

# **EL GUIÓ A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

El llenguatge audiovisual: integració i ús dels mitjans de comunicació

1.2. Modalitat A. Recerca

1.3. Laura Cerdán Martínez

1.4. Llicència sol·licitada: curs 2008/2009

1.5. Lloc de treball: CEIP Marinada (Barcelona-Ciutat). Tutora de 5è. d'Educació Primària

Vull agrair aquest treball a Innovació i Recerca, entitat que m'ha donat la possibilitat de reflexionar dins del meu camp després de 23 anys de treball dins del Departament d'Educació. També al Miquel Llobera, catedràtic de la Universitat de Barcelona qui m'ha guiat el Projecte; a l'Inspector de Zona, en Joan Gumbert; al Claustre del CEIP Marinada (especialment a la Mari, tutora del grup de 6è., qui va fer d'actriu i va recollir autoritzacions de l'alumnat i Notes de Camp) i al José Martínez, director d'Audiovisuals de l'IES Verge de la Mercè qui m'ha adreçat a un alumnat apassionat en filmar el curtmetratge i a una professora, la Sales, qui ha fet el muntatge de la pel·lícula. No m'oblido de la col·laboració de les nenes de Cicle Inicial, actrius en potència, Laura i Anna del CEIP Fructuós Gelabert.

I menys m'oblido del meu germà, Josep A. En record sempre.

## ÍNDIX

<b>0. PREVIS</b> .....	3
<b>1. INTRODUCCIÓ</b> .....	4-5
1.1. ASPECTES MÉS RELLEVANTS	
1.2. OBJECTIU GENERAL	
1.3. FINALITAT DEL PROJECTE	
<b>2. OBJECTIUS</b> .....	5-7
2.1. RAONS PER PLANTEJAR LA RECERCA	
2.2. PREGUNTES DE RECERCA. HIPÒTESIS	
2.3. ANTECEDENTS I RESULTATS PREVIS QUE AVALEN LA VALIDESA DE LA HIPÒTESIS DE PARTIDA	
2.4. OBJECTIUS CONCRETS	
<b>3. MARC TEÒRIC</b> .....	8- 22
3.1. SOBRE EL CONCEPTE DE “LLENGUA” .....	8-10
3.1.1. L’Etnografia de la Comunicació	
3.1.2. L’Anàlisi del Discurs	
3.1.3. La Pragmàtica	
3.2. SOBRE LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA .....	11-18
3.2.1. El procés d’ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita	
3.2.2. Tipologies textuais	
3.2.3. Recursos audiovisuals en activitats de llengua	
3.2.4. La diversitat a l’aula: llengua i avaluació	
3.3. SOBRE EL GÈNERE DEL GUIÓ .....	18-22
<b>4. METODOLOGIA I PLA DE TREBALL</b> .....	23-32
4.1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ .....	23
4.2. DESCRIPCIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA METODOLOGIA .....	23
4.3. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES .....	24-25
4.4. CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DE LES FONTS DE DADES .....	25-32
4.5. PLANIFICACIÓ TEMPORAL D’ACTIVITATS. PLA DE TREBALL ...	27-32
4.5.1 Calendari .....	27-28
4.5.2 Sessions amb el Grup Pilot .....	28-32
<b>5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE DADES</b> .....	32-58
5.1. MACROANÀLISIS .....	32-36
5.1.1. El Barri .....	32

5.1.2. L'Escola .....	33-34
5.1.3. L'Alumnat .....	34-36
5.2. MICROANÀLISIS .....	37-58
5.2.1. Avaluació de l'Expressió Escrita del Grup-Classe .....	37-51
5.2.1.1. Avaluació Inicial .....	37-45
5.2.1.2. Avaluació Final .....	45-58
5.2.1.3. Comparacions .....	50-51
5.2.2. Enquestes al Grup-Pilot .....	51-
5.2.2.1. Enquesta Inicial .....	51-52
5.2.2.2. Enquesta Final .....	53-54
5.2.2.3. Comparacions .....	54
5.2.3. Les Notes de Camp .....	54-55
5.2.4. Els Portafolis .....	56
5.2.5. Els Quadres d'Observació .....	56
5.2.6. La Filmació .....	57
5.2.7. L'autoavaluació .....	57-58
6. <b>CONCLUSIONS</b> .....	58-60
7. <b>APLICACIONS EN EL SISTEMA EDUCATIU</b> .....	60-61
7.1. CONTRIBUTIONS ESPERADES	
7.2. PLA DE DIFUSIÓ I EXPLOTACIÓ DELS RESULTATS	
8. <b>CONSIDERACIONS PARTICULARS</b> .....	62
9. <b>BIBLIOGRAFIA</b>	

## **ANNEXOS**

**Annex 1.** Quadres d'Avaluació

**Annex 2.** Portafolis

**Annex 3.** Notes de Camp

**Annex 4.** Quadres d'Observació

**Annex 5.** Actuacions dels diferents estaments que han contribuït en el Projecte

**Annex 6.** Autoavaluació

**Annex 7.** Guió final. "Entre Somnis"

**Annex 8.** Documents variis

**Annex 9.** Filmació i edició del curt (alumnes IES Verge de la Mercè) i veus OFF (actors de doblatge)

## **0. PREVIS**

Laura Cerdán Martínez. *El guió a l'Educació Primària*

**Supervisió:** Miquel Llobera Cànaves. Catedràtic en el Departament de Didàctica de la Llengua de la Universitat de Barcelona

**Modalitat:** A. Recerca

**Classificació:** Llengua

### **Resum**

L'objectiu general de l'estudi és verificar si el treball sobre el gènere del guió millora les competències de l'alumnat en llengua oral i escrita.

Les activitats amb un grup pilot d'alumnes tenen un doble objectiu: escriure un guió basat en la seva autobiografia i produir un curtmetratge (15') sobre el guió escrit.

El guió representa la síntesi de la llengua oral i escrita i un lloc de trobada de diferents tipologies textuais. És un llenguatge escrit que expressa un conjunt semiòtic (narra una història i descriu accions, ambients, personatges...) i transcriu llengua oral. Per això, hem de veure com s'organitza la llengua oral: quina és la seva estructura i la seva composició, sense oblidar les convencions a què ens obliga el format del curtmetratge i que representen l'enriquiment de la pròpia llengua.

És evident que l'àmbit escrit no és atractiu per als alumnes i la pràctica del guió i tot el que comporta elaborar un curtmetratge pot millorar la seva motivació envers l'escrit. El llenguatge del guió és clar, concret, sintètic, directe, qualitats que poden permetre als alumnes aproximar-se a la llengua de forma més engrescadora i eficaç. A més, el treball sobre guió no només és llengua, sinó que implica diferents activitats com cerca de documentació, ús dels mitjans audiovisuals, representació i posada en escena. Això ens permet tractar la llengua des d'una perspectiva interdisciplinària.

Els alumnes del projecte presentaven un rendiment en l'àrea de llengua molt semblant al grup que no ha rebut l'*input*. Molts alumnes, tant d'un grup com de l'altre, presenten especials dificultats en llengua (han acudit o encara acudeixen a l'Aula d'Acollida).

Les dades de la recerca s'integren en un *macroanàlisi* i en un *microanàlisi*. El primer, dóna informacions sobre el context socio-cultural (situació de la L1 a la comunitat, coneixement i ús del català, expectatives socials, el barri i l'escola) i els alumnes (coneixement de la llengua, procedència, actituds, grau d'autonomia). El segon, integra dades obtingudes amb diferents instruments: l'observació, les notes de camp, entrevistes amb els participants, els portafolis dels alumnes, la seva autoavaluació, graelles d'avaluació inicial i final i els fragments de filmació no integrats en el producte final.

## 1. INTRODUCCIÓ

El projecte que ens ocupa s'articula en dues accions principals:

- Escriure el guió d'un curtmetratge (10') amb un grup-pilot d'alumnes basant-nos en l'autobiografia i les relacions que estableixen aquests alumnes amb l'escola, la família i el barri.
- Fer una recerca intentant verificar si el treball sobre el guió millora les competències lingüístiques d'aquests alumnes i, si és així, de quina manera i en quins àmbits.

### 1.1. ASPECTES MÉS RELLEVANTS

En primer lloc, cal destacar que el guió representa la síntesi de la llengua oral i escrita i un lloc de trobada de diferents tipologies textuais. El guió és un llenguatge escrit que expressa un conjunt semiòtic: narra una història i descriu accions, ambients, personatges, gestos, vestits, etc., i, molt important per a nosaltres, escriu llengua oral. Per això, és imprescindible apropar-se a la llengua oral des del punt de vista de com s'organitza, és a dir, quina és la seva estructura i la seva composició. Efectivament, no podem escriure text oral amb l'organització de la llengua escrita, ja que el discurs dels personatges no seria creïble. Tanmateix, no hem d'oblidar les convencions a què ens obliga el mateix format del gènere del curtmetratge i que representen l'enriquiment de la pròpia llengua.

Per tot això, el guió és una eina que pot optimitzar les competències del nostre alumnat en l'àrea de llengua i, pel que fa a la llengua escrita, els pot representar un canvi d'actituds. És evident que l'àmbit escrit no és atractiu per als nostres alumnes i la pràctica del guió i tot el que comporta elaborar un curtmetratge pot millorar la seva motivació envers l'escrit. A més, el llenguatge del guió és clar, concret, sintètic, directe, qualitats que poden permetre als/les alumnes aproximar-se a la llengua d'una forma més engrescadora i eficaç.

Els/les alumnes amb qui hem dut a terme el projecte presentaven un rendiment en l'àrea de llengua molt semblant al grup que no va rebre el nostre *l'input*. I remarcuem que molts/es alumnes, tant d'un grup com de l'altre presenten especials dificultats en llengua (han acudit o acudeixen a l'Aula d'Acollida).

Finalment, direm que el guió integra altres activitats que les estrictament lingüístiques: recerca de documentació, ús dels mitjans audiovisuals (dibuix, fotografia, recursos informàtics, filmació, etc.), representació i posada en escena del guió. I això ens permet tractar la llengua des d'una perspectiva interdisciplinària.

## **1.2. OBJECTIU GENERAL**

L'objectiu general del projecte és treballar el gènere del guió per dinamitzar les competències de l'alumnat en llengua oral i escrita.

## **1.3. FINALITAT DEL PROJECTE**

La finalitat del projecte és millorar l'educació dels alumnes tant en comprensió auditiva i lectora com en expressió escrita a partir d'un treball de guió. Destaquem que aquest treball permet integrar diferents tipologies textuais, així com sensibilitza a estar més atents en veure l'organització de la llengua oral.

## **2. OBJECTIUS**

### **2.1. RAONS PER PLANTEJAR LA RECERCA**

Els Informes PISA i els informes del Departament sobre Competències Bàsiques, així com la nostra pràctica diària posen de manifest les dificultats que el nostre alumnat presenta en l'àrea de llengua. I és cert que tenen forta comprensió oral, però en quant ens posem en l'àmbit de l'escrit és quan s'evidencien les mancances. Aquest fet els determina una manca d'èxit en les àrees que necessiten la llengua escrita per informar i avaluar. Les mestres intentem vivenciar els continguts de totes les assignatures, però arribat el Cicle Superior la forma d'avaluar és sempre l'escrit. I així continua a Secundària. L'examen escrit avalua. I aquí ens trobem amb el cercle viciós: els alumnes tenen dificultats en expressar per escrit el que saben i les mestres "desxifrem" el que escriuen intentant veure si 'tenen el concepte' dels aprenentatges. Els alumnes saben que nosaltres desxifrem (Principi Cooperatiu, Austin 1988) i no s'esforcen en l'escriptura. I nosaltres desxifrem perquè coneixem les dificultats d'un alumnat nouvingut, amb circumstàncies socials desfavorides, etc. El resum és una manca d'entusiasme envers la llengua escrita: els alumnes perquè els costa escriure, les mestres perquè llegim 'coses que no entenem i que ens distreuen per entendre'.

Tanmateix, pensem que si dins del currículum de llengua escrivim llegendes, cartes, poemes, etc., també podem escriure guions, ja que el guió és l'eina del producte audiovisual, camp bastant més proper als alumnes que un text aïllat a la seva llibreta.

Cal dir que el grup-pilot duria a terme el projecte sobre guió en les sessions que el grup ordinari faria els continguts en expressió escrita propis del nivell. Aquests continguts són els següents (5è. Editorial Edebé):

*El text instructiu. La descripció. La narració: plantejament, nus i desenllaç. L'entrevista. La notícia. El diari personal. La llegenda. El text expositiu. El poema. El cartell informatiu i publicitari. El còmic. L'auca. Els textos segons la seva funció. "És l'hora del teatre": posada en escena d'un fragment teatral.*

Remarquem que els diferents continguts es van integrar de forma natural dins del treball sobre guió. P.e. un personatge pot enviar una carta o argumentar un judici, pot llegir un poema escrit o pot donar notícies del que passa al barri, pot narrar una entrevista vista per TV o una experiència personal, pot descriure personatges, ambients, accions, etc. Per tant, ens vam assegurar que el grup-pilot treballaria les tipologies textuais que marca el currículum del nivell.

A banda d'això es va treballar l'ortografia, el lèxic i les estructures lingüístiques tant de l'oral com de l'escrit. Sobre la llengua oral, l'objectiu era escoltar el discurs oral: com es dóna a casa, el carrer, l'escola, les botigues, el parc, les pel·lícules, etc. La manera és la transcripció del discurs o l'anotació de seqüències de parla.

## **2.2. PREGUNTES DE RECERCA. HIPÒTESIS**

Les preguntes de recerca venen donades per la situació real en què es troben els nostres alumnes respecte la llengua oral i escrita. Com ja hem dit els manca atracció, interès, motivació per la llengua. Prou sabem que la llengua està marcada per la complexitat i que el seu treball no és gens fàcil. Per això busquem estratègies, eines que ens ajudin a millorar una situació que és especialment preocupant entre l'alumnat nou-vingut.

La nostra hipòtesis de partença és que ***la introducció d'un projecte (seqüència didàctica) articulat al voltant d'un guió pot millorar la percepció de la llengua oral del context i desenvolupar hàbits i capacitats en llengua escrita.***

Altres hipòtesis a tenir en compte dins del projecte són les següents:

- *Ajudar a integrar les tecnologies en el tractament de la llengua oral i escrita,*
- *potenciar la motivació envers l'expressió escrita,*
- *dinamitzar la comprensió i la sensibilitat envers la llengua oral, i*
- *motivar de forma espontània la participació del professorat.*



### **2.3. ANTECEDENTS I RESULTATS PREVIS QUE AVALEN LA VALIDESA DE LA HIPÒTESIS DE PARTIDA**

L'antecedent del guió el trobem en les acotacions i el diàleg del teatre. És cert que la majoria d'escoles utilitza el teatre com una bona ocasió per treballar la llengua de forma interdisciplinària (Veure apartat 5.1. "És l'hora del teatre"). També és cert que hi ha escoles que treballen amb les diferents tecnologies i elaboren productes audiovisuals, però em consta que no ho fan tant des del punt de vista de la llengua oral i escrita (construcció d'un guió) com de les mateixes tecnologies. Quan Primària parla de fer un guió no ho fa des de les convencions del gènere, sinó d'escriure un text parlat i poc més. No trobem antecedents d'un treball sistemàtic i convencional del que és i el que suposa fer un guió i, per això, no trobo antecedents que relacionin directament l'elaboració d'un producte audiovisual amb una ampliació de les competències en llengua oral i escrita.

### **2.4. OBJECTIUS CONCRETS**

Els objectius concrets del projecte són els següents:

1. Entendre com s'articula la llengua oral
2. Treballar els diferents formats de la llengua oral (instruccions, estructura del diàleg, exposicions, argumentacions, etc.)
3. Treballar la comprensió lectora des de la cerca de documentació, els models escrits de curtmetratges i els portafolis.
4. Treballar la comprensió auditiva a partir del visionat de pel·lícules i curtmetratges
5. Valorar la llengua escrita com a eina indispensable del "llenguatge audiovisual"
6. Aprendre a escriure en format de guió
7. Familiaritzar-se en l'ús de l'ordinador per presentar els treballs escrits
8. Utilitzar el corrector ortogràfic dins del sistema informàtic
9. Aprendre a ser crítics i que ho siguin amb nosaltres
10. Elaborar un producte audiovisual
11. Optimitzar l'ús dels diferents recursos tecnològics
12. Relacionar la llengua amb d'altres àrees de coneixement
13. Fomentar la participació de professorat

### **3. MARC TEÒRIC**

El nostre marc teòric presenta alguns conceptes bàsics en teories sobre la llengua, la didàctica de la llengua i el guió.

