ovelles es comporten com a animals irracionals que són. El punt d'inflexió és que tot i que els humans són éssers racionals, actuen a l'igual que elles sense platejar-se la seva situació.

Consciència de classe: la primera fase de la **teoria de la revolució**, l'individu es conscient del la seva opressió i si actua en conseqüència s'organitza per a la revolució. La síntesi doncs d'aquesta imatge.

E-4

Repàs de Nietzsche. Abans de començar Marx

“Así hablo Zaratustra” Nietzsche.

Adaptación de significado con imagen.

Zaratrustra en plena exhibición de lo Dionisiaco. Lejos del razonamiento que apaga las pasiones, vive en la montaña lejos de los hombres que creen en el espíritu de los pueblos. Él se reconoce como la humanidad en tránsito, no tiene un fin en sí, ni un ciclo, sino que cuelga puentes. Liberado del encierro de los ídolos, acepta el riesgo de la destrucción para ejercer la voluntad de poder.



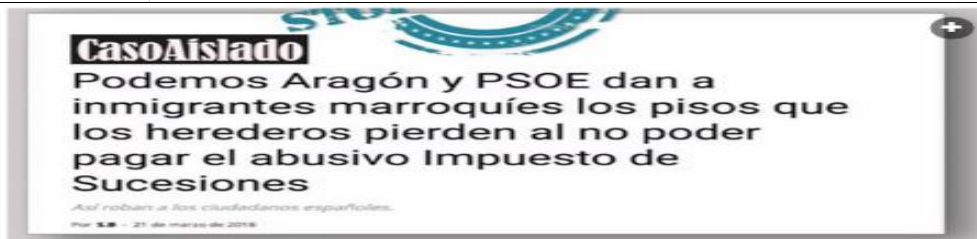
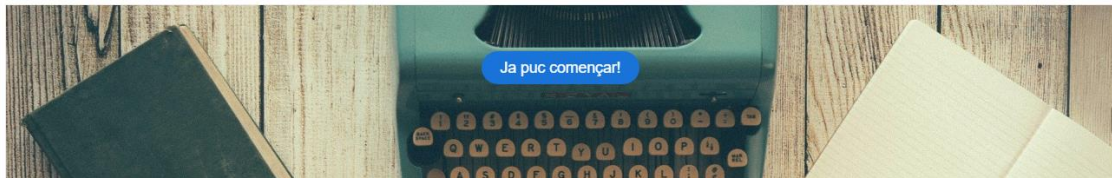
F) Activitats de Valors Ètics adaptació a la COVID-19

Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?

Quan ens endinsem en les notícies, ens podem trobar diferents tipus de contingut. A més de les notícies vertaderes, ens podem trobar sàtires, publicitat i fake-news. En aquesta activitat vos donam diferents exemples de contingut que podeu trobar a internet i vos demanam que els classifiqueu segons si són notícia vertadera, notícia falsa (fake-news), publicitat o sàtira.

Revisau l'esquema que vos hem penjat sobre les diferències entre aquests quatre tipus abans de realitzar l'activitat. Pensau que només teniu dos intents per a contestar el qüestionari, així que preparau-vos abans de començar.

Ànims!



Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?

- Notícia vertadera
- Notícia falsa (fake news)
- Publicitat
- Sàtira



Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?

- Notícia vertadera
- Notícia falsa (fake news)
- Publicitat
- Sàtira



Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?

- Notícia vertadera
- Notícia falsa (fake news)
- Publicitat
- Sàtira



Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?

- Notícia vertadera
- Notícia falsa (fake news)
- Publicitat
- Sàtira

LLAMATIVOS PORCENTAJES

Subsidios y ayudas ¿Quién disfruta la solidaridad española?

Juan E. Pflüger

España / 19 septiembre, 2017

Además, como ya publicó La Gaceta, la mayoría de no españoles que se han visto beneficiados por estas ayudas procedía de países musulmanes, especialmente de Marruecos. Una comunidad que en algunas regiones, como es el caso de Cataluña, vive en casi un 80% de ayudas sociales, sin aportar vía impuestos a las arcas del Estado que les ofrece gratuitamente, además de esas subvenciones, educación y sanidad de manera gratuita.

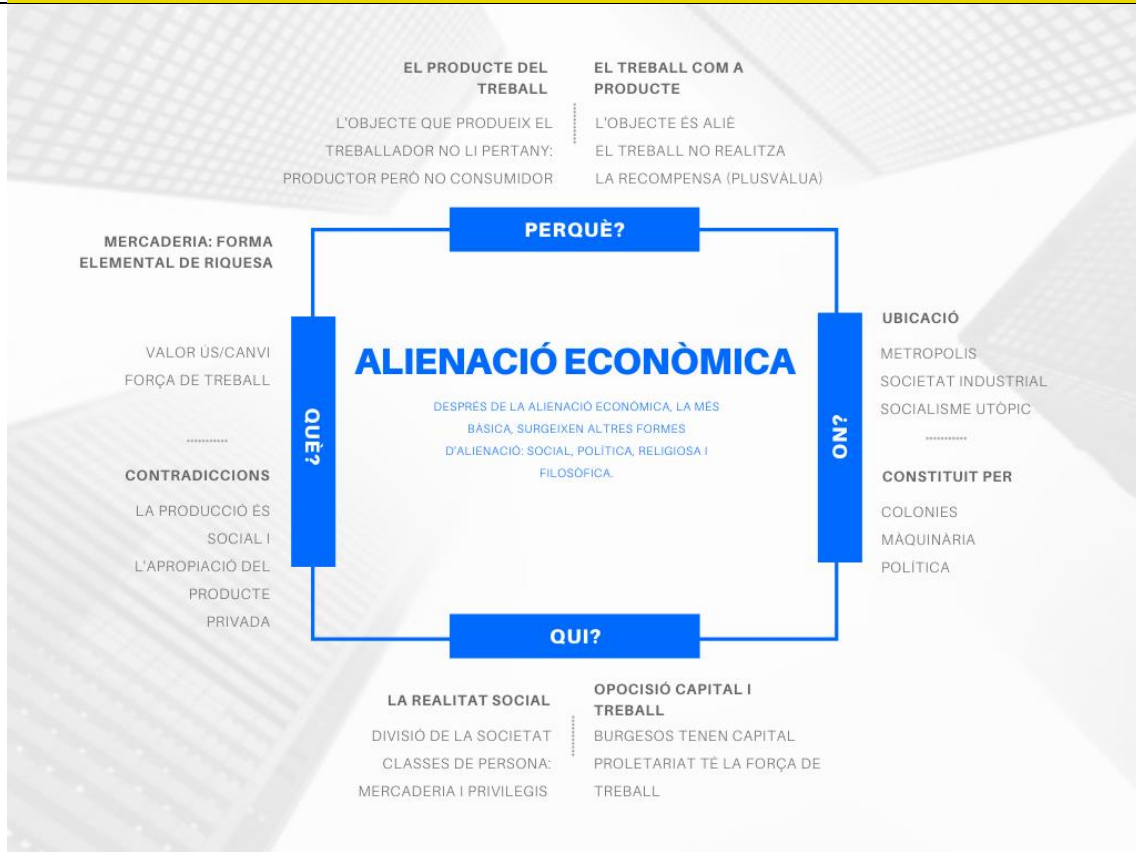
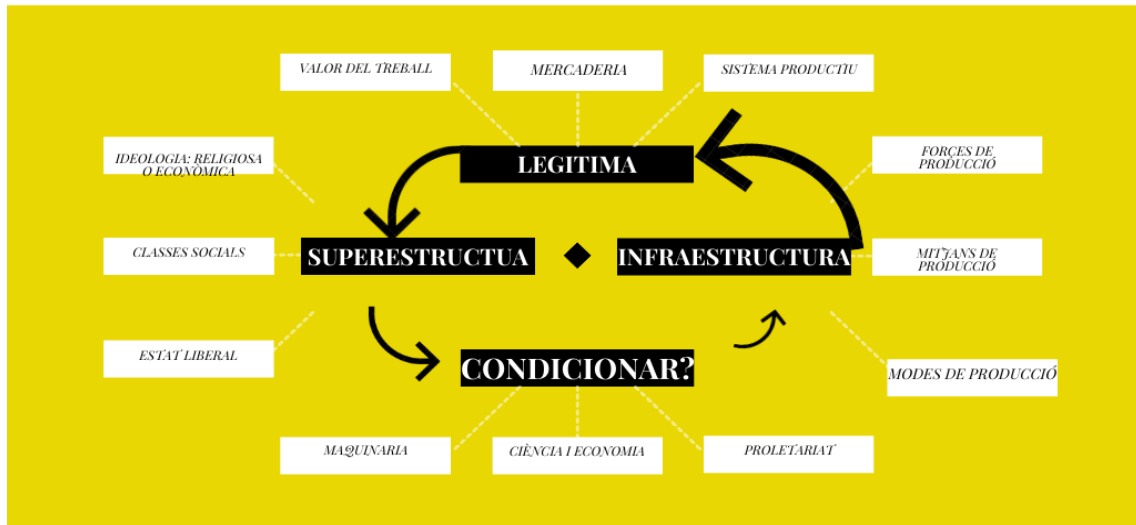
Si esa es la situación en Madrid, ¿qué ocurre en Cataluña? Recientemente los medios de comunicación publicaban un informe que hacía referencia a Cataluña en el que señalaba que la cuantía media de las ayudas que reciben los inmigrantes islámicos en Cataluña era de 600 euros al mes, y que 7.000 de los perceptores ni siquiera vivían en...