#### **3.1. SOBRE EL CONCEPTE DE “LLENGUA”**

Saussure en el seu moment planteja el llenguatge com un sistema semiòtic que ha de ser objecte d'estudi a partir dels signes lingüístics i, tot i que distingeix entre “llengua” i “parla”, es centra en l'estudi de la llengua. Posteriorment, les escoles lingüístiques estructuralista i generativista, que en adoptar una concepció immanentista de la llengua els fa deixar de costat tot allò no estrictament lingüístic, es centren en l'estudi del llenguatge com una capacitat cognitiva i creen un “subjecte ideal” sense dimensió social. En contrast amb aquestes escoles, la tradició americana, representada per Boas, Sapir i Whorf, conceben la llengua en el seu ús. Aquesta lingüística no basa el seu estudi en el llenguatge com un sistema abstracte, sinó en la parla com una acció concreta que respon a unes finalitats i/o unes intencions específiques. Hymes i Gumperz, entre d'altres segueixen aquesta tradició. Ells postulen els principis i les bases teòriques de l' “etnografia de la comunicació”. El mateix fa Levinson amb la “pragmàtica”.

Finalment, l'antropologia i la sociologia conceben el llenguatge com un mode d'acció amb finalitats socials. Així, es marca la importància dels components socio-culturals del llenguatge. Aquesta tradició servirà de marc a la sociolingüística representada per Halliday, Firth, Bernstein o Stubbs.

##### **3.1.1. L'etnografia de la comunicació**

Malinowski (1923/1954) fou el primer antropòleg que, parlant de “llenguatge”, va parlar del “context”. Per a ell el llenguatge és un “mode d'acció” –no de reflexió– per crear vincles socials i expressar conductes i sentiments personals. Per això, el llenguatge és un comportament social i individual, una forma de potència de conducta perquè ofereix una sèrie d'opcions a l'individu com a “home social”. La concepció del llenguatge, sota aquesta perspectiva, és funcional: les paraules signifiquen en tant que actuen. I aquest mode d'acció es dona en un “context situacional” –actual– inscrit en un context més ampli, el “context cultural” –potencial–. Una expressió lingüística sempre va lligada a la situació en què es produeix perquè existeix una estreta relació entre “sentit” i “món exterior”. Per tant, es passa de l'anàlisi del contingut lingüístic a la descripció i l'anàlisi del context.

L'etnografia de la comunicació representada per Hymes i Gumperz, entre d'altres, s'ocupa de l'estudi de la interacció comunicativa per tal d'entendre la cultura dels grups humans. Ells parlen de "competència comunicativa", fenomen que opera de forma extrínseca al llenguatge perquè està constituït per un seguit de regles socials, culturals i psicològiques que procuren l'ús del sistema del llenguatge. Concretament, la competència comunicativa es refereix a certes regularitats en forma d'hàbits de parla governats per la cultura y d'unes normes contextuais que restringeixen la tria de les opcions de comunicació i la interpretació del que es diu. El control d'aquestes regularitats garanteix una comunicació efectiva. Per tant, el llenguatge no és només coneixement, sinó habilitat per usar-lo i interpretar-lo. Aquesta habilitat, de caire intuïtiu, ens fa "saber" quan parlar o callar, quin codi emprar i amb qui, etc.

Per Hymes (1972)<sup>1</sup> el context de qualsevol fet comunicatiu inclou els següents components: situació (espai, temps i escena psico-social), participants (característiques socio-culturals i relacions), objectius de la trobada, seqüència dels actes de parla (organització de la interacció i temàtica que es tracta), clau (gra de formalitat i to de l'intercanvi), instruments (canal, varietats de parla), normes d'interacció i interpretació i gènere (tipus d'interacció i tipologies discursives).

Gumperz (1982) estudia el context a partir del concepte "convencions de contextualització". La comunicació humana requereix aprendre sistemes produïts automàticament i expressats per senyals verbals i no verbals de forma coordinada. Un error en localitzar alguna convenció pot provocar falses interpretacions i tenir conseqüències en la fluïdesa de la comunicació. És per tot això que la competència comunicativa és un coneixement pragmàtic doble: (1) socio-cultural i del món, i (2) lingüístic que permet seleccionar i combinar distints elements segons els objectius d'il·locució, proposició o educació, és a dir, segons la "intenció comunicativa" del parlant<sup>2</sup>.

En aquesta perspectiva, el concepte de "competència" referit exclusivament a la llengua és, essencialment, individualista i potser hauria de donar cabuda a la qualitat interaccional i definitòria de com i on s'espera que els individus mostrin competència en el seu comportament (Sigman 1979). Aquesta clara desatenció la cobreix el concepte de "competència sociolingüística" (Canale 1983) que, deixant de costat les regles del discurs,

---

<sup>1</sup> A "Introduction" a Gumperz, J. J. y Hymes, D. H. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistic. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

<sup>2</sup> Gran part de la fonamentació teòrica dels estudis en pragmàtica del llenguatge venen dels conceptes de "intenció comunicativa" (Austin 1962, Grice 1975), "actes de parla" (Austin 1962/1988, Searle 1968) i

es centra en el coneixement social i del món al que es referia Hymes. La competència sociolingüística fa referència a l'adequació del significat i la forma que té el discurs segons el context –estatus dels participants, finalitat i normes o convencions de la interacció (Llobera 1995).

### **3.1.2. Sobre l'anàlisi del discurs**

Mentre l'*anàlisi de la conversa* estudia el discurs natural, és a dir, els intercanvis que es duen a terme entre individus-“iguals”, l'*anàlisi del discurs* estudia qualsevol tipus de discurs: una producció oral o escrita, un discurs enfocat a l'intercanvi social o a la transmissió d'informació, etc.

La unitat d'anàlisi és el “torn” ja que la participació en la interacció social es construeix en “torns de paraula” (Sacks i altres 1974). L'objectiu és identificar les regularitats presents en l'estructura del discurs descrivint com els participants es distribueixen els torns al parlar. Els torns poden tenir una forma simple –p. ex. salutació/salutació, pregunta/resposta, etc.– o complexa o “seqüència” –p. ex. pregunta/pregunta (com a resposta). Els fonaments clàssics de molts estudis en anàlisi del discurs es basen en les convencions de contextualització de Gumperz (1982) i les variables socio-lingüístiques de Labov (1972). En general, s'accepta que una expressió lingüística ha de ser analitzada en el context social i local en què es presenta (Schiffrin 1987).

### **3.1.3. Sobre la pragmàtica**

La pragmàtica centra el seu estudi en les intencions del parlant com “usuari” del llenguatge (Levinson 1983/1989). Les principals aportacions en aquest camp són d'Austin (1962/1988) i la seva “Teoria dels Actes de Parla”. Els actes de parla tenen una part locucionària (parlar) i una altra ilocucionària (fer una acció), en tant que el significat es defineix en termes de l'efecte que el parlant intenta produir amb els seu missatge. A això Searle (1969) afegeix unes “Condicions de Fortuna” per a l'èxit dels actes de parla i Grice (1975) postula una teoria del significat a partir del terme “intenció comunicativa” que obeeix als principis que tenim tots a l'hora de comunicar i captar l'atenció de l'oient.

Segons Levinson (1983/1989) una unitat de parla es defineix des d'una perspectiva funcional per les accions que realitza en el “context”. El context d'una interacció inclou:

- Les creences i les suposicions dels parlants sobre el marc temporal, espacial i social.

---

“competència comunicativa” (Hymes 1966/1971, 1972; Grice 1975, Canale 1983, Levinson 1983/1989, Gumperz 1984, Llobera 1995).

- Les accions (verbals i no-lingüístiques) anteriors, en curs i futures al moment.
- L'estat de coneixement i l'atenció dels participants.

### 3.2. SOBRE LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA

#### 3.2.1. El procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita

##### *Llengua oral i llengua escrita*

Bronckart (1987) destaca que amb l'escriptura s'unifica un aprenentatge estandarditzat de la llengua per damunt de les diferències orals. Redactar és un procés en què s'estableix una relació profunda entre pensament i expressió lingüística. Es representen per escrit les pròpies idees, experiències, etc. mitjançant una habilitat que implica certa conceptualització lingüística i l'ús dels models i les normes del sistema i el codi escrit. La llengua oral és el primer i universal discurs perquè és l'eix de la vida social i la llengua escrita suposa una ampliació de les funcions discursives, algunes compartides amb la llengua oral i altres, no. És per això que les funcions específiques de la llengua escrita suposen un canvi en l'estil cognitiu i l'organització social de l'individu. (Goody 1977).

Alguns estudis basats en la comparació de la conversa i la prosa expositiva (Stubbs 1980, Brown i Yule 1983, Perera 1984, Chafes 1984, Gumperz 1982, Scinto 1986, Calsamiglia 1990) ens ajuden a entendre millor la naturalesa d'ambdós codis. El següent quadre ens ho presenta.

Presència física dels interlocutors. Situació d'enunciació compartida. Immediatesa de la comunicació	No hi ha presència física dels interlocutors. Situació d'enunciació no compartida No hi ha immediatesa de la comunicació.
El que es parla no té caràcter permanent. Els interlocutors comparteixen espai i temps.	Conservació dels textos. Interacció més enllà de l'espai i el temps.
Presència de diferents codis.	Formats gràfics i de tipologia textual.
Improvisació i Cooperació en construir la conversa.	Reflexió individual.
El context dóna informacions que no es verbalitzen.	El text té significat i context (cotext).
La unitat d'anàlisi és l'enunciat, marcat per la prosòdia.	La unitat d'anàlisi és la oració gramatical.
Poca complicació sintàctica: juxtaposició i coordinació. Poc lèxic, repeticions i redundàncies, elipsis. Enunciats expressius i conatius. Referències exofòriques (avui, ara, allà...).Expressions per donar temps a elaborar el discurs. Varietats de llengua.	Complicació sintàctica i riquesa lèxica. Coherència i Cohesió (Halliday i Hasan 1976). No es donen repeticions ni redundàncies. Construccions impersonals o de passiva. No es donen aquest tipus d'expressions. Varietat estàndard de llengua.

A aquestes característiques podem afegir, també, que el discurs oral es presenta en un context de simultaneïtat de codis comunicatius i el discurs escrit en un únic context marcat per la linealitat.

### *Procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita*

Widdowson (1981), tot distingint entre habilitats innates (parlar i escoltar) i habilitats no innates (llegir i escriure) i el que serien “produccions” (parlar i escriure), fonamenta l'existència d'una “habilitat productiva redactora” ja que la producció escrita suposa, efectivament, una reducció de l'oral. En aquesta línia Krashen (1981) també distingeix entre els factors de producció (parlar i escriure) i els de recepció (escoltar i llegir) i matisa que llegir és un element decisiu perquè juntament amb escriure depenen al mateix codi. Per això parla d'una funció intertextual que faria referència a què llegint es prenen models en la producció escrita.

D'altra banda els models cognitius del procés de redacció analitzen els processos que segueix un escriptor adult. Es poden resumir en els següents:

1/ Coneixement de l'escriptor: enciclopèdic i del món, d'esquemes textuais, de l'audiència (coneixement social) i lingüístics.

2/ El context: intenció personal i efectes en la recepció.

3/ El procés de producció d'un text implica tres fases diferents:

(a) Planificació: operacions de selecció de continguts i la seva organització tenint en compte els receptors i les intencions (esquemes, quadres, línies temporals, etc.). Aquesta fase integra dos moments: un “macro” on es generen idees a partir dels coneixements emmagatzemats, s'organitzen les idees en un tipus de text estereotipat i s'ajusten els objectius en funció dels paràmetres de la producció i un “micro” on es representa el text en la forma final.

(b) Textualització o procés en què no es tracta de “dir els coneixements”, sinó de “transformar els coneixements”: seqüència lineal de paraules i frases interrelacionades formant un text i relacions gramaticals i semàntiques. En aquest moment es presenten els processos locals o d'ortografia, globals o de cohesió textual i la gramàtica del text en una gestió d'adequació.

(c) Revisió o relectura i posterior edició d'un text. En aquest moment es presenta una avaluació i una modificació de l'escrit.

Sobre aquest model, Camps (1990) matisa que no es pot aplicar completament al camp de l'ensenyament ja que els nens han d'aprendre a escriure quan encara no tenen els

coneixements suficients per fer-ho d'una forma eficaç en totes les situacions; que, sovint, se'ls demana textos amb un únic context escolar i que el procés de producció de textos és molt difícil perquè implica operacions altament conscients que encara estan adquirint. Per treballar aquestes dificultats, Camps proposa que el mestre no només ha d'incidir en el procés de correcció, sinó també en el d'elaboració. Tanmateix proposa realitzar tasques en contextos reals per tal d'aprendre les diferents tipologies textuales. Això cristal·litza amb el "Treball per Projectes" (Camps i Vila, 1994) que motiva l'aprenentatge de la llengua amb el seu ús real i funcional integrant altres disciplines. Aquesta mena de treballs té en compte les necessitats i la motivació dels alumnes i aplica una avaluació formativa sobre els processos d'aprenentatge.

Cassany (1997) destaca que l'ensenyament de la llengua escrita més freqüent a l'escola és el basat en veure el text com un producte. És més aïllat atendre els processos i les actituds dels alumnes: hàbit d'escriure cada dia, intentar gaudir escrivint en tots els seus vessants (expressiu, comunicatiu, etc.) i tractant diferents temàtiques (personal, acadèmica, cívica). En efecte, a l'escola no es treballa l'"escriptura expressiva", la que expressa pensaments personals per a un mateix, la més lligada a la parla i la que promou el desenvolupament cognitiu i altres tipus d'escriptura (Britton 1975). Tanmateix, el context més freqüent d'escriptura es presenta en avaluacions de coneixement, cosa que no motiva l'aprenentatge ni la pràctica extensiva i continuada de l'escriptura (Fulwiler 1987).

Cassany (1997) afirma que a l'escola no es motiva a escriure perquè l'alumne no té autoritat ni se li ofereixen oportunitats de treballar continuadament. Això provoca, entre d'altres coses, una generalitzada manca d'esperit crític en l'alumnat. Per canviar quelcom aquesta situació proposa que s'haurien de barrejar dues activitats bàsiques:

- "Intensives": cerquen objectius conceptuals o procedimentals concrets a partir de textos i temps breus amb la mediació del professor. Són, bàsicament, activitats lingüístiques que no tenen un context real i amb molta funció instrumental.
- "Extensives": cerquen objectius actitudinals a partir de textos extensos i temps llargs (inclús, un curs escolar sencer). El protagonista és l'alumne guiat pel professor. Són, també, activitats lingüístiques però integren altres disciplines i són més independents del llibre de text (per exemple, sortides, comentaris a classe, biblioteca, etc.).

Cassany passa revista al precedents de l'escriptura extensiva. Són els següents:

- Des de Freinet (1968, 1969), el text lliure, el diari escolar, la correspondència interescolar, els Llibres de classe i els actuals portafolis.
- El Treball per Projectes (Camps i Vila 1994).
- Propostes expressives de redacció (Fulwiler 1987). Són diaris i registres personals d'opinions i pensaments fora de l'escola.

Un enfocament extensiu de l'escriptura, segons Cassany, ha d'incloure objectius actitudinals (Cassany, Luna i Sanz 1993) i exercicis autodirigits en què l'alumne pren responsabilitats de decisió i el professor estableix el marc de l'activitat (extensió, característiques del tema, el temps, etc.).

També en el camp de la didàctica, Mendoza (1990) anomena diferents factors que creen veritables problemes en la producció escrita: limitacions en l'aplicació del codi, interferències amb la llengua oral, manca d'habilitat en la pràctica social de l'escriptura, manca de domini de lèxic, sintaxis i normes de puntuació, dificultat en estructurar un text (organitzar, jerarquitzar i ordenar idees, temes i subtemes), coneixement insuficient del tema i pànic al codi escrit. En efecte, els alumnes fugen de l'escriptura però es destaca que les destreses del llenguatge són de desenvolupament i que l'objectiu últim és pensar clarament, llegir atentament, comunicar-se amb eficàcia i escoltar intel·ligentment.

Mendoza proposa un model d'avaluació sumativa i formativa que doni compte del conjunt d'habilitats i competències apreses, així com d'apreciar les possibilitats, habilitats i carències personals per tal de millorar un text. Aquesta darrera avaluació inclouria esborranys corregits i comentats (tractant només un aspecte en cada sessió), fer conèixer a l'alumne les pautes de correcció i avaluació i, finalment, fer exercicis per perfeccionar l'escriptura.

Respecte al tractament de la llengua escrita a l'escola, Milian, Guasch i Camps (1990) destaquen que es dóna deslligada dels usos funcionals reals i sense reflexió metalingüística. Es tracta com un instrument que ja es coneix en les altres àrees, és a dir, com un instrument de transmissió de coneixement. Aquest tractament provoca que el nen aprèn a escriure però no se li ha ensenyat. Els autors remarquen que saber escriure requereix sabers declaratius sobre llengua (grafies, paraules i frases. Coneixement de la situació d'escriptura, els tipus de discurs, el codi lingüístic i la coherència i la cohesió), però també sabers procedurals (planificació, textualització i revisió): "saber què" i "saber com". Com a conseqüència d'un tractament molt restringit de la llengua escrita, els alumnes redueixen la revisió d'un text a nivell local (l'ortografia), detecten



problemes en les produccions dels altres i no es descentren de les seves pròpies produccions. Per això, cal planificar l'escrit, revisar-lo, rescriure'l i fer veure que l'escrit és quelcom compartit. Les eines didàctiques per treballar aquest objectius són les següents:

- Ampliar el camp d'activitats creant contextos on l'escriptura es desenvolupi com a pràctica social i cultural.
- Explicar objectius per planificar bé.
- Donar accés als elements de suport (lingüístics i discursius).
- Oferir actituds diferents envers l'avaluació.
- Proposar activitats d'escriptura llarga.

D'altra banda, Milian i Gubern (1990, pp.75) destaquen la necessitat d'aprendre les tipologies textuals a l'escola.

[...] per establir un marc referencial per situar la pràctica lingüística i orientar una reflexió que permeti augmentar la competència de l'aprenent en l'ús de la llengua.

Tanmateix, ens fan veure que a l'escola no s'usa bé el terme "text" ja que es confon amb el de "discurs". I "discurs" és procés i "text", producte (Brown i Yule 1983). Així doncs, ens situem dins del marc de la producció lingüística (caràcter comunicatiu) emmarcada en un context (caràcter pragmàtic), amb un perfil unitari i com a resultat d'una activitat. Finalment, aconsellen que no cal donar una xifra alta de tipus de text als alumnes, sinó punts de referència (lingüístics i extralingüístics) fàcilment aplicables i claus per identificar-los. Els tipus de text han de contribuir al coneixement del funcionament dels textos i les marques lingüístiques particulars, l'estructura textual, el context i les normes socials.

Un bon exemple d'aplicació didàctica de tipus de text segons els objectius comunicatius en l'ensenyament de llengües estrangeres la trobem a Sánchez i Clark (1995). Proposen treballar amb els alumnes els diferents textos que responen als objectius comunicatius de narrar experiències, expressar gustos, desitjos i queixes, donar instruccions i fer hipòtesis, donar consells, predir, persuadir, expressar i formular hipòtesis, deduir, argumentar, demanar i donar opinions, fer preguntes, narrar històries, negociar normes de convivència, establir comparacions i predir el futur.

### **3.2.2. Tipologies de textos**

Milian i Gubern (1990) fan un repàs de les classificacions de “text” o “discurs” segons les diferents escoles teòriques. Aquestes es resumeixen de la següent manera:

1/ Les escoles retòrico-literàries sempre parlen de “gènere”.

2/ Les escoles lingüístiques parlen de “tipus de text” des del concepte de “text” com a producte.

3/ La Pragmàtica i la Psicologia, contràriament, fan referència a “acte” analitzant el procés i l’acció de l’emissor.

4/ Les escoles basades en les funcions de comunicació poden partir de diferents fonaments teòrics.

Des de les funcions de Jakobson, els textos són “objectes” que es poden classificar en “referencials”, “conatius”, “fàtics”, “metalingüístics” o “poètics” (Vanote i Coromina 1975).

Des del concepte de l’emissor com a subjecte que actua i reacciona sobre l’entorn segons les seves característiques, els textos poden ser “narratius”, situats en el temps; “descriptius”, situats en l’espai; “expositius” si analitzen o sintetitzen representacions conceptuals; “argumentatius” si representen una presa de posició o “instructius” si promouen una acció en el futur (Werlich 1975).

Adam (1975) concep el text com a “seqüències” diferents alternades i en relació de dominància. Per exemple, descripcions incloses en una narració com a seqüència dominant o les faules com a narrativa dominant amb seqüències descriptives i conversacionals. Tenint en compte els tipus de text de Werlich (1975) i els actes de discurs d’Adam: enunciar, convèncer, ordenar, predir i preguntar (1975), les seqüències fonamentals (que presenten marques sintàctiques i semàntiques) són les següents: “narrativa”, “descriptiva”, “explicativa”, “predictiva”, “argumentativa”, “dialogal-conversacional”, “poètica-autotèlica”.

5/ Les tipologies basades en l’enunciació, segons Bronckart, segueixen les teories de Vigotski: veuen el text com a producte, però parteixen de l’univers del discurs i els paràmetres de l’acció lingüística per determinar les marques lingüístiques.

### **3.2.3. La diversitat a l’aula: llengua i avaluació**

La diversitat cultural dels alumnes que formen el nostre grup pilot (veure apartat 5.1.3) ens obliga a tractar diferents temes. El primer d’ells és la “competència multicultural” (Llobera 1997). A les nostres aules actuals s’ha de fer un esment especial de la cultura dels no-catalanoparlants i oferir als alumnes que la representen una bona integració

cultural i social. En aquest sentit, cal treballar continguts culturals i relativitzar la pròpia manera d'organitzar i categoritzar l'experiència pròpia donant cabuda a altres formes d'organització cultural. Una bona manera de començar aquest treball és valorar la diversitat a través de la llengua.

D'altra banda, la diversitat de l'alumnat ens posa de manifest diferències importants en quant al ritmes d'aprenentatge, les capacitats, els estils d'aprendre i els coneixements previs dels alumnes. I cal aconseguir que aquestes diferències no es converteixin en desigualtats (Giné i Piqué 2007). En aquest sentit, és important considerar un model d'“avaluació per a la inclusió”. Aquest model contempla l'avaluació com un instrument per prendre decisions, és a dir, una avaluació amb efecte constructiu. Giné i Piqué ens resumeixen les bases de l'avaluació de la següent manera:

- Avaluar i ensenyar són dues activitats inseparables. Els focus d'avaluació són: (1) El procés de construcció de l'aprenentatge destacant el que serveix i modificant allò que el dificulta. (2) Els continguts curriculars. (3) Tenir informació per procurar que els alumnes tinguin autonomia i corresponsabilitat en el seu procés d'aprenentatge.
- No posar etiquetes als alumnes perquè l'objectiu és fer-los accessibles a l'aprenentatge.
- Procurar la participació de tota la comunitat.
- Tenir en compte que l'avaluació és un procés amb tres fases: (1) Fase inicial en què el professor diagnostica i l'alumne pren consciència dels seus coneixements previs i els ubica en el treball. (2) Fase de desenvolupament en què el professor sap les errades, encerts i dificultats i l'alumne necessita informació per superar les seves errades. (3) Fase de tancament en què el professor fa una avaluació sumativa i l'alumne és conscient del que sap i el que no sap.
- Avaluar de forma diversificada i flexible.
- Avaluar per donar importància al fet d'aprendre.

#### **3.2.4. Recursos audiovisuals en activitats de llengua**

Tal i com posa de manifest Cantero (1990) escriure a l'ordinador requereix una mentalitat formal: presentar un text depèn de l'ordre mental de qui escriu, no de la seva cal·ligrafia. L'ordinador podria ajudar a aprendre a redactar, més enllà d'escriure. El problema és que la majoria de professors tenen una educació aproximativa i intuïtiva amb poca educació formal. A això s'afegeix que els programes educatius, en general,

són poc educatius perquè es limiten a treballar el lèxic i la gramàtica presentant poques activitats d'expressió escrita i llengua oral.

Pel present treball, l'ordinador ens interessa com a processador dels textos que escriuen els alumnes i en la cerca d'informació a Internet i a hipertextos com diccionaris i enciclopèdies per tal de documentar degudament el guió.

D'altra banda cal destacar que el llenguatge audiovisual és sintètic, clar, poc matisable i que el tractament visual i sonor que té el guió en enregistrar-lo ens posa en contacte amb un discurs paral·lel al verbal. En conseqüència, els mitjans audiovisuals ens permeten treballar amb els alumnes el llenguatge, les tècniques audiovisuals i la seva capacitat avaluativa i crítica (per exemple, en triar les històries, desestimar material ja escrit, etc.).

### **3.3. SOBRE EL “GUIÓ”**

Reprent les característiques de la conversa i la prosa expositiva (veure apartat 3.2.1.), destaquem que el gènere del guió participa d'ambdós tipus de discurs: representa un lloc de trobada de les llengües oral i escrita. Per tant, les teories sobre escriptura i anàlisi del guió es fan ressò de les disciplines lingüístiques, però també d'altres tan diverses com la semiòtica, la crítica literària, l'anàlisi fílmic o la retòrica clàssica.

Trobem estudis sobre guió dins de la tradició nord-americana (Parker 2003, Vogler, 2002, MacKee 2002, Bradbury 2002, Field 1994, Seger 1993 i 1998) i europea (Marimón i Ramos 2003, Balló i Pérez 1996 i 2000, Sánchez Escalonilla 2000 i 2002, Melgar 2000, Tobías 1999, Vilches 1997 i 1999, Carrière 1991, Dimaggio 1990). Aquests estudis, des d'un enfocament molt pràctic, tracten temes generals com estratègies i procés d'escriptura d'un guió de cine i/o televisió, la seva estructura o els elements que ha de contemplar. Tanmateix, tracten temes més específics com l'adaptació cinematogràfica, la creació de personatges, la figura de l'heroi o el tractament de la trama.

Pel nostre interès, fent una adaptació d'aquestes teories per treballar-les amb l'alumnat d'Educació Primària, exposarem qüestions bàsiques sobre estructura, personatges, documentació i estratègies d'escriptura i dialogació.

El procés d'escriptura d'un guió contempla les següents fases:

idea \_\_\_ argument \_\_\_ escaleta bàsica \_\_\_ personatges \_\_\_ guió

#### ***La Idea***

La millor idea, allò que genera una història, no cal buscar-la: “te la trobes”. Les principals fonts d’idees són:

- La pròpia experiència.
- La transformació d’idees ja tractades anteriorment (inclou les adaptacions literàries).
- Quelcom que escoltem.
- Quelcom que llegim.
- Idea per encàrrec.
- Idea buscada que sorgeix després de fer un estudi de mercat.

La forma d’expressar una idea segueix la següent estructura:

Subjecte	Verb	Predicat
<b>Protagonista</b>	<b>Conflicte</b>	<b>Conclusió</b>
<i>Dos músics de carrer</i>	<i>són testimonis d’un assassinat i fugen</i>	<i>per salvar la vida</i> <sup>3</sup> .

Una altra forma d’expressar una idea es encapçalant-la amb l’estructura “Què passaria si”. P.e. *Què passaria si una dona casada amb un fill s’anés de casa* (“Kramer contra Kramer”).

A molts alumnes se’ls fa difícil distingir entre “idea” i “tema”. És necessari fer-los veure que el tema és quelcom més ampli que la idea i que una mateixa idea pot utilitzar-se en temàtiques diferents. Reprenent la pel·lícula “Kramer contra Kramer”, el seu tema seria ‘el divorci’ (o separació de la parella).

### ***L’argument***

És l’espai on s’estructura la trama (fets ordenats cronològicament) seguint la tradicional de: Plantejament (30%) – Nus (50%) – Desenllaç (20%) i cal establir la diferència entre “sinopsi”, breu resum d’una obra ja escrita, i “argument”, intenció de quelcom que encara no s’ha escrit. Per tant, l’argument original té moltes rescriptures i la sinopsi final, només una.

La majoria d’arguments tenen un enllaç amb la mitologia clàssica i els contes tradicionals, segons l’escola del formalisme rus. Així trobem arguments com la recerca del tresor (història de Jasón), la venjança (història d’Agamenon), la fundació de la nova pàtria (història de Moisés) o el retorn a casa (història d’Ulises).

---

<sup>3</sup> Billy Wilder. “Con faldas y a lo loco”.

Per escriure arguments cal ordenar els diferents elements narratius de la següent manera:

### **I Acte** (o Plantejament). Món ordinari

- Presentació de protagonistes i antagonistes (o forces antagòniques).
- Presentació del conflicte.
- Plantejament de l'objectiu del protagonista.

### **II Acte** (o Nus). Món extraordinari

- Presentació dels reptes amb què el protagonista s'ha d'enfrontar per aconseguir els seus objectius.
- Moment més baix del protagonista. Es presenta un objectiu impossible.

### **III Acte** (o desenllaç). Clímax

- Enfrontament del protagonista amb l'antagonista.
- Solució del problema

### ***L'Escaleta Bàsica***

Es redacta amb frases breus, numerades cronològicament, que defineixen un conflicte i que representen seqüències. Les seqüències s'enquadren dins dels tres actes (en una novel·la, una seqüència seria un capítol). Cada seqüència conté un seguit d'escenes que fan progressar el fil argumental. El canvi d'escena ve donat pel canvi d'espai o temps.

A l'escaleta bàsica només ha d'aparèixer la trama (història que presenta l'acció); no, les subtrames (històries que presenten les relacions entre els personatges i que desenvolupen el tema).

L'escaleta bàsica ha de presentar:

- un "detonant", això és, un aconteixement que canvia la vida del protagonista,
- un primer "punt de gir" o presa de decisions (Clímax del I Acte),
- un segon punt de gir": 'tot està perdut' (Clímax del II Acte), i
- Clímax de III Acte. Enfrontament final i realització o no de l'objectiu.

És fonamental que l'escaleta bàsica mostri l' "arc de transformació" del protagonista, és a dir, el canvi que li ha produït l'intent d'aconseguir els seus objectius.

### ***Personatges***

Abans d'escriure un guió cal determinar, en "fitxes de personatges", el seu perfil: edat, ocupació, caràcter i temperament<sup>4</sup>, context en què es mou i influències culturals.

La columna vertebral del protagonista ha de venir marcada per la seva motivació (motiu pel que pren decisions), la seva acció (decisiones) i els seus objectius, sense oblidar introduir les seves contradiccions (p.e. és una noia lluitadora i intel·ligent, però cobard). Segons les funcions que duen a terme els personatges, es classifiquen de la següent manera:

- Rol protagonista: amb capacitat de resolució, reticència o anti-heroi (cínic o tràgic).
- Rol antagonista: perfil de contradicció dels objectius del protagonista.
- Rol de recolçament: guia o company.
- Rol obstacle: temptador (qui posa a prova al protagonista).

En tot personatge s'ha de tenir present, no tan sols el seu caràter, sinó el ser un element catalitzador del comportament d'altres personatges. És per això que cal treballar la xarxa de relacions que s'estableix entre tots els personatges en base a l'aliança, el conflicte, l'obstacle, l'afinitat en un sol sentit, la no correspondència o el distanciament.

### ***Tractament de Treball***

El tractament de treball es relaciona amb la literatura popular: allò que no pots deixar de llegir o escoltar. Està escrit en "llenguatge visual", en prosa, el qual assegura una lectura continuada. Les seves normes són:

- Frases breus, clares, en present i 3a. persona.
- Frases principals sense adverbis.
- Trobar el verb just fugint de verbs generals com els atributius.
- Respectar l'ordre cronològic dels aconteixements.
- 'Mostrar' més que 'descriure'.
- Fugir de les frases negatives.
- Ajustar el relat a l'acció.
- Treballar per les seqüències des de l'escaleta bàsica afegint les escenes, sense diàlegs (tot en estil indirecte).

---

<sup>4</sup> Hipòcrates relaciona els temperaments amb els components de la Vida: Aire – Sang – Sanguinari (extrovertit i estable), Terra – Bilis Negra – Melancònic (introvertit i inestable), Aigua – Flema – Flemàtics (introvertit i estable), Foc – Bilis Groga – Colèrics (introvertits i inestables).

El següent pas seria escriure l' "escaleta integral", introduint les subtrames i l' "escaleta de documentació". Nosaltres, reduint per Primària, ens vam quedar en la recerca de documentació pel curt: el barri de la Guineueta, un poble de Castella (que, finalment, vam desestimar), l'anorèxia i la vestimenta i cançons del "raperos".

### **Guió**

El guió suposa escriure la descripció de l'acció i els diàlegs en estil directe. Les normes d'estil han de tenir en compte:

- El gènere. El drama, la tragèdia i la comèdia tenen el seu ritme i les seves normes.
- L'estructura del relat. El fet de seguir o no l'ordre cronològic dels aconteixements (estructura linial o complexa) determina el grau de clarificació a l'espectador.
- Les lleis que actuen sobre la història: coherència, consistència, versemblança.
- Les lleis que actuen sobre el discurs:
  - (1) Dramatització: emocions (empaties), jerarquia (fer veure l'important), progressió (arc ascendent), concentració (prescindir de l'accessori) i intensificació (exagerar per aconseguir la intensitat dramàtica).
  - (2) El punt de vista omniscient o que segueix al protagonista.
  - (3) La informació: l'espectador sap el mateix que el personatge (genera la sorpresa), més que el personatge (genera el suspens) o el personatge sap més que l'espectador (apareixen les veus OFF).
  - (4) La repetició. Podem repetir tantes vegades allò que volem destacar.
  - (5) L'anticipació per preveure l'espectador.
  - (6) El malentès.
  - (7) *Set-up*. "Plantar" detalls que després prendran importància intentant que no siguin evidents però que no quedin diluïts en la memòria de l'espectador.
  - (8) Elipsi temporal o narrativa.