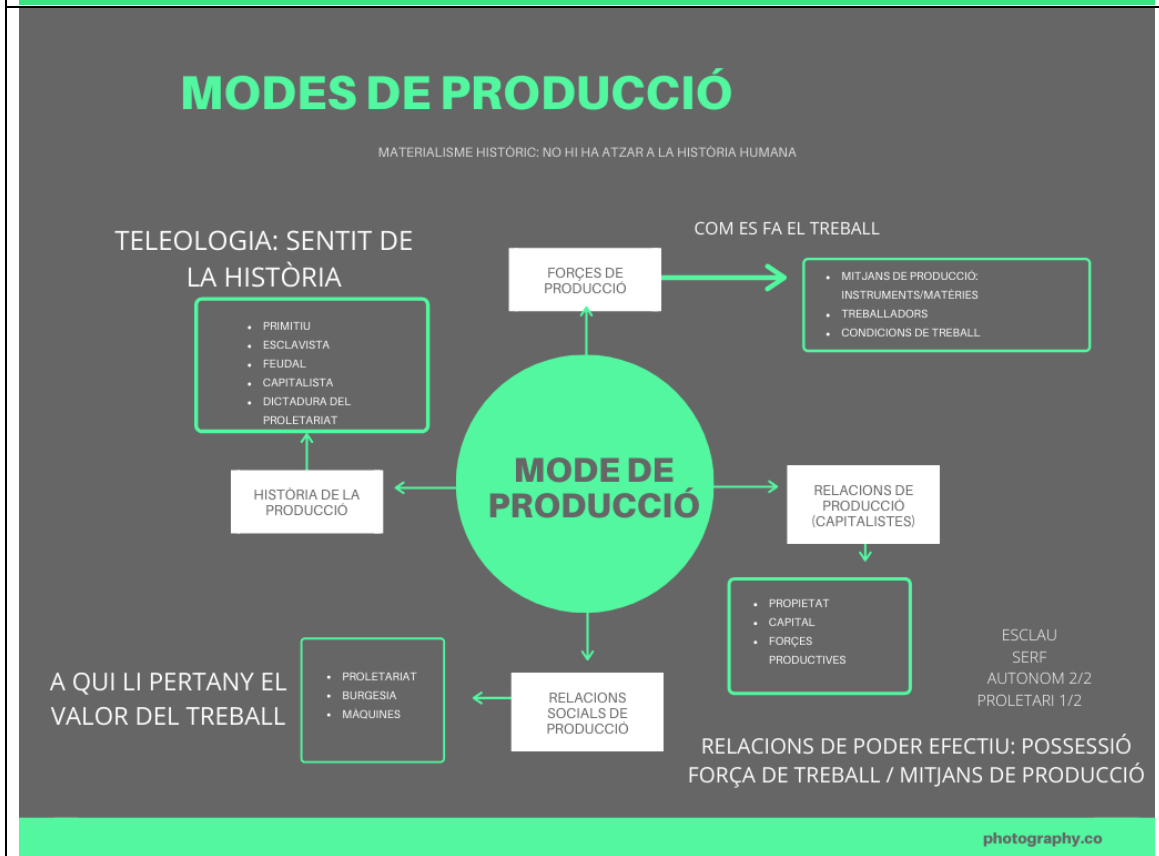
Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?