Al guió s'han de numerar les escenes i introduir-les en lletra negreta i majúscula tenint en compte l'espai i el temps. P.e. **INT.<sup>5</sup> DIA. CASA MANEL. CUINA.** De fet, existeix un format estàndar en la presentació de guions que segueixen programes

---

<sup>5</sup> "INT." (interior), "EXT." (exterior).



informàtics variis, nosaltres hem utilitzat el “**Celtx català**” que ofereix diferents plantilles adaptades als gèneres

Les escenes es poden classificar des de diferents punts de vista, però simplificant ens interessien destacar:

- les escenes d’acció on hi ha més descripció que diàleg,
- les escenes de diàleg, on l’acció dels personatges queda en un segon terme.

## **4. METODOLOGIA I PLA DE TREBALL**

### **4.1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ**

#### **4.1.1. Sobre l’etnografia**

La metodologia etnogràfica es caracteritza a principis de segle amb estudis de grups humans sobre els seus costums, les seves formes de vida i la seva estructura social, és a dir, la seva cultura. En aquest camp treballen Mead, Malinowsky i Boas amb l’objectiu d’establir les causes que propicien les diferències entre les tribus i les nacions del món. Amb ells comença una línia de treball basada en la *descripció* dels fets tal i com passen intentant evitar judicis de valor, percepcions selectives, etc. L’eina per recollir dades és l’observació en un entorn natural i cultural que es converteix en el marc de referència on pot definir-se el lloc que ocupa el llenguatge en la cultura i la societat (Hymes 1972).

L’estudi etnogràfic pot seguir dues línies de treball:

- *L’Etnografia Participant* consisteix en integrar-se en la vida de la cultura que és objecte d’estudi participant de la seva activitat per tal de conèixer-la millor. La fita és obtenir una descripció precisa i econòmica dels fenòmens utilitzant termes familiars. L’objecte de descripció és la situació de parla, el context cultural i els aspectes psicològics i socials de les persones, que es manifesten en els costums, per arribar a l’organització social subjacent que és el factor que condiona la interacció. Només l’experiència permet assolir aquest objectiu i l’experiència només s’obté amb una observació inscrita en un marc de participació.
- *L’Etnografia No-Participant* contempla amb neutralitat el comportament d’un col·lectiu cultural sense prendre part activa en ell. Això garanteix un grau més d’objectivitat, però té el perill d’obviar informacions pertinents.

Hem de matisar que el mateix fet d’observar suposa una certa participació, el que ens porta a suggerir que l’únic que separa ambdós enfocaments és el grau de consciència o intenció de l’etnògraf en voler participar en els fets que vol observar.

## **4.2. DESCRIPCIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA METODOLOGIA**

L'objecte d'una recerca i la metodologia han d'estar connectats, és a dir, el mètode s'ha d'adequar al problema. L'objecte de la nostra recerca era comparar el rendiment en llengua escrita d'un grup pilot d'alumnes abans i després d'haver introduït la variable d'un treball sistemàtic sobre guió. És per això que vam triar la descripció i l'anàlisi contrastiu de dades en una recerca, bàsicament, qualitativa.

### 4.3. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Per tal de contextualitzar als participants del projecte cal donar unes *descripcions* prèvies, aquestes formen el *macroanàlisi* de la recerca. Els factors a descriure en aquest apartat són les següents:

1. Context socio-cultural: situació de la L1 a la comunitat, coneixement i ús del català, expectatives socials, el barri i l'escola.
2. Els/les alumnes: curs acadèmic, nivell o coneixement de la llengua, procedència, actituds, grau d'autonomia.

Descrit el context, passem al *microanàlisi* o cos de la recerca. Per entendre els processos que es donen, cal descriure i l'instrument bàsic de la descripció és l'*observació*. Per tal de sistematitzar les observacions hem elaborat un quadre de recollida de dades sobre els següents elements (Veure Annex 4): clima de classe, inici i final de classe, inici i final d'activitats, canvi de tasques, requeriments als alumnes, interacció (en quina fase de la classe es dona).

Una altra font de dades és el *portafolis* de cada alumne (Veure Annex 2): els documents que els alumnes han anat arxivant de forma organitzada durant el projecte. Com ja vam dir anteriorment, el portafolis és una activitat d'escriptura extensiva, un recull de les produccions escrites dels alumnes. I com posa de manifest Cassany (1997), el portafolis és una eina d'avaluació i una activitat continuada d'escriptura. Els alumnes arxiven el protocol sencer: anotacions, llistes, esquemes, esborranys, correccions, versions finals, etc. Sobre aquest material es pot fer una selecció reduïda i corregida de la producció completa, activitat que s'inclouria en una avaluació formativa. El portafolis, doncs, s'erigeix en una memòria física i revisable que permet reprendre idees i comparar l'evolució dels alumnes.

Tanmateix, la seva *autoavaluació* (Veure Annex 6) ens ofereix informacions importants sobre els processos: com van millorant i què han après. Aquesta activitat inclou què és el cine per a ells abans i després de fer el projecte, aspecte arxivat als portafolis i que ens dona una perspectiva absolutament qualitativa del procés.

Un altre instrument etnogràfic de recollida de dades són les *notes de camp* en situacions informals (Veure Annex 3). Les notes de camp no són realment un instrument estructurat de recerca, però poden aportar informacions molt pertinents, com p.e. comentaris espontanis dels/les alumnes i el professorat envers el treball, expressions del seu grau de motivació o implicació, etc.

Per contrastar el rendiment inicial i final dels/les alumnes en l'àrea de llengua ens calia avaluar, per això els/les vam passar una prova d'expressió escrita al principi i al final del projecte, més enllà del guió. Vam recollir els resultats en *graelles d'avaluació* per tal de qualificar els diferents components de la llengua escrita (Veure Annex 1).

Aquests són:

1. Aspectes Fonètics: Ortografia de vocals i consonants, accentuació, majúscules.
2. Aspectes de Cohesió: signes de puntuació, concordança, ordre de paraules
3. Aspectes de Coherència: progrés del significat, lèxic, ús de paràgrafs, normes del gènere
4. Legibilitat: cal·ligrafia i presentació

Les *entrevistes* i les *reunions* han estat altres instruments que ens han aportat dades referides al context del projecte: mestres (especialment la tutora del grup-classe), famílies dels/les alumnes, assessor LIC i actors i actrius. Finalment, els *fragments de filmació no integrats* en el producte final (el curtmetratge) ens van aportar informació molt important sobre el clima del projecte, les errades comeses, la implicació dels/les protagonistes, etc.

*Altres graelles* recullen informacions sobre les actuacions del professorat participant durant el procés (Veure Annex 5).

#### **4.4. CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DE LES FONTS DE DADES**

##### **4.4.1. Els Grups Pilot i de Control. Criteris de selecció**

La selecció del grup de control i el grup pilot es va fer pensant en crear dos grups el màxim possible homogenis. Vam triar el criteri de la qualificació final en l'Àrea de Llengua Catalana i l'assistència o no a l'Aula d'Acollida.

Destaquem que l'avaluació que es va fer dels/les alumnes va ser una avaluació formativa que va contemplar més els progressos que havien fet els alumnes al llarg del curs que no pas els coneixements i les competències reals en l'àrea de Llengua. Aquest últim criteri és el que ens aporta l'avaluació inicial que vam fer al mes d'octubre i que

no té gaire a veure amb l'avaluació formativa del curs 2007/2008. El següent quadre ho recull.

QUALIFICACIÓ	ALUMNES	AULA ACOLLIDA	GRUP CONTROL
<b>Insuficient</b>	Kensi	Sí	Si
	Diego	Sí	Sí
	Júlia	Sí	Sí
	Derek	No	No
	Aldair	Sí	No
	Kevin	No	Sí
	Selene	Sí	No
	Carles	No	Sí
	Frandsmery	Sí	Sí
	Irene	No	No
	Inderjit	Sí	No
<b>Suficient</b>	Hada	No	No
	Laura	No	Sí
<b>Bé</b>	Mirley	Sí	No
	Soraya	Sí	Sí
	Franklin	Sí	No
<b>Notable</b>	Estefani	Sí	No
	Tània	Sí	No
	Sharon	No	Sí
	Sâmara	Sí	No
<b>Excel·lent</b>	Sheila	No	Sí

Això ens porta a representar que el grup pilot és el màxim semblant al grup de control que no rebrà l'*input* del nostre Projecte.

QUALIFICACIÓ	Grup Pilot	Grup de Control
<b>Insuficient</b>	6	5
<b>Suficient</b>	1	1
<b>Bé</b>	1	2
<b>Notable</b>	1	3

<b>Excel·lent</b>	1	0
<b>AULA ACOLLIDA</b>	5	8

#### 4.5. PLANIFICACIÓ TEMPORAL D'ACTIVITATS. TASQUES DEL PLA DE TREBALL

##### 4.5.1. Calendari

<p><b>Setembre 08</b></p> <p><b>5</b> Reunió inicial informativa. Innovació i Recerca</p> <p><b>16</b> Reunió Inspector de Zona i Equip Directiu del CEIP Marinada. Presentació del Pla de treball i Calendari</p>	<p><b>Octubre 08</b></p> <p><b>2</b> Avaluació inicial de Llengua Escrita del grup-classe</p> <p><b>6</b> Reunió de Seguiment. Grup: Competència Audiovisual i Artística. Presentació dels Projectes</p> <p><b>9</b> Reunió amb la tutora del grup. Coordinació</p> <p><b>9</b> 1a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>16</b> 2a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>23</b> 3a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>27</b> 4a. sessió amb el grup pilot</p>
<p><b>Novembre 08</b></p> <p><b>5</b> Reunió informativa sobre el Projecte amb les Famílies del grup pilot.</p> <p><b>6</b> Reunió amb l'Equip Directiu. Dades del Macroanàlisi: context socio-cultural de l'escola</p> <p><b>6</b> 5a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>13</b> 6a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>20</b> 7a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>20</b> 1a. Observació de classe. Professor: Enric</p> <p><b>27</b> 8a. sessió amb el grup pilot Reunió amb l'assessor LIC de l'escola i la mestra de l'Aula d'Accollida</p>	<p><b>Desembre 08</b></p> <p><b>4</b> Reunió amb l'Equip Directiu. Dades del Macroanàlisi: situació i ús del català. Procedència dels alumnes</p> <p><b>4</b> 9a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>11</b> 10 sessió amb el grup pilot</p> <p><b>11</b> Reunió amb la tutora del grup. Coordinació</p> <p><b>18</b> 11a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>18</b> Reunió Inspector de Zona i Equip Directiu del CEIP Marinada. Seguiment des de l'escola</p>
<p><b>Gener 09</b></p> <p><b>8</b> Reunió amb l'Equip Directiu. Dades del Macroanàlisi: el barri</p> <p><b>8</b> 12a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>15</b> 13a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>22</b> 14a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>29</b> 15a. sessió amb el grup pilot</p>	<p><b>Febrer 09</b></p> <p><b>5</b> 16a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>5</b> Reunió amb l'Equip Directiu. Dades del Macroanàlisi: expectatives socials dels alumnes</p> <p><b>11</b> Segona reunió de seguiment. Innovació i Recerca</p> <p><b>12</b> 17a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>12</b> 2a. Observació de classe. Professor: Enric</p> <p><b>19</b> 18a. sessió amb el grup pilot</p> <p><b>25</b> 19a. sessió amb el grup pilot Reunió de Seguiment. Grup:</p>

	Competència Audiovisual i Artística. Presentació dels Projectes Presentació del 1r. Informe. Innovació i Recerca
<b>Març 09</b> 5 Reunió amb l'Equip Directiu. Dades del Macroanàlisi: perfil de l'escola 5 20a. sessió amb el grup pilot 12 21a. sessió amb el grup pilot 12 Reunió amb la tutora del grup. Coordinació 19 22a. sessió amb el grup pilot 25 23a. sessió amb el grup pilot Reunió de Seguiment. Grup: Competència Audiovisual i Artística. Reunió Inspector de Zona i Equip Directiu del CEIP Marinada. Seguiment des de l'escola	<b>Abril 09</b> 2 24a. sessió amb el grup pilot 2 Reunió amb l'Equip Directiu. Dades del Macroanàlisi 16 25a. sessió amb el grup pilot 23 26a. sessió amb el grup pilot 30 27a. sessió amb el grup pilot
<b>Maig 09</b> 14 28a. sessió amb el grup pilot 14 Reunió amb l'Equip Directiu. 21 29a. sessió amb el grup pilot 21 3a. Observació de classe. Professor: Enric 28 30a. sessió amb el grup pilot. Autoavaluació dels alumnes Reunió de Seguiment. Grup: Competència Audiovisual i Artística. Presentació dels Projectes Presentació del segon Informe. Innovació i Recerca	<b>Juny 09</b> 4 Avaluació Final de Llengua Escrita de tot el grup-classe 4 Reunió amb l'Equip Directiu. Valoracions finals del Projecte 11 Reunió amb la tutora del grup. Coordinació Reunió informativa sobre el Projecte amb les Famílies del grup pilot. Reunió Inspector de Zona i Equip Directiu del CEIP Marinada. Valoracions finals del Projecte Reunió amb l'assessor LIC de l'escola. Traspàs d'informació

**1 octubre 2009.** Presentació del Projecte. Innovació i Recerca

#### 4.5.2. Sessions amb el Grup Pilot

Sessió. Data	Activitats	Deures
1 <sup>a</sup> . 9-0-2008	. Presentació dels objectius del taller . Presentació del portafolis . Enquesta inicial: Què es per a tu el cinema? Què es necessita per fer cinema? . Presentació dels conceptes 'llargmetratge' / 'curtmetratge' ('curt') . Visionat del curt "Primer amor" de J.L. Cuerda (5')	. Fer "escriptura mecànica" del primer que se'ls passi pel cap durant una setmana, 5' de bon matí (després d'aixecar-se del llit)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Preguntes de comprensió</li> <li>. Tornar a veure el curt fixant-nos en els temes, els actors i l'escenari.</li> <li>. Descriure els actors i l'escenari.</li> <li>Trobar les idees que vol transmetre l'autor.</li> </ul>	
2ª. 16-10-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Lectura d'un dia de "escriptura mecànica" de cada alumne/a.</li> <li>Intercanvi d'experiències.</li> <li>. Presentar que un guió és un llarg recorregut que arrenca amb el tema i passa per la idea, l'argument i altres moments fins arribar al guió, que és l'últim moment: el de dialogar.</li> <li>. Com redactar un tema.</li> <li>. Buscar, per grups, temes possibles d'un guió.</li> <li>. Com redactar una idea ("Què passa quan...?")</li> <li>. Presentació dels diferents tipus d'idea</li> <li>. Visionat de "La Caputxeta Vermella"</li> <li>. Trobar el tema i la idea del conte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Buscar una idea llegida</li> <li>. Buscar una idea escoltada</li> </ul>
3a. 23-10-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Exposar les diferents idees que els alumnes han portat al taller. Valorar-les.</li> <li>. Buscar, per grups, idees possibles del nostre guió, sabent que els protagonistes seran ells/es.</li> <li>. Selecció d'una idea de totes les trobades.</li> <li>. Com redactar l'argument seguint l'esquema conegut de plantejament / nus / desenllaç.</li> <li>. Visionat de "Robinson Crusoe" de les 3 Bessones per treure el tema, la idea i l'argument (oral).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Escriure, a l'ordinador i fent ús del corrector ortogràfic, la idea i l'argument del conte de "Els tres porquets". Pot ser un treball per parelles.</li> </ul>
4a. 27-10-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Llegir alguns arguments del conte de "Els tres porquets".</li> <li>. Presentació del contingut de l'argument: espai, temps, línia d'acció i protagonista/es.</li> <li>. Per grups, parlar de possibles arguments pel nostre guió. "Pluja d'idees"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Veure una pel·lícula i escriure el tema, la idea i l'argument. Treball en petit grup. Presentació escrita a l'ordinador.</li> <li>. Redactar l'argument sobre la idea del nostre guió.</li> </ul>
5a. 6-11-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Comentar els treballs sobre la pel·lícula que han vist</li> <li>. Llegir els diferents arguments escrits pel nostre guió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pensar i escriure els problemes que poden tenir cadascun d'aquests nens/es.</li> <li>. Escriure una carta a una</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Seleccionar un argument o elaborar un argument nou agafant elements de tots.</li> <li>. TEMA: La realitat i els somnis.</li> <li>IDEA: Què passa quan un grup de nois i noies somia.</li> <li>ARGUMENT (I Acte). Un grup d'alumnes és castigat per la mestra a recollir papers del pati. En un parèntesi, seuen i comencen a explicar els seus problemes.</li> </ul>	<p>persona real, sigui o no de l'entorn més proper.</p>
6a. 13-11-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Llegir les cartes escrites. Parlar sobre els destinataris.</li> <li>. Redactar entre tots l'Acte I a partir dels problemes en què han pensat que tenen els personatges.</li> <li>. El/la protagonista i l'antagonista. El CONFLICTE. Descripció de personatges.</li> <li>. Parlar del II Acte. De quina manera somien els personatges resoldre els seus problemes.</li> <li>. Es pot incloure alguna carta en algun punt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Repartir els personatges i, per parelles, fer la descripció d'un personatge-protagonista i el seu/va antagonista.</li> </ul>
7a. 20-11-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Redactar entre tots/es els punts estructurals del I i II Acte (veure Anex . Portafolis).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Buscar una cançó de Batuka i fer la coreografia</li> <li>. Buscar una cançó de l'Eminem, assajar la lletra i representar al cantant.</li> <li>. Pensar en l'Acte III (resolució real dels problemes dels personatges)</li> </ul>
8a. 27-11-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Comentar les errades comeses en la carta i la descripció.</li> <li>. Reprendre els punts argumentals dels Actes I i II.</li> <li>. Treball col·lectiu sobre l'argument de l'Acte III.</li> <li>. L ha de ballar una cançó de Batuka. Els/les altres companys/es se li han d'anar unint imitant la seva coreografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Repetir la carta i la descripció tenint en compte les correccions.</li> <li>. Escriure un poema d'amor (que podem integrar en l'actuació d'un dels personatges del guió).</li> </ul>
9a. 4-12-2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Triar el poema d'amor que inclourem al nostre guió.</li> <li>. Recollir les cartes i les descripcions corregides.</li> <li>. Lectura dels punts argumentals del III Acte.</li> <li>. La DOCUMENTACIÓ. Importància</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Repartir la cerca de documentació per les històries del curtmetratge: vestuari d'un raper, informació sobre el poble d'Argamasilla de Calatrava, breu història del barri més</li> </ul>



	de la informació nova que s'aporta a un guió. Fonts de documentació.	immediat, localitzacions del barri, possibles malalties i símptomes del personatge de la Fran.
10a. 11-12-2008	. Comentar els treballs de documentació fets per l'alumnat . Recordar el format que ha de tenir un cartell publicitari	. Elaborar una pancarta sobre el cantant Eminem (l'aprofitarem per una escena del curt)
11a. 18-12-2008	. Comentar les pancartes elaborades per l'alumnat	
12a. 8-01-2009		
13a. 15-01-2009	. Proposar el canvi del detonant de l'inici del guió: desaparició del <i>pendrive</i> de la mestra (en comptes de què la mestra castiga als alumnes a recollir papers al pati). . Repàs dels tres Actes . Posada en comú de l'Escaleta Bàsica . Presentar el concepte de Seqüència i d'Escena . Conèixer les normes d'escriptura d'un Tractament de Treball sobre la pràctica.	. Escriure el Tractament de Treball de la primera escena
14a. 22-01-2009	. Parlar sobre els escenaris del guió (tria de localitzacions).	. Escriure el Tractament de Treball de la segona escena
15a. 29-01-2009	. Correccions sobre el Tractament de la 2a. escena. . Introducció al tractament sencer	. Escriure El tractament del I Acte
16a. 6-02-2009	. Correccions del tractament del I Acte . Conèixer les normes d'escriptura d'un guió.	. Escriure el Tractament del II Acte
17a. 13-02-2009	. Correccions del tractament del II Acte . Continuar amb les normes d'escriptura d'un guió	. Escriure el Tractament del III Acte
18a. 20-02-2009	. Correccions del tractament del III Acte . Taller per escriure diàlegs dels personatges	. Escriure alguns diàlegs de personatges
19a. 27-02-2009	. Presentació del programa informàtic "CELTX en català" per a la presentació de guions	. Instal·lar el programa Celtx a l'ordinador de casa des d'Internet (és gratis)
20a. 4-03-2009	. Treballar el guió entre tots	Escriure el I i II Acte del guió en el Celtx
21a. 11-03-2009	. Corregir i treballar col·lectivament els diferents guions	. Fer-se fotografies vestits dels personatges que representen a mida pòster
22a. 19-03-2009	<i>El grup-classe no assisteix a l'escola</i>	<i>per la VAGA de mestres</i>
23a. 26-03-2009	. Recollir les fotografies que s'han fet a mida pòster pel curtmetratge	. Adaptar el text de les receptes de cuina a la

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Negociar com es podrien incloure dins de murals</li> <li>. Començar a fer els murals amb petits-grups de 3 alumnes</li> <li>. Escoltar les descripcions orals de la Fran sobre els plats típics del seu país d'origen. Cercar-los a Internet i imprimir.</li> </ul>	narració que es farà al curtmetratge
24a. 2-04-2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Continuar amb els murals</li> <li>. Explicació sobre el format d'un guió</li> </ul>	
25a. 16-04-2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Presentar el guió acabat i llegir-lo</li> </ul>	. Estudiar cadascú el seu paper dins del guió
26a. 23-04-2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Llegir el guió representant cadascú el seu paper</li> <li>. Fer la pancarta per l'escena de l'Eminem</li> </ul>	
27a. 30-04-2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Sortir a les localitzacions exteriors i assajar el guió (Parc de la Guineueta i Rambla del Caçador)</li> </ul>	

Maig i juny ho reservem per les filmacions, l'edició del curt i les veus OFF (Veure Annex 9).

## 5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE DADES

El tractament de dades és el registre i la mesura i la *representació estadística simple*, sempre que sigui possible fer-la. Les dades tenen un *tractament qualitatiu* i s'ordenen per categories depenent de la seva procedència. És a dir, prendrem com a referent les paraules-clau quan es tracti de textos i prendrem com a referent gestos i expressions quan es tracti de motivació i aspectes emocionals dins del procés de treball.

L'anàlisi és *contrastiu*: compara una situació inicial i una situació final en quant a llengua oral i escrita. Compara el grup-pilot i el grup-classe que no ha rebut l'*input* del guió.

### 5.1. MACROANÀLISIS

#### 5.1.1. El Barri

Les informacions generals sobre el barri de la Guineueta (i que van servir per a l'Escena 0 del curtmetratge) van ser obtingudes a Internet pels alumnes i la professora (Veure Annex 2).

### 5.1.2. L'Escola

#### Dades generals

Aquestes dades les he obtingut a la WEB del centre i unes reunions amb l'equip directiu del centre.

Nom del centre: CEIP Marinada

Adreça: Rambla del Caçador, 17. 08042 Barcelona

Correu electrònic: [a8054022@xtec.cat](mailto:a8054022@xtec.cat)

Telèfon i Fax: 93 3543616

Com arribar-hi? Metro Línia 4. Estació Lluçmajor i Metro Línia 3. Estació Canyelles.

#### Trets d'identitat

- *Taller del aliments*

El Cicle Inicial prepara berenars equilibrats.

- *L'Hort de l'escola*
- *Escola Sostenible: estalvi d'aigua*

Per tal d'estalviar aigua, a l'escola s'ha ajustat el temporitzador de les aixetes per regular-ne la quantitat que hi raja.

També les descàrregues dels wc. han estat regulades per no malbaratar l'aigua.

D'altra banda, els nens/es de Pàrvuls-3 aboquen en un contenidor preparat a l'efecte tota l'aigua que s'utilitza per regar les plantes de l'hort.

- *Escola Neta*

Projecte d'escola que intenta motivar la corresponsabilitat per mantenir net i digne l'edifici escolar.

- *Xarxa d'Escoles Verdes*
- *Aula de Ciències*

#### La Matrícula

Els següents quadres presenten informació sobre la matrícula de l'escola Marinada en el present curs.

*Curs 2007/2008*

MATRÍCULA	
Altes	Baixes
53	42

Curs 2008/2009

Alumnat Total	Alumnat Nouvingut
191	80

PROCEDÈNCIA					
Espanya	Resta Europa	Àfrica	Centre i SudAmèrica	Magreb	Àsia i Oceania
111	9	1	56	5	9

Si atenem les dades de l'alumnat destaquem l'alta mobilitat que caracteritza la matrícula de l'escola. Moltes famílies tenen una feina precària i no gosen de l'estabilitat econòmica i familiar que els permetria establir-se al barri i a l'escola. Les baixes de matrícula venen donades per canvis de domicili en un intent per deixar l'habitació llogada on viu tota la família i adquirir una vivenda pròpia. Aquestes famílies marxen:

- a barris on la vivenda és més barata (p.e. Torre Baró),
- fora de Barcelona (p.e. poblets de Girona),
- al país d'origen (p.e. una família va anar de vacances a Rumania i no va tornar).

La directora em va comentar que, actualment, més d'una família està pensant en acollir-se al "Plan de Retorno Voluntario".

### 5.1.3. Els Alumnes

Els alumnes del grup pilot són els següents.

#### Procedència

Alumne/a	Procedència	Aula Acollida
Sharon	Catalunya Mare filipina Pare magrebí	No
Sheila	Catalunya	No
Soraya	Saragossa	Sí (el curs passat)
Frandismeri	República Dominicana	Sí (cursos passats)
Júlia	Ucrania	Sí (el curs passat)
Carles	Catalunya	No
Diego	Ètnia gitana	Sí (3r. Trimestre curs passat i aquest curs)
Laura	Catalunya	No
Kensi	Equador	No
Kevin	Catalunya	No

## Situació de L1

Alumne/a	Catalanoparlant	Domini Català	Llengua Social a l'escola	Llengua de relació amb la mestra
Sharon	No	Comprensió Oral. Dificultats en llengua escrita (comprensió i expressió)	Castellà	Castellà (ho intenta en català)
Sheila	No	Oral. Dificultats en expressió escrita	Castellà	Català
Soraya	No	Oral Dificultats en llengua escrita (comprensió i expressió)	Castellà	Català i Castellà
Frandsimeri	No	Comprensió Oral. Dificultats en llengua escrita (comprensió i expressió)	Castellà	Castellà (ho intenta en català)
Júlia	No	No	Castellà	Ho intenta en català
Carles	No	Oral. Dificultats en llengua escrita (comprensió i expressió)	Castellà	Català
Diego	No	No	Castellà	Castellà
Laura	No	Oral Dificultats en llengua escrita (comprensió)	Castellà	Català
Kensi	No	No	Castellà	Castellà
Kevin	No	Comprensió Oral. Dificultats en llengua escrita (comprensió i expressió)	Castellà	Castellà (ho intenta en català)

Dificultats que s'han presentat en quan als/les alumnes del grup:

- En Noman va ser substituït pel Kensi degut a que va ser baixa del centre.
- En Kensi és un alumne de nova matriculació i jo mateixa, tutora del grup-classe el darrer curs, no el conec.

- En Kensi presenta un quadre de problemes familiars que li dificulten, en gran mesura, l'aprenentatge i la motivació envers el treball (no fa la feina que els demano d'una setmana a l'altra).
- Un fet casual<sup>6</sup> provoca un canvi d'actitud en el Kensi i a partir del 20-11-2007 fa la feina que els demano.
- A la reunió informativa que vaig fer amb les famílies dels/les alumnes del grup pilot, una mare se'n va anar dient que no volia que la seva filla seguís el Projecte. El motiu era no estar d'acord en què la seva filla treballés en grup fora del centre<sup>7</sup>.
- En Kensi em pren el meu "pen" amb molta informació personal i professional perquè l'he renyat degut a què no havia fet els deures.. Finalment, recupero el meu "pen". Em diu que l'ha trobat "al parc".
- En Kensi es mostra contrari a treballar i diu que no vol fer res (a l'aula ordinària tampoc fa res). Això ens obliga a prescindir del seu paper i reestructurar el guió.
- Dos nens del grup, fent costat al Kensi, deixen de fer els deures després de l'aconteixement del "pen". Convoco una reunió amb les famílies d'aquests alumnes.
- Carles es trenca el peu i falta a l'escola un mes.
- Kensi és baixa del centre i passa a ser responsabilitat de l'EAIA.
- Carles, alumne amb molts problemes familiars, comença a ser absentista a l'escola. No podem comptar amb ell i hem de fer canvis al guió reduint i traspasant els seu paper al Kevin.
- Diego diu que si no estan el Carles i el Kensi ell no farà res (a l'aula ordinària té molts problemes de disciplina). De nou hem de reestructurar el nostre guió que consideràvem tancat.
- El Carles ara diu que vol participar al curtmètratge com actor, ara diu que no. Ens fa trontollar el quadre de personatges. Demanem l'ajut al Derek, germà del Kevin, qui no pertany al grup pilot. Ens diu que serà actor. Finalment, el Carles em diu que vol participar. Li accepto per les dificultats que jo conec que té.

## 5.2. MICROANÀLISI

---

<sup>6</sup> En Kensi i jo mateixa vam coincidir un dissabte al meu barri, concretament a l'Esplai on ell i la meua filla van cada cap de setmana. Ens va fer il·lusió veure'ns, li vaig presentar a la meua filla i vam pujar junts el carrer.

<sup>7</sup> La majoria dels treballs que he demanat als/les alumnes fora del centre és cooperatiu (veure Anex ).

## 5.2.1. Avaluació d'Expressió Escrita del Grup-Classe

### 5.2.1.1. Avaluació Inicial

Sense gaire instruccions, la tutora del grup va demanar als alumnes que fessin una redacció de tema lliure d'unes vint línies, aproximadament.

Les valoracions d'aquesta tasca (veure Annex 1) es resumeixen en el següent quadre.

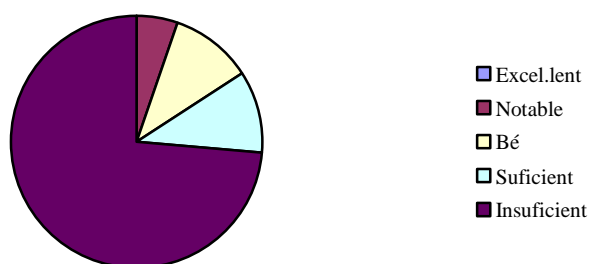
		FONÈTICA	COHESIÓ	COHERÈNCIA	LEGIBILITAT	GLOBAL
1	Diego	I	I	I	I	<b>I</b>
2	Laura	I	I	I	S	<b>I</b>
3	Yuliya	I	I	I	N	<b>I</b>
4	Mirley	I	I	I	I	<b>I</b>
5	Inderjit	I	I	I	S	<b>I</b>
6	Irene	I	B	I	B	<b>I</b>
7	Estefani	I	I	I	S	<b>I</b>
8	Sharon	I	I	I	B	<b>I</b>
9	Hada	I	I	I	B	<b>I</b>
10	Sheila	B	S	B	N	<b>B</b>
11	Tània	N	I	I	B	<b>I</b>
12	Sebastian	S	S	I	B	<b>S</b>
13	Kensi	NA	NA	NA	I	<b>I</b>
14	Aldair	I	I	I	S	<b>I</b>
15	Derek	I	I	I	I	<b>I</b>
16	Sâmara	E	B	B	E	<b>N</b>
17	Kevin	I	I	I	I	<b>I</b>
18	Fardismery	S	B	S	I	<b>S</b>
19	Franklin	S	S	B	N	<b>B</b>

L'alumne NA (no avaluat) el valorem Insuficient a efectes de tractament estadístic.

L'avaluació d'aquest treball, aïllat de les tasques incloses dins del currículum, no té en compte els criteris de l'avaluació formativa (que sí vam seguir per seleccionar el grup pilot i el grup de control), sinó els d'una avaluació sumativa. En aquest cas ens interessa un producte del qual partir i, evidentment, durant el curs anirem avaluant de manera formativa els processos dels/les alumnes dins del projecte que ens ocupa.

Atenent, en primer lloc, als resultats globals obtinguts podem veure que el nombre d'alumnes que considerem no té una competència en llengua escrita és molt elevat. El següent gràfic ens ho visualitza.

### Resultats Globals



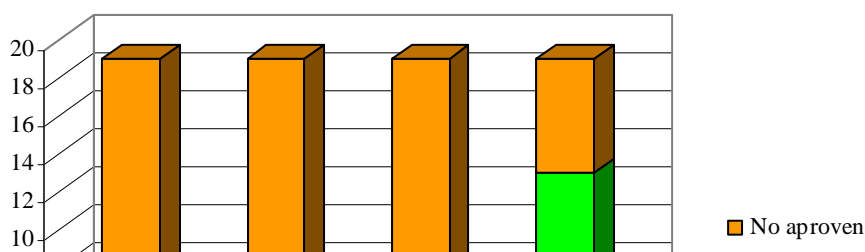
A la vista del gràfic anterior podem treure les següents conclusions:

- No hi ha cap alumne/a que tingui un nivell d'Excel·lència,
- Tan sols hi ha 5 alumnes dels 19 que tenen un cert grau de competència en llengua escrita. Això representa un 26% del nombre total d'alumnes. Per tant, un bloc molt majoritari dels alumnes del grup (representa un 74%) no ha assolit una certa competència en aquest àmbit de coneixement.

Ara, anem a analitzar els diferents apartats que inclouen la Llengua Escrita per tal de veure en què els/les alumnes troben més o menys dificultats. Per a això, del quadre de Valoracions per apartats presentat anteriorment prenem unes dades que resumim en el següent quadre.