- Notícia vertadera

G) Diapositives concretes Batxillerat: a Vista d'Ocell.

DIALECTICA MATERIALISTA





H) Valors Ètics presentació



ACTIVITATS PER A PRIMER D'ESO

Bon dia a tots i totes!

Com va per casa? Som n'Adrià i na Carme (sí, els que vam entrar alguns cops a les vostres classes per a espiar una mica). Ens comunicam amb vosaltes per a proposar-vos dues activitats per a fer-vos més entretinguts aquests pròxims 15 dies de confinament. Això vol dir que haurien d'estar fetes per abans de dia **1 d'abril**. Són fàcils, entretingudes i didàctiques!

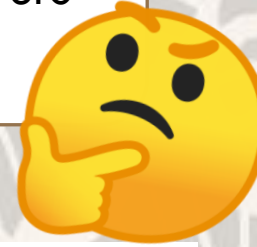


(aquesta foto és de quan podíem sortir al carrer; va, que ja queda menys per a que hi puguem tornar a sortir!)



Atenció! Els enunciats de les activitats que heu de fer els trobareu a la diapo XX. Però si vos mirau la presentació sencera segur que vos semblaran molt més fàcils del què són!

Segur que en aquests dies heu sentit a xerrar més d'un pic de la paraula "fakenews". Però què són les fakenews?



Les fake news són informació falsa distribuïda deliberadament, generalment amb finalitat política o comercial (BBC)



En altres paraules, són notícies inventades o mal explicades que pretenen enganyar-nos i així fer-nos pensar o actuar de determinada manera.

Un exemple molt famós de “fake news” és una falsa notícia, que la gent es va pensar que era vertadera, dient que el papa de Roma donava suport a Donald Trump (actual president d’Estats Units).



Ara ja sabem que és falsa, però imaginau que passaria si els creients i seguidors del papa es creïessin la notícia? Exacte, votarien Trump!





Ara bé, no totes les notícies “estranyes” són fake-news. Quan entrem a les xarxes, podem trobar: fake news, notícies vertaderes, sàtires i publicitat.

Com les podem diferenciar?

SÀTIRA



Despiertan a un paciente en plena operación porque son las ocho y le toca aplaudir a los médicos

La sàtira el que busca és fer-nos riure. Com veieu, tenen titulars graciosos i ens contem històries que costen de creure.

Per si voleu riure una estona, cercau “El Mundo Today”. És un exemple de diari que fa aquest tipus de notícies de broma.



PUBLICITAT

La publicitat busca vendre un producte o servei.

Com ja sabeu, moltes agències de publicitat fan els seus anuncis a través de les xarxes de personatges públics.



 **stradivarius**  • [Seguir](#)
Stradivarius

stradivarius ¡Ha sido un placer! Divertida, encantadora, sencilla, amable y simpatísimas. Así es @aitana_ot2017 🎵 ¡Ya puedes hacerte con su total look Stradivarius!

[Cargar más comentarios](#)

stradivarius @cf_aitana_ot ¡hola! Ya hemos anunciado los ganadores en nuestro stories. ¡Feliz tarde!

stradivarius @ejercitoaitedaot ¡Hola! Pronto anunciaremos cuándo estará disponible. ¡Feliz tarde!

stradivarius @andreaortg ¡Hola Andrea! Aitana ha sacado con nosotros una camiseta de #pamalayo. ¡Te encantará!

lorenamd82 Que buena embajadora ! Me encanta 😍 enhorabuena 🎉

aitana_cervera_ Cuando vais a hacer otro

🤍 🗨️ 📌

34,187 Me gusta

HACE UN DÍA

[Agrega un comentario...](#) ...

NOTÍCIA VERTADERA

Les notícies vertaderes (o fiable) són aquelles que es poden contrastar (apareixen en diversos mitjans) i que vénen d'una font fiable.

Vos compartim un vídeo per Moodle amb estratègies per a escollir fonts fiables ("Manual para que no te la cuelen"). Vos el recomanem molt!



Profes, això és molta informació i molt dispersa

No vos preocupeu, vos la resumim a la taula de la diapo següent...