	Aproven				Total aprovats	No aproven
	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent		
<b>Fonètica</b>	3	1	1	1	6	13
<b>Cohesió</b>	3	3	0	0	6	13
<b>Coherència</b>	1	3	0	0	4	15
<b>Legibilitat</b>	4	5	3	1	13	6

El següent gràfic ens ajuda a visualitzar totes aquestes dades.

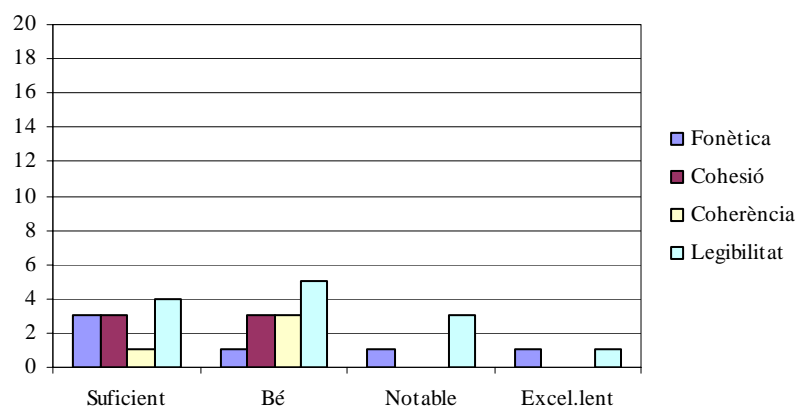




En base a la lectura del gràfic podem dir que:

- l'únic bloc en què, majoritàriament, els alumnes aproven és el de la Legibilitat (presentació i cal·ligrafia),
- no aproven, majoritàriament, els blocs de Fonètica, Cohesió i Coherència,
- el bloc que presenta més fracàs és el de la Coherència.

Atenent només als alumnes aprovats, el següent gràfic ens visualitza en quins apartats han obtingut més èxit.



A partir del gràfic anterior podem fer les següents afirmacions:

- Cap alumne/a ha obtingut un nivell d'excel·lència en els blocs de Cohesió i Coherència.
- La majoria dels alumnes que aproven ho fan amb un nivell de suficiència.

- El bloc que presenta més èxit és el de Legibilitat.
- El bloc amb menys èxit és el de Coherència.

D'altra banda, els quadres d'Avaluació (veure Anex 1) ens ofereixen dades molt més concretes referents als diferents aspectes que s'inclouen en cada bloc. A continuació, els presentem de forma resumida i quantificant-los en la mesura del possible.

## FONÈTICA

Pel que fa a l'**Ortografia de Vocals** tenim les següents informacions:

- Dos alumnes encara estan a l'estadi d'ortografia natural.
- Tres alumnes presenten confusions fonètiques aïllades en les vocals (bàsicament, en el parell I/E).
- Cinc alumnes tenen dificultats en l'ortografia de la vocal neutra.
- Els mateixos cinc alumnes tenen dificultats en l'ortografia de la O àtona.
- Altres dificultats aïllades són les confusions entre AL/EL i A/EN (en un pla més gramatical que fonètic) o transcriure des de l'oral "p(e)rò" o "don(c)s".

Valorem que el grup majoritari d'alumnes (12 alumnes dels 19) no presenta dificultats greus en l'ortografia de les vocals, tot i que 7 alumnes representa un percentatge molt alt (un 37%) si tenim en compte que estem al Cicle Superior.

En l'**Ortografia de Consonants** trobem moltes més dificultats. Les presentem a continuació.

- Confusió fonètica de la /ll/ i la /j/, present en 8 casos. Aquest alumnes acosten la /ll/ a la /i/ i la /j/ a la /y/ (amb la grafia del castellà). Així, tenim "yo", "ya", "ayudar", i "cavaí". Però també tenim confusions entre aquests dos fonemes en paraules com "llo" ("jo") o "lloc" ("joc").
- Alternança d'ortografia en 3 casos. El cas més extrem el representa un alumne que ha escrit "peixos", "pexus" i "pejus" en el mateix escrit.
- Presència sistemàtica de les grafies pròpies del castellà: CH, Y, Ñ, en dos casos.
- Omissió de les consonants mudes i la H del verb "haver" en 8 casos.
- Reducció de les grafies S, Ç, SS i Z a la S en 4 casos.
- Errades en l'ús de la B/V i la J/G en 4 casos.

- Errades en casos aïllats es produeixen entre R/RR, C/QU, X/S i alguns dígrafs (p.e. –IX).
- Pel que fa a l'**accentuació**, només 3 alumnes superarien un ús freqüent i correcte de l'accent. Els 16 alumnes restants, o no l'escriuen mai (5 casos), o només ho fan en paraules d'ús molt freqüent (generalment, paraules monosíl·labes. 8 casos), o redueixen l'accent al tancat (2 casos) o, contràriament, fan un ús abusiu de l'accent (1 cas).
- Pel que fa a l'ús de les **majúscules**, no l'escriuen mai a l'inici de frase (5 casos, 1 d'ells amb alternança) ni en els noms propis (6 casos, 3 amb alternança) o bé l'escriuen enmig del text o la paraula (2 casos).

**Altres dificultats en d'Ortografia**, bastant greus si atenem el nivell educatiu dels alumnes, són els següents:

- Ajuntar paraules. Ho fan 7 alumnes.
- No apostrofar mai. Ho fan 7 alumnes.
- Separar síl·labes dins de la paraula. Ho fan 4 alumnes.
- Deixar d'escriure lletres de forma sistemàtica. Ho fan 3 alumnes.
- No contraure mai. Ho fan dos alumnes.
- Presentar de forma sistemàtica oralismes i interferències fonètiques del castellà. Ho fan 8 alumnes.

Valorem que 6 dels 19 alumnes tenen un cert grau de competència pel que fa a l'ortografia de consonants. Això representa un 31% del total. D'aquests casos, només 2 (un 10%) ho farien amb un nivell d'excel·lència<sup>8</sup>.

## COHESIÓ

Pel que fa a l'**Ordre de Paraules** dins de la frase, 9 dels 19 alumnes del grup no presenta dificultats greus. Representen un quasi 50%, xifra que és prou satisfactòria, però que, una vegada més, atenent al nivell educatiu no ho és. Els 10 alumnes que, contràriament, han tingut dificultats en aquest apartat les han manifestat de les següents maneres:

- En ubicar els pronoms dins de la frase (3 alumnes).

---

<sup>8</sup> Un cas és una alumna amb un domini oral del català força competent; l'altre, és una nena que, no dominant la llengua catalana oralment, té una memòria visual extraordinària.

- En seguir l'ordre de paraules habitual des del Subjecte al Predicat (3 alumnes).
- En oblidar escriure paraules-clau dins de la frase sense antecedent (2 alumnes). P.e. “Els meus han pensat comprar...”, “Té una molt rodó”.
- En ometre sintagmes sencers sense antecedent (1 alumnes). P.e. “L’home li regala una rosa”.

Pel que fa als **Signes de Puntuació**, la valoració és bastant preocupant. L’ús correcte el resumim així:

- Només 1 alumna ha puntuat correctament el seu text.
- 1 alumna ha puntuat amb correcció el text, però ometent la coma.
- 1 alumna ha puntuat correctament el text, però només pel que fa a la coma en enumeracions i el punt i seguit.
- 1 alumna només ha puntuat el punt i apart.
- 1 alumna només ha puntuat la coma en enumeracions.

La resta d'alumnes no ha puntuat amb correcció la seva redacció. Les dificultats s’han presentats en els següents punts:

- 2 alumnes puntuen només el punt i seguit i no ho fan sempre correctament.
- 1 alumna utilitza de forma incorrecte el parèntesi. P.e. “Vaig anar a veure al (Sergio Dalma)...”
- 5 alumnes presenten errades sistemàtiques en l’ús de la coma. P.e. “... que no diguin, que...” D’aquests alumnes, 1 separa el Subjecte i el Predicat amb coma.
- 4 alumnes presenten errades pel que fa a l’ús del guionet.
- 1 alumne s’equivoca sempre en el punt i seguit.
- 1 alumne puntua el seu text de forma freqüent, però sempre incorrecte.
- 1 alumne redueix el guionet a l’apòstrof.
- 1 alumne escriu “etc.” seguit dels punts suspensius i no usa de forma correcta els dos punts.
- 3 alumnes no puntuen mai i 2 ho substitueixen fent un ús abusiu de la conjunció “i”.

Finalment, pel que fa al tema de la **Concordança**, valorem que tan sols 1 alumna no ha tingut cap dificultat. La resta, les ha presentat en els següents termes:

- Dificultats serioses amb els connectors (16 alumnes). Aquestes dificultats es presenten ometent-los sistemàticament, utilitzant-los de forma incorrecte o reduint-los a “però” i “i”.
- Concordança dels pronoms febles amb el nom (7 alumnes).
- Concordança dels temps verbals (5 alumnes). Destaquem que 2 alumnes només escriuen en temps present.
- Concordança entre Nom i Adjectiu (3 alumnes).
- Concordança entre Subjecte i Predicat (3 alumnes)
- Concordança entre Determinant i Nom (4 alumnes).
- Estructura lingüística de connector incorrecta (1 alumna). P.e.: “per lo tant que”.

Dins d'aquest apartat destaquem que hi ha alumnes que encara estan en el nivell de la frase simple i que no saben la forma de connectar les frases fora d'escriure frases molt llargues sense cap mena de puntuació o abusant de la conjunció “i”.

## COHERÈNCIA

Respecte al primer tema referit a la Coherència d'un text, aquest és el **Lèxic**, tenim les següents dades. Valorem que només 1 alumna ha utilitzat un lèxic prou ric, valoració que hem fet tenint en compte els criteris de precisió, repertori de vocabulari, contextualització i domini del català (sense interferències ni oralismes des del castellà). Així doncs, podem afirmar que tot el grup presenta força mancances en aquest apartat. A continuació les llistem per ordre de freqüència.

- Repertori pobre de vocabulari (15 alumnes).
- Repeticions lèxiques (13 alumnes)
- Interferències del castellà (13 alumnes, 2 d'ells/es no només a nivell lèxic, sinó al nivell estructural de la frase).
- Confusions lèxiques i/o usos incorrectes (5 alumnes).
- Vocabulari descontextualitzat (3 alumnes).
- Oralismes (4 alumnes).
- Elisions lèxiques (2 alumnes).
- Usos lèxics incoherents (1 alumne). P.e.: “Fer veurants i ents van anar”.

El segon aspecte a analitzar, el **Progrés del Significat**, inclou les següents informacions. Valorem que 5 dels 19 alumnes ha sabut avançar en el text des del nivell

del contingut, evitant repeticions temàtiques, planificant les idees mínimament i respectant la cronologia dels esdeveniments. És a dir, dotant el text de certa estructura. Aquesta xifra d'alumnes representa un 26 % del total. A continuació llistem les dificultats que s'han presentat.

- Manca de cap planificació estructural (6 alumnes).
- Pobresa d'idees i/o significats (5 alumnes).
- Incoherències (5 alumnes). P.e.: "I agafat pel cap se l'emporta de la mà".
- Repetició d'idees i/o significats (5 alumnes).
- No seguir la cronologia dels esdeveniments (5 alumnes).
- Canvi de tema de forma abrupta (2 alumnes).

Pel que fa al tercer aspecte, l'Ús de **Paràgrafs**, tenim que 13 alumnes no han utilitzat cap paràgraf, presentant el seu text com un únic bloc. Aquesta xifra representa un 68% del total d'alumnes. Destaquem, però, que no tots els/les alumnes que ha utilitzat paràgrafs ho han fet correctament. Dels 6 alumnes, la meitat ho ha fet correctament (1 alumna ha utilitzat 6 paràgrafs i els altres 2 alumnes, 2). Dels altres 3, 2 alumnes els ha utilitzat de forma incorrecte i 1 ha utilitzat 3 paràgrafs, un d'ells de forma incorrecte. Per això, podem dir que només 3 alumnes (15% del total) usen de forma correcte els paràgrafs i que el 68% es converteix en un 85% d'alumnes que no usa o no usa correctament els paràgrafs.

Finalment, respecte al **Gènere**, hem recollit les dades en el següent quadre.

Gènere	Nombre d'Alumnes	Seguiment de Convencions	
		Sí	No
Conte	5	1	4
Descripció	4	1	3
Biografia	2		2
Argumentació	1	1	
Narració	7	5	2

Segons el quadre tenim que 8 alumnes (un 42% del total) han seguit certes convencions del gènere, però amb les matisacions següents.

- 1 alumna ha seguit només les normes d'encapçalament i conclusió de la narració.
- 1 alumna només ha seguit la norma d'adjectivació de la descripció.
- 1 alumna ha seguit les convencions d'un text narratiu informatiu, però oblidant-se de la introducció i la conclusió.
- 1 alumna ha seguit les convencions del text argumentatiu, però els seus criteris resulten realment pobres.

És per això que podem considerar que un domini competent del gènere només el gaudeixen 4 alumnes (un 21% del total).

## LEGIBILITAT

Un grup majoritari supera aquest apartat: 13 alumnes que representen un 69% del total. I, a més, ho fan amb un cert grau d'èxit. Tot i això, considerem que l'àrea potser més local de l'expressió escrita és la legibilitat i que un 30% d'alumnes del Cicle Superior no hagi assolit aquesta competència és bastant preocupant. Anem a analitzar els dos factors que configuren la legibilitat: la presentació i la cal·ligrafia.

- Pel que fa a la **presentació** s'han presentat les següents dificultats: apretar massa el llapis (3 casos), interlineat i separació de paraules massa estret (3 casos), ús dels marges (5 casos), no escriure el guionet dins de la paraula per canvi de línia (1 cas), no esborrar i escriure a sobre (1 cas), massa "floritures" (1 cas).
- Pel que fa a la **cal·ligrafia** ens hem trobat amb les següents dificultats: barrejar els diferents formats de lletra (4 casos), fer la lletra massa petita (4 casos), no seguir la direcció correcta de certes lletres (2 casos), no desxifrar algunes paraules (6 casos), fer la mateixa alçada de majúscules i minúscules (1 cas) i acabar la cal·ligrafia pitjor del que s'ha començat (1 cas).

### 5.2.1.2. Avaluació Final

La informació aportada a l'apartat de "Matrícula" i "Alumnes (Veure Apartat 5.1.3.) destaca un quasi bé 42% d'alumnat nou-vingut dins de l'escola. Aquest alumnat es caracteritza, entre d'altres aspectes, a la seva alta mobilitat. I aquest fet s'ha reflectit en:

- el grup pilot: dos alumnes del grup van ser baixa al llarg del curs.
- el grup de control: el fenomen de matrícula viva va estar present.

A això hem de sumar el fenomen d'absentisme que, en diferents graus, s'ha presentat al llarg del curs i que ha afectat a ambdós grups d'alumnat.

Els anteriors fenòmens podrien relativitzar les dades totals obtingudes des d'un punt de vista estrictament científic que no contemplés l'etnografia com una ciència estricta de coneixement. Però les poblacions humanes que són objecte d'estudi etnogràfic, estan subjectes a canvis i no per això han de ser avaluades de forma cautelosa quan l'etnògraf no atura el seu treball, tot i que no pot ni vol aturar el canvi que és inherent al món humà. El seu treball, en conseqüència, també és científic.

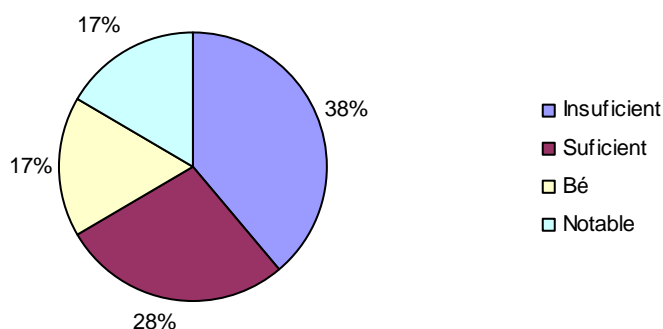
En aquest context presentem, a continuació, les dades derivades de l'avaluació final d'ambdós grups.

Les valoracions d'aquesta tasca (veure Annex 1) es resumeixen en el següent quadre.

		FONÈTICA	COHESIÓ	COHERÈNCIA	LEGIBILITAT	GLOBAL
1	Diego	I	I	I	I	<b>I</b>
2	Laura	S	I	S	B	<b>S</b>
3	Yuliya	I	I	S	N	<b>B</b>
4	Mirley	I	I	I	I	<b>I</b>
5	Inderjit	I	I	I	S	<b>I</b>
6	Irene	I	B	I	B	<b>I</b>
7	Estefani	S	I	I	S	<b>S</b>
8	Sharon	I	I	B	B	<b>B</b>
9	Hada	I	I	I	B	<b>S</b>
10	Sheila	N	S	N	N	<b>N</b>
11	Tània	N	I	I	B	<b>B</b>
12	Sebastian	B	S	S	N	<b>N</b>
13	Kensi	NA	NA	NA	I	<b>NA</b>
14	Aldair	I	I	I	S	<b>I</b>
15	Derek	I	I	I	I	<b>I</b>
16	Sâmara	E	B	B	E	<b>N</b>
17	Kevin	I	I	I	I	<b>I</b>
18	Famdismery	S	B	S	I	<b>S</b>
19	Franklin	S	S	B	N	<b>B</b>



Representem a continuació amb un gràfic amb els resultats finals obtinguts en Llengua Escrita de tot el grup.



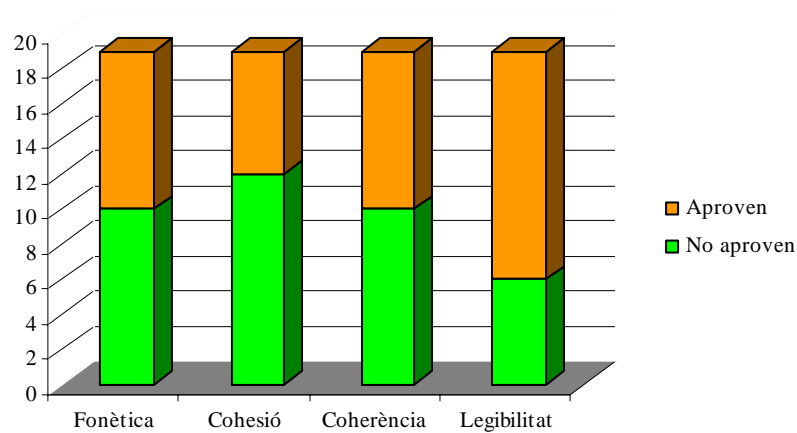
A la vista del gràfic anterior podem treure les següents conclusions:

- No hi ha cap grau d'Excel·lència en Llengua Escrita.
- Un grup majoritari d'alumnes té un grau considerable de competència en aquest àmbit de la llengua –tot i que la Suficiència és la capacitat majoritària dins d'una avaluació formativa.

Ara, analitzarem els diferents apartats que inclouen la Llengua Escrita per veure en què l'alumnat que ha aprovat ha trobat més o menys dificultats. Per a això, del quadre de Valoracions per apartats presentat anteriorment prenem unes dades que resumim en el següent quadre.

	Aproven				Total aprovats	No aproven
	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent		
<b>Fonètica</b>	4	1	2	1	8	13
<b>Cohesió</b>	3	3	0	0	6	13
<b>Coherència</b>	4	3	1	0	8	15
<b>Legibilitat</b>	3	5	4	1	13	6

El següent gràfic ens ajuda a visualitzar les dades anteriors.



Segons podem extreure del gràfic anterior:

- Els aspectes més locals de la llengua (Fonètica i Legibilitat) són on l'alumnat presenta més èxit.
- Els aspectes de la llengua escrita en una estructura de coneixement més profunda (Coherència i Cohesió) no les supera un grup majoritari –tot i que millora la Coherència en 3 alumnes del grup-pilot que fan pujar el percentatge d'aquest apartat.

A continuació, presentem, de forma molt resumida, dades molt concretes que s'inclouen en cada bloc.

## FONÈTICA

Pel que fa a l'**Ortografia de Vocals** tenim que:

- Dos alumnes encara estan a l'estadi d'ortografia natural.
- Cinc alumnes tenen dificultats en l'ortografia de la vocal neutra.
- Els mateixos cinc alumnes tenen dificultats en l'ortografia de la O àtona.
- Altres dificultats aïllades són les confusions entre AL/EL i A/EN o transcriure des de l'oral "p(e)rò".

Valorem que el grup majoritari d'alumnes no presenta dificultats greus en l'ortografia de les vocals.

En l'**Ortografia de Consonants** trobem dificultats ja trobades a l'avaluació inicial.

- Confusió fonètica de la /ll/ i la /j/
- Alternança d'ortografia.
- Presència de grafies del castellà: CH, Y, Ñ.
- Omissió de les consonants mudes i la H.
- Reducció de les grafies S, Ç, SS i Z a la S.
- Errades en l'ús de la B/V i la J/G.
- Problemes amb alguns dígrafs (p.e. -IX).
- Dificultats sistemàtiques en l'**Accentuació** de, pràcticament tot el grp-classe.
- Pel que fa a l'ús de les **majúscules**, 5 alumnes no l'escriuen mai a l'inici de frase i 3 casos l'alternen. En noms propis (inclòs el seu nom o cognom hi ha 6 casos que no l'escriuen o l'alternen).

#### **Altres dificultats en d'Ortografia:**

- Ajuntar paraules. Ho fan 7 alumnes.
- No apostrofar mai. Ho fan 7 alumnes.
- Separar síl·labes dins de la paraula. Ho fan 4 alumnes.
- Deixar d'escriure lletres de forma sistemàtica. Ho fan 3 alumnes.
- No contraure mai. Ho fan dos alumnes.
- Presentar de forma sistemàtica oralismes i interferències fonètiques del castellà. Ho fan 8 alumnes.

Destaquem que aquests alumnes són els mateixos que els de l'avaluació inicial.

#### **COHESIÓ**

L'**Ordre de Paraules** s'avalua d'una forma global positiva, tot i que es presenten dificultats en la ubicació dels pronoms dins de la frase.

Pel que fa als **Signes de Puntuació**, la valoració continua sent preocupant. El grup majoritari només escriu amb hàbit el punt, alguns alumnes escriuen la coma en enumeracions i separació de frases. Només 2 alumnes han escrit la interrogació o l'admiració. Cap alumne ha escrit correctament els punts suspensius, el guionet, els dos punts, els parèntesi o els signes propis de la inclusió dels diàleg dins de la narració.

La separació de frases continua sent amb un ús abusiu de la conjunció "i".

Finalment, pel que fa al tema de la **Concordança**, valorem que tan només 1 alumna no ha tingut dificultats. La resta, les ha presentat amb l'ús de connectors i la concordança dels pronoms febles amb el nom, els temps verbals, el Nom i l'Adjectiu, el Subjecte i Predicat i el Determinant i Nom.

Continuem destacant que hi ha alumnes que encara estan en el nivell de la frase simple i que no saben connectar les frases fora d'escriure frases sense cap mena de puntuació o abusant de la conjunció "i".

## COHERÈNCIA

Respecte al **Lèxic** continuem valorant que només 1 alumna ha utilitzat un lèxic prou ric. La resta d'alumnes presenta les mateixes mancances que presentava a l'avaluació inicial: pobresa i descontextualització de vocabulari, repeticions lèxiques, oralismes i interferències del castellà, confusions lèxiques i/o usos incorrectes de vocabulari (5 alumnes) i elisions.

El **Progrés del Significat**, tot i que ha millorat, continua presentant dificultats en la repetició d'idees, no seguir la cronologia dels esdeveniments, canviar de tema sense sentit i pobresa d'idees.

Pel que fa a l'**Ús de Paràgrafs** destaquem una notable millora: de 3 alumnes que els usaven corectament passem a 8. Es manifesta una alternança en l'ús correcte i incorrecte de paràgrafs, fet que s'avalua de forma positiva pel que fa a la preocupació en usar-los.

## LEGIBILITAT

Un grup majoritari continua superant aquest apartat, tot i que cal destacar que els alumnes del grup-pilot han introduït, de forma sistemàtica, la presentació de treballs amb ordinador.

L'alumnat que escrivia sense llegibilitat continua escrivint sense llegibilitat.

### 5.2.1.3. Comparacions

De les dades de l'avaluació inicial i l'avaluació final cal destacar que:

- del 74% d'alumnes que no tenien cap grau de Suficiència en Llengua Escrita a principi de curs passem a un 38%. S'ha de dir, però, que l'avaluació final ha contemplat elements d'avaluació formativa que no podia tenir en compte a principi de curs.
- el coneixement de Llengua amb més dificultats per a l'alumnat és la Cohesió,

- 4 alumnes han superat l'aparta de Coherència (3 del grup-pilot i 1 del grup de control). Per tant, podem inferir que la Coherència, amb un treball diferenciat i que inclou d'una manera important els mitjans i el llenguatge audiovisual en contextos de treball cooperatiu millora.
- el grup-pilot domina més el format de presentació amb l'ordinador perquè l'hem estat treballant durant tot el curs i, en conseqüència, la legibilitat i l'ortografia no 'els espanta tant'.
- 2 alumnes han millorat en Fonètica (un de cada grup),
- hàbits que corresponen a altres cicles d'aprenentatge (p.e. la legibilitat o la presentació) són difícils de canviar.
- d'igual manera hàbits en escriure amb ortografia incorrecte són difícils d'esmenar.
- els apartats de Cohesió i Legibilitat han estat sense canvis.

## **5.2.2. Enquestes al Grup-Pilot**

### **5.2.2.1. Enquesta Inicial**

Al principi del procés, al mes d'octubre de 2008, es va demanar als deu alumnes que responessin a dues qüestions amb la intenció de, al final del curs, fer-les-hi de nou i comprovar si s'havien donat canvis importants en les seves respostes. Aquestes dues qüestions són les següents:

- 1. *Què és per a tu el cinema?***
- 2. *Que creus que es necessita per fer una pel·lícula?***

Els/les alumnes van contestar a la primera pregunta de la següent manera:

- K *Un lloc on es preparen guions, fan "tomas", es grava i es fica per veure-les.*
- L *(Són gèneres cinematogràfics): acció, aventures, de por, de risa.*
- D *És diversió i entreteniment.*
- SHA *Pel·lícules d'un altre món o temps amb protagonistes.*
- F *Quan els protagonistes fan pel·lícules llargues.*
- J *Una pel·lícula on hi ha felicitat, intriga, amor...*
- C *Un lloc per veure pel·lícules.*
- SHE *(Lloc) on surten actors que no tenen vergonya, es fan famosos i guanyen molts diners.*
- KE *Un pel·lícula amb escenaris, actors que es fan milionaris i un director que mana.*
- S *És diversió, riure i plorar. Es mira amb amics o amb la família*

Aquestes respostes s'agrupen en els conceptes que recollim en el següent quadre.

Un LLOC	Una PEL·LÍCULA	DIVERSIÓ i ENTRETENIMENT
<ul style="list-style-type: none"> <li>. On es fan pel·lícules.</li> <li>. Espai físic</li> <li>. Amb actors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Relacionada amb els gèneres cinematogràfics (2)</li> <li>. D'un altre món o temps</li> <li>. Amb protagonistes</li> <li>. Amb escenaris, actors i un director</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Com a activitat social</li> <li>. Relacionada amb els gèneres cinematogràfics</li> </ul>

I a la segona pregunta, els/les alumnes van contestar de la següent manera:

- K *Preparar guions, pensar què es farà, qui la farà (la pel·lícula), on es farà i els escenaris.*
- L *Inventar un paper, triar actors, acció i gravar amb la càmera.*
- D *Guions i una càmera.*
- SHA *Idees, personatges, escenaris, guions, director i vestits.*
- F *Guions. Rodatges, roba i lloc.*
- J *Personatges, escenaris, lloc, càmera i director.*
- C *Actors, guionistes, un lloc, càmeres, un director. I tenir temps, diners i vestuari.*
- SHE *Actors, guions, assaig i càmera.*
- KE *Actors, director, escenaris, molt temps, càmeres, ordinador i vestuari.*
- S *Guions, actors, escenaris, vestuari, càmeres, temps i diners.*

El següent quadre ens presenta els diferents elements anomenats pels alumnes, ordenats per la freqüència en què es presenten.

Actors (personatges, papers)	9
Guions (guionistes, idees)	8
Escenaris (llocs)	8
Càmeres	8
Vestuari (roba)	5
Director	4
Temps	3
Diners	2
Assaig	1
Ordinador	1

### 5.2.2.2. Enquesta Final

Al mes de juny se'ls va fer les mateixes preguntes. Presentem les respostes a continuació.

#### 1. *Què és per a tu el cinema?*

- L *Un lloc per veure pel·lícules.*
- Y *És un art.*
- Sh *És un art col·lectiu.*
- She *És un art, igual com la pintura o la literatura.*
- F *És un art.*
- K *El treball de molta gent que fa guions: de la història, del rodatge, del doblatge...*
- C *Escriure i filmar històries.*
- D *Un art que fa gent fent moltes feines: escriure, dibuixar, filmar, triar vestits, fer fotos...*

Aquestes respostes les agrupem segons els conceptes que les fonamentem. El següent quadre ens les presenta.

Un LLOC	Un ART	EI TREBALL DE MOLTA GENT
Un espai (1)	Activitat artística (5)	Treball conjunt i coordinat (3)

#### 2. *Que creus que es necessita per fer una pel·lícula?*

- F *Càmeres i saber què s'ha de fer a cada moment.*
- She *Primer un guió i, després, actors, un equip de càmeres, informació i esforç.*
- Sha *Un guió, representar els personatges, un equip de filmació, buscar informació i treballar molt amb molta gent.*
- Y *Guions, càmeres i moltes persones.*
- L *Guions en brut i en net, llegir-los, filmar-los i repetir-los fins que quedin bé.*
- C *Escriure guions i anar treballant altres coses com buscar els actors i els càmeres.*
- K *Escriure el guió i filmar-lo amb actors, director, càmeres, fotògrafs...*

Presentem a continuació els elements anomenats per ordre de freqüència.

(Equip de) càmeres /Filmar	7
(Escriure) el guió	6
Actors (representar personatges)	3
Moltes persones	2
Informació	1
Esforç	1
Director	1

### 5.2.2.3. Comparacions

Respecte a la primera qüestió, *“Què és per a tu el cinema?”*, les respostes al final del procés es contrasten amb les primeres de la següent manera:

- només una alumna continua confont el cinema amb l'espai físic,
- 5 alumnes han relacionat “art” i “cinema”,
- 2 alumnes han introduït el treball divers i coordinat de molta gent i que inclou escriure,
- ningú parla de gèneres cinematogràfics per definir “cinema”
- ningú defineix “cinema” a partir dels elements més aparents (és una pel·lícula, és diversió i entreteniment, és on surten actors...).

I respecte a la segona qüestió, *“Què es necessita per fer una pel·lícula?”*, també s'han donat diferències significatives al final del procés:

- elements que s'anomenen al principi (diner, temps, assaig, ordinador) són substituïts per d'altres: “moltes persones”, “esforç” i “informació”,
- els elements que es repeteixen són: “guions”, “càmeres” i “director”,
- no es presenta amb tanta freqüència l'element “actors” (de 8 vegades passem a 3).

### 5.2.3. Notes de Camp

Recordem que formen les Notes de Camp el conjunt de comentaris i situacions espontànies que els alumnes han fet sobre el Projecte en situacions informals (no acadèmiques) i que han estat recollides per la tutora del grup i jo mateixa al llarg del curs (Veure Annex 3).



Presentem a continuació les informacions aportades per aquest recull etnogràfic.

- Motivació del grup pilot envers el Projecte global –el grup de control ‘s’enfada’ per no participar-hi. La tutora els compensa dient que representaran una peça de teatre a final de curs.
- Motivació envers les activitats setmanals a l’aula. (1) L’alumnat del grup pilot parla, fora de l’aula, del que han fet (p.e. veure un curtmetratge del director, Montxo Armendáriz). (2) Algunes mares d’alumnes del grup m’expliquen que els seus fills volen tenir l’ordinador “a punt” (amb el corrector ortogràfic i el programa de guió instal·lats i la impressora amb tinta). (3) La tutora em comenta que els alumnes li diuen que han fet els deures pel curtmetratge. (4) Els alumnes es mostren entusiasmats quan hem anat a buscar localitzacions (p.e. la botiga de roba esportiva del barri).
- La motivació més alta dels alumnes s’enfoca al fet de fer una pel·lícula on participaran com a actors/trius.
- Motivació de les famílies<sup>9</sup>. S’ofereixen a sortir com a actors/trius del curtmetratge. Finalment vam triar al Ventura, pare de la Sheila.
- Una alumna vol treballar amb pròpia iniciativa (p.e. vol continuar fent escrits d’escriptura mecànica durant els cinc primers minuts del matí, després de llevar-se del llit. Aquesta activitat va ser obligatòria durant una setmana).
- Una alumna d’Aula d’Acollida no parla mai català a les sessions. Ho fa després de què li digui que, si no parla català, no podrà sortir en un curtmetratge fet en català.
- Agraïments escrits de tres alumnes del grup pilot i adreçats a mi pel fet d’haver participat en el curtmetratge (la tutora va dir al grup classe que adrecessin una nota a qualsevol professor de l’escola com a comiat –eren alumnes de 6è.– destacant el perquè l’havien triat.

De tota aquesta informació destaquem tres fets fonamentals envers el Projecte:

1. Motivació.
2. Oferiment de diferents estaments per participar-hi.
3. Poder “sortir de l’aula”.

---

<sup>9</sup> Inclús la cangur d’una de les nenes que surt al curtmetratge.