	Qui ho publica?	A qui està dirigit?	Llenguatge
Notícia vertadera	Diferents agències de notícies que ens volen informar de la realitat	Al ciutadà que té necessitats informatives d'actualitat.	Intenta ser clar, objectiu i formal
Sàtira	Diaris de broma (d'humor) que busquen fer-nos riure	Individus informats que saben que consumeixen notícies falses	Estrany i sorprenent
Publicitat	Empreses i comerciants que volen promocionar un producte o servei	Individus que voluntàriament o involuntària són espectadors dels anuncis	Suggerent, estètic, ens crida l'atenció.
Fake News	Persones o grups de persones que volen manipular els altres per a què pensin o actuïn d'una determinada manera.	Individus poc crítics que creuen i comparteixen informació no contrastada	Grans exclusives, afirmacions molt conflictives

Profes, però què hem de fer amb tot això?

No vos preocupeu, vos explicam les activitats a la diapositiva següent...



Activitat 1:

Jugar a “Notícia falsa, sàtira, publicitat o notícia vertadera?”. Vos hem preparat aquest joc a Moodle. És un joc on vos presentam diferents tipus de contingut i heu de decidir si allò que vos presentam són notícies vertaderes, fakenews, sàtires o publicitat. Vos sembla fàcil? Vos animam a intentar-ho. Ànims!



Activitat 2 (opcional):

Per a les ments inquietes i engrescades: ara que sabeu tant sobre “fakenews”, no trobau que la resta de la societat també n’hauria de saber? Vos proposam un concurs en el qual haureu de fer un cartell amb consells per a detectar fakenews.

Què heu de fer?

- 1) Veure el vídeo **“Manual para que no te la cuelen”** que vos hem penjat a Moodle. És un vídeo molt dinàmic on ens expliquen com podem detectar les fakenews.
- 2) **Fer un cartell informatiu** resumint els 6 consells que ens dóna el vídeo. Ho podeu fer en ordinador o en paper. Pensau és un cartell, per tant, ha de ser vistós i clar. Millor que tengui més imatges que text. Si voleu inspiració, a la diapositiva següent teniu exemples de cartells. Posau en marxa les vostres ments creatives i segur que vos surt genial

Aquí teniu exemples de cartells informatius que hem vist aquests dies per les notícies.

Cómo reducir el riesgo de contagio del coronavirus

- 

Lava las manos con agua y jabón o utiliza productos antibacteriales a base de alcohol.
- 

Cubre la nariz y la boca con pañuelos desechables o con el ángulo interno del codo cuando vayas a toser o estornudar.
- 

Evita el contacto cercano con quien esté resfriado o con síntomas similares a la gripe.
- 

Cocina bien la carne y los huevos.
- 

Evita el contacto sin protección con animales vivos de granja o salvajes.

¿QUÉ HACER PARA PREVENIR?



- LAVARSE LAS MANOS**
- MANTENER LA DISTANCIA SOCIAL**
- RESPONSABILIDAD Y SENTIDO COMÚN**
- NO ACUDAS AL MÉDICO**
- ¡INFÓRMATE!**

[@miharma](#)

CORONAVIRUS

RECOMENDACIONES PARA PREVENIRLO

- 1 LÁVATE LAS MANOS CON FRECUENCIA CON AGUA Y JABÓN**
 - Después de tocar la nariz, estornudar o toser.
 - Antes y después de atender a una persona enferma.
 - Después de ir al baño.
- 2 CÚBRETE LA BOCA CON EL ANTEBRAZO O CON UN PAÑUELO AL TOSER O ESTORNUDAR**
 - UTILIZA PAÑUELOS DESECHABLES Y TIRÁLOS A LA PAPELESA
- 3**
 - Antes de comer o manejar alimentos.
 - Después del contacto con animales.
 - Siempre que tus manos estén sucias.
- 4 SI PRESENTAS SÍNTOMAS RESPIRATORIOS Y HAS VIAJADO A UNA ZONA DE RIESGO O HAS ESTADO EN CONTACTO CON UNA PERSONA CON INFECCIÓN POR CORONAVIRUS, PERMANECE EN CASA Y LLAMA AL 112**

SI TIENES OTRAS DUDAS, CONTACTA CON EL SERVICIO DE COMERS SANITARIO EN EL 948 290 290

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO



Si teniu dubtes, just escriviu un missatge a “fòrum de dubtes” i estarem encantats de respondre.
Molts d'ànims!