#### **5.2.4. Els Portafolis**

Dels portafolis dels alumnes (Veure Annex 2) hem pogut treure les següents informacions:

- El treball oral i escrit col·lectiu els obliga, en tots els casos, a treballar i col·laborar entre ells.
- Les feines en context cooperatiu es valoren, en tots els casos, en més que suficiència.
- La responsabilitat d'escriure individualment a casa no la tenen tres alumnes del grup. I la valoració dels alumnes que sí tenen aquesta responsabilitat no la superen tots amb Suficiència (4 de 9).
- El progrés de les feines arxivades es dona d'una forma destacable en cinc alumnes. Són, precisament, els alumnes que mostren satisfacció i orgull pel seu portafolis.
- En tots els casos s'observa un treball de tipologies textuals (marcades dins del currículum d'Expressió Escrita del nivell escolar).
- En tots els casos s'observa un treball informatitzat.
- En tots els casos s'observa un treball d'Expressió Artística Visual (elaboració d'una pancarta i murals pel II Acte del curtmetratge).
- En algun cas s'observa un treball d'Expressió Artística Musical (tria de peces musicals).
- En la majoria dels casos s'observa un treball de cerca de documentació mitjançant Internet.

#### **5.2.5. Quadres d'Observació**

Dels quadres d'Observació de Classes recollides a l'Annex 4 treiem les següents informacions:

- En les primeres sessions s'observa massa guia de la mestra: pes important del discurs didàctic i poca iniciativa interactiva per part de l'alumnat.
- Després d'aquesta observació, la mestra, jo mateixa, introdueixo un canvi que es recull en el següent quadre d'observació: clima de classe interactiu, més espontani on es ponderen les bones idees i es valoren els problemes i els encerts i les errades de l'alumnat.

Destaquem que l'Observació és fonamental per tal que un mestre/a pugui introduir canvis en la dinàmica de les seves classes.

### 5.2.6. La Filmació

Els dies de filmació van ser, potser, la millor experiència pels alumnes. Quelcom difícil de descriure. Un seguit de persones, desconegudes inicialment per a l'alumnat i la mestra. Persones que van voler participar de forma activa, d'una manera o d'una altra, en l'elaboració del curtmetratge. Aquestes persones han estat:

- Miquel Llobera, Catedràtic de la UB, que ha guiat el Projecte.
- Joan G., Inspector de Zona.
- M<sup>o</sup> José T., directora del centre.
- Glòria B., Cap d'Estudis del centre.
- Mari, tutora del grup de 6è. d'EP.
- Enric, professor del centre.
- IES Verge de la Mercè: José M. (director d'Audiovisuals), Sales (professora de Muntatge) i equip d'alumnes de 1r. (entranyables!!)
- Ventura, pare d'un alumna que ha fet d'actor i ha portat atrezzo.
- Anna C. i Albert N. (actors professionals de doblatge).
- Laura i Anna, alumnes de Cicle Inicial del CEIP Fructuós Gelabert (Barcelona)

### 5.2.7. L'Autoavaluació

El següent quadre presenta les dades resumides procedents de l'autoavaluació passada als alumnes al final del curs (Veure Annex 6).

<i>Què he après de llengua?</i>	<i>Altres coses que he après</i>	<i>Grau d'interès del Projecte</i>	<i>Ajudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les parts d'un guió</li> <li>- A fer descripcions curtes, diàlegs...</li> <li>- Paraules noves relacionades amb el curtmetratge</li> <li>- Com s'escriu una pel·lícula</li> <li>- A escriure millor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per fer una pel·lícula necessita molt esforç</li> <li>- Com es fa una pel·lícula</li> <li>- Que estic fluixa en escriure</li> <li>- A fer un curt</li> </ul>	Tots el alumnes el valoren amb "Molt alt"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professors</li> <li>- Internet</li> <li>- Companys</li> <li>- Enciclopèdies</li> <li>- Diccionari</li> <li>- Pel·lícules</li> </ul>

De l'informació anterior derivem que:

- l'interès envers al Projecte ha estat molt alt,
- l'alumnat s'ha adonat de què fer una feina global requereix la col.laboració de 'moltes' persones i 'molts' mitjans,
- han estat conscients d'aprendre terminologia específica i, amb això, han ampliat vocabulari,
- en alguns casos són conscients del seu nivell d'expressió escrita.

## 6. CONCLUSIONS

En relació a la hipòtesi de pertença, altres hipòtesi i les dades derivades de les diferents fonts recollides als annexos presentem una bateria de conclusions.

Tot i que els resultats obtinguts en l'apartat global de llengua escrita entre el grup pilot i el grup de control no han estat gaire diferenciats, sí destaquem que el grup pilot dins del Projecte:

- S'ha instal·lat a l'ordinador de casa el corrector ortogràfic, sap fer-ne ús i l'utilitza.
- Presenta els escrits treballats a classe via ordinador i en el format demanat per la mestra. Amb això els alumnes tenen més cura en la presentació i l'ortografia dels treballs.
- Han treballat les tipologies textuais previstes de forma integrada.
- Coneixen un 'nou' gènere literari: el guió, que no està inclòs dins del currículum de Llengua i que precisa del món audiovisual i d'altres àrees de coneixement com ara:
  - *L' Expressió Artística i Musical.* Tria de peces musicals, vestuari i elaboració de murals.
  - *Coneixement del Medi.* Tria de costums dels països d'origen dels alumnes i localització dels elements de l'escola i el barri: Parc de la Guineueta, Rambla del Caçador, Metro Lluçmajor. Treball social sobre el 'nosaltres' i treball individual a partir de l'autobiografia.
  - *Informàtica i Audiovisuals.*
  - *Matemàtiques.* Mesura del temps i els espais fílmics.
  - *Expressió Corporal.* Representació dels personatges.
- Han treballat l'anàlisi fílmic: parar atenció sobre els elements d'una pel·lícula amb el visionat i/o comentari de pel·lícules, curtmetratges i contes.

- Han ampliat el concepte que tenien de ‘cinema’: abans era un treball de director i actors. Actualment, és un treball de guionistes (literaris i tècnics); productors; actors/trius; especialistes en so, vestuari i música; càmeres; dobladors; muntadors...
- Han après a muntar un portafolis; han après a apreciar-lo i valorar-lo. I, amb això, han après a veure els seus progressos.
- Han dinamitzat la llengua oral; no tant des de la comprensió i la sensibilitat (hipòtesi de partença), sinó des de la necessitat (Veure Annex 3. Cas de la Yuliya, ja esmentat al cos del treball).
- Presenten una nova motivació envers l’expressió escrita, espai escolar de reconegut fracàs general: el fet d’escriure s’ha confós o diluït dins de la fita final de realitzar un curtmetratge.
- Han elaborat un guió escrit en una atmosfera de treball cooperatiu amb l’objectiu de filmar un curtmetratge. L’alumnat ha hagut de proposar, negociar, triar/desestimar i/o canviar o transformar les activitats integrades en el procés. Un bon exemple és el poema d’amor que s’integra al guió i que fou elaborat a partir de versos de pràcticament tot el grup pilot. Amb això han après a ser crítics i valorar el treball propi i aliè.
- Han integrat de forma habitual diferents tecnologies: medis informàtics (processador de textos, Internet, programes específics) i han conegut altres mitjans audiovisuals en la producció d’una pel·lícula: gravació del so, enregistrament de la imatge, doblatge, producció i muntatge, cartell publicitari.
- Derivat del punt anterior, s’ha obert a l’alumnat un ventall de professions que no coneixien o no contemplaven com una professió i que es relacionen directament amb el món audiovisual: guionista (literari, tècnic), director/a cinematogràfic, actor/triu (escènic i de doblatge), productor/a (localitzacions, permisos, pressupost...), banda musical, fotografia, vestuari, càmeres, especialistes en so i muntatge.
- No només s’ha motivat la participació espontània del professorat (per exemple, la tutora de 6è., la Mari, que s’ocupà del meu grup durant la meua llicència i que surt d’actriu al curt), sinó d’altres estaments no previstos inicialment: equip de l’IES Verge de la Mercè (director d’Audiovisuals, alumnes de Producció, professora de Muntatge), equip de Doblatge professional, el pare d’una alumna i una actriu professional.

- Han conviscut amb aspectes de multiculturalitat (menjar, temps de lleure, rols d'home i dona, etc.) dins del grup.
- Han 'sortit de l'aula' i han conviscut, fora de la mestra, jo mateixa, amb d'altre professorat de l'escola (la Mari, tutora de 6è. fent d'actriu i l'Enric, tutor de 3r., fent les Observacions de classe), alumnat de l'IES Verge de la Mercè filmant i produint el curtmetratge, un pare del grup fent d'actor (i portant l'*atrezzo*: el cotxe familiar, l'equipament de cap de setmana per anar al càmping i el gos de la família), un càmera en actiu, una actriu i dobladora professional i dues alumnes de Cicle Inicial d'un CEIP de Gràcia fent d'actrius.
- Han participat dins d'una avaluació inclusiva tenint en compte els procés, els continguts i el grau d'autonomia i corresponsabilitat de cadascú. Els instruments han estat els portafolis i les observacions de la mestra.
- Han participat en una avaluació final positiva en què vam destacar la millora en els següents apartats:
  - l'actitud envers la llengua catalana (oral i escrita) i més tenint en compte la seva situació de L1 (veure "Situació de L1", p. 35),
  - l'ús de l'ordinador,
  - el coneixement audiovisual,
  - el treball cooperatiu –les avaluacions dels alumnes, dins d'aquest context, sempre han superat la Suficiència. El treball individualm, en la meitat dels casos, no l'ha superat–,
  - la integració de diferents àrees de coneixement, i
  - el coneixement del format del guió com a tipologia textual global.

L'assignatura pendent per ambdós grups és la COHESIÓ, nivell de llengua que molt lligat al lèxic, és on, realment, tots els alumnes, troben més dificultats.

## **7. APLICACIONS EN EL SISTEMA EDUCATIU**

### **8.1. CONTRIBUCIONS ESPERADES**

Les contribucions esperades només són tres:

- Formació sobre guió literari al professorat d'Educació Primària.
- Inclusió del gènere del guió dins del currículum de Llengua i des d'una perspectiva multidisciplinar (Expressió Artística i Musical, Coneixement del

Medi, Matemàtiques, Mitjans Informàtics i Audiovisuals, Llengua Oral i Escrita). La idea no seria treballar les diferents tipologies textuais de forma aïllada com proposen els llibres de text, sinó treballar-les de forma integrada dins del guió, que representaria el gènere global. És a dir, si la narració ha estat el gènere més global dins d'un món de Llengua Escrita (tot i que no s'ha reflectit prou als llibres de text perquè és un tipus de text que es treballa, paral·lelament i amb la mateixa jerarquia que els altres tipus de text i no, un text a treballar en tot el curs incloent les altres tipologies textuais). Així, el guió seria, dins d'un món audiovisual, el gènere o tipus de text global que inclouria les altres tipologies textuais.

- Participació de l'IES Verge de la Mercè, que és l'únic centre públic en Formació pràctica d'Audiovisuals a Barcelona, en l'edició de curtsmetratges a les escoles d'Educació Primària. L'experiència amb el professorat i l'alumnat d'aquest centre ha estat, realment, inoblidable (penso que per a tothom).

#### 7.1. PLA DE DIFUSIÓ I EXPLOTACIÓ DE RESULTATS

Esperem la difusió i possible aplicació a les aules de l'escola pública del present Projecte, així com contemplar la possibilitat d'incloure el guió com un gènere (o tipologia textual global) a treballar dins del currículum de l'àrea de Llengua i Literatura a l'Educació Primària i Secundària (Veure Annex 8. Inquietuds d'altres estaments d'ensenyament).

Com ja hem dit anteriorment, l'important seria determinar que totes les tipologies textuais es poden treballar a partir del guió. El guió representa un món escrit 'audiovisual' amb un llenguatge més concret, més senzill, més breu, més 'palpable'. Però no més simple, ja que la característica fonamental del llenguatge audiovisual és la **precisió** (envers als 'rodetjos' lingüístics i literaris del llenguatge escrit tradicional; p.e. les comparacions, les metàfores, etc. Jocs de llengua absolutament inacessibles a l'alumnat actual, especialment al nou-vingut). I la precisió no menysprea qualitats com l'evocació o l'estètica: no cal escriure que un home o una dona és afeccionat als segells des de fa molt temps amb una perspectiva omniscient, coneixedora de 'tot' i 'tots els detalls'. Narrem, simplement, que aquest personatge, en plena acció, està comprant segells al Mercat de Sant Antoni (lloc entranyable culturalment a Barcelona). Més breu, més senzill, més accessible a tothom... Més audiovisual. Igual d'evocador. Més senzill lingüísticament...

## **8. CONSIDERACIONS PARTICULARS**

Només insistir en el fet que l'alumnat, majoritàriament nou-vingut, ha de ser considerat particularment, entre d'altres, des d'un punt de vista lingüístic. Les exigències a nivell de llengua han de ser altres i haurien d'incloure de forma sistemàtica el món audiovisual perquè que és un lloc de trobada important de totes les cultures. Parlem diferent però la Comunicació No Verbal i Audiovisual té molts "universals".



## 9. BIBLIOGRAFIA

*De Llengua i Didàctica*

RESUM INFORME OCDE (2006). “Punts forts de l’alumnat immigrant” a *Caixa d’eines 06. Llengua, interculturalitat i cohesió social. El centre acollidor (II)*. Pp. 26-35. Departament d’Educació, Generalitat de Catalunya.

SUBDIRECCIÓ GENERAL DE LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL (2005). “Pla per a la llengua i la cohesió social: els plans educatius d’entorn” a *Caixa d’eines 05. Llengua, interculturalitat i cohesió social. Els Plans Educatius d’Entorn: una resposta integral i comunitària*. Pp. 10- 40. Departament d’Educació, Generalitat de Catalunya.

PLANAS, N. (2003). “Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes” a *Aula de Innovación Educativa*, 119, pp. 71-75

VILAFRANCA, I. (2004). “Autobiografia, identitat i educació” a *Temps d’Educació*, 28. Pp. 13-25. ICE, Universitat de Barcelona.

LLOBERA, M. (1997). “Conceptes bàsics per a la didàctica de les llengües” a *Saber de Lletra V. Recursos i materials de suport per a la reforma a l’àrea de llengua*. Pp. 67-87. Departament de Didàctica de la Llengua i Literatura, UB.

MALINOWSKY, , b. (1923/1954). “El problema del significado en las lenguas primitivas” a *El significado del significado*. Ogden i Richards (eds.)

CASSANY, D. (1997). “L’escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció” a *Saber de Lletra V. Recursos i materials de suport per a la reforma a l’àrea de llengua*. Pp. 21-47. Departament de Didàctica de la Llengua i Literatura, UB.

BASTARDAS, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Biblioteca universitària, edicions Proa, Barcelona.

SÁNCHEZ, N. i D. CLARK (1995). *Destrezas integradas. Español Lengua Extranjera*. Ediciones SM, Madrid.

CERDÁN, L. (1998). “La Semiótica Aplicada al Discurso de Clase” a *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 239-254. Barcelona: SEDLL, ICE.U.B. i Horsori.

FERRÉS, J. (1992). *Vídeo y educación*. Paidós, Barcelona.

CAMPS, A. i al. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova Educació, Barcelona.

FERNÁNDEZ IBÁÑEZ, J. J. (1986). *Didáctica de la imagen. Educación de la sensibilidad visual*. GIC-ICE/Trátalo, S.A., Bilbao.

HALLIDAY, M. A. K. i HASAR, R. (1973/1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.

PEC i Projecte Lingüístic del CEIP Marinada.

#### *De Metodologia de Recerca*

WOODS, P. (1995). “Aprofundir a la vida de les coses: l’etnografia a la investigació educativa”, a *Temps d’Educació 14*, pp. 107-131. Univ. Barcelona.

van LIER, L. (1991). “Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures” a *Applied Language Learning 2/1*, pp. 29-68.

HAMMERSLEY, M. i P. ATKINSON (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.

NUNAN, D. (1991). “Classroom observation”, a *Understanding Language Classroom*, cap. 5. Prentice Hall.

MOLINA, L. i RUÉ, J. (1988). “Portar la recerca a classe”, a *Seminari de Recerca en l’Educació*. I.C.E. de l’UAB, Barcelona.

GOETZ, J. D. i LECOMPTE, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata, Madrid.

#### **De Guió**

McKEE, Robert (2006). *El Guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Edit. Alba, Barcelona.

VOGLER, Chris (2002). *El viaje del escritor*. Robin Cook Ediciones, Madrid.

BALLÓ, Jordi i PÉREZ, Xavier (2000). *Imágenes del silencio*. Anagrama, Barcelona.

BALLÓ, Jordi i PÉREZ, Xavier (1996). *La semilla inmortal*. Anagrama, Barcelona.

SEGER, Linda (1995). *Cómo crear personajes inolvidables*.

SEGER, Linda (1995). *Cómo convertir un buen guió en un guió excelente*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid.