



**LA PRODUCCIÓ AUDIOVISUAL COM A EINA
D'EDUCACIÓ SOCIAL ADREÇADA A ADOLESCENTS I
JOVES EN SITUACIÓ DE RISC DE MARGINACIÓ
SOCIAL**

TELEDUCA. EDUCACIÓ I COMUNICACIÓ

Carme Mayugo
Montserrat Moix
Sara Reñé
Marta Ricart

Barcelona, gener 2004

ÍNDEX

1. Introducció	1
2. Marc teòric	3
Marc teòric general	3
Marc teòric específic per a una intervenció amb audiovisuals	5
Marc teòric per a l'anàlisi de les produccions audiovisuals	8
3. Metodologia	11
Introducció, objectius i hipòtesis.....	11
Participants	11
Procediments	15
Instruments	17
Plantejament de les anàlisis	18
4. Eix Educatiu	21
Introducció	21
Seqüència d'activitats de les experiències on l'eix principal és un reportatge	23
Activitats d'abans de la producció del reportatge	23
Activitats de producció del reportatge	26
Activitats de després de la producció del reportatge	28
Seqüència d'activitats on l'eix principal és la ficció o la publicitat	31
Experiències que s'inscriuen en crèdits curriculars	31
Experiències del projecte <i>Escrivint narracions amb audiovisuals</i>	38
Els resultats del qüestionari de coneixements previs	44
Els resultats del qüestionari de coneixements finals i valoració de l'activitat	54
5. Eix Representacional	65
Introducció	65
Què ens expliquen les ficcions construïdes pels adolescents?	65
El contingut narratiu	67
El contingut temàtic	70
Els personatges	82
Els escenaris	83
El contingut interactiu	86
Quin és l'aspecte formal de les ficcions. Eix tècnic	91
Comprensibilitat i presència del destinatari	94
6. Conclusions	95
7. Referències	108
8. Annex	110

INTRODUCCIÓ

L'objectiu d'aquesta investigació és l'obtenció de criteris per a l'elaboració de metodologies d'actuació basades en l'ús dels mitjans audiovisuals que estiguin adreçades a adolescents i joves en situació desfavorida o en risc de marginació social.

No cal parlar de la importància que tenen a l'actualitat els mitjans de comunicació de masses, principalment els que es basen en la imatge. La seva influència no és anodina i el domini dels seus llenguatges i estratègies comunicatives ha de formar part dels continguts educatius dels ciutadans i ciutadanes del segle XXI. La introducció d'aquests coneixements en el marc de l'educació formal i no-formal és una necessitat urgent, que per poder portar-se a terme implica el desenvolupament de metodologies d'intervenció adients. Aquestes metodologies han de poder respondre a les necessitats educatives de diferents col·lectius d'adolescents i joves, molts dels quals es troben amb dificultats per accedir a una educació que respongui a les exigències de la societat actual.

En resposta a aquestes inquietuds i en funció de l'objectiu plantejat, es formula la present proposta que considera que la utilització de la producció audiovisual com a eina de treball posseeix un ampli espectre de possibilitats socio-educatives amb dimensions de caire personal i comunitari. Pot comportar, tant tota una sèrie de qüestionaments crítics sobre el coneixement i l'ús dels mitjans de comunicació, com el descobriment dels audiovisuals com a recurs d'expressió dinàmic, fascinator, proper i enriquidor per als adolescents i joves, sobretot per a aquells que, per diverses circumstàncies, queden fora de l'educació i la formació reglades. Però, les activitats amb els mitjans audiovisuals poden integrar, a la vegada, una dimensió d'educació social. La realització d'un producte audiovisual és un excel·lent instrument per treballar dinàmiques de participació i de col·laboració, perquè és quelcom que es fonamenta de forma essencial en el diàleg i la cooperació d'un col·lectiu de persones. Ara bé, aquesta vessant d'educació social ha de girar per ser realment efectiva al voltant de tres eixos fonamentals: la dimensió individual, la interrelació en i amb el grup i la interacció amb l'entorn. Aquestes tres dimensions són inseparable i indispensables, ja que responen a la interconnexió constant que hi ha entre individu i societat. Perquè, com apunta Bruner (1997), la persona es percep a ella mateixa com a "jo", com a agent, però es projecta a través de la seva activitat i en col·laboració amb altres vers la transformació del seu entorn.

La investigació es proposa trobar criteris efectius que s'extreuen de l'anàlisi d'experiències realitzades que contemplen la producció audiovisual com un instrument vàlid de cara a l'educació social i adreçades fonamentalment a adolescents i joves. De les conclusions obtingudes de les anàlisis efectuades en el present estudi sorgeixen els instruments metodològics que poden aplicar-se a altres contextos i objectius de treball similars. La descripció d'aquests instruments metodològics es presenten en un altre document, que ha estat elaborat de forma paral·lela i interrelacionada.

L'estudi se centra en l'anàlisi d'experiències de producció videogràfica realitzades en diferents indrets de Catalunya, sobretot en la comarca del Barcelonès i portades a terme pel col·lectiu *Teleduca. Educació i Comunicació* en col·laboració amb l'Associació d'Amics de la Ràdio i la TV del Clot-Camp de l'Arpa (Clot RTV). En les experiències analitzades es distingeixen dos grans blocs: les *Experiències 1*, de les quals

s'analitzen fonamentalment els productes audiovisuals de ficció elaborats pels adolescents i joves i les *Experiències 2*, de les quals s'investiguen, a més dels productes audiovisuals, el procés de producció. El sentit que té el fet de fer una anàlisi del contingut dels productes elaborats pels adolescents i joves és el de posar en evidència les temàtiques que expressen de forma espontània, els interessos que els motiven, les seves inquietuds, en definitiva acostar-se amb altres instruments, en aquest cas els mitjans audiovisuals, a un coneixement més aprofundit del seu món conceptual i la seva cultura. Mentre que l'anàlisi del procés de producció evidencia no només les dinàmiques d'interacció i cooperació que es generen a partir de l'activitat plantejada, sinó també l'adequació de la intervenció educativa. Pensem que l'anàlisi del producte audiovisual i del procés de producció poden ser usats, tant com a material metodològic per als educadors que es plantegen el treball amb audiovisuals amb adolescents i joves, com també per aquells que treballen en el camp de l'adolescència amb altres perspectives i objectius.

MARC TEÒRIC

Marc teòric general

Marc teòric específic per a una intervenció amb audiovisuals

Marc teòric per a l'anàlisi de les produccions audiovisuals

L'estudi es fonamenta en diferents perspectives teòriques, que es presenten en tres grans apartats en funció de l'especificitat del camp al qual s'adrecen. Així, dins del Marc teòric general s'inclouen un conjunt de perspectives que esdevenen el marc més ampli en el qual s'inscriu la recerca, constitueixen la seva base. En aquest conjunt de teories, el fet dialògic de l'activitat humana és el punt comú, ja que és present d'alguna manera en totes elles i el més essencial. En els altres dos apartats s'exposen les aportacions teòriques més específiques que són el suport de la intervenció amb els audiovisuals i de l'anàlisi de les produccions videogràfiques realitzades pels adolescents.

Marc teòric general

La perspectiva **construccionista social** (Burr, 1997; Berger i Luckmann, 1988; Gergen, 1996) aporta elements importants per a la recerca que estan recollits en els següents supòsits formulats per Burr (1997):

- a. Un qüestionament de la manera de mirar-nos i de mirar el món. En oposició a la representació vertadera i objectiva dels seus supòsits que defensa el positivisme i l'empirisme científic, es posa en dubte que les pròpies observacions siguin una imatge "veritable" de la realitat.
- b. L'especificitat històrica i cultural del coneixement. Les concepcions del món i els conceptes són específics d'una cultura i d'un moment històric determinat.
- c. La sustentació del coneixement en processos socials. Les concepcions del món acceptades de forma general deriven dels processos d'interaccions socials.
- d. Les diferents descripcions o construccions del món sustenten determinats models d'acció social a l'hora que n'exclouen d'altres.

En definitiva i, com diu Gergen (1996: 73), els termes i les formes mitjançant els quals compremem el món i a nosaltres mateixos són artefactes socials, productes d'intercanvi situats històricament i culturalment. Aquesta perspectiva del construccionisme social no es desdii, com també afirmen Gergen (1996) i Burr (1997) amb certs enfocaments del **constructivisme psicològic** defensats per alguns sectors de la psicologia cognitiva. Gergen i Burr utilitzen el terme **construccionisme**, que té fonamentalment una dimensió social en lloc de **constructivisme** molt lligat a l'aportació de Piaget i a desenvolupaments posteriors vinculats a la psicologia cognitiva (Coll, 1987). Des d'aquestes referències, el coneixement s'entén com una construcció, que s'emmagatzema en la memòria en forma d'esquemes. Els esquemes constitueixen conjunts organitzats de coneixements construïts per la persona a través de les seves interaccions amb l'entorn. Cada nou aprenentatge, no només s'adquireix a partir dels esquemes que ja es posseeixen, sinó que transforma els esquemes existents (Rumelhart i Ortony, 1977). Quan més rica sigui la xarxa

d'esquemes de coneixement d'una persona, més possibilitats té d'interactuar extraient més partit del seu entorn cultural.

En una línia força semblant pel que fa a la rellevància del fet social i contextual cal considerar les aportacions de la teoria **històrico-cultural**, que parteix dels treballs de Vigotski (1934) i dels seus seguidors, entre ells Bruner (1990, 1997), que tenen una visió socialment mediada de la cognició. Des d'aquest marc, allò que caracteritza els éssers humans és el llenguatge, el significat, que només es pot aprendre amb altres, és a dir, en un context social i cultural. Mitjançant el diàleg les persones construeixen, comparteixen i negocien significats dins d'un marc cultural determinat, elaborat i renegociat al llarg de successives generacions. Per aquesta perspectiva, els processos de socialització i individualització són inseparables.

Les aportacions de l'**enfocament comunicatiu** i d'alguns corrents de l'anomenada *pedagogia crítica*, com assenyalen Ayuste, Flecha, López i Lleras (1998), també coincideixen en la importància del fet dialògic abans esmentat. L'enfocament comunicatiu o teoria de l'acció comunicativa parteix d'Habermas (1987). Per a aquest autor la transformació de la societat sorgeix de les accions de les persones en la comunicació. En l'acte comunicatiu, els parlants plantegen les seves pròpies conviccions. El diàleg permet criticar, discernir, arribar a un consens entre els diferents punts de vista i possibilita, a cada participant, la reflexió i el qüestionament dels seus propis plantejaments. En el procés del diàleg intersubjectiu, les persones modifiquen les seves idees, creences i valoracions preconcebudes. Els canvis individuals i la construcció de nous significats, en el procés de diàleg, són la base per a la intervenció posterior a nivell social i col·lectiu. Aquest enfocament comunicatiu ha contribuït a fonamentar algunes de les noves teories crítiques de l'educació, posant un èmfasi especial en la concepció de l'aprenentatge com a un procés d'interacció dialògica entre els diferents participants: professors, pares, alumnes, etc. Entenen l'educació com a un progrés que ajuda a reflexionar a la persona sobre la seva concepció de la realitat. A través del diàleg les persones són conscients dels seus prejudicis i concepcions, que són resultat d'una experiència històrica i personal. L'objectiu de l'educació és el de crear les situacions òptimes perquè el diàleg es produeixi de la forma més democràtica i igualitària possible. Des d'aquesta perspectiva no es pensa en termes de subjecte-professor que transforma els objectes-alumnes-ignorants, sinó en comunitats educatives que aprenen col·lectivament a través del diàleg. Escola, família, barri, societat més àmplia formen part d'aquesta comunitat. Els entorns educatius s'entenen com el resultat d'un determinat context socio-polític i ideològic, però a la vegada com espais amb possibilitats de resistència, conflicte i transformació.

Seguint la línia dialògica d'Habermas, el **model de resistència i transformació** ha estat teoritzat per Apple (1987). Destaquen les reflexions d'aquest autor sobre el currículum ocult com a mecanisme de reproducció dels valors i de la ideologia hegemònica. Analitza com l'escola transmet i legitima la ideologia de les classes dominants. En la seva anàlisi constata que els canvis i les millores socials responen a accions concretes efectuades per diferents grups socials organitzats (dones, minories, treballadors...). Des de la seva perspectiva, l'educació ha de fomentar i afavorir la creació de grups de resistència que actuïn i transformin la societat i les relacions de poder.

Finalment, en el marc teòric general s'inclou també el corrent de l'**Educació en Comunicació**. Aquest promou el desenvolupament de la competència comunicativa de les persones en els diferents mitjans i tecnologies de la comunicació i la informació actualment disponibles (Masterman, 1993; Bazalgette, 1990; Kaplun, 1997; Reñé, 2002; Moix 2002). Es considera que, en la societat de la informació, l'educació ha d'encaminar-se cap a la capacitat de les persones en la utilització d'una pluralitat de mitjans, que s'interrelacionen i complementen en la realització d'un nou tipus de text, que es basa fonamentalment en la integració de diferents llenguatges i sistemes de símbols. Aquesta capacitat inclou no només el desenvolupament de la destresa per interpretar textos sinó també per produir-ne. Cada persona, per formar part, amb més competència de la cultura del seu entorn, ha de disposar de bons instruments de "lectura". Però interpretar i llegir no tindrien cap mena de sentit si no estiguessin relacionats amb el fet de produir. La producció de significats és quelcom consubstancial a la naturalesa dialògica de l'ésser humà. L'evolució de la cultura es fonamenta en la reinterpretació i renegociació dels significats. Així, l'educació en comunicació no pretén només dotar d'instruments per comprendre de forma cada vegada més crítica i amb més elements la complexitat de l'entorn social, dels seus textos, de les seves imatges..., sinó també el fet de desenvolupar les habilitats per a la producció de textos o discursos adients a les diferents situacions de comunicació.

Marc teòric específic per a una intervenció amb audiovisuals

El fet de desenvolupar una proposta d'intervenció educativa basada en l'audiovisual implica la consideració de línies de treball suficientment pertinents. Per la qual cosa és necessari dotar-se d'un marc conceptual que ajudi a la comprensió dels diferents aspectes que intervenen. Des del treball amb la imatge, la complexitat de les representacions, fins els diferents elements del procés de l'acció educativa.

Pel que fa a la concepció metodològica de la intervenció educativa, la proposta té en compte els principis de la metodologia de la **investigació-acció**, que apunta a la innovació i al canvi en la pràctica educativa. L'assumpció d'aquest marc teòric respon a l'interès de què la intervenció estigui oberta a un procés constant de revisió. La reflexió sobre les pràctiques proposades en un moment determinat és el camí per plantejar-se d'una forma més ajustada les pràctiques educatives següents. La investigació-acció (I-A) va ser conceptualitzada per Lewin (1946). És una metodologia d'indagació experimental formada per fases o cicles d'acció: planificació, actuació, observació i reflexió. S'entén també, a la vegada, com un conjunt de principis que porten gradualment cap a la independència, la igualtat i la cooperació dins d'un grup de treball. La I-A ha estat objecte de nombroses aportacions teòriques i experimentals posteriors en la seva aplicació al camp educatiu (Eliot, 1990; Carr i Kemmis, 1988; Stenhouse, 1984, 1987), sintetitzant-se fonamentalment en un procés dialèctic d'acció i reflexió, que busca trencar la dicotomia teoria/pràctica. La IA és realitzada bàsicament pels pràctics sobre les seves pròpies actuacions pedagògiques en una proposta d'educació permanent. Es fonamenta en principis democràtics. Conduïda i negociada pels agents implicats, té una perspectiva comunitària i cerca la creació de comunitats autocrítiques amb un objectiu de transformació social.

Quant a la intervenció a través dels mitjans audiovisuals, a més de la perspectiva de l'Educació en Comunicació abans esmentada, ens sembla insuficient apuntar com a objectiu de l'EC al fet de dotar a l'alumnat exclusivament d'instruments per una interpretació crítica dels textos mediàtics, ja que implica no tenir en compte tota la complexitat del que suposa la interacció amb els mitjans. No podem obviar que la relació amb els audiovisuals té per als adolescents sobretot una **dimensió lúdica** i de delectança. Com afirma Buckingham (2002), l'audiovisual és un espai lligat al plaer. Tant pel que fa a la recepció, on el joc amb la sensualitat, l'emoció, la irracionalitat... està íntimament present, com en situacions de producció videogràfica més lliure. En aquests espais moltes vegades els adolescents poden resultar expressivament molt transgressors i emprar el vídeo per deixar sortir desitjos i valors socialment censurables. Convertir la interrelació amb els mitjans només en quelcom racional i acadèmic és traïr molta part de la seva naturalesa. Cada vegada és més evident que la intervenció educativa amb els audiovisuals ha de trobar un equilibri entre la dimensió del racionalisme crític, que aspira a proporcionar a l'alumnat d'instruments per a una lectura distanciada i crítica del fet mediàtic, i la dimensió més lligada al plaer, a la projecció emotiva, a les inversions de rols, etc. que possibilita la producció audiovisual i que apunta a fer un treball més transgressor amb el significat.

Giroux (1997) també assenyala la importància del plaer en la societat mediàtica, així com la influència que tenen per als estudiants els espais externs a l'escola, allò que es vehicula a través de la **cultura popular**. Les experiències amb la cultura popular freqüentment contribueixen a definir el sentit de la identitat, la política i la mateixa cultura dels adolescents i joves. Per Giroux, en l'anàlisi de les experiències amb la cultura popular s'ha de tenir en compte el marc d'interessos polítics, econòmics i socials. La tríada foucaultiana: coneixement, poder i plaer, és la referència conceptual per situar-ho. La introducció de la cultura popular pot constituir un camp de possibilitats perquè els estudiants s'apropriïn de les formes culturals en termes que dignifiquin i estenguin les seves possibilitats humanes.

" Hacer de lo popular el objeto de estudio dentro de las escuelas equivale a correr el riesgo de, no solo reconstituir el significado y placeres de las formas culturales, sino también de forzar a los estudiantes a un discurso y forma de análisis opuesto al concepto de lo que consideran pedagógicamente aceptable, y bastante distante de sus vidas cotidianas fuera de la escuela. Al mismo tiempo, lo popular no se puede ignorar porque indica una categoría de significados e implicaciones afectivas que modelan las culturas, políticas e identidades mismas de los estudiantes con los que tratamos. La subjetividad y la identidad se constituyen en cierto modo sobre la base de lo popular, y su fuerza y efectos no desaparecen una vez que los estudiantes entran en la escuela" (Giroux, 1997: 232).

Finalment cal apuntar un aspecte crucial en un procés d'intervenció amb audiovisuals que és el **treball en grup**. En la introducció d'aquest estudi dèiem que la producció audiovisual és sempre el resultat d'una obra feta per un equip, no una obra individual. Ara bé, es tracta, des del sentit de la proposta, d'anar més enllà de la simple realització d'un producte audiovisual com a obra col·lectiva. El seu acompliment ha de ser també un excel·lent pretext per treballar i propiciar dinàmiques reals de col·laboració. També Banks (2001) proposa que l'ús dels mètodes audiovisuals no tinguin una finalitat lligada únicament al producte sinó que sigui un pas per construir quelcom més. Així, per desenvolupar un marc de referència sobre l'aprenentatge a través de situacions que fomentin la col·laboració s'han tingut en compte diferents aportacions teòriques que s'esmenten a continuació.

Crook (1998: 167), per exemple, distingeix en relació amb el treball en grup tres formes d'interacció: tutorial, cooperativa i col·laborativa.

- *Tutorial*: un alumne exerceix la funció de tutor d'una activitat concreta en lloc del docent. Aquestes interaccions solen ser en molts moments eficaços per als alumnes i sobretot per al noi o la noia que desenvolupa la tutoria. Les seves limitacions estan lligades, entre altres coses, a la manca d'experiència dels tutors, a les característiques de la seva sensibilitat interpersonal per respondre a les demandes i realitzacions dels seus companys, etc.
- *Cooperativa*: s'assigna aquest nom a les estratègies que impliquen un treball en grup que es basa en la divisió de tasques. Cada grup es responsabilitza d'un aspecte d'aquestes tasques. La motivació desenvolupa un paper important, així com els premis de cara a potenciar l'activitat conjunta.
- *Col·laborativa*: es diferencia de la interacció cooperativa en el fet que la rellevància cau sobre els avantatges cognitius derivats dels intercanvis comunicatius que es desenvolupen en el treball conjunt, més que en els aspectes de la motivació. Crook (1998: 169) identifica tres processos en aquest tipus d'interacció:
 - *L'articulació*: la "simple" articulació de les idees ja constitueix una experiència útil en la resolució de tasques socialment organitzades. És a dir, que els aprenents facin públic o explícit el seu pensament els possibilita organitzar les opinions, previsions, interpretacions... en benefici de l'activitat conjunta. Aquest procés de recapitulació dels propis coneixements posa en marxa un conjunt de processos reflexius i metacognitius essencials. A més, les paraules dels diferents participants serveixen per observar altres estratègies de resolució, fins i tot es poden obrir noves perspectives semblants al que suposa la interacció amb un company més expert, l'anomenada Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) descrita per Vigotski (1978). Sembla que les situacions de grup en què es genera una elevada proporció de diàleg raonat són les que comporten majors beneficis per avançar en l'aprenentatge.
 - *El conflicte*: constitueix una altra característica productiva en la resolució de problemes, que ja va ser apuntada per Piaget (1928). Els desacords estimulen els moviments discursius de justificació i negociació. Enfrontar-se per les diferències de concepció d'un aspecte ajuda a la seva reestructuració cognitiva i més quan es tracta de relacions simètriques que donen major joc a argumentacions justificades que a deferències davant l'autoritat. Sembla que l'asimetria de la relació amb l'adult inhibeix certes formes de raonament que es donen en la interacció amb els iguals.
 - *Co-construcció*: aquesta característica va més enllà de l'articulació i el conflicte. Apuntada per autors que es mouen en la perspectiva vigotskiana (Forman, 1989) es basa en la forma en què els infants es responsabilitzen individualment de funcions cognitives complementàries en la resolució d'un problema. Les estratègies de coparticipació en les responsabilitats generen una construcció conjunta. Segons Crook, cada interlocutor té la capacitat de projectar estats mentals en els altres i això facilita la co-construcció en les solucions dels problemes. Però, allò que s'analitza i co-construeix no és "social" en sentit restringit, doncs es tracta d'una solució concreta. El caràcter

social resideix en el repartiment de responsabilitats i la coordinació de les perspectives individuals. L'objecte cognitiu que es crea constitueix una base comuna, un punt de referència compartit i un recurs per estimular les aportacions individuals.

Així, Crook (1998) destaca els avantatges que suposen, a nivell cognitiu i psicosocial, les interaccions i resolucions de problemes en col·laboració. En aquestes, la creació d'unes idees compartides, d'una base comuna, mitjançant el discurs entre els participants, esdevé essencial i, segons l'autor, hi ha tasques que faciliten més l'intercanvi col·laboratiu que d'altres.

En definitiva, es tracta de trobar estratègies perquè el treball en grup sigui realment un aprenentatge i una situació de col·laboració. Ja que el fet que els alumnes estiguin organitzats en petits grups no comporta que treballin de forma col·laborativa. Sobre aquest punt, Johnson i Johnson (1997) afirmen que només sota unes determinades condicions les actituds individualistes i competitives perden pes i es reforcen les col·laboratives:

- Si hi ha la consciència, entre els membres del grup, de què l'èxit de cadascú està relacionat amb l'èxit de tots (*interdependència positiva*).
- Si es genera entre els diferents integrants una *interacció estimulante*, entesa com els ànims que es proporcionen els uns als altres, les ajudes que es donen per aconseguir els objectius que s'ha proposats, etc.
- Si hi ha un *compromís* i una *responsabilitat personal* en l'aconseguiment dels objectius, que són de tots.
- Si s'empren freqüentment les *habilitats socials* i de *petit grup*, com per exemple, si confien els uns en els altres, es coneixen, es comuniquen, s'accepten, resolen de forma creativa els conflictes que es generen, etc.
- Si hi ha una *valoració del grup* que suposi una *reflexió* freqüent sobre el seu propi funcionament. Aquesta reflexió ha de portar a decidir quines bones pràctiques s'han de continuar mantenint i quines s'han de modificar per apuntar cada vegada més a un treball més productiu, quant a aprenentatges, i més satisfactori per a tots.

Pujolàs (2001) assenyala la importància que els docents personalitzin els criteris d'èxit i les exigències sobre les tasques, a les necessitats i habilitats dels diferents alumnes que conformen els equips de treball. I també que l'aconseguiment d'aquestes condicions s'assoleix gradualment. Així, quantes més es generin dins d'un equip de treball, més beneficis relacionats amb l'aprenentatge col·laboratiu aconseguixen les noies i nois que l'integren.

Marc teòric per a l'anàlisi de les produccions audiovisuals

Pel que fa a les anàlisis de les produccions audiovisuals dels adolescents es tenen en compte diferents aportacions teòriques que afecten al contingut de les *representacions* i al *procés* de producció.

En primer lloc i seguint la perspectiva **construccionista social** citada a l'inici, es considera que les produccions videogràfiques realitzades en els tallers pels adolescents són construccions i interpretacions que responen a dinàmiques específiques d'un moment i un context determinats. D'una forma semblant ho formula Fontcuberta (1997) en relació a la fotografia, un registre d'una mirada contextualment construïda. Però, aquesta perspectiva construccionista social s'aplica també a les anàlisis realitzades a través de la investigació. Ambdós aspectes, produccions i anàlisi, es troben "situats" en un context concret. Així, les representacions (visuals, textuais...) tenen molt a veure amb la forma com es construeix i es mira el món des del marc d'un context socio-històric. Segons Burr (1997) les representacions visuals no són reflexos d'una realitat "objectiva", sinó construccions a través de les quals es compren i s'estableixen les mirades sobre el món. En una línia semblant Hall (1997) afirma que aquestes construccions són els vehicles mitjançant els quals es formen els significats sobre allò que ens envolta.

Si abordem les representacions com a vehicles per a la construcció col·lectiva de significats, estem comprenent-les en el marc de la noció de cultura. Tot i ser un terme controvertit, una aproximació a la noció de cultura des dels **Estudis Culturals** suposa allunyar-nos d'una visió de la cultura pròpia com el millor aconseguiment, per poder situar-la com un producte dels significats compartits en un determinat entorn (Williams, 1981), entenent el paper clau que té cada subjecte en aquesta construcció. Ariño (2000) també insisteix en la idea de què els agents individuals, en l'estreta interacció social, són usuaris de símbols, de significats, d'històries a través dels quals produeixen sentit i identitat.

Així, abordar les representacions dels productes videogràfics suposa introduir-se en els canals o vehicles, els llenguatges i les imatges que doten de significat una cultura. Aproximant-nos a les representacions, és entrar en el marc de significats compartits que aquestes medien. Per tant, l'anàlisi de les produccions audiovisuals dels adolescents ens permet acostar-nos en molts aspectes als paràmetres del que podríem anomenar la "cultura adolescent". Una cultura on s'interrelacionen fenòmens locals i macrosocials i on els mitjans de comunicació, sobretot audiovisuals, tenen un lloc preeminent. És veritat que hi ha moltes maneres de ser un adolescent, però també hi ha molts punts comuns que els agrupen, que venen segurament condicionats pel rol social que se'ls atorga i assumeixen. Les anàlisis de les seves produccions són, per tant, un instrument per comprendre molts dels seus interessos i els significats que atribueixen a allò que els envolta.

Però, les anàlisis de les produccions no poden separar-se del propi **procés de producció**. En aquest punt hi ha diferents aportacions a considerar. Una d'elles l'aporta Buxó, que apunta el terme d'actancialitat: "*el significat no es refereix a coses; ni subjau simplement en l'acció social, sinó que la significació es constitueix en l'acte mateix d'actuar i en el fet de veure, escoltar i sentir*" (Buxó, 1999: 15). El propi procés de posada en escena, el ritual de construcció, esdevé un aspecte essencial. El sistema de significació visual es construeix sobre l'actancialitat i la performance, que estan relacionats amb allò que es narra (imatge) i amb el propi procés de narració (producció).

Rose (2000: 16) també assenyala de cara a la interpretació de les imatges la importància de la *producció* i les seves circumstàncies (autoria, tecnologia, pràctiques de producció, coneixements...) a la vegada que considera dos factors més: la *imatge* i l'*audiència*. També des d'algunes aportacions de les teories

de l'anàlisi del discurs que, a partir de la premissa d'actes de comunicació contextualitzats, es treballa sobre l'ampli ventall d'elements que implica la triada *emissor, text/imatge i destinataris* (Dijk, 2000; Calsamiglia i Tuson, 1999). Pel que fa a la imatge, Rose esmenta aspectes com la composició formal, la temàtica, etc. I en relació amb l'audiència afirma que una imatge ha de ser negociada quant al seu significat. Les audiències aporten la seva mirada particular, els seus coneixements, els seus contextos específics de visionat. Plantejar-se, doncs, l'anàlisi implica tenir en compte, no només les condicions de producció i el contingut dels textos realitzats pels adolescents, sinó també la presència dels destinataris. La mateixa consciència del caràcter públic de les ficcions i dels reportatges influeix en allò que els nois i noies volen exposar, sense oblidar que gràcies a la polisèmia dels textos i les imatges, les audiències poden fer diverses lectures en funció de les circumstàncies i dels contextos de visionat.

Retornat a l'anàlisi de *la imatge*, de la representació, Rose (2001) presenta una diversitat de metodologies visuals de les quals la relativa a l'*anàlisi de contingut* ens sembla la més pertinent per a les nostres circumstàncies de treball. Enfocat des d'una vessant qualitativa permet analitzar la freqüència en què certs elements apareixen en les produccions. Tot utilitzant les paraules de Krippendorf (1980), a més de les propietats de replicabilitat i validesa, l'anàlisi de contingut és també una forma de comprendre les qualitats simbòliques dels textos a la vegada que s'apunten elements que es refereixen als contextos més amplis de les que elles formen part. Buxó (1999) abunda en la mateixa idea.

L'anàlisi de les produccions ens porta a la formulació d'un conjunt d'interrogants que es mostren a continuació. Alguns d'aquests interrogants ajuden a la comprensió d'allò que es **construeix visualment (en imatge)** i el que se'ns explica en el **fil argumental d'aquesta imatge (narració)**. Però també fan referència a un tercer element, la **posada en escena** o contingut interactiu, lligat a les dinàmiques de relació i a les actituds i valoracions socialment compartides.

Interrogants relatius a les representacions de les produccions dels adolescents	
-	<i>Quina tipologia d'arguments és més escollida pels adolescents?</i>
-	<i>Quins temes son els més representats en les diferents produccions?</i>
-	<i>Quin tractament es fa d'aquests temes?</i>
-	<i>Quins són els personatges que els nois i les noies representen més freqüentment?</i>
-	<i>En quins contextos s'escenifiquen aquests personatges?</i>
-	<i>Quin són els escenaris escollits per escenificar les diferents històries?</i>
-	<i>Quin component de realitat o de ficció mostren les produccions?</i>
-	<i>Es mostra una clara influència dels mitjans de comunicació en l'elecció dels temes i la posada en escena?</i>
-	<i>Quins rols de gènere es desenvolupen?</i>
-	<i>Quina importància tenen els rols de lideratge en la posada en escena?</i>
-	<i>Hi ha alguna relació en l'elecció de temàtiques realistes o de ficció amb una condició amb el context socioeducatiu o de gènere?</i>

El present treball es basa en l'estudi d'un conjunt d'experiències de tallers de producció audiovisual realitzades amb adolescents i joves, en el marc de l'educació formal i no-formal, amb la finalitat de trobar criteris per a l'elaboració de metodologies d'actuació basades en aquest mitjà de comunicació. Amb una perspectiva eminentment educativa, se cerquen regularitats i tendències en les imatges construïdes pels adolescents a la vegada que s'investiga la idoneïtat del procés d'implantació per poder obtenir pautes d'actuació que siguin vàlides per millorar la intervenció en altres situacions educatives que es plantegin un treball amb audiovisuals.

Per desenvolupar l'estudi, de tot el material recollit en el transcurs dels diferents tallers de producció audiovisual que s'analitzen, es parteix, però, de considerar que *"els mètodes per mitjà dels quals estudiem a les persones necessàriament influeixen sobre el mode en què les veiem"* (Taylor i Bogdam 1992: 21). És així com, continuant en la perspectiva **construccionista social**, que s'ha presentat en l'apartat anterior, ens situem en una metodologia qualitativa que ens permet una comprensió més detallada de les perspectives d'altres persones. I en aquesta línia el mètode d'inducció analítica (Taylor i Bogdam, 1992) ens sembla el més pertinent. Aquest mètode ens porta a organitzar l'anàlisi a partir d'allò que les dades ens donen a entendre per extreure'n posteriorment les conclusions corresponents.

L'estudi parteix de la hipòtesi general que *l'activitat educativa amb els audiovisuals genera dinàmiques noves d'aprenentatge i de relació dins d'un grup de treball* (adolescents i docent/educador) i l'objectiu és trobar l'especificitat que assoleixen aquestes dinàmiques.

Participants

En l'estudi han participat 454 adolescents i joves distribuïts en dos grans eixos d'experiències educatives de producció audiovisual: les *Experiències 1* (realitzades durant els cursos: 1999, 2000 i 2001) i les *Experiències 2* (realitzades durant el 2002).

L'eix de les **Experiències 1** està format per 15 experiències, que impliquen 333 participants, de les quals s'han analitzat fonamentalment els productes audiovisuals de ficció. Aquestes experiències han estat portades a terme entre els anys 1998 i 2002 en diferents contextos educatius, tant d'educació formal com no-formal. Les experiències **d'educació formal** s'inscriuen en l'Ensenyament Secundari Obligatori (5 experiències), en el Batxillerat (3 experiències), en la Formació d'Adults (1 experiència) i en el marc de l'educació compensatòria a través dels Plans de Transició al Treball (3 experiències). Les d'educació **no-formal** en les activitats de Dinamització Juvenil (2 experiències) i en una línia de Dinamització-Prevenició

(1 experiències). La gran majoria dels centres escolars que participen en aquest eix d'experiències són públics.

EXPERIÈNCIES 1							
	NOM CENTRE	CONTEXT EDUCATIU	ANY	TOTAL ALUM.	GÈNERE	TÍTOL PRODUCCIONS	TEMPS TALLER
1	IES Banús. Cerdanyola del Vallès.	2n Batxiller. Àrea Llengua	1998 / 1999	25	Reportatge: <i>Les cultures juvenils</i>	<i>Joves i Cinema a Cerdanyola</i> <i>La música al casal de joves</i> <i>Música i joves</i> <i>La nit a Cerdanyola</i> <i>Hàbits ecològics a Cerdanyola</i>	6 hores
2	IES Banús. Cerdanyola del Vallès	1er Batxillerat Literatura	1999 / 2000	23	Ficció: <i>L'amor i els joves d'avui</i>	<i>En un banc</i> <i>Somnis d'amor</i> <i>La taronja</i>	6 hores
3	Pla Transició Treball. Nou Barris	PTT Treball projectes Dinamització inici curs	1999	27	Reportatge Ficció Espot: Valors	<i>Investiguem sobre la nostra futura professió: Mecànica de precisió</i> <i>Ateneu Nou Barris</i> <i>Tecnofusió</i> <i>Biciclot</i> <i>Bandes urbanes</i> <i>Baralla</i> <i>Amor i engany</i> <i>Noies i ascensor</i> <i>Estudiar i formar-se en el PTT</i> <i>Concurs TV</i> <i>De la formació al treball</i> <i>Trobar feina amb el PTT</i>	25 hores
4	Casal Infantil del Drac. Via Trajana.	No-formal Edats: 9 - 12	1999	15	Reportatge	<i>Una mirada jove a Via Trajana</i>	6 mesos
5	IES Banús. Cerdanyola del Vallès	4rt ESO Crèdit variable Àrea Llengua	2000 / 2001	13	Reportatge: <i>Cerdanyola diversa</i>	<i>Els barris de Cerdanyola</i> <i>Can Antolí</i> <i>Banús</i> <i>Serra Parera</i>	6 hores
6	IES Banús. Cerdanyola del Vallès	1er Batxillerat Optativa de crítica literària	2000 / 2001	26	Ficció: <i>En l'adolescència</i>	<i>Amor a primera vista</i> <i>Maltractaments</i> <i>Smashing streets</i> <i>Soborno en la escuela</i>	6 hores
7	Escola Virolai. Privada Horta-Guinardó	3er ESO Crèdit Síntesi Som periodistes	2000	45	Reportatge Ficció	<i>El parc del Clot</i> <i>Camells contra policia</i> <i>El robatori i Superman</i> <i>Violació?</i>	8 hores
8	Pla Transició Treball. Nou Barris	PTT Treball projectes Dinamització inici curs	2000	30	Reportatge Ficció Espot: Valors	<i>Investiguem sobre la nostra futura professió:</i> <i>Walkmans</i> <i>Traficants</i> <i>Tabac</i> <i>Accident de treball</i> <i>Drogues</i>	35 hores
9	IES Salvador Espriu. Sant Martí	3r d'ESO Crèdit Variable Visual i Plàstica	2000 / 2001	20	Reportatge	<i>El cor del Clot</i>	20 hores
10	Escola d'Adults del Clot	GES Àrea Comunicació	2001	20	Reportatge Ficció	<i>Ciutadans i entorn urbà</i> <i>El comerç</i> <i>Els mitjans de transport</i> <i>La crisi de la carn</i> <i>El tramposo</i> <i>L'engany</i> <i>Larga espera</i>	24 hores
11	SES Cristòfor Colom. Bon Pastor	3r i 4rt ESO Crèdit Variable Marc comunitari (Districte)	2001	23	Reportatge	<i>Coneix el barri del Bon Pastor</i>	90 hores

12	Pla Transició Treball. Nou Barris	PTT Treball projectes Dinamització inici curs	2001	24	Reportatge: Ficció Espot: Valors	<i>Investiguem sobre la nostra futura professió: Ca l'Alfredo</i> <i>Efectes nocius de les radiacions ...fins a la cuina</i> <i>El mòbil a classe</i> <i>Tabac</i> <i>Matrix 1. Operacions secretes</i> <i>Matrix 2. Lluita bé/mal</i> <i>Telèfons mòbils</i> <i>Consum de tabac</i> <i>Consum de drogues</i> <i>Sabatilles esportives</i>	25 hores
13	Grup d'Adolescents Baró de Viver. Sant Andreu	No-formal Dinamització juvenil Edats: 11 – 13 Talles multiculturals	2002	5	Ficció	<i>Història de terror</i>	6 hores
14	Grup de Joves Bon Pastor. Sant Andreu	No-formal Prevenció Edats: 12-13 Talles multiculturals	2002	7	Reportatge	<i>Una mirada al barri</i>	6 hores
15	Escola Montserrat. Concertada. Vilanova i la Geltrú	3er d'ESO Crèdit Síntesi	2002	30	Reportatge Ficció	<i>Vilanova</i> <i>Les platges</i> <i>La llotja</i> <i>El casal d'avis</i> <i>L'Escola Pia i la polèmica per la revàlida</i> <i>Salvem el casc antic</i> <i>El litoral</i> <i>És meva</i> <i>Atracament</i> <i>Assassinat per amor</i> <i>Els somnis</i> <i>Cosí salvador</i> <i>Atracament de diaris</i>	14 hores
TOTAL PARTICIPANTS						343	
TOTAL PRODUCCIONS REPORTATGE						12	
TOTAL PRODUCCIONS FICCIÓ						30	
TOTAL PRODUCCIONS PUBLICITAT						11	
TOTAL PRODUCCIONS EXPERIÈNCIES 1						53	

Les experiències realitzades dins de l'Educació Secundària Obligatoria i el Batxillerat s'han desenvolupat en diferents situacions educatives: des d'una **Àrea**, la de Llengua i Literatura (2 experiències), com a **Crèdit Variable** de Llengua o de Visual i Plàstica (3 experiències), com a **Crèdit de Síntesi** (2 experiències) i finalment com a **Optativa** de Batxillerat (1 experiència). La realitzada en el marc de l'Educació d'Adults s'ha fet a través de l'àrea de Comunicació. Tots aquests contextos educatius han possibilitat la introducció del treball amb els audiovisuals en l'educació formal. En l'educació compensatòria i en la no-formal (6 experiències), el treball a partir de **projectes** ha suposat menys límits sobretot pel que fa al temps destinat a les diferents activitats que comporten els tallers.

En relació amb el gènere dels productes, les experiències realitzades se solen basar en un sol gènere que pot ser **reportatge**, **ficció** o **publicitat**. Malgrat això, en moltes de les experiències s'han elaborat productes audiovisuals de dos o més gèneres, que resulten de la necessitat de plantejar activitats paral·leles motivades per la llarga durada del procés de producció d'un vídeo i pel nombre d'alumnes que formen els grups-classe. Així, hi ha 6 experiències, on el reportatge és el gènere preferent i rep un treball força aprofundit, i la ficció es realitza com activitat paral·lela o complementària, que es desenvolupa mentre els diferents alumnes fan altres tasques en grups reduïts. Hi ha 5 experiències que són només de reportatge. Les de ficció sol (3 experiències) o les de reportatge i publicitat (1 experiència) són menys

freqüents. Malgrat això s'obtenen més produccions de ficció (30 títols), perquè són peces mudes molt breus, realitzades pels diferents subgrups en què es divideix el total d'alumnes d'un grup classe. Mentre que els reportatges (12) recullen en un sol títol els diferents minireportatges que elaboren els nois i les noies distribuïts en els diversos equips de treball i que es coordinen entre ells per formar un reportatge complet.

Les 15 experiències s'han fet sempre de forma col·lectiva, a partir d'un treball en equip entre els adolescents i seguint les fases habituals de preproducció, producció i postproducció d'un audiovisual.

QUADRE RESUM CONTEXT EDUCATIU EXPERIÈNCIES 1					
	Total Exp.		Total Exp.		Total Exp.
Educació formal	12	ESO	5	Crèdit Variable	3
				Crèdit de Síntesi	2
		Batxillerat	3	Àrea Llengua / Literatura	2
				Optativa crítica literària	1
		Formació d'Adults	1	Àrea Comunicació	1
		Pla Transició Treball	3	Treball per projectes	3
Educació no formal	3	Dinamització juvenil	2	Treball per projectes	2
		Dinamització / Prevenció	1	Treball per projectes	1
TOTAL EXPERIÈNCIES	15				

L'eix de les **Experiències 2** recull 9 experiències, realitzades entre febrer i setembre de 2002, i implica 121 participants. De les **Experiències 2** s'analitzen, no només els productes audiovisuals de ficció, sinó també el procés de producció d'aquests productes. Les **Experiències 2** són totes **d'educació formal**: 7 d'ESO, 1 de Formació d'Adults i 1 d'un PTT (Pla de Transició al Treball). El gènere més utilitzat és el **reportatge** (4 experiències), seguit de la **ficció** (3 experiències). La **publicitat** i l'**informatiu** tenen una única experiència. Totes les **Experiències 2** s'han fet a partir del treball en equip i seguint la seqüència de preproducció, producció i postproducció fins arribar a l'obtenció del producte audiovisual.

EXPERIÈNCIES 2							
	NOM CENTRE	CONTEXT EDUCATIU	Any	TOTAL ALUM.	GÈNERE	TÍTOL PRODUCCIONS	TEMPS TALLER
1	IES Banús. Cerdanyola del Vallès.	UAC 1er ESO Construint narracions amb audiovisuals	Feb. 2002	8	Ficció	<i>L'amistat retrobada</i> <i>El professor maleït</i>	20 hores
2	IES La Mina. Sant Adrià als Besos	1r ESO Treball per Projectes	Mar. 2002	9	Reportatge Ficció	<i>Coneix el teu barri</i> <i>Cuatro amigas</i> <i>Drogas en la escuela</i>	21 hores
3	IES Pau Claris. Ciutat Vella.	UAC 4r ESO Construint narracions amb audiovisuals	Abr. 2002	8	Ficció	<i>No te rías que es peor</i>	10 hores
4	IES Banús. Cerdanyola del Vallès	4rt ESO Crèdit Variable de Publicitat. Àrea de llengua Catalana	Abr. 2002	12	Publicitat	<i>No et deixis influir, estima't</i> <i>Si l'estimes, posa-te'l</i> <i>Mou-te nena, val la pena</i> <i>Que no et facin perdre el cap. Tu tries.</i>	6 hores
5	IES Fort Pius. Eixample	3r ESO Crèdit Variable de Ràdio i TV Àrea de Tecnologia	Mai. 2002	13	Reportatge	<i>Els nens i les nenes de primària</i>	6 hores
6	Centre d'Estudis Balaguer. L'Hospitalet	4rt ESO Crèdit Comú. Àrea Visual i Plàstica	Mai. 2002	27	Ficció	<i>El gitano</i> <i>Los ángeles de Charlie.</i> <i>Traficantes</i> <i>Bleda</i>	8 hores
7	IES La Sedeta. Gràcia	4rt ESO Crèdit Variable de Ràdio i TV	Mai. 2002	9	Noticiari	<i>Noticiari de TV</i>	5 hores

		Àrea de Tecnologia Tallers multiculturals					
8	Escola d'Adults de Trinitat Vella.	Àrea Comunicació Treball final de curs Marc comunitari (Districte)	Jun 2002	14	Reportatge	Convivim a la Trinitat Vella	8 hores
9	Pla Transició al Treball. Lloret de Mar	PTT Treball projectes Dinamització	Nov 2002	21	Reportatge Ficció	Investiguem sobre la nostra futura professió Homosex L'assassi Amor i ascensor Anar al PTT Buscant feina	30 hores
TOTAL PARTICIPANTS						121	
TOTAL PRODUCCIONS REPORTATGE						4	
TOTAL PRODUCCIONS FICCIÓ						14	
TOTAL PRODUCCIONS NOTICIAR						1	
TOTAL PRODUCCIONS PUBLICITAT						4	
TOTAL PRODUCCIONS EXPERIÈNCIES 2						23	

La majoria de les experiències que conformen l'eix de les *Experiències 2* s'han realitzat en **Crèdits Variables** relacionats amb les **Àrees** de Llengua Catalana i Tecnologia (3 experiències). L'altra forma ha estat la introducció en un **Crèdit Comú** de Visual i Plàstica i en l'Educació d'Adults en l'**Àrea** de Comunicació. La resta d'experiències (4), en pertànyer moltes d'elles a contextos d'Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) o de Plans de Transició al Treball s'han portat a terme en la línia de **treball per projectes** amb un caràcter més interdisciplinari.

QUADRE RESUM CONTEXT EDUCATIU EXPERIÈNCIES 2					
	Total Exp.		Total Exp.		Total Exp.
Educació formal	9	ESO	7	Crèdit Variable Ràdio i TV	2
				Crèdit Variable Publicitat	1
				Crèdit Comú Visual i Plàstica	1
				UACs / Treball per projectes	3
		Formació d'Adults	1	Treball per projectes	1
		Pla Transició Treball	1	Treball per projectes	1
TOTAL EXPERIÈNCIES	9				

De les *Experiències 1* no es tenen les dades del nombre de noies i de nois que formen els diferents grups i la informació de l'edat és la relativa al context educatiu que cursen. Mentre que en les *Experiències 2*, del total de participants, que queden finalment en 116, hi ha 62 nois i 54 noies. La distribució en grups d'edat que pot observar-se en el quadre evidencia que el grup més nombrós és el del segon cicle de l'ESO, és a dir, dels 14 als 16 anys.

	Total Participants	Total Experiències	Gènere (nombre de noies i nois)		Edat (nombre d'experiències d'un determinat grup d'edat)		
			Noies	Nois	9/13 anys	14/16 anys	17/22 anys
Experiències 1	343	15	-	-	3	3	10
Experiències 2	116	9	54	62	2	5	2

Procediments

Tant en el cas de les *Experiències 1* com de les *Experiències 2*, la majoria de les produccions audiovisuals realitzades sorgeixen d'un treball pedagògic que consta fonamentalment de tres seqüències didàctiques (*abans de la producció, la producció i després de la producció*), que a la vegada es

divideixen en diferents subseqüències. L'estudi, però, se centra només en l'anàlisi del conjunt de seqüències didàctiques que conformen les *Experiències 2*, de les quals es va seguir força detalladament el seu desenvolupament. Les tres seqüències tenen les característiques següents:

- ❖ **Abans de la producció:** aquesta fase inclou fonamentalment el treball que fa referència a la pre-producció d'un audiovisual, és a dir, l'elaboració del guió i del story-board. El contingut del guió, així com el del futur vídeo, està interconnectat amb el treball curricular (educació formal) o socioeducatiu (educació no-formal) en el qual s'inscriu l'experiència de producció audiovisual: conèixer el barri, investigar la futura professió, difondre les cultures juvenils, estudiar la literatura amorosa, elaborar una companya de comunicació de valors socials, etc.

Aquesta fase implica també l'anàlisi de textos audiovisuals del mateix gènere que el vídeo que realitzaran els adolescents i l'ensenyament-aprenentatge d'uns coneixements bàsics de llenguatge audiovisual que són indispensables perquè els adolescents puguin produir el seu propi producte filmic. Els gèneres treballats són els següents:

- **Reportatge:** relat audiovisual que participa de la informació i de l'opinió. Permet als alumnes tractar i investigar, a través del llenguatge audiovisual, temes d'interès i d'actualitat que els siguin propers.
- **Mimficció:** expliquen de forma breu i muda històries senzilles proposades i creades pels propis alumnes.
- **Publicitat:** molt semblants a les mimficcions, són textos breus i muts, construïts amb finalitat de promocionar algun valor social. Solen ser la plasmació audiovisual d'un "anunci" format per un text verbal (eslògan, etc.) acompanyat d'una imatge fixa.
- **Noticiari:** programa informatiu que s'elabora a partir de notícies preparades i gravades amb anterioritat. Combinen la notícia amb entrevistes i imatges il·lustratives d'esdeveniments de l'entorn proper o d'una temàtica concreta.

Subseqüències de la fase <i>abans de la producció</i>	
1.	Presentació de l'activitat del taller.
2.	Valoració dels coneixements previs de l'alumnat.
3.	Ensenyament- aprenentatge d'uns coneixements bàsics de llenguatge audiovisual.
4.	Anàlisi d'un model de text audiovisual del mateix gènere de la futura producció: <i>ficció, reportatge o publicitat</i> . - Autoria i context de producció i emissió del text model (agents i destinataris) - Aspectes formals del text model - Aspectes de contingut del text model
5.	Construcció, per escrit, en funció del gènere que es treballi, - De la història de ficció - De la pre-estructura del reportatge - Plantejament de la promoció publicitària: objectiu, destinataris, eslògan, imatge
6.	Elaboració del guió i del story board.

- ❖ **La producció audiovisual:** compren els aspectes característics de la fase de producció d'un vídeo.

Subseqüències de la fase de producció	
1.	Aprenentatge del maneig de la càmera de vídeo.
2.	Gravació.
3.	Visionat del màster de càmera. Selecció de les imatges que formaran el vídeo definitiu
4.	Edició.

- ❖ **Després de la producció:** comporta tasques que tenen a veure amb la valoració i avaluació del producte audiovisual i de l'experiència.

Subseqüències de la fase de després de la producció	
1.	Visionat del grup-classe dels productes acabats: valoració de la seva qualitat, comprensibilitat...
2.	Valoració del funcionament del grup de treball.
3.	Fitxa d'avaluació per a l'alumne. Coneixements finals.
4.	Pauta d'avaluació per al professorat

Instruments

Els instruments utilitzats per portar a terme l'estudi i que per tant han estat objecte de les anàlisis són els següents:

De les Experiències 1

- Resum breu de l'experiència de producció del text audiovisual, així com del context educatiu en què se'n marca.
- Vídeo elaborat pels adolescents en la situació de taller.

De les Experiències 2

- Resum breu de l'experiència de cada una de les fases del procés (pre-producció, producció i sessió de valoració-avaluació), així com del context educatiu en què se'n marca.
- Qüestionari d'avaluació dels coneixements previs dels alumnes participants.
- Llistats d'observació de cada una de les fases del procés (pre-producció, producció i sessió de valoració-avaluació).
- Llistats d'observació de les dinàmiques d'interacció i participació.
- Vídeo elaborat pels alumnes en la situació de taller.
- Notes de camp i de registre anecdòtic.
- Qüestionari d'avaluació-valoració de l'experiència per part dels adolescents participants.
- Qüestionari d'avaluació-valoració de l'experiència per part dels docents.

Plantejament de les anàlisis

Les anàlisis se centren, per raons d'operativitat metodològica, en dos grans apartats. Per una banda hi hauria les relatives a les **produccions videogràfiques de ficció** elaborades pels adolescents que impliquen una anàlisi del contingut dels vídeos. Aquestes afecten tant a les *Experiències 1* com a les *Experiències 2*. I, per l'altra, el que hem anomenat aspectes del contingut contextual i interactiu, que farien referència al **procés de producció**, apartat on les *Experiències 2* assoleixen el major protagonisme, perquè com abans hem apuntat d'aquest conjunt d'experiències s'analitzen el procés educatiu i els productes elaborats.

Ara bé, les anàlisis només es fan dels productes videogràfics de ficció construïts pels adolescents a pesar que són textos que, en la majoria de les experiències, s'han realitzat com a activitats de suport de l'activitat de reportatge, que és la principal del taller. Però, són diverses les raons que justifiquen aquesta opció. A més de les valoracions relatives al temps que implica una anàlisi aprofundida de tants productes, s'ha tingut en compte el valor expressiu de les produccions. Els films de ficció, són textos molt oberts, realitzats de forma autònoma i amb menys intervenció dels adults, mentre que els reportatges, malgrat la seva riquesa i diversitat, són textos molt més conduïts i acadèmics, que tenen objectius i estructures més semblants, fet que tendeix a igualar-los. D'altra part, el treball amb la ficció, per la seva major espontaneïtat, possibilita conèixer i introduir-se millor en el marc d'interessos dels alumnes i, de cara a cercar metodologies d'intervenció, ens va semblar que la seva anàlisi aportava més elements a tenir en compte.

Anàlisi de les produccions videogràfiques de ficció

Quant a les anàlisis dels vídeos, les tres etapes d'anàlisi definides per Taylor i Bogdam (1992) ens han servit com a eix d'ordenació i aplicació en la nostra recerca. En primer lloc, la fase de descobriment, ens ha portat a identificar temes, desenvolupar conceptes i proposicions. Aquesta ha consistit en una lectura o visionat de tot el corpus per elaborar tipologies i esquemes de classificació. En un segon moment, la fase de codificació ens ha permès construir un mètode sistemàtic amb el qual ordenar les dades i desenvolupar-les. En aquest moment de l'anàlisi hem establert categories de codificació a partir dels temes, conceptes i interpretacions produïts durant la fase anterior.

En resum, les tres fases han quedat concretades com s'exposen a continuació:

- a. **Visualització.** Totes les produccions s'han visionat diverses vegades per trobar els elements comuns per establir les codificacions que responguin a les preguntes inicialment plantejades.

Interrogants relatius a les representacions de les produccions dels adolescents
- Quina tipologia d'arguments és més escollida pels adolescents?
- Quins temes son els més representats en les diferents produccions?
- Quin tractament es fa d'aquests temes?
- Quins són els personatges que els nois i les noies representen més freqüentment?
- En quins contextos s'escenifiquen aquests personatges?
- Quin són els escenaris escollits per escenificar les diferents històries?
- Quin component de realitat o de ficció mostren les produccions?
- Es mostra una clara influència dels mitjans de comunicació en l'elecció dels temes i la posada en escena?

- Quins **rols de gènere** es desenvolupen?
- Quina importància tenen **els rols de lideratge** en la posada en escena?
- Hi ha alguna relació en l'elecció de **temàtiques realistes o de ficció** amb una condició amb el context socioeducatiu o de gènere?

- b. **Codificació.** El procés de codificació s'ha fet de forma progressiva i s'ha modificat en funció de les característiques de les pròpies produccions, sempre amb l'objectiu de trobar categories que fossin suficientment informatives, exhaustives i exclusives.
- c. **Anàlisi dels resultats.** S'han estudiat les produccions amb les codificacions observades, s'han comptabilitzat les presències d'elements en les diferents categories i s'han establert interrelacions entre els resultats obtinguts.

En les anàlisis de les produccions videogràfiques hem tingut en compte dos aspectes essencials, les **representacions** i les **narracions**, que han estat conceptualitzats de la forma que s'explica a continuació.

- **Les representacions:** seguint les aportacions dels Estudis Culturals (Hall, 1997) les entenem com el vehicle per mitjà del qual s'estableixen relacions entre les coses, els conceptes i els signes. En el procés de representació els membres d'una cultura utilitzen el llenguatge per produir significats, definint aquest com un sistema que usa signes i codis compartits de significació. Ara bé, l'aproximació comprensiva a aquestes representacions canvia en funció de la perspectiva teòrica que es tingui com a referència.

Així, des de la **teoria reflectiva**¹, les representacions són un reflex de la realitat, la mostren tal qual és. El llenguatge o el mitjà visual són els vehicles que permeten reflectir-la. Si volem comprendre el seu significat, hem d'analitzar la pròpia representació com una còpia. Per a la **teoria intencional**, les representacions reflecteixen les intencions de qui les produeix. Per comprendre-les s'han de tenir en compte la persona o persones que han construït la representació (escriptors, artistes, etc.), entendre les seves intencions. En canvi, la **teoria construccionista** situa la construcció de significats en i a través del llenguatge. Des d'aquesta perspectiva, el significat no està en la còpia de l'objecte (reflectiva), ni en les intencions de l'autor o creador (intencional), sinó en el propi procés de construcció i producció. Segons el construccionisme, és a través de les representacions com s'elaboren les mirades sobre el món i sobre un mateix, són les pràctiques les que produeixen significats per mitjà de les relacions entre:

- a. el món de les coses, la persones, els fets i les experiències;
- b. el marc conceptual propi; conceptes mentals que s'han construït al llarg de l'experiència en el món;
- c. els signes "**arranged**" en els llenguatges que comuniquen aquests conceptes.

¹ En l'original d S. Hall (1997) *reflective*
Metodologia

La connexió entre les tres categories d'elements (a, b, c) es realitza a través de codis. En la producció de significats esdevé clau el procés de codificació que després haurà de ser descodificat per qui rebí aquella representació.

Una anàlisi de les ficcions produïdes pels adolescents des de la teoria construccionista implica situar la importància de la construcció del significat en el procés. El significat no el buscarem tant en el producte, ni en la intenció dels nois i noies, sinó en el propi procés de construcció de la ficció en el qual intervenen els diferents elements contextuals: tecnologia de producció, context educatiu, rols de gènere, de lideratge, presència implícita o explícita dels destinataris, influència dels mitjans de comunicació, etc. És a dir, un conjunt d'elements que formen part del procés de construcció de la representació, on la construcció col·lectiva de significats tampoc pot entendre's sense considerar el que abans hem anomenat "cultura adolescent".

- **Les narracions:** Totes les produccions videogràfiques s'organitzen en alguna mena de relat. Diferents autors assenyalen la perspectiva dialògica de tota narració (Bakhtine, 1929). Immerses en un món interactiu, no sorgeixen només de les persones individuals, sinó del diàleg que estableixen aquestes amb altres relats anteriors o simultanis en el temps. Estan conformats per una intertextualitat o comunitat de textos i per una polifonia o pluralitat de veus.

Dins d'aquesta perspectiva d'una pluralitat de veus, i en relació amb les produccions elaborades pels adolescents de l'estudi, s'ha de considerar que les seves narracions recullen les veus que conformen el marc de la seva experiència: el seu context o entorn proper (família, barri, escola, amics...), però també l'entorn mediàtic (televisió, cinema, videojocs, etc.) ja que tots constitueixen el context en el que s'emmarquen les seves representacions visuals.

Anàlisi del procés o del contingut contextual i interactiu

Pel que fa a la valoració del procés, es fa una anàlisi de contingut dels instruments proposats, tant dels qüestionaris (qüestionari de coneixements previs, qüestionari de coneixements finals, etc.) omplerts pels adolescents participants i també, d'uns específics, pels seus docents, com de les observacions i les notes de camp preses al llarg de les tres seqüències didàctiques abans apuntades: abans de la producció, la producció audiovisual i després de la producció. Aquest conjunt de dades fan referència a una diversitat d'aspectes que s'aniran concretant al llarg de la presentació dels resultats i que poden estar relacionats amb temes com l'autonomia dels alumnes en el procés, les dinàmiques de participació i col·laboració que es generen a partir de les activitats proposades, l'adequació i l'interès de les tasques que es realitzen, etc.

ELS RESULTATS. L'EIX EDUCATIU

Introducció de l'eix educatiu
El reportatge. La ficció com activitat paral·lela
La ficció o la publicitat com activitat principal
El qüestionari de coneixements previs
El qüestionari de coneixements finals. Valoració i avaluació de l'activitat

Els diferents tallers de televisió proposats al llarg de les 24 experiències que es recullen en els dos grans grups d'*Experiències 1* i *Experiències 2* pretenen, entre altres coses, apropar el món de l'audiovisual als alumnes, oferir-los uns coneixements bàsics sobre els seus llenguatges i formats per poder emprar-los com un vehicle més d'expressió i comunicació. Aquest coneixement del procés de producció audiovisual cerca també possibilitar l'adquisició d'instruments per a una lectura més distanciada i crítica d'allò que els adolescents miren diàriament a la petita pantalla. I, com s'ha comentat també en altres moments de l'estudi, els tallers consideren el treball en equip com a una eina bàsica per posar en pràctica dinàmiques de cooperació.

Els resultats que es presenten en aquest capítol es basen, però, en les observacions realitzades sobre les 9 experiències que conformen les *Experiències 2* de les quals s'estudia el procés de producció i els productes de ficció obtinguts. Procés que és idèntic al de les *Experiències 1*. Les dades s'exposen seguint l'ordre cronològic de la seqüència d'activitats que tenen els diferents tallers: activitats relatives a *l'abans de la producció*, activitats de *producció* i activitats de *després de la producció*, que s'han especificat en el capítol de la Metodologia que exposa els procediments (Pg. 15-17), però també agrupades segons si la realització de la ficció és l'activitat principal del taller o és una activitat paral·lela. Cal tenir en compte que, encara que, a grans trets, totes les experiències segueixen la mateixa seqüència didàctica, sempre hi ha variacions en funció dels contextos d'aplicació, dels objectius curriculars en què s'emmarca el taller, de les característiques dels alumnes, etc.

En tots aquests tallers els adolescents treballen en grups formats, com a molt, per 7 alumnes. Aquest nombre possibilita que tots els membres participin activament en les tasques que exigeix la producció audiovisual: l'elaboració del guió, l'enregistrament, l'edició... Cada un dels diferents subequips en què es divideixen els alumnes d'un grup-classe estan acompanyats d'un monitor o monitora, que són persones que cursen o han cursat un mòdul formatiu especialitzat en audiovisuals i desenvolupen una tasca de guia i assessorament dels joves realitzadors i que estan vinculats a *Teleduca. Educació i Comunicació*.

Objectius dels tallers de televisió

1. Saber reconèixer i identificar els trets i recursos bàsics del llenguatge audiovisual.
2. Conèixer els elements més elementals de la tecnologia i la producció audiovisual.
3. Analitzar i valorar críticament qualsevol text televisiu amb arguments propis.
4. Adquirir uns coneixements bàsics per a l'escriptura i confecció de guions.
5. Adquirir els coneixements i habilitats necessàries per poder participar en la realització de produccions audiovisuals senzilles.
6. Conèixer les tècniques bàsiques de muntatge i edició de productes audiovisuals.

7. Gaudir d'unes eines bàsiques per poder expressar-se mitjançant el llenguatge audiovisual per crear missatges i productes mediàtics.
8. Aproximar les televisions locals als alumnes i oferir recursos comunicatius per a la participació.
9. Treballar dinàmiques de cooperació.

Recordem que els contextos de les 9 experiències que integren les *Experiències 2* corresponen a l'educació formal, 7 pertanyen a la secundària obligatòria i 2 a l'educació compensatòria (Pla de Transició al Treball i Escola d'Adults). A més, 3 de les experiències de secundària s'emmarquen també en aules d'atenció a la diversitat: Unitats d'Adaptació Curricular (UAC).

EXPERIÈNCIES 2							
	NOM CENTRE	CONTEXT EDUCATIU	Any	TOTAL ALUM.	GÈNERE	TÍTOL PRODUCCIONS	TEMPS TALLE R
1	IES Banús. Cerdanyola del Vallès.	UAC 1er ESO <i>Construint narracions amb audiovisuals</i>	Feb. 2002	8	Ficció	<i>L'amistat retrobada</i> <i>El professor maleït</i>	20 hores
2	IES La Mina. Sant Adrià als Besos	1r ESO Treball per Projectes	Mar. 2002	9	Reportatge Ficció	<i>Coneix el teu barri</i> <i>Cuatro amigas</i> <i>Drogas en la escuela</i>	21 hores
3	IES Pau Claris. Ciutat Vella.	UAC 4r ESO <i>Construint narracions amb audiovisuals</i>	Abr. 2002	8	Ficció	<i>No te fias que es peor</i>	10 hores
4	IES Banús. Cerdanyola del Vallès	4rt ESO Crèdit Variable de Publicitat. Àrea de llengua Catalana	Abr. 2002	12	Publicitat	<i>No et deixis influir, estima't</i> <i>Si l'estimes, posa-te'l</i> <i>Mou-te nena, val la pena</i> <i>Que no et facin perdre el cap. Tu tries.</i>	6 hores
5	IES Fort Pius. Eixample	3r ESO Crèdit Variable de Ràdio i TV Àrea de Tecnologia	Mai. 2002	13	Reportatge	<i>Els nens i les nenes de primària</i>	6 hores
6	Centre d'Estudis Balaguer. L'Hospitalet	4rt ESO Crèdit Comú. Àrea Visual i Plàstica	Mai. 2002	27	Ficció	<i>El gitano</i> <i>Los ángeles de Charlie.</i> <i>Traficantes</i> <i>Bleda</i>	8 hores
7	IES La Sadeta. Gràcia	4rt ESO Crèdit Variable de Ràdio i TV Àrea de Tecnologia Tallers multiculturals	Mai. 2002	9	Noticiari	<i>Noticiari de TV</i>	5 hores
8	Escola d'Adults de Trinitat Vella.	Àrea Comunicació Treball final de curs Marc comunitari (Districte)	Jun 2002	14	Reportatge	<i>Convivim a la Trinitat Vella</i>	8 hores
9	Pla Transició al Treball. Lloret de Mar	PTT Treball projectes Dinamització	Nov 2002	21	Reportatge Ficció	<i>Investiguem sobre la nostra futura professió</i> <i>Homosex</i> <i>L'assassi</i> <i>Amor i ascensor</i> <i>Anar al PTT</i> <i>Buscant feina</i>	30 hores

Seqüència d'activitats de les experiències on l'eix principal del taller és un reportatge i la ficció una activitat paral·lela

En el conjunt de les *Experiències 2* hi ha quatre experiències que tenen com activitat principal la realització d'un reportatge, que són les corresponents al 1er d'ESO de l'IES La Mina, al 3er d'ESO de l'IES Fort Pius, a l'Escola d'Adults de Trinitat Vella i al PTT Lloret. D'aquests centres, dos no fan activitats de ficció (IES Fort Pius i Escola d'Adults de Trinitat Vella), malgrat això s'inclouen dades que corresponen a les observacions del seu procés. En aquests tallers la ficció esdevé, com ja s'ha comentat, una activitat paral·lela, fet que incideix en les característiques del procés de producció i en el producte final de ficció construït.

El reportatge que es proposa filmar als alumnes té una estructura senzilla, malgrat que el conjunt de l'activitat és força complex i demana un procés més proper de guiatge per part dels adults. Es planteja com una activitat d'anàlisi i d'investigació, sobre el terreny, on el treball en equip té un paper important. Es basa en imatges que il·lustren la temàtica que es tracta i en entrevistes a persones, que poden ser expertes, implicades, gent del carrer, etc., que aporten la seva visió pròpia. Es procura que aparegui una diversitat d'opinions per poder treballar el fet que d'un contingut poden haver-hi diferents perspectives. Un dels valors de l'activitat del reportatge radica en permetre, a partir de treballar sobre la representació audiovisual de l'entorn proper o d'un tema, un nou acostament i un millor coneixement dels mateixos.

Activitats d'abans de la producció del reportatge

Les activitats que es treballen en aquesta fase de pre-producció estan pensades perquè els i les alumnes obtinguin les eines per pensar i elaborar el guió del reportatge. En les diferents sessions que la conformen que, en els casos que es fa de forma força completa representa una temporització total d'unes 5 hores, participen, generalment, el docent i una persona del col·lectiu *Teleduca. Educació i Comunicació*. La fase de pre-producció inclou les següents activitats:

1. **Presentació de l'activitat del taller i context:** (15-20 minuts) Tots els tallers s'inscriuen en contextos educatius específics que donen sentit a la proposta que es porta a terme amb els audiovisuals. L'activitat de presentació dels tallers la solen fer els docents. Normalment la presentació comporta posteriorment diverses activitats de documentació perquè tots els reportatges estan tematitzats. Així, dos dels reportatges són sobre el propi barri, el de IES la Mina i el de l'Escola d'Adults de Trinitat Vella. Ambdós s'emmarquen en projectes de caire força interdisciplinari pel que fa al currículum escolar que, a la vegada que cerquen l'aprenentatge de l'escriptura amb audiovisuals, tenen com a objectiu un treball sobre l'entorn proper i el fet de donar a conèixer aquest entorn a altres persones mitjançant el vídeo que filmen. El reportatge de l'IES Fort Pius, que es fa en el marc de l'àrea de Tecnologia, surt d'una demanda dels alumnes: conèixer millor les nenes i els nens de primària, descobrint que serveix per aplicar l'aprenentatge de nous llenguatges i procediments tecnològics. El tema dels alumnes del PTT s'inscriu en la seva situació socioeducativa. Es troben en un any de formació, entre el final de l'escola obligatòria i la incorporació al món del treball. El tema del reportatge consisteix a investigar la futura professió a través de diverses entrevistes amb persones que estan treballant en les especialitats professionals per a les quals els alumnes es preparen. En general, tots els participants agafen amb molta il·lusió el taller. En alguns alumnes les expectatives

sobre el producte que filmaran són molt elevades, en la línia de la qualitat formal dels productes que veuen per la televisió i el cinema.

2. Valoració dels coneixements previs dels alumnes: (40 minuts) Tots els alumnes que integren les *Experiències 2* van omplir un qüestionari que té dos objectius: saber el seu punt de partida pel que fa a coneixements específics sobre el llenguatge audiovisual, però també tenir dades sobre el seu consum mediàtic i sobre l'opinió que tenen respecte al treball en equip, que és quelcom consubstancial al fet dels audiovisuals, que solen ser una obra col·lectiva, però, també, a la proposta de producció que es planteja. Les dades d'aquests qüestionaris es presenten totes reunides unes pàgines més enllà d'aquest capítol (Pg. 44).
3. Ensenyament-aprenentatge d'uns coneixements bàsics de llenguatge audiovisual: (60 minuts) Menys en el cas de l'IES Fort Pius, que ho va fer el professor, que va treballar, des de l'àrea de Tecnologia, unes nocions bàsiques sobre els codis audiovisuals. En els altres tres centres, una membre del col·lectiu *Teleduca. Educació i Comunicació* o un monitor educador, es van encarregar de fer aquesta sessió. Els conceptes que es treballen, preferentment, són els de planificació, angulació i moviments de càmera. En l'IES La Mina i l'Escola d'Adults amb la càmera i en el cas del PTT de Lloret amb material molt visual (vídeos, transparències...) i exercicis d'aplicació. En tots els casos els conceptes van quedar força ben integrats, sobretot el de planificació que resulta molt suggeridor per als alumnes.

Cal tenir en compte que, en funció de la ràtio d'alumnes per classe, aquesta activitat es pot realitzar d'una forma més activa o més tradicional i pautada. També canvia si dins de l'aula es disposa de càmera i de pantalla per anar veient les diferents realitzacions pràctiques que fan els alumnes. En general, la majoria de vegades en els tallers es resol amb activitats d'aplicació dels conceptes mitjançant el dibuix i l'escriptura. També ajuda un vídeo realitzat per *Teleduca. Educació i Comunicació* en el marc de la televisió local, on es veu exemplificada en una història l'ús dels plans, que es comporta com una eina de reforç dels continguts apresos.

4. Anàlisi d'un model de text: (60 minuts) Les nocions de llenguatge audiovisual apreses i altres elements, que s'exposen a continuació esdevenen els punts sobre els quals es fa el visionat d'un text del mateix gènere que aquell que treballaran els adolescents, en aquest cas un reportatge. Les anàlisis s'adrecen a aspectes formals i de contingut. Les qüestions tractades, que es presenten a continuació, són força genèriques i estan en la línia del treball crític sobre el contingut dels mitjans que aporten Masterman (1993) i Bazalgette (1991), entre altres, però es fa sempre una adaptació a les diferents situacions d'aula.

- *Autoria i context de producció i emissió:* autor, guionistes, data d'emissió, cadena que emet (pública, privada, generalista, etc.), canal, audiència, impacte històric-social, país de producció, etc.
- *Aspectes formals:* estructura, imatge, ritme, muntatge, so, música, relació imatge/text...

- Aspectes de contingut: estructura del text audiovisual, entrevistes i aparició de personatges, punts de vista, qualitat, interès i actualitat.

En el cas dels alumnes del PTT de Lloret, de l'Escola i d'Adults i de l'IES La Mina es va visionar un reportatge fet, l'any 2001, pels alumnes del SES Cristòfor Colom del Barri del Bon Pastor, que es titula *Coneix el barri del Bon Pastor*. Els alumnes de La Mina van veure també la pel·lícula *Barrio* de Fernando León i el reportatge *Una mirada jove a Via Trajana*, realitzat, al 1999, per nenes i nens del Casal Infantil de Via Trajana. Els nois i les noies de l'IES Fort Pius van mirar els vídeos que havien fet anteriorment altres cursos de l'institut. Malgrat que, no sempre és possible, el text que visionen els adolescents sol ser del mateix gènere, però, amb una temàtica diferent de la que tractaran els nois i les noies en la seva producció. En tots els casos, es procura animar-los a anar més enllà del text que fa de model i a evitar els mimetismes. Les valoracions que fan els alumnes d'aquests textos fets per altres nois i noies de la seva edat solen ser molt positives.

5. Construcció, per escrit, del pre-guio del reportatge: (120 minuts, en dues sessions) Es parla de pre-guio de reportatge, perquè el producte resultant és més una eina de treball, on apareix un llistat d'instruments que guien l'execució pràctica, que un guio audiovisual pròpiament dit.

A partir d'aquesta fase es proposa als alumnes que es divideixin en subgrups de 7 alumnes. Generalment, els equips de treball els formen els nois i les noies per lliure elecció. Tot i així, hi ha vegades que el docent intervé en la seva formació per tal de què aquests tinguin membres que assegurin la bona marxa del grup i tots obtinguin el millor rediment.

Un cop el grup està format, els alumnes trien els temes dels minireportatges, que constitueix el reportatge en la seva totalitat. Així, en el cas dels reportatges sobre el barri, alguns subgrups opten per treballar sobre l'oci i la cultura en el barri, altres sobre els esports, altres sobre les entitats, altres sobre els joves, etc. En el cas dels PTTs, que investiguen la futura professió. Els adolescents que estan en la modalitat professional de restauració, per exemple, decideixen en aquest moment quins establiments haurien de visitar, quins perfils professionals els interessa conèixer des de l'experiència de treball, etc. Per exemple, el reportatge de l'Escola d'Adults va dividir-se en quatre blocs temàtics. Cada grup va treballar sobre dos dels blocs: *Racisme*, *Història del barri com a acollida de diferents cultures* (migracions dels anys 60 i migracions actuals), *Aspectes culturals* (intercanvis) i *Integració*.

Després de triar els temes es passa a la preparació de l'estructura dels minireportatges, que solen estar formats per una *presentació* de la temàtica que treballa el grup, amb imatges i veus. Aquesta presentació sol estar seguida de diverses *entrevistes* a persones que els nois i les noies creuen que els poden aportar informacions rellevants. En les entrevistes, a més de recollir les declaracions de les persones entrevistades es filmen imatges il·lustratives del seu entorn o sobre els temes que aporten. Cada minireportatge es procura que acabi amb unes *conclusions* sobre allò que s'ha investigat, encara que moltes vegades és difícil per als nois i les noies fer aquesta activitat de síntesis i, finalment, hi ha el *tancament*, que té sempre un caràcter d'acomiadament: pot ser, per

exemple, que els adolescents es presentin davant la càmera, etc. Depèn de l'estratègia que vulguin utilitzar per posar el punt final.

En aquesta sessió les noies i els nois que formen cada subgrup preparen també les possibles preguntes que faran en les entrevistes. Tant en l'activitat de preparar l'estructura del pre-guio, com en les entrevistes els adolescents se'n surten força bé i, en general, hi ha bona implicació. Aquesta sessió de pre-guio s'acompanya d'una fitxa que es presenta a continuació i que es va omplint en el seu transcurs.

Punts de la fitxa i descripció	Característiques de l'execució
- <i>Objectius:</i> concreció de què pretenen fer en el reportatge, finalitats, etc.	Els diferents subgrups d'alumnes ho solen resoldre amb força facilitat.
- <i>Sinopsi del reportatge:</i> breu resum de cinc o sis línies del contingut del reportatge.	Les redaccions es redueixen, fonamentalment a una descripció de la seva estructura. Malgrat tot sempre és una tasca difícil de fer.
- <i>Punt de vista:</i> com es narrarà el reportatge: des del punt de vista dels autors i autores o bé des del punt de vista d'un o dels diversos protagonistes.	Aquest és un dels temes que resulta més difícil de treballar. Sol reduir-se, quan a comprensió per part dels adolescents, al fet d'aportar l'opinió pròpia, que es veu clara en el cas dels entrevistats, però no tant respecte a la mirada amb la qual construeixen el reportatge.
- <i>Estructura:</i> com comença el reportatge, com avança i com s'acaba. Tant el començament com el tancament són fonamentals perquè el reportatge sigui comprensible i capti l'atenció de l'audiència.	El treball sobre l'estructura dels minireportatges no és complicat. El que resulta moltes vegades més difícil per als adolescents, és el fet de considerar l'estructura del reportatge gran com a totalitat, és a dir, el format pels diferents minireportatges que prepara cada subgrup de treball.
- <i>Entrevistes:</i> tria de les persones a qui s'entrevistarà. Preparar i escriure les preguntes que se'ls faran.	No hi ha dificultats sobre aquest punt pel que respecta a les preguntes més rellevants, però sí, pel que fa a la preparació de qüestions que apuntin a demandes més específiques d'acord amb el perfil de la persona entrevistada.
- <i>Localitzacions:</i> concreció dels espais i llocs on es gravaran les imatges i es faran les entrevistes.	En aquest punt sempre es procura que les entrevistes siguin el més properes possibles al centre escolar, perquè el temps de gravació és limitat.
- <i>Imatges:</i> pensar quines possibles imatges principals i de recurs es necessitaran per il·lustrar el tema que es vol explicar.	És una tasca molt ben acceptada. Frequentment els adolescents aporten suggeriments que són difícils de resoldre amb els recursos tècnics de què es disposen.
- <i>Música:</i> pensar en les possibles peces amb què es musicarà el reportatge.	Tasca també molt ben acceptada. Les dificultats estan, moltes vegades, en què el dia de l'edició portin la música que han triat.

En el cas de l'IES La Mina, es va fer també, abans del pre-guio de reportatge, una activitat fotogràfica preparatòria. El fotoreportatge consisteix en sortir a fotografiar les zones del barri i els temes que cada grup s'ha proposat investigar. Es busca informació, es treballa en un mapa el

recorregut que demana el reportatge fotogràfic, es fan les fotografies i fins i tot s'entrevisten algunes persones que poden aportar dades d'interès. Després es rebel·len les imatges i es construeixen diversos cartells o un dossier amb la informació recollida, que passa a ser una base documental per al reportatge audiovisual que es prepara posteriorment.

6. Concreció de totes les decisions del pre-guio: En el cas del reportatge, que s'ha de comptar amb persones de fora del centre escolar, per tant, és molt important que es concreti per al dia de la gravació, tant les entrevistes, com les localitzacions que es filmen per il·lustrar el reportatge. Aquesta tasca que demana un grau de responsabilitat i autonomia més destacat sol ser difícil de fer per part de molts adolescents. Sobre aquest punt de la concreció de les entrevistes, per exemple, la professora i el professor de l'IES La Mina comenten que els adolescents saben escollir molt bé amb qui s'han d'entrevistar sobre els temes que tracten en el seu reportatge, però que no tenen prou autonomia per trucar i quedar per entrevistar-los.

Activitats de producció del reportatge

En aquesta fase del procés, cada un dels subgrups en què es divideix el grup-classe treballa sempre acompanyat per una monitora o monitor. L'activitat de producció representa, en la seva versió total, unes 9 hores, 3 que es destinen a l'aprenentatge del maneig de la càmera i a la gravació, 2 es dediquen al visionat del màster de càmera i 4 a l'activitat d'edició. Els professionals que participen en aquests diferents activitats són, fonamentalment, els educadors, però també el docent i un membre de *Teleduca. Educació i Comunicació* que fa la tasca de coordinació.

7. Aprenentatge del maneig de la càmera: Els monitors o monitores acudeixen al centre el dia que s'ha acordat per fer la gravació. Les noies i els nois que integren cada subgrup aprenen amb aquesta persona el funcionament de la càmera. Els alumnes li mostren el pre-guio de reportatge que han elaborat, que constitueix el punt de referència del que serà el procés de gravació.
8. La gravació del reportatge: Els diferents subgrups amb l'educador surten del centre escolar i, en funció de les imatges i entrevistes que s'han plantejat gravar i de les hores que tenen concertades, s'organitzen l'activitat. Es procura que tots els membres dels subgrups desenvolupin els diferents rols que implica la filmació, fonamentalment els de reporter-entrevistador/a i el de càmera, però també el trasllat del material, la instal·lació del trípode i del micro, etc. En el moment de la filmació, el monitor aconsella als nois i les noies, en cas de dubtes, el millor pla per resoldre les diferents tomes. Es comenten els plans per a les entrevistes i els relatius a les imatges il·lustratives. Aquesta activitat d'enregistrament del seu entorn resulta molt interessant per als nois i les noies i participen amb molta implicació i aconsegueixen un grau acceptable d'autonomia. Es podria dir que en totes les experiències és la tasca que queda més ben assimilada.
9. Visionat del màster de càmera: En aquesta sessió es mira tot allò filmat i se seleccionen les imatges que interessen per al reportatge definitiu. El record del lloc on estan les imatges que interessen implica l'emplenament d'una fitxa. La realització correcta d'aquesta fitxa facilita l'edició. Ara bé, és

una activitat que demana força atenció i per a alguns adolescents no resulta fàcil. El visionat del màster acostuma a fer-se en el centre escolar, amb una pantalla de televisió i un magnetoscopi. Cada subgrup sol estar uns 45-60 minuts mirant el seu material gravat, encara que depèn molt del total filmat. Del final d'aquesta fase ha de sortir el guió de muntatge, és a dir, l'especificació de les imatges seleccionades i l'ordre en què hauran d'aparèixer en el reportatge final.

10. L'edició del reportatge: Aquesta activitat es desenvolupa en les instal·lacions de la televisió local amb una taula d'edició analògica professional. Els alumnes manipulen, un per un, els comandaments de la taula amb l'assessorament constant dels monitors. S'intenta concretar, entre tots els membres del subgrup i a partir de visionar dues pantalles, una que conte el màster i l'altra, el film editat, la successió definitiva de les imatges, la seva duració en el temps, etc. En general, la noia o el noi que en un moment concret porta el comandament i els seus companys més propers s'impliquen més que aquells que, per raons d'espai, estan situats més allunyats de la taula. Només s'editen les imatges. La banda de so i els crèdits són editats posteriorment pels monitors per la dificultat que implica tot el procediment per als adolescents, que comprenen com funciona l'edició, però amb la qual no arriben a tenir cap mena d'autonomia. En conjunt, pot dir-se que aquesta activitat és la que resulta més difícil per als adolescents i se'ls fa llarga. Mantenir l'atenció durant el temps que implica no és fàcil d'aconseguir.

Com només hi ha una taula d'edició a la televisió local, cada subgrup va passant i editant el seu minireportatge i, simultàniament, les seves companyes i els seus companys fan les activitats paral·leles, que poden ser la filmació d'una ficció o d'un espot que promocióni un valor social. També en el cas del PTT de Lloret, que va fer l'enregistrament i l'edició amb càmera digital, va ser necessari el torn dels grups per poder editar, perquè, l'espai d'edició (*La Cibernètica del Clot*) només té disponibles, per al muntatge de vídeo, dos ordinadors.

11. L'activitat paral·lela al reportatge: Es fa a partir de la rotació dels subgrups que comporta l'ús de la taula d'edició o dels ordinadors. Tot el procés té un cert caire d'improvisació. Els diferents subgrups compten també amb els educadors que els guien. Es prepara primer, a grans trets, els guions d'allò que es filmarà i després s'escenifica i s'enregistra. L'edició la fan els monitors.

La majoria de ficcions analitzades corresponents a les *Experiències 1* han estat realitzades com a activitat complementària, però també moltes de les *Experiències 2*. Concretament, de les 44 ficcions que constitueixen el corpus analitzat, 29 s'ha produït com a activitat paral·lela.

Els productes que surten d'aquest miniprocés són molt espontanis i, a més, s'han de resoldre en relatiu poc temps. Els temes els plantegen els nois i les noies en funció dels seus interessos, de les possibilitats que dona l'espai on es grava i dels recursos amb què es compta. Aquesta manera de produir incideix en els productes en tots els sentits, tant pel que fa a la forma, però, també, en el seu contingut. Els plans es decideixen *in situ*, a mida que s'actua i es filmen. Hi ha, per tant, escassa diversitat de plans. La gravació sol fer-se de forma lineal, seguint l'ordre dels diferents esdeveniments que componen la història, fet que facilita la tasca d'edició. S'utilitzen molt pocs

elements d'atrezzo i tampoc hi ha gaire temps de preparació i assaig. Cada equip de treball té menys marge per treballar el consens i la divisió de rols dins el propi grup.

Dels quatre centres escolars que fan un reportatge com activitat principal només dos realitzen, a més, activitats paral·leles, els vídeos de la qual han estat analitzats.

Centres	Títols de les ficcions
IES La Mina	- <i>Cuatro amigas</i> - <i>Drogas en la escuela</i>
PTT Lloret	- <i>Homosex</i> - <i>L'assassi</i> - <i>Amor i ascensor</i> - <i>Anar al PTT</i> - <i>Buscant feina</i>

Activitats de després de la producció del reportatge

Aquest conjunt d'activitats es fan totes en el centre escolar. Entre els professionals participen el docent i una persona de *Teleduca. Educació i Comunicació*, sobretot en la sessió de visionat. Moltes vegades també els educadors, com va passar en el cas del PTT Lloret, que la sessió va acabar en una petita festa. El desenvolupament total comporta unes 2 hores.

12. Visionat conjunt del producte elaborat i valoració de l'activitat: Els diferents equips mostren a la resta de companyes i companys de la classe els minireportatges que cada grup ha realitzat i que, junts, componen el reportatge total i comenten l'experiència. També es visionen en aquesta sessió les produccions videogràfiques que es fan com activitat paral·lela. Els punts que serveixen de guia per desenvolupar l'activitat que es realitza oralment són els següents:

Pauta de treball de la sessió de visionat	
Valoració del producte	- Valoració de la qualitat del producte: formal i de contingut. - Comprensibilitat de cara a l'audiència. - Relació entre producte i objectius. Aconsegueix informar, entretenir, divulgar, etc. - Presència dels diferents punts de vista. - Reeiximent de les entrevistes realitzades. - Punts forts i febles del producte. Canvis a introduir per millorar-lo.
Valoració de l'activitat i de l'equip de treball	- Punts forts i febles de l'experiència de taller. - Funcionament de l'equip de treball.

En les diferents experiències observades, els adolescents participen aportant la seva opinió sobre els seus propis productes i els dels altres grups de treball. Tots se senten molt orgullosos del que

han fet, perquè la majoria dels reportatges són productes molt dignes i de qualitat. Però també saben veure els aspectes que no acaben d'estar resolts: si s'enten bé, si manquen plans, si les seves intervencions com a locutores i locutors han estat les correctes, si s'hagués pogut filmar una seqüència des d'un altre punt, etc.

La valoració global de l'activitat és molt positiva i estan satisfets dels nous aprenentages. Algunes crítiques es dirigeixen principalment a l'activitat concreta d'edició, que se'ls fa pesada, en canvi l'estada-visita a la televisió local (*Clot RTV*) o a l'espai multimèdia del districte (*La Cibernètica del Clot*) està molt ben considerada. Entre les valoracions, hi ha també un molt bon reconeixement de la tasca que fan els educadors dins dels diferents equips de treball.

Respecte al treball en equip, encara que la majoria de grups es coordinen bé per aconseguir els objectius, alguns evidencien tenir més conflictes en les relacions, que moltes vegades impideixen que hi hagi una col·laboració de tots els integrants del grup. Entre els problemes més esmentats hi ha el fet de la diferència d'implicació en el treball: alguns nois o noies es quixen perquè porten tot el pes de l'activitat, mentre que altres se'n despreocupen o queden al marge. Una altra de les problemàtiques apuntades és la que plantegen alguns líders que tenen una mala experiència del treball en grup i que fan intervencions censoradores i ridiculitzadores d'allò que aporten els altres, actius, que acaben dificultant molt el funcionament del grup. En aquest punt de les dinàmiques que comporta el treball en equip, la proposta dels tallers ha de buscar estratègies perquè l'experiència de producció lligada a un treball de col·laboració sigui realment més efectiva.

13. Qüestionari de coneixement finals: En una sessió a part les noies i els nois omplen per escrit dos qüestionaris sobre els coneixements adquirits, la valoració que fan de l'activitat i de l'equip de treball. Els resultats d'aquest qüestionari s'exposen més endavant d'aquest capítol. (Pg. 54)
14. Qüestionari d'avaluació de l'experiència per part del professorat: Al llarg d'una entrevista amb cada docent es comenta la seva valoració sobre les diferents fases del procés. Les conclusions d'aquestes entrevistes evidencien que les quatre experiències han estat molt positives per als alumnes, tant pel que fa a adquisició de nous coneixements, com per a la implicació en el treball. En tots els casos s'afirma també que l'activitat del taller és útil perquè contribueix a millorar l'autoestima dels alumnes: se senten protagonistes de l'activitat, més adults, etc. En l'IES La Mina l'interès que tenien els alumnes es va comprovar, a més, en una major assistència al centre.

En relació a la gravació, per exemple, els docents de l'IES La Mina afirmen que és una activitat que queda molt ben integrada i que els adolescents arriben a filmar amb autonomia un material de força qualitat. Tant era així, que els nois i les noies comentaven freqüentment a l'aula les consignes que els havien donat els educadors per gravar i mantenir el pla com una cosa molt ben assumida.

Respecte a l'activitat paral·lela, la professora del PTT de Lloret, exposa que l'activitat va suposar un regal per als alumnes. La realització del reportatge també la considera positivament, però, en estar molt més estructurada pot arribar a ser més semblant a les activitats que es fan a l'aula. Destaca la

capacitat d'improvisació que van tenir els alumnes i el desplegament d'una creativitat que no permeten les tasques que fan més habitualment. A més, l'activitat paral·lela de ficció va fer visibles aspectes que no es veuen gaire en el context d'aula.

Entre els inconvenients que s'assenyalen, sobretot en el casos que l'activitat del taller s'integra en el currículum obligatori, és la problemàtica que suposa haver de sortir del centre. Per exemple, en els crèdits variables, que apunta el professor de l'IES Fort Pius, només està permesa una sortida i fer-ne més suposa perdre altres classes o destinar temps fora de l'horari escolar i això també és complicat d'aconseguir.

15. Difusió dels productes videogràfics: Es constata al llarg de les diferents experiències que és important que els productes videogràfics fets pels adolescents tinguin un nivell de difusió que vagi més enllà del centre escolar. Tant en el cas del reportatge de l'Escola d'Adults de Trinitat Vella, com en el del IES La Mina, això es va aconseguir. Els dos reportatges van ser visionats també en els Centres Cívics i la seva projecció pública va repercutir molt positivament en l'autoimatge dels alumnes. Del reportatge de La Mina va sortir un fragment en uns dels telenotícies que elabora la televisió local del Clot per a BTV. Actualment, els seus productes han passat a ser uns documents amb els que compta la comunitat propera per donar conèixer el barri a l'exterior.

Seqüència d'activitats de les experiències on l'eix principal del taller és la ficció o la publicitat

Els tallers de ficció són un espai i un mitjà d'expressió per als nois i les noies. Pretenen treballar els coneixements sobre llenguatge audiovisual, alhora d'incentivar la creació a partir de la construcció d'històries, però també se cerca, en la proposta, l'afavoriment de dinàmiques de relació i participació. Seguint un procés similar al del treball amb ficció, l'activitat de publicitat es basa en la promoció d'un valor social, tot tenint en compte les característiques i els recursos dels codis publicitaris. El fet que aquests dos gèneres siguin l'objectiu únic de l'activitat de producció incideix en la qualitat dels productes elaborats. No perden la seva expressivitat, però guanyen sobretot en la possibilitat de portar a terme totes les fases del procés de producció de forma més aprofundida. Això incideix en els aspectes formals dels productes (major riquesa de plans, més comprensibilitat de cara a l'audiència...) i en la construcció del contingut. De les 44 ficcions que s'analitzen en aquest treball només 15 ficcions han estat elaborades sota aquest procés.

En les *Experiències 2* hi ha quatre experiències que tenen la ficció o la publicitat com a eix principal, que són, pel que fa a la ficció, les elaborades per la UAC de 1er d'ESO de l'IES Banús, per la UAC de 4rt d'ESO de l'IES Pau Claris i pel Centre d'Estudis Balaguer. Respecte a la publicitat, la realitzada per la classe de 4rt d'ESO també de l'IES Banús. Això representa un total d'onze títols, 7 de ficció i 4 de publicitat. En el cas de les *Experiències 1*, són 8 títols de ficció, que els han realitzat el grup d'adolescents de Baró de Viver i els grups de 1er de Batxillerat de l'IES Banús dels cursos 1999/2000 i 2000/2001.

Atès que les quatre experiències basades en el treball de la mimficcio i publicitat de les *Experiències 2* s'han fet en contextos d'educació formal, però molt diferenciats, es presenten els aspectes més significatius del seu procés en dos apartats separats. Per una banda, s'exposen, primer, les que s'inscriuen en el marc de les àrees curriculars o dels crèdits i, per altra, les que s'ha desenvolupat de forma més extensa en el temps i com activitats de treball per projectes.

A. EXPERIÈNCIES QUE S'INSCRIUEN EN CRÈDITS CURRICULARS

En aquest apartat s'exposen algunes de les dades sobre el procés de producció de les ficcions i publicitats realitzades pels alumnes de 4rt d'ESO, com a crèdit variable de Llengua Catalana (4rt d'ESO IES Banús) i com a crèdit comú de Visual i Plàstica (4rt d'ESO Centre d'Estudis Balaguer). Això fa que el nombre d'alumnes participants variï, en el primer cas, participen 12 alumnes i, en el segon, 26. La seqüència didàctica seguida en aquests tallers és bàsicament la mateixa que s'ha exposat abans respecte al reportatge, però amb les diferències que suposen les característiques dels gèneres que es produeixen i dels contextos escolars on s'emmarquen. Només s'esmenten els elements més específics d'aquest procés perquè els altres es corresponen amb el que s'ha comentat abans (Pg: 23 i següents). En cada una de les subactivitats es posa a nivell orientatiu el temps que implica l'activitat si es fa de forma completa.

❖ Activitats d'abans de la producció de la ficció/publicitat

1. Presentació del taller: (15-20 minuts) Aquesta activitat com la resta que corresponen a la fase de pre-producció, tant en l'IES Banús com en el Centre d'Estudis Balaguer van ser portades a terme per les professores.
2. Valoració dels coneixements previs: (40-45 minuts) Les dades es proporcionen totes juntes en la pàgina 44.
3. Ensenyament-aprenentatge d'uns coneixements bàsics de llenguatge audiovisual: (60 minuts) La sessió de llenguatge audiovisual en aquestes dues experiències va tenir unes peculiaritats que es comenten a continuació. Encara que els conceptes bàsics treballats són els mateixos que s'han citat en el reportatge: planificació, angulació i moviment de càmera.

En el cas del Centre d'Estudis Balaguer no es disposava de càmera; el nombre d'alumnes i el poc temps que permetia el context de l'assignatura (26 alumnes, dues hores a la setmana repartides en dues sessions d'una hora ala tarda) va dificultar que es pogués portar a terme una activitat més vinculada amb la pràctica de la càmera. Tot i així, l'haver realitzat en el curs anterior el tema del còmic i haver treballat l'ús expressiu dels diferents plans, va permetre substituir les aportacions que podria facilitar la càmera per una sèrie d'exercicis sobre els conceptes de planificació i angulació amb imatges de revistes, que van acompanyar altres exercicis de reforç. Amb aquesta activitat, els

alumnes van treballar els temes més bàsics, així com el contingut ideològic i el missatge transmès en cada imatge. Posteriorment es va incidir també sobre els moviments de càmera.

En l'IES Banús, el taller amb audiovisual representava la fase final d'un llarg procés on es treballava la publicitat amb tres mitjans de comunicació: premsa, ràdio i televisió. La tasca que es feia en un mitjà reforçava el que s'aprenia en els altres. En el cas del llenguatge visual, primer es va introduir la imatge fixa per fer un anunci per a la premsa. En aquest punt, els conceptes de planificació i angulació van tenir un pes important, però també els de denotació i connotació, així com, aspectes relacionats amb el llenguatge de la publicitat: estructura d'un anunci, estratègies per atreure els destinataris, etc. Conjunt d'aspectes que van permetre que en parlar de la imatge en moviment, quan a llenguatge, s'incidís fonamentalment sobre els temes més específics com els moviments de càmera, etc.

4. Anàlisi d'un model de text: (60 minuts) Els adolescents del Centre d'Estudis Balaguer van mirar algunes ficcions i algun reportatge que havien fet alumnes de la seva mateixa edat d'altres centres, que van tenir molta acceptació. Els nois i les noies van veure en aquest material representacions fetes des d'una perspectiva molt pròxima i això els va animar molt a portar a terme el taller. En l'Escola Banús van visionar el reportatge *Una mirada jove a Via Trajana*. Les pautes de treball d'aquesta sessió són molt semblants a les apuntades en relació amb el reportatge:

Pautes per treballar l'anàlisi d'un text de ficció
- <i>Autoria i context de producció i emissió del text analitzat:</i> autor, interpretes, guionistes, data d'emissió, cadena (pública, privada, generalista, etc.), canal, públic destinatari, audiència, impacte històric-social, país de producció, etc. - <i>Aspectes formals:</i> imatge, ritme, muntatge, so, música, relació imatge/text... - <i>Aspectes de contingut:</i> estructura del film, espais, context, personatges principals i secundaris, temàtica, etc. - <i>Aspectes ideològics:</i> estereotips, idees i valors.

5. Construcció del guió de ficció o publicitat: (60 minuts, més una sessió posterior de repàs que pot arribar als 60 minuts o menys) Com en el cas del reportatge, en arribar a aquesta fase es formen els equips de treball en què se subdivideix el grup-classe. Cada grup té com a molt 7 membres. En les dues experiències, tret d'algunes excepcions, es van formar els equips de forma lliure. Això, en alguns grups, en constituir-se preferentment per afinitats i amistats, va comportar que es repetissin els rols habituals de treball i implicació dins de l'aula, que ha assumit cada alumne. Però, en un dels grups de l'institut Banús, la professora va insistir en què una noia que quedava bastant marginada en les relacions amb els companys i companyes, formés part del grup que aplegava els alumnes amb millor rendiment acadèmic, aquest fet va tenir bones conseqüències posteriors, que són força freqüents quan es treballa amb audiovisuals. Subfases de la construcció del guió:

- *Concretar la idea:* En primer lloc i abans de començar a fer el guió, en els casos que no hi ha un projecte previ, en aquest moment es pensa, entre tots els membres del grup, la idea sobre la

qual tractarà la vídeoficció que es realitzarà. Aquesta idea es recomana que sigui senzilla i que tingui la possibilitat de concretar-se en imatges.

En el cas dels espots publicitaris realitzats pels nois i noies de l'IES Banús, la idea que fonamentava el guió de publicitat era la mateixa de l'anunci de premsa que ja s'havia elaborat: les drogues, l'anorèxia, el sexe segur i l'esport, eren les temàtiques escollides per cada un dels quatre grups de treball. En el Centre d'Estudis Balaguer, en canvi, en no hi haver cap idea prèvia, la seva selecció va comportar una important discussió entre els membres dels diferents grups per acordar quin seria el contingut de les històries.

- *La sinopsi:* Un cop es tenen les idees o plantejaments inicials, es passa a fer la sinopsi, és a dir, a resumir la història que es vol explicar en la ficció audiovisual. La sinopsi inclou els punts més importants del relat: personatges, escenaris i esdeveniments. L'escriptura d'aquesta sinopsi és un element imprescindible del treball posterior. Solen ser històries breus, on les accions tenen un lloc rellevant tot facilitant la seva traducció en imatges.
- *El guió tècnic-literari i el story board:* A partir de la sinopsi es planteja el guió. Hi ha dos tipus de guions: el *literari* i el *tècnic*. En el guió tècnic consten totes les informacions que fan referència als tipus de plans, a la il·luminació, a la banda sonora, a la posada en escena i al moviment dels actors, etc. En el guió literari una descripció breu de les imatges i les paraules dels personatges. Tota aquesta informació s'aplega en una graella com la que es mostra a continuació, en la qual manca la comuna dels diàlegs perquè les ficcions que es produeixen són mudes. A més de treballar sobre aquests guions, en molts casos es fa l'*story board*. L'*story-board*, que es planteja com un còmic del film. Està format per vinyetes amb dibuixos més o menys esquemàtics de cada pla. El recurs de l'*storyboard* ajuda a visibilitzar els diferents plans que componen la història

Aquest guió és el punt de referència de la sessió de filmació. I com es pot veure, a diferència del pre-guió de reportatge, en el guió de ficció es decideixen les característiques de cada un dels plans que integraran la futura producció.

Nº de pla	Localització del pla	Tipus de pla	Tipus d'angulació i moviment	Descripció del contingut del pla	Efectes de so i música	Atrezzo

En la sessió de guió es procura guiar als alumnes perquè omplin la graella amb la informació imprescindible, amb un llenguatge clar i directe, amb frases curtes que expressin molt bé tot allò que passa. El tema de la localització és important perquè serveix per estructurar cada seqüència. En general s'apunta a què els nois i les noies realitzin ficcions breus i treballin sobre uns 20-25 plans, que s'apleguen en 2 o 3 seqüències, com a màxim. En la concreció dels plans que expliquen l'inici de la història, la intervenció de la professora és molt important, però, a mesura que noies i nois van agafant autonomia, aquests van treballant sols fins que acaben de concretar

tot el relat. Normalment i a diferència dels professionals, els nois i noies resolen seqüències força llargues amb pocs plans, malgrat això la comprensió del que suposa tot el procés de guionització per part de les noies i els nois és molt bona, com va succeir en les dues experiències analitzades.

Així, la sessió de guió, malgrat la seva complexitat resulta força assequible i, si no s'allarga massa en el temps, s'agafa amb molt interès. Demana, entre altres coses, un saber pensar amb imatges i és, per tant, un bon exercici d'imaginació i, a la vegada de traducció sistemàtica dels diferents elements que intervenen en la construcció de la història. En aquesta sessió, el procés de presa de decisions conjunta esdevé clau i són freqüents les discussions acalorades sobre quin tipus de pla és més adient per una toma en funció del significat que es vol expressar. En el cas del Centre Escolar Balaguer els adolescents van fet també el story board. En el de l'IES Banús es va insistir menys en la representació visual de l'espot que s'havia treballat molt en l'anunci de premsa.

❖ Activitats de producció de la ficció/publicitat

6. La gravació: (2 hores) El procés és molt semblant al del reportatge, el dia convingut els educadors i una persona del col·lectiu *Teleduca. Educació i Comunicació* arriben al centre. Els nois i les noies distribuïts en subgrups mostren el guió elaborat i entre tots organitzen el procés d'enregistrament, així com els primers aprenentatges relacionats amb el maneig de la càmera. Es procura que la filmació sigui en el centre escolar o en espais propers.

Ara bé, a diferència del reportatge, aquí els nois i les noies no tenen només la feina de filmar, sinó que també han d'escenificar i interpretar la història. Per la qual cosa han d'acabar de concretar els rols que desenvoluparà cada un. Es procura, però, que tots passin pels diferents rols tècnics, és a dir, que aprenguin a manejar la càmera i participin en la gravació.

En general s'apunta a fer gravacions lineals, perquè facilita l'edició, però no sempre és així. L'edat dels nois i les noies és un factor important a considerar i també la disponibilitat de les localitzacions. Per exemple, en l'espot publicitari de l'institut Banús que tractava el tema de l'esport, no va ser possible realitzar un enregistrament lineal perquè el gimnàs, que era on s'iniciava la història, estava ocupat.

En el procés de gravació i, també en el de guió, s'observen coses que moltes vegades trenquen amb els rols que desenvolupa un alumne habitualment en el centre. Així, moltes vegades alumnes que tenen problemes de rendiment escolar, quan arriba el moment de col·locar-se davant la càmera i filmar, manifesten molt bones habilitats i són força més competents que altres que estan molt reconeguts per les seves capacitats acadèmiques. Això va succeir en un dels grups de l'Institut Banús. La noia que quedava més marginada en el grup va ser la que va portar pràcticament tot el

procés d'enregistrament, fet que va repercutir positivament en la seva imatge davant dels companys i companyes.

Un altre aspecte a destacar és el de les discussions, que ja se solen produir en el procés de guió, però, aquí es tornen a replantejar molts dels plans previstos i això genera un debat força constructiu. Perquè, hi ha un aspecte a ressaltar, sovint es canvia, en el procés de gravació, el guió que s'havia elaborat en la sessió anterior. La immediatesa del fet de filmar i les noves necessitats no previstes abans fan que sigui complicat el seu seguiment. Malgrat això, és molt important tenir-lo a mà, encara que no se segueixen fil per randa. És un element de referència essencial. En general, la sessió de gravació esdevé la més important per als nois i les noies. Freqüentment comenten que els ha estat la més divertida, ja que és molt àgil i espontània i demana molta participació. A més, trencar amb la dinàmica tradicional de classe i obre també noves perspectives en les interrelacions. Per exemple, en Youssef, un alumne del Centre d'Estudis Balaguer va comentar que el que més li havia agradat del procés era la posada en escena: *"tenia moltes ganes de fer-lo. La persona que té vergonya, quan fa el vídeo, la seva vergonya desapareix"*. En el cas del Youssef, que feia poc havia entrat al centre, va ser essencial tenir un paper en la ficció i veure's representat. Després, ell mateix va comentar que va tenir molts més elements de conversa amb els seus companys.

Freqüentment, la sessió d'enregistrament esdevé també per als adolescents un ritual de la mirada. La càmera està mirant, els companys també miren com s'escenifica, i, depenent d'on es gravi l'escena, miren també els altres alumnes del centre o les persones del carrer. D'aquesta manera, amb la càmera i l'escenificació estem donant importància a uns protagonistes i això generalment reforça les relacions de grup, els ajuda a fer-se visibles amb una activitat que trenca alguns dels seus rols més habituals. Per exemple, l'Enrique, alumne de 4rt del mateix centre, comenta que li va agradar la gravació ja que va poder fer com si fos un actor de veritat. La ficció contribueix a situar-se de forma diferent en relació amb les representacions que fan els mitjans, els sembla més una possibilitat de canviar els papers, de convertir-se també en emissors i creadors de nous textos.

7. El visionat del màster de la càmera: (2 hores) El procés és semblant al del reportatge. El guió de muntatge, com a síntesi del visionat del material filmat, resulta imprescindible en les ficcions que no tenen una gravació lineal, malgrat tot, en les altres, també és important fer-lo, perquè facilita i organitza l'activitat posterior d'edició.
8. L'edició: (4 hores) La sessió d'edició esdevé una de les més feixugues per als nois i noies, tant si es tracta de l'edició analògica com digital, perquè és un procés massa complex per aprendre'l amb tant poc espai de temps. A més és una activitat que implica estar asseguts i quiets força estona. En ambdues, però, els nois i les noies actuen més com a realitzadors, apuntant criteris sobre la història i la seqüència d'esdeveniments que com a muntadors pròpiament dits. La tasca de muntadors la fan els monitors. Els adolescents porten, en el cas de l'edició l'analògica, els comandaments. De totes formes en l'edició digital, encara que sembla que participen menys el grau de comprensió del procés és millor. Ara bé, el camp de visió és més ampli en la taula tradicional d'edició i permet la participació

de més alumnes. La reducció dels dos monitors a la pantalla de l'ordinador, que informa tant del màster com del material ja editat, fa que l'atenció a la pantalla hagi de ser més forçada.

L'activitat d'edició és valorada pels adolescents principalment perquè els permet desplaçar-se a les instal·lacions de la televisió local o a l'espai multimèdia del districte i el fet de conèixer altres espais i de realitzar activitats fora del centre els resulta molt gratificant. La part d'edició, és la que més contribueix a fer reflexionar sobre la dificultat de produir un curt o una pel·lícula.

❖ Activitats de després de la producció de la ficció/publicitat

9. Visionat conjunt del producte elaborat i valoració de l'activitat: Com en el cas del reportatge els diferents equips mostren a la resta de companyes i companys el producte realitzat i comenten l'experiència. La pauta de qüestions de la sessió és molt semblant a la del reportatge adaptada, però amb les especificitats que comporta el gènere. En el visionat de les ficcions els adolescents valoren molt la posada en escena dels seus companys i companyes, així com els diferents recursos que aquests han pres alhora de portar a terme la seva història.

El visionat de les produccions generalment es realitza en el marc de l'assignatura en la qual s'ha inscrit el taller. La pròpia estructura curricular i el mateix funcionament dels centres porta a què sigui difícil treballar les produccions realitzades en d'altres matèries o espais. Fet que segurament permetria remirar les produccions amb més aprofundiment i fins i tot des de noves perspectives. Per exemple, les ficcions serien un bon instrument per treballar a les Tutories de l'ESO, però això és força difícil de muntar atesa les dinàmiques dels centres escolars.

10. Qüestionari de coneixements finals. Activitats d'avaluació i valoració: Els resultats sobre els coneixements adquirits estan en pàgines posteriors (Pg. 54). El fet que l'activitat sigui portada a terme en els casos exposats, IES Banús i Centre d'Estudis Balaguer, en el marc d'una assignatura, fa que la part d'avaluació prengui gran importància.

Entre els criteris a tenir en compte en l'avaluació de l'activitat s'han de considerar aspectes que afecten el procés, així com el producte. Sobre aquest punt la proposta necessita elaborar pautes més concretes que facilitin la tasca de valoració d'aprenentatges de continguts així com de les actituds de cada alumne individualment, però també de l'equip de treball.

11. Qüestionari de valoració de l'experiència per part dels docents: La valoració de l'activitat ha estat positiva per les dues professores implicades. Una d'elles comenta, però, que moltes vegades aquesta activitat, que surt del marc més tradicional del currículum acadèmic contribueix a descol·locar els alumnes respecte el que tenen integrat sobre normes escolars. En aquest sentit, s'haurien de tenir pautes per explicar-los millor el sentit de l'activitat quan a aprenentatges, tant útils com els que poden proporcionar les matèries curriculars habituals, també quins són els criteris d'avaluació, etc.

També és destacat per les dues, a partir de l'experiència, la necessitat de comptar amb instruments que incideixin en la millora de les dinàmiques de relació i cooperació dins dels diferents grups de treball.

B. EXPERIÈNCIES QUE S'INSCRIUEN EN EL PROJECTE

CONSTRUINT NARRACIONS AMB AUDIOVISUALS

Seguidament es presenta el procés que es va portar a terme amb dues Aules d'Adaptació Curricular (UAC) de 1er i 4rt d'ESO dels IES Banús i Pau Claris, que van participar en el projecte *Construint narracions amb imatges. De l'autorepresentació individual a la reflexió i creació de temàtiques col·lectives*. La seqüència didàctica del qual s'exposa a continuació i suposa unes 15 hores. El projecte, que treballa amb la imatge fixa i en moviment, pretén usar la imatge com instrument de reflexió, expressió i creació. En un primer moment, des d'una vessant més biogràfica i individual, s'empra la imatge fotogràfica com a instrument per exposar els propis interessos i motivacions. I, en un segon, fruit de la posada en comú i de la recerca d'elements que relacionen l'àmbit personal amb el més social i contextual, es planteja el treball amb el vídeo. Aspectes com la necessitat de dialogar, de compartir, de responsabilitzar-se, de cooperar, lligats al treball en equip, són també essencials en la proposta. La descripció més aprofundida d'aquest projecte es troba en un document de treball (veure l'apartat de les Referències).

- 1) Presentació del projecte: (15 minuts) En els dos centres la presentació la van realitzar les professores i dues membres del col·lectiu *Teleduca. Educació i Comunicació* que van seguir tots el seu desenvolupament. En aquesta presentació es va explicar breument la seqüència d'activitats als adolescents i se'ls va convidar a participar.
- 2) Presentació del diari: (15 minuts) Un cop presentat el projecte, es va explicar als nois i les noies que, tant ells, com els adults implicats escriurem un diari que recollia la mirada personal de cadascú sobre l'experiència. Els diaris, unes llibretes de pocs fulls i pautats, servia per exposar opinions, inquietuds, propostes, observacions, etc. Es va facilitar una pauta o guió que orientava en l'escriptura. En el grup d'adolescents de 1er d'ESO la proposta del diari va ser ben rebuda i no tant entre els adolescents de 4rt, que no el van arribar a posar en marxa. Haver d'escriure comporta un esforç molt diferent al fet de fer una fotografia. La impulsivitat que implica una foto fa que aquesta sigui un element més suggeridor. Pel contrari, escriure exigeix, entre altres coses, una reflexió sobre allò que es porta a terme, a la vegada que traduir-ho en paraula escrita i això costa molt més de fer.
- 3) Repartiment dels rodets de fotografies i de les càmeres de cartró: (15 minuts) En finalitzar la sessió, es van lliurar els rodets o les càmeres de cartró. Amb aquestes havien de realitzar les 12 fotografies d'aquells elements que cadascú considerés que eren, a nivell personal, molt importants. A partir de l'experiència amb l'IES Banús, que es va realitzar primer, es va observar que les càmeres de cartró facilitaven l'activitat de fotografia, malgrat això es van perdre algunes imatges.

- 4) Realització de fotografies individuals: Els adolescents van disposar, pel cap baix, d'una setmana per fer aquestes fotografies d'elements personals.
- 5) Qüestionari de coneixements previs: (30-40 minuts) els resultats es presenten, com en les altres experiències, posteriorment (Pg. 44).
- 6) Converses individuals amb les fotografies: (90 minuts) Cada alumne va parlar individualment de les fotografies que havia pres amb una de les persones de l'equip del projecte i en aquesta sessió se'l convidava a què seleccionés les imatges que volia compartir amb els altres companys i companyes. Aquesta entrevista es va fer paral·lelament a la sessió de llenguatge audiovisual, que es va desenvolupar a l'aula conduïda per un eurocomunicador i la professora. Per tant, en aquesta sessió es van fer dues activitats. El fet que les converses es portessin a terme al mateix moment que la sessió de llenguatge, va suposar un cert moviment d'entrada i sortida d'alumnes de l'aula. Les entrevistes es van fer en dos espais separats. Se seguia un guió de preguntes, també amb l'objectiu de facilitar al noi o la noia la tria d'allò que presentaria públicament al grup i de quina manera ho faria. Parlar sobre les fotografies, en alguns casos, es va fer difícil, per problemes d'inhibició, etc. Però, en general va permetre aprofundir més en els temes que interessaven a cada alumne i que, en altres moments de l'experiència, no hi havia tant espai perquè sortissin.
- 7) La sessió de llenguatge audiovisual i de maneig de la càmera: Com hem comentat abans, aquesta sessió es va portar a terme a la vegada que els alumnes sortien de l'aula per parlar individualment de les seves fotografies. Aquesta simultaneïtat va ser criticada per alguns dels participants, perquè encara que les entrevistes individuals funcionaven molt bé, els sabia greu perdre's alguna cosa del que passava a l'aula. Un monitor de la televisió del Clot, conjuntament amb la docent, portaven el grup-classe i introduïen les nocions més bàsiques de llenguatge audiovisual (els conceptes de planificació, angulació i moviments de càmera), així com les corresponents al maneig de la càmera.

Per fer l'activitat els monitors van passar primer un vídeo que és una ficció molt breu que mostra els diferents tipus de plans, a la vegada que la veu en *off*, exposa la funcionalitat de cadascun. Després del visionat es van facilitar als adolescents unes fotocòpies on es presentava en imatges cada concepte acompanyat d'una breu descripció. Posteriorment es va mostrar a cada alumne el funcionament de la càmera i se li va suggerir que enregistrés quelcom de la classe tot utilitzant alguns dels diferents plans. El monitor li demanava, en veu baixa, un tipus concret de pla i l'alumne el feia. El monitor de televisió, connectat a la càmera, mostrava el pla realitzat per l'alumne. Els companys, que seguien amb les fotocòpies, havien d'endevinar el pla sol·licitat. El mateix es va fer amb l'angulació i els moviments de càmera. En el grup de 4rt, aquesta sessió semblava aparentment que interessava poc, que hi havia un cert "passotisme", però, al contrari, si s'observava amb més atenció es comprovava que estaven atents i pendents de com sortien reflectits per la pantalla i de les coses que deien d'ells els companys.

8. El diàleg indi i la construcció d'una història: (60 minuts) Té el nom de diàleg indi la sessió on els diferents nois i noies exposen les fotografies dels elements, que són importants per a ells, als seus companys i companyes de

classe. D'aquesta sessió, on tothom aporta dos o tres elements, s'ha d'extreure un o més temes comuns, que inclouen els temes individuals. Aquests temes formaran part d'una història que es construeix entre els diferents membres que componen el grup de treball que enregistrarà el vídeo. La sessió, es va filmar en vídeo per tal de poder veure posteriorment allò que havíem parlat com a grup i extreure conclusions sobre les relacions. Dos monitors de la televisió local, van venir a gravar el procés. Un diàleg en el qual, inicialment, els nois i noies havien de dirigir-se la càmera quan parlaven, però que va acabar esdevenint un diàleg, on la càmera tenia un paper totalment extern, però malgrat tot important. Això no va tenir repercussions en la dinàmica dels adolescents més joves, però sí, en el cas dels adolescents de 4rt d'ESO.

En l'IES Banús, les dues membres de l'equip del projecte participaven, conjuntament amb la professora, en la dinamització de la sessió i van seguir diferents estratègies per aconseguir el consens sobre els temes aportats pels adolescents i l'elaboració final d'una història. En un dels grups es va poder extreure una història sobre el sentiment de felicitat relacionat amb el fet de l'amistat. En l'altre, els adolescents van veure difícil, en un primer moment, poder construir una història que tingués en compte els elements importants per a cadascú i van acabar construint una història de por, que integrava alguns dels elements suggerits.

Amb els nois i noies de l'IES Pau Claris, el diàleg indi es va portar a terme amb tot el grup sencer, no es van fer subgrups. La sessió és important en tant que posa sobre la taula la pròpia mirada i la mirada dels altres, un espai on les emocions tenen un lloc prioritari. Es van generar algunes situacions de nerviosisme, timidesa etc. Al llarg de tota la sessió els nois i noies s'anaven interrompent per mostrar desacord, complicitat, etc. amb els seus companys i companyes. No conèixer els monitors que enregistraven la conversa va portar-los a una situació d'incomoditat. Va impedir que estiguessin relaxats. Amb els adolescents de 4rt, la càmera esdevenia una prova clau per posar en evidència com es mostraven i eren vistos. Això va fer que moltes vegades estiguessin més pendents del què deien que d'escoltar allò que aportaven els altres.

9. Realització de les fotografies de grup que expliquen la història: (60 minuts) Un cop els grups havien consensuat les històries, van agafar les càmeres de fotografiar i van sortir a recollir les imatges que servien per il·lustrar la història que havien construït. Havien de realitzar 24 fotografies. Aquestes imatges es van posar després en un cartell. Els nois i les noies van fotografiar dins de l'institut i en els carrers i espais propers.
10. Elaboració del guió: (60 minuts) El guió es va fer en dos grups separats espacialment., en el cas de l'IES Banús, perquè tot el grup en conjunt era massa gran per possibilitar la participació. El fet de tenir la història escrita va facilitar molt l'elaboració. Així, els alumnes de 1er, amb unes explicacions breus sobre què era un guió, perquè servia, quins elements havien d'anotar-se i una graella per anar col·locant cada aspecte, van resoldre fàcilment la tasca. Primer, amb la guia d'una membre de l'equip del projecte es van concretar els primers 12-13 plans i després, de forma totalment autònoma, els alumnes van fer la resta. En la sessió es va incidir molt en el concepte d'acció. Cada pla havia de mostrar una acció o com a molt dues. Concepte que va ser força entès després de treballar-lo

mentre que la funcionalitat dels diferents plans ja estava ben adquirida. Eren freqüents les discussions entre els adolescents sobre si un determinat enquadrament s'havia de resoldre amb un pla de conjunt, amb un pla mig, o amb un pla 3/4. Els defensors de cada opció donaven explicacions molt elaborades i adients de la seva proposta. Es va indicar també que procuressin escriure de forma breu i clara cada anotació que feien. La part de so i música no va ser treballada per falta de temps, però es va demanar als alumnes que pensessin possibles músiques per il·lustrar la seva producció videogràfica.

En ambdós grups de 1er d'ESO, la sessió de guió va resultar molt interessant per als adolescents i potser més per al grup que tenia alumnes amb més problemes conductuals. En aquest grup una noia va expressar el divertit que era fer aquella activitat, cosa que va ser confirmada pels altres. Malgrat això, van acabar els dos grups molt cansats. L'activitat demana força concentració, com s'ha comentat, ja que, entre altres coses, cal representar-se mentalment cada moment de la història i concretar-lo amb els recursos del llenguatge audiovisual. Les habilitats per treballar aspectes de successió temporal i organització espacial són essencials.

Pel que fa als nois i les noies de 4rt, la sessió de guió va iniciar-se amb els nois i les noies dividits en dos grups, cada grup havia de fer un guió de la mateixa història. Però, després, per raons de dinàmiques de relació del grup i per la dificultat que plantejava de cara a la gravació el fet de què els mateixos actors i actrius interpretessin dues vegades i s'incrementés el temps destinat l'enregistrament, es van unificar en un sol grup. La sessió de guió va ser portada fonamentalment per la professora de l'aula, que ja havia treballat aquests aspectes amb el grup. Els adolescents van anar concretant els plans i els escrivien en la graella. El temps que es va dedicar a l'elaboració del guió va permetre decidir els quinze plans inicials.

11. Gravació: (2 hores) La sessió d'enregistrament es va realitzar en les instal·lacions dels centres o en els carrers i espais propers als instituts amb les càmeres i la guia dels monitors de la televisió local. Aquests proporcionaven un altre cop les indicacions necessàries per manejar-la, suggerien posicions i millores en els enquadraments, etc. Les professores i una membre de l'equip del projecte participaven també en l'activitat. Cada un dels alumnes havia de filmar els plans de la ficció que havien preparat. Per poder portar a terme la gravació també havien de tenir a punt els elements de l'atrezzo que eren indispensables en la història.

Quant als alumnes de 4rt, la sessió de gravació es va dur a terme al pati del centre amb dos monitors. Va ser una mica complicat arrancar la sessió. Potser no estaven massa clars els rols de cadascú. Els nois i noies van tenir molta cura de l'atrezzo. Així, van portar roba esportiva adient. Hi havia una preocupació per sortir "guapos". El ritual de vestir-se va ser molt important. Durant uns quinze o vint minuts el pati va ser un espai d'exhibició de formes de caminar diferents, de formes de mostrar-se, etc. S'ha de tenir en compte també, que la primera mitja hora de la gravació es compartia el pati amb un altre grup que estava fent educació física. La mirada d'aquest grup i la d'altres nois i noies que sortien per les finestres per veure què passava van ser rellevants per al grup de la UAC, ja que el fet de gravar el vídeo i vestir-se de forma "diferent" els feia sentir importants tot influint molt en

l'èxit de la sessió. Es van anar involucrant progressivament. La presa de decisions sobre quins plans es podien utilitzar o quines escenes explicarien millor allò que volien eren dutes a terme per tot el grup de forma ràpida i espontània. Tots tenien molt clara la història. Aquest aspecte, juntament amb els coneixements previs de llenguatge audiovisual que posseïen, va fer que l'enregistrament fos ràpid, àgil i s'apuntessin elements molt creatius. La càmera va ser agafada quasi per tots els membres del grup. La gravació es va fer menys linealment i més pensant en les preses que es necessitaven per explicar la història.

Els alumnes de 1er d'ESO, es van implicar molt en la filmació, però ambdós grups van estar més interessats en construir les històries que en filmar-les i freqüentment li donaven la càmera al monitor perquè els filmés. El tema de l'atrezzo va ser molt important. Tots van tenir cura de portar els elements essencials que formaven part de la trama. Entre aquests elements hi havia dos gossos.

12. Edició: (4 hores) L'edició es va fer en les instal·lacions de la televisió local amb una taula professional. Els alumnes van editar el vídeo que havien gravat distribuïts en els grups de treball que eren els habituals al llarg de l'experiència. És a dir, dos grups de 4 alumnes en el cas dels alumnes de 1er d'ESO i un grup de 8 alumnes en el de 4rt. Els monitors els van explicar els aspectes més elementals del funcionament de la taula d'edició. I, encara que els alumnes manipulessin els comandaments, sempre ho feien amb el suport constant dels monitors. S'intentava decidir entre tots la successió de les imatges, la duració, quina part es desestimava, etc. i el noi o la noia que estava a la taula ho realitzava. En general, els alumnes que estaven portant directament els comandaments i els del seu costat immediat s'implicaven més en l'activitat que els que estaven espacialment més separats, encara que també depenia de les característiques dels adolescents. Totes les noies i els nois van fer anar la taula d'edició.

Ara bé, només es van editar les imatges. La banda de so, formada només per música, i els crèdits van ser editats posteriorment pels monitors, quan els alumnes ja no hi eren, perquè hagués estat massa llarg per als adolescents. En el cas dels alumnes de 1er, en ser dos grups, mentre un dels grups editava l'altre va preparar un guió breu d'un spot de campanya de promoció de valors i el va rodar (activitat paral·lela). I després es van canviar els papers: els que editaven van passar a elaborar l'spot.

13. Visionat i valoració de l'experiència: (45 minuts) En aquesta sessió participen, a més dels alumnes, les professores i les dues persones que formen l'equip del projecte. La sessió de visionat es fa a l'aula i tothom aporta la seva opinió dels vídeos i les seves vivències de l'experiència.

Les noies i els nois de 1er d'ESO estaven molt satisfets dels seus productes i van fer comentaris crítics molt pertinents. Sobre el vídeo *El professor maleït* van afirmar que no els agradava la interpretació: en molts moments al protagonista se li escapa el riure. També van observar que l'escena amb el gos estava mal filmada i no s'entenia, que hi havia membres del grup que sortien molt poc en les imatges, així com que el vídeo era poc professional, tenia un aire "casolà". Van considerar també que mancaven alguns plans que expliquessin la informació que mancava.

Respecte al vídeo *L'amistat retrobada* van apuntar que faltaven escenes per veure millor com els amics es perdonaven i que la seqüència que mostrava el conflicte estava mal interpretada: un dels nois es tirava a terra sense que l'altre l'arribés a empènyer. Pel que fa a l'activitat, els comentaris es decantaven per exposar el bé que s'ho havien passat, el fàcil que els havia estat entendre els conceptes de planificació, encara que amb la càmera era més complex de fer. Es van queixar de què la càmera peses (càmera professional), perquè resultava difícil de controlar. Respecte al treball en equip, es van posar de manifest en la sessió els conflictes relacionals que hi ha habitualment en el grup dels nois i noies més hiperactius: queixes per la forma de treballar d'alguns membres, incomprendiments, etc. Semblava que, malgrat que havien resolt molt bé l'activitat i que havien col·laborat entre ells, no podien acceptar que també feien coses positives. Mentre que l'altre grup, molt cohesionat, va expressar el gust que havien sentit en treballar junts. En relació amb quins consells donarien a altres adolescents que fessin aquesta experiència van sortir aspectes com que l'activitat era molt agradable i divertida, que servia per aprendre i per fer més amics. També servia per aprendre a decidir junts. El noi que feia de protagonista de *El professor maleït* va apuntar: "*que se lo tomen en serio, que no se rian*" en relació a la interpretació que ell mateix havia fet.

El grup de 4rt d'ESO va apuntar respecte al producte audiovisual que havia sortit millor del que s'esperaven. Els altres vídeos que havien fet a l'aula eren de pitjor qualitat, en no disposar d'una taula d'edició professional sinó de dos magnetoscòpis. També creien que el producte hauria d'haver estat més llarg amb tot el que havien gravat. Consideraven que la història s'entenia bé, que estava ben explicada. Que es podria millorar la música i l'atrezzo, que la música s'hauria de triar abans amb més temps. Un noi va observar que canviaria un dels plans perquè no el trobava ben agafat. Li faltava perspectiva. També es va mencionar que en algun moment la 'canxa' de bàsquet no s'hauria d'haver vist perquè representava que estaven en un lloc fora del centre. Pel que fa a l'experiència, van valorar-la molt positivament, però es van queixar de les càmeres de fotografiar que van donar-los molts problemes. Els va agradar molt fer les fotos individuals en funció dels seus interessos, mentre que trobaven que en el cas de les fotografies de grup va haver-hi dificultats de col·laboració. No consideraven molt important el guió, van gravar sobre la marxa, i trobaven a faltar que no s'hagués pogut anar a gravar a la platja per falta de temps. Van observar que la sessió de diàleg indi no havia anat prou bé, que tots se sentien cohibits. Que coneixien poc els monitors que participaven en la sessió. En relació amb l'equip de treball es van fer comentaris que apuntaven que era millor treballar en grup que en solitari. Es va valorar que no s'havien fet grupets, que tots havien participat. Tothom tenia molt clar que s'havia de fer. Entre els consells que donarien a altres que fessin l'experiència hi havia el fet de no usar càmeres de cartró. El millor de l'experiència havia estat anar a la televisió local. Editar era difícil, sobretot al començament, però que està molt bé perquè surts de l'institut.

14. Qüestionari de coneixements finals: (30-40 minuts) Els resultats estan en pàgines posteriors (Pg. 54).
15. Qüestionari de valoració de l'experiència per part dels docents: Per la professora de 1er d'ESO de l'IES Banús l'experiència ha resultat molt interessant i engrescadora. Es treballa una forma de comunicació nova a la qual ells estan acostumats, però desconeixen. Aquest tipus de treball, però,

pot implicar un desordre que no veu negatiu. Aquest té a veure amb el fet de sortir de l'habitual. Els alumnes han de saber viure també en aquest desordre: els alumnes sols comprenen l'aprenentatge dins el marc de l'aula tradicional. La professora veu important treballar més profundament l'activitat que es fa a la televisió local mentre els altres grups editen (activitat paral·lela). L'activitat s'hauria de portar preparada des dels centres. Tenir el guió pràcticament a punt. Afirmar també que, a partir de l'experiència, han millorat les relacions de grup. Alguns alumnes s'han motivat molt i han canviat personalment. Fins i tot alguns veuen en l'audiovisual una sortida professional. També considera que en l'activitat s'han trobat valorats en relació a la resta de companyes i companys del centre.

Per la professora de 4rt d'ESO Pau Claris, els alumnes han estat molt contents. Caldria, però, haver aconseguit una major expressivitat durant el desenvolupament d'algunes sessions. Malgrat això, l'activitat va ajudar a desfer la dinàmica habitual del grup-classe i això va possibilitar una relació més integradora per part de tots. Es van implicar molt en el projecte, sobretot en la gravació. Considera, entre les coses a millorar, que les activitats haurien de ser més pautades i que és important donar-los també més responsabilitats concretes.

Els resultats del qüestionari de coneixements previs

Per valorar el punt de partida dels participants es va passar un qüestionari que se centra en els aspectes més essencials de la proposta: els coneixements sobre llenguatge visual i audiovisual i el treball en equip. Però, per tenir més informació sobre el context dels alumnes, es van incloure també algunes qüestions sobre consum mediàtic (televisió, ràdio, premsa, llibres) i sobre l'opinió que tenen els adolescents dels mitjans que usen més habitualment. El llibre es va considerar un mitjà més, com també ho fa Bazalguette (1990). En la valoració posterior d'aquest qüestionari es va trobar a faltar el fet de no haver inclòs alguna pregunta sobre consum de videojocs i d'internet, que tenen cada vegada un pes més important entre els adolescents. Així, només als nois i noies que realitzen els tallers en el primer trimestre del curs 2002/2003 tenen aquesta qüestió. Els qüestionaris passats es troben en l'annex.

Quins mitjans consumeixen?

- ❖ **Temps de televisió i ràdio:** Els resultats evidencien que la televisió ocupa un temps important en la vida dels participants. Un 61% destina entre 3 o més hores diàries a la petita pantalla. El temps dedicat a la ràdio és molt menor: un 41% no en fa cap consum i un 45% se situa en la franja que va entre menys d'una hora i 2 hores.

Temps	Cap	- 1 hora	1 hora	2 hores	3 hores	4 hores	+4 hores	Total alumnes
Televisió (absol.)	2		11	32	26	23	22	116
Percentatges	2		9	28	22	20	19	100%
Ràdio (absoluts)	47	2	33	17	5	5	7	116
Percentatges	41	2	28	15	4	4	6	100%

L'edat, que resulta un aspecte significatiu en l'increment de la ràdio en l'estudi *Construint narracions amb imatges*, portat a terme amb alumnes de UACs de 1er i 4rt d'ESO, es fa també palès en aquest cas. Aquí també es constata que en els alumnes de 1er d'ESO fan un consum força menor de la ràdio que els alumnes més grans. Ara bé, un cop arribats els 15 anys, el consum de ràdio sembla estar només en funció dels interessos individuals. Hi ha noies i nois que en són grans consumidors i altres que en són ben poc i l'edat deixa de ser una variable significativa.

- ❖ **Canals i emissores:** Els canals de televisió preferits són Antena 3 (31%) i Telecinco (28%), que se situen sensiblement per sobre de la resta. Els segueixen en nombre d'eleccions TVE1 (13%) i TV3 (11%). Els altres canals tenen un nombre d'eleccions menor. Cal destacar que entre els canals menys triats, els que fan una programació que pot interessar més als adolescents també tenen una presència més significativa com són el K3 (6%), Flaix TV (4%), que programa música de forma continuada, o el Canal Plus (5%) amb la seva oferta de cinema. Segurament que el decantament per les dues emissores privades generalistes que aquí s'evidencia (Antena 3 i Telecinco) seria sensiblement diferent amb alumnes d'altres tipus de contextos socio-culturals. Així, s'observa que en el cas de l'IES La Sedeta (Gràcia), TV3 obté un nombre d'eleccions més elevat que els altres canals.

Canal	TVE1	La2	A3	TLs	TV3	K3	FlaixTV	CityTV	C +	Via Di	Total mencions
Absoluts	34	1	79	72	29	15	9	4	12	1	256
Percentatges	13	0	31	28	11	6	4	2	5	0	100

Quant a les emissores de ràdio, s'observa que totes les seleccionades pels adolescents i joves ofereixen programes musicals. Els percentatges més elevats de mencions són per a Flaix FM (44%) i Los 40 Principales (21%). La categoria "Altres" abasta un conjunt d'emissores que aconseguixen eleccions quantitativament poc significatives, però que sumades (21%) evidencien que hi ha també una àmplia diversitat de preferències. Entre aquestes emissores amb menys eleccions hi ha ràdios locals, Ràdio Taxi, La cadena 100, etc.

Emissora	40 Principales	Flaix FM	Cadena Dial	Màxima FM	Altres	Total mencions
Absoluts	19	40	7	5	19	90
Percentatges	21	44	9	5	21	100

- ❖ **Programes:** Del conjunt de la programació, el programa amb més nombre de seleccions és la sèrie *Una paso adelante* d'A3 (9%). Si es valoren els resultats per gènere s'observa que entreteniment i ficció obtenen xifres semblants d'esment, 48% i 46%, respectivament. Els programes d'entreteniment més citats són per ordre: *Gran Hermano*, *Operación Triunfo* i *Crónicas Marcianas*. Els de ficció: *Un paso adelante*, *Policías*, *Los Simpson*. La categoria "Esports i Altres" recull programes d'esports, telenotícies, documentals o programes de temàtica molt diversa, que, en conjunt han rebut tots molt poques preferències (3%). Aquest tipus de programes obtenen resultats molt semblants a la programació musical per televisió que oferta Flaix TV i la MTV del Canal Satellite Digital. Flaix TV obté, però, més mencions que la cadena de pagament.

En relació amb el gènere, en general, les noies prefereixen la ficció, mentre que els nois fan menys mencions en aquest tipus d'oferta. Dins la ficció, les noies es decanten preferentment per sèries com *Un paso adelante* o *Compañeros* i els nois per *Policías* o *Los Simpson*. En el gènere d'entreteniment hi ha equiparació de mencions entre noies i nois. Aquestes dades són diferents de les obtingudes en l'estudi *Construint narracions amb imatges*, on el 54% dels programes esmentats per les noies eren de ficció i el 60% dels mencionats pels nois d'entreteniment. L'increment de l'entreteniment per part de les noies, que s'observa en aquest estudi es deu a l'opció per programes com *Gran Hermano*, *Operación Triunfo*, *El Diario de Patricia* o també, en alguns contextos socioeducatius, per programes com *7 de nit* o *A pel*. En la categoria "d'esports i altres" sobresurten les preferències dels nois i en la de "TV musical" les de les noies.

Gèneres	Entreteniment	Ficció	Esports i Altres	TV Musical	Total mencions
Absoluts	108	104	8	7	227
Percentatges	48	46	3	3	100

- ❖ **Consum de premsa:** Les dades en relació a la premsa evidencien que, del total de la població, un 49% llegeix algun tipus de diari. Els percentatges més elevats els obté la premsa d'informació general (45%). El diari amb més mencions és *El Periódico* (17%), seguit de *La Vanguardia* i *El Mundo* que obtenen xifres equiparades (un 10%). La premsa gratuïta també té una presència estimable (9%). Els diaris esportius obtenen el 39%, dades de presència molt superiors a les obtingudes pels programes d'esport de la televisió. Es constata que encara que la majoria de lectors de diaris esportius siguin nois, en alguns contextos sociocultural, com per exemple l'IES la Sedeta, les noies també en són aficionades. Els diaris adreçats a joves com *Secundèria* o *El Periodico del Estudiante* obtenen un 7% de les mencions. En la línia de la importància dels contextos socioculturals, també s'observa que en alguns centres i instituts la lectura de diaris és pràcticament inexistent, mentre que la de revistes és molt elevada. I en altres contextos passa exactament el contrari.

Premsa	Sí Diari	No Diari	Sí Revistes	No Revistes	Total alumnes
Absoluts	46	48	63	31	94
Percentatges	49%	51%	67%	33%	100

Premsa	Diaris d'informació general	Diaris esportius	Diaris per a joves	Premsa gratuïta	Total mencions
Absoluts	32	28	5	6	71
Percentatges	45%	39%	7%	9%	100

Pel que fa a les revistes, el percentatge d'eleccions arriba al 67% i són, sobretot les noies, les gran consumidoras. S'observa que les revistes que obtenen un nombre més elevat de mencions pertanyen a la temàtica rosa-musical (64%). Entre aquestes sobresurten les revistes *Vale*, amb un 22% d'eleccions, *Bravo* i *SuperPop*, amb un 17% cadascuna. La resta de titulars d'aquesta categoria obtenen xifres molt més baixes. Una categoria, força semblant quant a contingut i que es podria considerar quasi dins la mateixa temàtica rosa-musical, seria la mencionada com a "rosa", on s'inclouen títols com *Hola*, *Lecturas*, *10 minutos* i que obtenen el 4% d'esment, però, es consideren

separades de la categoria anterior perquè no són revistes especialment adreçades a les noies adolescents. Percentatges més baixos obtenen les revistes sobre ordinadors i videoconsoles, un 10%, (*Nintendo Acción*, *PC Mania*, *PC Game*, *Hobby Consolas*...), les de motor (un 3%), ambdues esmentades preferentment pels nois i les de música (un 3%), que semblen interessar més a les noies. La categoria altres, que arriba al 13%, recull en bona part les revistes dominicals de la premsa d'informació general, que a diferència dels altres tipus de revistes no són adquirides generalment pels adolescents sinó per les seves famílies.

Temàtica revistes	Rosa-musical	Rosa general	Ordinadors i Consoles	Motor	Música	Altres	Total mencions
Absoluts	81	6	13	5	4	17	127
Percentatges	63,77	4,72	10,23	3,93	3,14	13,38	100%

- ❖ **Consum de llibres:** A partir dels resultats s'observa que els percentatges més elevats corresponen a l'opció que indica que no llegeixen llibres: un 59% de les noies i nois participants se situen en aquesta categorització. Només un 22% afirmen que llegeixen habitualment i un 13% que ho fan a vegades. Els llibres que tenen més mencions són *El señor de los anillos* (10%), *Harry Potter* (7%), *Manolito Gafotas* (6%) i la col·lecció *Pesadillas* (6%)¹. Amb percentatges del 4% hi ha *El manuscrit del segon origen* i *Otra vuelta de tuerca*². La resta de títols tenen quasi tots una sola menció. Es constata una àmplia varietat de preferències, així com diferències en funció del context del centre escolar. A més dels títols esmentats es troben seleccionats llibres ben diversos: *Agua para chocolate* (L. Esquivel), *Cul de sac* (Gemma Lienas), *Ostres tu, saps què?* (F. Casallerrey), *La carvena* (J. Saramago), *El capital* (K. Marx), *Sin noticias de Gurb* (E. Mendoza); *El Vaquilla*, *LSD*, *Chicos. Manual de instrucciones* (M. Prunty), *El Diari d'Anna Franc*, *Nirvana*, *Vudú*, etc. molts dels quals corresponen a lectures de l'àrea de llengua. S'evidencia també una varietat de recursos per exposar la lectura, hi ha adolescents que tenen dificultat per recordar el títol del llibre i d'altres que l'escriuen correctament i citen, a més, el nom de l'autor. Un 67% saben quan el van llegir, mentre que la resta no ho saben o no contesten. Entre els que ho recorden, un 48% han fet una lectura recent del llibre esmentat, mentre que un 52% el van llegir fa un any o més. Les noies llegeixen quelcom més que els nois i tenen més interessos lectors, perquè són les que esmenten més títols com a preferits.

Lectura	Si llegeixen	No llegeixen	Llegeixen a vegades	No contesten	Total alumnes
Absoluts	21	55	12	6	94
Percentatges	22%	59%	13%	6%	100%

- ❖ **Consum d'ordinador i videojocs:** Aquest aspecte només apareix en el qüestionari dels nois i noies que fan el taller el primer trimestre del curs 2002-2003, que són els alumnes del PTT de Lloret, per aquesta raó les dades absolutes són més baixes. Quant al consum d'ordinador, les dades indiquen que un 62% no en fan cap consum, segurament perquè no en tenen a casa, mentre que la videoconsola està més introduïda i només un 43% no l'utilitza o no la té al seu abast. Del total dels participants, un 24% tenen accés als dos aparells. En el cas de l'ordinador els adolescents que

¹ *El señor de los anillos* (J.R.R. Tolkien); *Harry Potter* (J.K. Rowling); *Manolito Gafotas* (E. Lindo).

l'utilitzen en fan un consum força alt, un 33% hi dediquen dues o més hores, mentre que la majoria dels consumidors de vídeoconsola, també un 33%, hi destina només 1 hora.

Temps	Ordinador				Videoconsola				Total alumnes
	Cap hora	1h	2-3 h	+4h	Cap hora	1 hora	2-3 hores	+4h	
Absoluts	13	1	6	1	9	7	4	1	21
Percentatges	62%	5%	28%	5%	43%	33%	19%	5%	100%

Els programes d'ordinador més esmentats són *Final Fantasy* i *Crash Bandicoot*. Les webs més citades Google, Hispachat i Ya.com. A partir de les dades de consum obtingudes es constata que els nois tenen més tendència a utilitzar l'ordinador i la vídeo consola que les noies, que en fan un consum sensiblement menor.

Quin opinió i experiència tenen dels mitjans?

- ❖ **Utilitat:** En relació a la qüestió que els demana que marquin de què els poden servir els mitjans de comunicació, s'observa que la majoria de respostes es decanten per l'opció que apunta a l'obtenció d'informació (36%) i d'entreteniment (32%). Sorpren, però, el percentatge que assoleix la categoria "expressar la meua opinió" (11%) o la de queixar-se (7%), que confirma la informació sobre les possibilitats d'accés als mitjans que tenen les telespectadores i els telespectadors.

Servei de TV i ràdio	Expressar-se	Queixar-se	Participar	Informar-se	Entretenir-se	Estar acompanyat	Total mencions
Absoluts	24	17	16	84	74	15	232
Relatius	11%	7%	7%	36%	32%	7%	100%

- ❖ **Experiència:** La qüestió sobre l'experiència de participació amb la ràdio i la televisió generalistes ha tingut molta menys respostes que les altres. Un 42% de total d'adolescents no la contesten. Fet que evidencia que un ampli sector de noies i nois opta només pel paper d'audiència. Ara bé, entre les possibilitats de respostes que s'oferien a marcar, la de trucar o enviar un SMS a algun programa de ràdio o de TV és la que obté un resultat més elevat, un 35%, seguida de la que indica que s'ha estat entrevistat (30%) i de la que s'ha assistit (21%). Pel que fa a les opcions de participació en la realització d'algun programa de ràdio o TV o d'escriptura d'una carta o article a la premsa, s'observa que són clarament molt minoritàries.

Experiència	Entrevistat	He trucat	He assistit	He participat en produccions	He escrit	Total mencions
Absoluts	23	27	16	5	5	76
Relatius	30%	35%	21%	7%	7%	100%

- ❖ **Valoració de la televisió:** Predomina l'opinió positiva de la televisió (un 81%) amb expressions com "m'agrada", "és molt bona", "el millor invent", "és entretinguda", "t'acompanya quan estàs sol", etc. Mentre que l'opinió negativa és molt menor, un 16%. Entre els atributs negatius destaquen comentaris en la línia de què "hi ha molta telescombreria", "és manipuladora", "falten programes", "fan coses avorrides", "hi ha molta publicitat", etc. Un percentatge del 6% manté una posició

² El manuscrit del segon origen (M. de Pedrola); Otra vuelta de tuerca (Henry James).

ambivalent: veuen avantatges i coses bones a la televisió, però també aspectes negatius. Alguns adolescents aporten comentaris més distanciat i acadèmics quan fan la valoració de la TV, com si allò, potser aparentment, no acabés de ser un tema que els involucri realment. Per exemple, *"és un mitjà de comunicació que serveix per entretenir-te"* (Kico, 4rt ESO / IES Pau Claris); *"la televisió és el mitjà de comunicació que s'utilitza més, és el més directe, hi ha imatges i veu. La ràdio només entra per l'oïda, però la televisió entra per l'oïda i la vista"* (Queralt, 4rt ESO / IES La Sedeta); *"és un mitjà de comunicació que serveix per l'oci i per obtenir informació"* (Ona, 3r ESO / IES Fort Pius).

Valoració de la TV	Positiva	Negativa	Ambivalent	Total mencions
Absoluts	152	29	6	187
Relatius	81%	16%	3%	100%

Alguns dels comentaris aportats pels adolescents en relació a la valoració de la televisió són els següents:

- *"crec que els famosos no serveixen per res, el que serveix és el que li passa a la gent"* (David, 1r ESO / IES Banús).
- *"És una pena que la gent (m'incloc) no deixi més de banda la televisió i no es dediqui a escoltar més la ràdio, llegir (...). També crec que la informació està excessivament manipulada, no et pots creure res del que et diuen, un dia et surten amb unes imatges i el dia següent et diuen que són de fa dos anys, un dia surten polítics queixant-se de què un musulmà no ha volgut parlar amb una alcaldessa perquè és dona, el dia següent diuen que aquest musulmà fa més d'un any que no viu a Catalunya. Què ens podem creure?"* (Anna, 4r ESO / IES La Sedeta).
- *"És un sistema de manipulació de masses i fer que la gent es deixi arrastrar per il·lusions ajenes, exemples claus OT, GH, etc."* (Aitor, PTT Lloret).
- *Va bé per entretenir-se, però quant a informació és molt més pràctic el diari o la ràdio.* (Òscar, 4rt / La Sedeta).
- *"La televisió és bona per la gent que està sola, perquè acompanya molt i per l'altra gent també perquè és una molt bona manera de desconnectar i passar-ho bé"* (Rebeca, 4rt ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"Jo penso que la televisió ha sigut el millor que han inventat"* (Laura, 4rt ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

Quins coneixements, com a punt de partida, tenen de llenguatge audiovisual?

- ❖ **Conceptes de planificació:** El percentatge de noies i nois que coneixen el concepte de primer pla és d'un 67% i el de pla general del 79%. Es pot dir, doncs, que els adolescents participants posseeixen uns més que acceptables coneixements previs sobre els dos plans demanats, sobretot de la noció de pla general. S'observen, però, més bons resultats en els grups que han treballat aquests conceptes abans del taller que en els que s'hi enfronten per primera vegada. El bon coneixement de la noció de pla general, fins i tot pels grups que no ho han treballat en altres moments, pot respondre a les facilitats que aporta la propia denominació de *pla general* o també perquè no tots els alumnes tenen una noció clara del que és un primer pla. Alguns, per exemple, el confonen amb el pla

mig curt. I a això es poden afegir les imprescions que poden implicar per alguns adolescents el fet exposar el concepte a partir d'un dibuix.

Planificació	SI PP	No PP	No Contesta	SI PG	No PG	No Contesta	Total alumnes
Absoluts	78	28	10	92	12	12	116
Relatius	67%	24%	9%	79%	10,5%	10,5%	100%

- ❖ Seqüenciació del procés de producció audiovisual: Aquesta qüestió resulta molt més difícil per als nois i noies que les relacionades amb la planificació. Només un 24% dels participants la resolen correctament, la majoria dels quals formen part de les aules on s'han treballat anteriorment els audiovisuals. Així, tant els que no la resolen (un 47%), com els que resolen alguns punts de la seqüenciació (un 20%), no tenen encara un coneixement clar del que implica el procés de producció. Per exemple, poden situar el muntatge, que seria el concepte que genera més problemes, abans del guió o de l'enregistrament.

Seqüenciació	Resolen bé	Resolen a mitges	No Resolen	No contesta	Total alumnes
Absoluts	28	23	55	10	116
Relatius	24%	20%	47%	9%	100%

- ❖ Altres coneixements de llenguatge audiovisual: Pel que fa a la definició de pla, s'observa que un 45% dels adolescents no la responen i que en el context escolar on s'ha fet un treball previ es respon més freqüentment i amb més arguments. Per exemple, alguns dels alumnes la descriuen com *"la unitat més petita d'una filmació"*. Malgrat això, en tots els contextos s'han trobat una àmplia varietat de respostes, algunes força precises i acurades. Hi ha respostes que defineixen el pla com a imatge, escena, o aporten el nom d'alguns tipus de plans. Altres parlen d'enfocament. Alguns de les definicions aportades són els següents:

- *"Son les imatges que surten quan fas una foto"* (Elena / PTT Lloret).
- *"Quan la càmera enfoca una imatge o una situació"* (Eva, 4rt ESO / IES Banús).
- *"És una forma de cortar la realidad"* (Shuvo / Escola d'Adults Trinitat Vella).

Quant a la identificació dels noms dels moviments de càmera s'observa que només són coneguts per quelcom més d'un terç dels adolescents. El més esmentat és la panoràmica amb un 37%. El traveling obté el 35%. L'enquadrament és considerat com a moviment per un 22%.

Mov. càmera	Traveling	Panoràmica	Enquadrament	Raccord	No contesten	Total mencions
Absoluts	52	55	32	8	3	150
Relatius	35%	37%	21%	5%	2%	100%

La definició de guió més freqüent és la que apunta que el guió conté els diàlegs del film: un 38% de les respostes. La segueix la que l'enten com a història o trama (14%) i les que afirmen que el guió serveix com a pauta per als actors i les actrius, que seria propera a la dels diàlegs (11%), o que un guió és un escrit previ a la pel·lícula (10%). Mentre que l'inclusió en el guió de les imatges, la planificació, etc., és a dir, el que es considera el guió tècnic és molt més minoritària: un 6%. Un 20%

dels participants no responen la qüestió del guió, la majoria dels quals pertanyen a contextos on els audiovisuals es treballen per primera vegada. Ara bé, un 88% dels nois i les noies participants afirmen que el guió sempre es fa abans de l'enregistrament.

- ❖ Sensibilització pel cinema: Un 65% dels adolescents saben el nom d'un director/a de cinema i el nom d'alguna o més pel·lícules que han realitzat i un 14% aporten només el nom d'algun director/a o de d'alguna pel·lícula. Es contata que la sensibilització per saber el nom de qui ha realitzat un film s'evidencia sobretot entre els adolescents més grans. Els adolescents de 1er d'ESO tendeixen a aportar més freqüentment solament el nom de la pel·lícula. Sembla que la preocupació per conèixer el nom de qui ha realitzat un film és quelcom que comença a interessar als adolescents més enllà dels 12-13 anys. Fins i tot els participants que no aporten els dos elements i esmenten només el nom d'algun realitzador, sense citar cap de les seves pel·lícules, són noies i nois de 16 o més anys. També pertanyen al grup dels més joves quasi totes les mencions en què en loc del nom del director/a apareix el d'un actor o actriu o d'un personatge. En molts dels centres s'observa també la presència d'adolescents afeccionats al cinema que citen amb precisió el nom de diversos directors, malgrat només s'en demana un, o escriuen el títol de diferents pel·lícules d'un director.

Sensibilitza. cinema	Director/a i film	Només director/a	Només film	Actor o actriu	Personatge	No resolen	No contesra	Total alumnes
Absoluts	76	7	10	3	1	2	17	116
Relatiu	65%	6%	8%	2%	1%	2%	16%	100%

El director que rep més mencions és S. Spielberg (33%), seguit, amb percentatges més baixos, per P. Almodovar (24%). Altres dels directors més citats són: A. Amenabar (12%), J. Cameron (8%) i G. Lucas (6%). Amb dues o una menció apareixen entre altres: Santiago Segura, K. Loach, A. Hitchcock, S. Kubrick, O. Stone, F.F. Coppola, L.G. Berlanga, B. Wilder, J. Renoir, etc.

Nom Director/a	Almodobar	Spilberg	Amenabar	Cameron	Lucas	Altres	Errors	Total mencions
Absoluts	22	30	11	8	6	14	2	92
Relatiu	24%	33%	12%	8%	6%	15%	2%	100%

Temàtiques	Amor/relacions humanes	Ciència ficció	Por/ intriga,	Aventura	Animació	Altres	Total mencions
Absoluts	35	33	20	9	1	5	103
Relatiu	34%	32 %	19%	9%	1%	5%	100%

Pel que fa a les pel·lícules, apareix molta diversitat de títols: un total de 34 que equivalen a 103 mencions. El nombre més alt de mencions l'obté *Jurassik Park* de Spielberg (18%). La segueixen, els films espanyols *Todo sobre mi madre* de P. Almodovar (17%) i *Los otros* d'A. Amenabar (10%). Un nombre igual d'esment el tenen *Titanic* de J. Cameron i *Star Wars* de G. Lucas (7%), mentre que *ET*, també de Spielberg, arriba al 3%. La resta de títols tenen la majoria una sola menció, o com a molt dues. Les temàtiques filmiques amb més esment són les que hem categoritzat amb el nom d'amor-

relacions humanes (34%) i la de ciència ficció (31%). La de por i intriga aconseguix un 19%, mentre que la d'aventura un 9%. És a destacar la baixa presència de l'animació, només amb un sol títol: *Monstruos de la Disney*.

Quina valoració fan del treball en equip?

❖ Opinió sobre el treball en equip:

L'opinió majoritària, un 87% dels adolescents, afirma que el treball en equip és quelcom molt positiu. Només un 7% en té una visió negativa amb declaracions que evidencien inconvenients: "sol es treballa millor", "hi ha problemes", "desacords", "aldarulls", "competitival", etc. Un 4%, però, es desmarca del fet d'assenyalar aventatges o inconvenients i considera que el treball en equip està bé i funciona, si es donen una sèrie de condicions. Algunes de les opinions sobre el treball en equip establint premisses de funcionament o evidenciant els seus problemes són les següents:

- *"A mi el trabajo en equipo me gusta siempre que sea así, es decir, que el trabajo sea repartido en partes iguales. Pero prefiero hacer un trabajo sola por muy largo que sea"* (Andrea, PTT Lloret).
- *"Si tothom treballa i posa de la seva part, el treball en equip està molt bé, reparteixes el treball i hi ha més opinions"* (Queralt, 4rt ESO / La Sedeta).
- *"A mi m'agrada fer-ho sola perquè si ho fas amb una altra persona mai et poses d'acord, però si ho tens que fer en grup el millor sempre és tenir molt companyerisme i cedir en les decisions"* (Rebeca, 4r ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"El treball en equip està bé si la gent es posa d'acord amb el que s'ha de fer i ho fa bé, però quan comencen a discutir i hi ha mal rotllo és el pitjor"* (Jordi, 4rt ESO / La Sadeta).
- *"Està bé si els dos o el grup es compenetren"* (Marcos, PTT Lloret).
- *"El meu grup és molt bo, perquè todos nos repartimos los trabajos equitativamente"* (Alexandre, 3r ESO / Fort Pius).

Entre les visions positives, les més esmentades assenyalen que el treball en equip implica poder treballar amb una major riquesa d'opinions i repartir-se les feines. Altres aspectes que surten, encara que amb menys mencions, afirmen que el treball en equip permet gaudir de la relació i la presència de les companyes i els companys o què és més divertit. També és una valoració freqüent el fet que el treball en equip comporta aprendre: aprendre a escoltar, a compartir, a conviure... Algunes de les opinions aportades:

- *(El treball en equip) és millor perquè té més crítiques i és més original. Encara que el temps s'allargui"*. (Eva, 4r ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"Crec que és una de les millors formes de treball, ja que es fa més amè i més repartit"* (Sara, 3r ESO / Fort Pius).
- *"A mi m'agrada treballar en equip perquè comparteixes idees i pots aprendre dels teus companys, i també pots aprendre a compartir i a repartir el treball"* (Rocío, 4r ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

- *"És útil per acostumar-se a treballar amb gent i per portar-te bé amb la gent"* (Eric, 4r ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

❖ **Avantatges:** Entre els avantatges proposats per elegir en el qüestionari, s'observa que no hi ha cap que obtingui un percentatge d'esment sensiblement superior als altres. Alguns adolescents marquen les tres propostes. El que obté més mencions és la categoria *d'ampliar les idees pròpies amb les aportacions dels altres* (36%), seguida, en ordre d'esment, per la *d'aprendre a compartir coses* (33%) i finalment per la de *repartir-se les feines* (31%). Moltes noies i nois suggereixen altres avantatges. Entre aquests els que obtenen més mencions tenen a veure amb les possibilitats d'aprenentges sobretot psicosocials que implica el treball en equip, refermant aspectes que han sortit en l'apartat anterior i també incrementant-los: *aprens a portar-te millor amb els altres, aprens dels errors dels demés, a relacionar-te millor, a treballar en equip, a escoltar els altres, a coordinar-te amb els companys...* Altres avantatges que obtenen un nombre considerable d'eleccions tenen a veure amb les possibilitats de diversió que té el treball en equip i els beneficis que se n'extreuen: *més rapidesa i comoditat, menys treball, etc.* Alguns exemples de declaracions que exposen avantatges són les següents:

- *"Aprends dels errors dels demés, aprens a compartir les teves idees i a relacionar-te bé amb els teus amics"* (Raquel, 4r ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"Resols molts problemes que poden sorgir en una convivència"* (Diana, 4r ESO / La Sedetta).
- *"No et tanques a treballar sol i treballes col·lectivament"* (Aman, 4r ESO / La Sedetta).

❖ **Inconvenients:** L'inconvenient més assenyalat pels adolescents és el dels desacords. El segueix també amb un nombre considerable de presència el fet dels desequilibris que es produeixen dins dels grups provocats per la diferent implicació en el treball. Un esment més baix obtenen les dificultats que impliquen les baralles i discussions i l'existència d'idees contraposades. Algunes de opinions sobre inconvenients són les següents:

- *"no tothom aporta el mateix esforç"* (Anna, 4r ESO / La Sedetta).
- *"discuteixes bastant per les opinions diferents"* (Carol, PTT Lloret).
- *"poden haver discussions, diferències de criteris"* (Iris, 3er ESO / Fort Pius).
- *"no pots demostrar fins on ets capaç de treballar"* (Andrea, PTT Lloret).
- *"si els altres no saben treballar, te despistas"* (Xavi, PTT Lloret).

En conjunt es pot dir que, respecte al treball en equip, la majoria dels adolescents ja parteixen d'una visió molt positiva i que no hi ha diferències d'edat ni de gènere remarcables. Ara bé, alguns adolescents, i en general sempre els participants dels grups de més edat (a partir de 3er d'ESO), matisen les seves opinions assenyalant que el treball en equip és avantatjós sempre que es donin les condicions adequades. Un altre aspecte a destacar és l'ús de les expressions utilitzades per expressar alguns dels inconvenients del treball en equip. Els adolescents més joves parlen més de *baralles*, mentre que els més grans de *desacords*.

Els resultats del qüestionari de coneixements finals

Quins coneixements han adquirit sobre el llenguatge i la producció audiovisual?

- ❖ **Planificació. Dibuix d'un primer pla i d'un pla general:** Els resultats evidencien que aquests dos conceptes s'han assolit àmpliament per la majoria de la població: un 93% d'encert pel que fa al concepte de primer pla i un 97% per al de pla general, que com en el cas dels coneixements previs és el que sempre obté xifres més elevades.

Planificació 1	SI PPla	No PPla	SI PGeneral	No PGeneral	Total alumnes
Absoluts	81	6	84	3	87
Relatius	93%	7%	97%	3%	100%

- ❖ **Planificació. Selecció d'un tipus de pla en funció d'un objectiu:** En els percentatges sobre aquest punt hi ha un 71% de respostes correctes. Un 16% resolen la qüestió de forma incompleta. Per tant, es pot dir que hi ha també un nivell força bo de domini a l'hora d'escollir un tipus de pla en funció de si es vol mostrar l'emoació d'un personatge, una conversa o l'escenari on succeeix una història. El 13% restant, que no resolen correctament o no contesten està format per adolescents dels diferents grups participants. Així, no s'observen diferències remarcables lligades a l'edat, el gènere o el context escolar.

Planificació 2	Resolt bé	Resolt a mitges	No resolt	No contesta	Total alumnes
Absoluts	54	12	2	8	76
Relatius	71%	16%	3%	10%	100%

- ❖ **Planificació. Identificació de vinyetes de diferents tipus de plans:** Es constata un 75% d'encerts. Els errors d'identificació més freqüents tenen a veure amb el pla americà o pla $\frac{3}{4}$ que moltes vegades se'l sol confondre amb el pla mig o el pla conjunt. L'edat, el gènere, el context escolar no resulten significatius. Els nois o noies que no resolen correctament la qüestió es troben dins dels diferents contextos socioeducatius.

Planificació 3	Resolt bé	Resolt a mitges	No resolt	No contesta	Total alumnes
Absoluts	57	11	2	6	76
Relatius	75%	14%	3%	8%	100%

- ❖ **Seqüenciació de la producció audiovisual:** Aquesta qüestió és la que resulta més difícil per als participants, ja que implica entendre força a fons el procés de producció d'un audiovisual i refer-lo de forma abstracta. El percentatge d'encerts és equiparat al d'errors: un 38%. Hi ha, però, un progrés de 14 punts respecte al resultat l'obtingut en la mateixa pregunta en el qüestionari de coneixements previs. Les dificultats continuen centrant-se sobretot en el fet de situar adequadament el muntatge, que solen posar-lo abans de l'enregistrament. L'edat i el gènere no són significatius. Només el context escolar en el cas d'un centre on s'observa que el treball fet prèviament amb audiovisuals possibilita uns millors resultats. (E. Balaguer)

Seqüenciació	Resultat bé	Resultat a mitges	No resultat	No contesta	Total alumnes
Absoluts	29	14	29	4	76
Relatius	38%	19%	38%	8%	100%

- ❖ **Moviments de càmera:** El moviment més esmentat és la panoràmica, ara bé, assoleix un percentatge força baix de presència: un 14%. El segueix el zoom amb un 9%. Aquestes xifres tan poc elevades es deu al fet que una part important de les noies i els nois han contestat aquesta qüestió amb detalls sobre altres aspectes, per exemple, sobre la planificació (un 42%), l'angulació (un 8%) o amb altres precisions referides a moure's en l'espai cap a la dreta o cap a l'esquerra, etc. que en cert sentit tenen a veure amb els moviments, però no de forma explícita. Només 31 (un 30%) de les mencions del total absolut de 104 citen moviments de càmera concrets. Entre aquestes mencions encobertes, en aquest cas del *tràveling*, val la pena recordar l'aportada per una noia de 1er d'ESO de l'IES Banús: "*Quan tenies que fer un pla i, en compte d'utilitzar un zoom, caminaves*" (Noemi). El zoom és el moviment més citat pels nois i les noies més joves.

Moviments de càmera	Zoom	Panoràmica	Tràveling	Planificació	Angulació	Altres	No cont.	No resol	Total mencions
Absoluts	9	15	7	44	8	14	6	1	104
Relatius	9%	14%	7%	42%	8%	13%	6%	1%	100%

- ❖ **Enregistrar amb la càmera:** L'aspecte més mencionat en relació al que els adolescents consideren que han de tenir en compte quan es posen a gravar és la categoria que hem definit com elements bàsics del llenguatge audiovisual: construir un bon pla, no deixar aire, considerar la llum, els moviments de càmera, que assoleix un 51% d'esment. L'altre aspecte valorat és el de no moure's quan es porta la càmera, aguantar-la bé intentant controlar el pols, no riure, un 32%, força present entre els adolescents més joves. En la categoria d'altres s'inclouen aspectes com la importància del guió i en la d'accessoris el fet de tenir cura del trípode, dels cables, de les cintes o el fet de portar carregades les bateries. Ara bé, en conjunt les variables d'edat, gènere i context socio-educatiu no es manifesten de forma destacable

Enregistrar	Elements del llenguatge	No moure's amb la càmera	Accessoris	Altres	Total mencions
Absoluts	68	42	10	12	132
Relatius	51%	32%	8%	9%	100%

Quina opinió tenen de les possibilitats expressives de la fotografia i el vídeo?

- ❖ **Opinió sobre les possibilitats d'expressió de la fotografia i el vídeo:** Un 83% considera que amb la fotografia o el vídeo es poden expressar continguts de diferent tipus. Les respostes negatives tenen poca presència (un 4%), així com les que veuen més capacitats expressives en el vídeo que en la fotografia.

Expressar foto / vídeo	Si, es poden expressar idees	No es poden expressar idees	Amb la foto no, sí, amb el vídeo	No contesta	Total alumnes
Absoluts	63	3	3	7	76
Relatiu	83%	4%	4%	9%	100%

Expressar foto / vídeo	Mirall de la realitat	Expressar continguts	Àudio	Tractament	Interpretació	Total mencions
Absoluts	13	45	8	8	6	80
Relatiu	16%	56%	10%	10%	8%	100%

Entre les aportacions que es donen de les possibilitats expressives d'aquests mitjans, la categoria que obté més rellevància és la que concreta possibles continguts que poden ser objecte de representació, com per exemple, idees, opinions, pensaments, sentiments, emocions.... (50%). Un dels motius justificadors de les possibilitats expressives de foto i vídeo és el fet de poder actuar com a mirall de la realitat (16%), que té presència en totes les edats, però que és més freqüent entre els adolescents més joves. La gestualitat ocupa aquí un lloc preferent. Algunes de les explicacions aportades són:

- *"...a través de les imatges es poden expressar sentiments, idees, opinions, etc. com per exemple, a través d'un primeríssim primer pla d'una persona plorant s'expressa un sentiment".* (Andrea, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).
- *"...perquè es veu en la cara, si estàs plorant, si estàs trist, si estàs feliç... es veu tot".* (Alba, 1er d'ESO / IES Banús).
- *"si le hacemos una foto a una persona que está riendo, significa que está contenta"* (Vanessa, 1r d'ESO / IES La Mina).
- *"... haces como si fuera una redacción, pero en foto o en vídeo, sólo con imágenes, un chaval con una pelota, ya ves que está jugando"* (Juan Daniel, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- *"...perquè amb els diferents plans pots expressar idees o opinions".* (Alejandro, 1r d'ESO / IES Banús).
- *"... porque hay algunas cosas que te cuestan explicarlas con palabras y con una imagen puedes explicarlas".* (Jenifer, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).

Paral·lelament hi ha, però, adolescents que assenyalen la importància que té en l'expressivitat la construcció de la imatge o el seu tractament (un 10%).

- *"... perquè en un vídeo pots utilitzar els plans que indiquen alguna cosa concreta que vols transmetre i amb la foto, el paisatge o les persones, igualment"* (Alexandra, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"...perquè si fas, per exemple, una fotografia o una gravació en blanc i negre i sense moviment, vols donar una sensació de tristor"* (David, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"... tu escullis el que vols expressar i la forma de fer-ho i dintre d'això pots ensenyar només una part"* (Àngel, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).

Altres categories parlen de la importància de l'àudio a l'hora d'aportar continguts (10%) i alguns adolescents evidencien també el fet de la interpretació (8%).

- "... perquè hi ha diferents tipus de vídeos, amb entrevistes en les quals la gent explica les seves opinions sobre algun tema" (Alba, 3r d'ESO / IES Fort Pius).
- "... cadascú interpretarà a la seva manera" (Laura, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- "la misma imagen depende de como la captes y del tratamiento que utilizas con ella, como por ejemplo, pasarla a blanco y negro, darle sombras, etc. te puede transmitir una idea u otra" (Rebeca, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

En el conjunt de la qüestió no s'observen resultats diferents entre nois i noies, mentre que, com ja s'ha comentat abans, la variable edat es manifesta en el fet de donar importància al paper d'emmirallament de la realitat que possibilita la imatge. El context d'un treball previ amb audiovisuals es fa patent en un sol centre (Centre d'Estudis Balaguer), sobretot a partir de la riquesa d'aportacions i matisos que fan els alumnes sobre la qüestió.

Una de les escasses opinions que posen e dubte les possibilitats expressives de la fotografia i el vídeo apunta el següent:

- "... perquè una fotografia és una representació gràfica de tu, però no pots expressar una opinió personal" (Aman. 4rt / IES La Sedeta).

Quina valoració fan del treball en equip?

Aquesta qüestió també forma part del qüestionari de coneixements previs. El fet de ser en els dos llocs és degut a l'interès d'observar si la realització del taller influeix en les aportacions que fan després els adolescents. Pel que fa a la valoració de caire més global, un 70% en tenen una visió positiva i un 4% negativa. Quan en el primer qüestionari la valoració positiva del treball en equip arribava al 87%. Ressalten, però, en aquest segon qüestionari, les xifres que assoleix la categoria matisada, que en el qüestionari anterior només rebia un 4% d'esment i, en aquest, un 21% i que sempre apareix entre els adolescents més grans. Sembla que l'experiència del taller hagi servit perquè els adolescents percebessin amb més elements que el treball en equip funciona si es donen unes determinades condicions.

Treball en equip	Valoració positiva	Valoració negativa	Valoració matisada	No responen la qüestió	Total mencions
Absoluts	53	3	16	4	76
Relatius	70%	4%	21%	5%	100%

Entre els atributs positius hi ha una àmplia gamma de qualitats apuntades, però sobresurt l'opinió de què el treball en equip és més *divertit* (16%), seguida amb un nivell de presència semblant per opinions que no concreten cap qualitat només afirmen que els *agrada*. Entre les respostes més nombroses també hi ha la valoració de què el treball en equip permet *aprendre més coses*, hi ha *més riquesa d'idees*, possibilita el *repartiment de tasques* i l'*ajuda* entre els companys. Comparant les qualitats adjudicades al treball en equip en cada qüestionari, el fet més remarcable a assenyalar és la presència del terme

aprenentatge que apareix tres cops en el segon qüestionari en tres de les categories més esmentades: *aprens més coses*, *aprens coses del taller*, *aprens dels companys*.

VALORACIONS POSITIVES ORDENADES DE MÉS A MENYS MENCIONS	
QÜESTIONARI PREVIS	QÜESTIONARI FINALS
▪ Hi ha més <i>idees i opinions</i> ▪ Et <i>reparteixes</i> les tasques ▪ <i>Fas</i> coses, activitats ▪ Hi ha els <i>companys</i> ▪ És més <i>divertit</i> ▪ <i>Aprens</i> més coses ▪ <i>Comparteixes</i> ▪ T'<i>ajudes</i>	▪ És més <i>divertit</i> ▪ <i>M'agrada</i>, és bo ▪ Et <i>reparteixes</i> les tasques ▪ <i>Aprens</i> més coses ▪ Hi ha més <i>idees i opinions</i> ▪ T'<i>ajudes</i> ▪ <i>Aprens</i> coses del taller ▪ <i>Aprens</i> dels altres

Les opinions negatives reben poc esment en els dos qüestionaris, però en nombres relatius són una mica més elevades en el primer. Una diferència a destacar és el major nivell d'elaboració que tenen en les opinions matisades (representen el 21% en el 2on qüestionari) els atributs negatius adjudicats al treball en equip com es mostra en el quadre següent:

VALORACIONS NEGATIVES ORDENADES DE MÉS A MENYS MENCIONS	
QÜESTIONARI CONEIXEMENTS PREVIS	QÜESTIONARI CONEIXEMENTS FINALS
▪ Té inconvenients sense concretar ▪ Els aldarulls ▪ És un pal ▪ Millor treballar sol ▪ Competir	▪ Desacords ▪ Desequilibri en la implicació ▪ Discussions ▪ Problemes ▪ Millor treballar sol

Opinions positives aportades pels adolescents:

- *"És divertit, està molt bé fer activitats en equip perquè fas un treball conjunt on els companys s'ajuden uns amb els altres."* (Ona, 3r d'ESO / IES Fort Pius).
- *"Es bueno trabajar en equipo porque te sirve de ayuda y es mejor que estar solo"* (Estefania, 1r d'ESO / IES La Mina).
- *"El treball en equip està molt bé perquè augmentes el que tu ja saps amb el que saben els altres i aprèn a treballs en grup..."* (Aman, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).
- *"M'agrada perquè és una manera d'aprendre"* (Ruben, 1r d'ESO / IES Banús)

Entre les opinions matisades, és a dir, aquelles que expressen que el treball en equip té avantatges, però també inconvenients i perquè funcioni han de donar-se una sèrie de premisses, les aportacions més freqüents afirmen que perquè el treball en equip es desenvolupi és importat la igualtat en la implicació i l'eliminació dels enfados i dels desacords. Aquestes opinions matisades no es donen entre els alumnes de 1er d'ESO. Algunes de les afirmacions matisades són les següents:

- *"És més fàcil i millor perquè aprens coses i et reparteixes la feina, però l'inconvenient és que es té que estar tothom d'acord"* (Alberto, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"El treball en equip és millor si tothom fa la feina, perquè aprens moltes més coses"* (Anna, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).

- “Crec que està bé perquè aprens coses noves aportades pels companys, et reparteixes el treball i és més amè. Inconvenients: que no tothom posa el mateix, pot haver-hi discrepàncies, a més, no tothom fa el mateix”. (Alba, 3r d'ESO / IES Fort Pius).

- ❖ **Avantatges:** Pel que fa a la qüestió que demana assenyalar amb una creu tres possibles opcions que representen un avantatge del treball en equip, encara que totes obtenen percentatges similars, la més marcada és l'opció que indica que amb el treball en equip *amplies les teves idees amb les aportacions dels altres*. Cal destacar que tant en el primer qüestionari com en el segon les tres categories obtenen les mateixes xifres relatives, tot mantenint-se, doncs, per part dels adolescents, el mateix criteri de valoració en aquest punt.

Avantatges treball equip	Aprèn a compartir	Et reparteixes les feines	Amplies les teves idees amb aportacions d'altres	TOTAL mencions
Absoluts	51	48	57	156
Relatius	33%	31%	36%	100%

Entre els avantatges suggerits per les noies i els nois destaca amb més mencions la consideració de què el treball en equip és *divertit* (25%), que també ha estat la qualitat més al·ludida. El segueixen per ordre de presència la de *compartir* amb els altres (18%) i la relacionada amb el respecte entre els companys (12%). Així, en aquesta segona qüestió de valoració del treball en equip, el tema de la *diversió* torna a ser el més escollit. En el primer qüestionari de coneixements previs havia estat la categoria *d'aprendre*. Algunes de les opinions sobre avantatges aportades són les següents:

- “El treball és més amè” (Sara, 3er d'ESO / IES Fort Pius).
- “Puedes ayudarte con otro”. (Estefanía, 1r d'ESO / IES La Mina).
- “T'ho passes millor i estàs menys temps (treballant)”. (Angel, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).
- “Coneixes els teus companys” (David, 1er d'ESO / IES Banús).

- ❖ **Inconvenients:** Entre els inconvenients, rep més esment el tema *desacords* (34%). Altres que apareixen són *desequilibri* en la implicació (25%), les dificultats *d'integrar-se* en el grup (14%) i els *enfados* (13%).

- “Quan una persona vol gravar una cosa i tu vols gravar una altra”: Bianca, 1er d'ESO / IES Banús).
- “A veces t'enfades porque no te ponen las cosas que tu quieres”. (Fátima, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- “Se discute o porque alguien quiere mandar más de lo que le corresponde”. (Jenifer, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- “A veces no es reparteix bé la feina i algú ho fa tot i altres res”. (Jessica, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

- ❖ **Canvis:** Sobre la qüestió dels canvis observats en el grup-classe a partir de l'activitat realitzada amb els audiovisuals es constata que, del total de mencions, un 59% opina que no ha percebut cap mena de diferència i el 41% restant que sí. Si s'analitza aquesta qüestió per centres, la majoria de

respostes afirmatives es troben en els instituts on es treballa per primera vegada amb els audiovisuals. Entre les respostes que diuen haver observat canvis en els seus companys i companyes n'hi ha bàsicament en dues línies. Una que destaca que hi ha millor relació (59%) amb expressions com: "hi ha més comunicació", "més bon rotllo", "ens coneixem més", es treballa millor. I, l'altra, que assenyalava l'aprenentatge dels nous coneixements (32%). L'edat sembla ser un aspecte a tenir en compte: els nois i les noies més joves (57%) observen més canvis que els adolescents més grans (37%).

- *"Som més amics que abans"* (Alejandro, 1er d'ESO / IES Banús).
- *"Los he visto más maduros y no se pelean tanto"* (Fátima, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- *"He parlat amb gent que no parlo gaire"*. (Gemma, 4rt d'ESO / La Sedeta).
- *"No sabíem res i hem après moltes coses que no sabíem"* (Bianca, 1er d'ESO / IES Banús).
- *"Han puesto más interés a la clase de audiovisual"* (Kico, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- *"Abans em pensava que no seria capaç de gravar, però ara ho veig molt més fàcil perquè m'han ensenyat"*. (Blanca, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

Valoració de l'activitat

- ❖ Coses que s'han après: els continguts apresos, com en el cas dels canvis, es distribueixen també en dues línies de categories: la relacionada amb els aprenentatges propis del treball amb audiovisuals, un 89% de mencions, i la psicosocial que assenyalava actituds i dinàmiques positives en la relació, un 11%. Entre els aprenentatges sobre el taller destaquen per ordre d'esment: haver après a utilitzar la càmera, els conceptes de planificació i la soltesa en la gravació. Entre les de caire dinàmic, la categoria predominant és la que apunta que s'ha après a treballar en grup. Algunes de les respostes facilitades dels adolescents són les següents:

- {He après} *"a no ponerme nervioso cuando discuten los compañeros y a grabar"* (Toni, 1er d'ESO / IES Banús).
- {He après} *"a trabajar en grupo y ser más tranquila"*. (Elmira, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).
- {He après} *"a manejar la cámara, a hacer entrevistas..."* (Juan José, 1er d'ESO / IES La Mina).
- {He après} *"com tinc que utilitzar la càmera, a compartir les feines i a confiar"* (Noemi, 1er d'ESO / IES Banús).
- {He après} *"a fer funcionar una càmera de vídeo, a elegir el pla adequat per a cada escena"* (Daniel, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- {He après} *"todos los planos, como se usa un trípode, he aprendido que al trabajar en grupo se trabaja mejor"* (Kico, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).

- ❖ Allò que més els ha agradat: Entre els aspectes preferits del conjunt de l'activitat del taller hi ha la gravació amb la càmera, que obté un 38% de mencions. Altres tasques o situacions del taller assenyalades, però amb menys mencions, són: interpretar davant la càmera i riure, que representen

un 10%, seguides de la valoració del treball en equip i de la visita a la televisió local, amb un 6%. La resta d'aspectes, que són nombrosos, arriben a percentatges força més baixos.

- ❖ Carta a un amic o amiga: Aquesta qüestió recull l'avaluació més global i espontània de l'experiència. Els textos escrits pels adolescents evidencien una valoració molt positiva que és destacada per un 92% dels participants. No hi ha cap menció negativa, ara bé, hi ha un centre (IES Fort Pius) i alguns pocs alumnes que no responen aquesta pregunta. Els continguts exposat pels adolescents en les cartes posen de manifest que tendeixen a fer una crònica dels diferents esdeveniments dels taller i, en l'amplia majoria dels casos, els aspectes destacats en la crònica i considerats de forma valuosa es refereixen a temes específics del treball amb audiovisuals, és a dir, aspectes com l'elaboració del guió, la interpretació d'un personatge, la gravació amb la càmera, la utilització dels plans, l'edició, etc. Moltes de les cartes exposen també el contingut de les produccions videogràfiques realitzades, algunes citen la temàtica i altres expliquen de forma resumida l'argument.

- *"Hola querida amiga, te escribo para decirte lo que hice en el colegio que me gustó mucho porque aprendí algo que no sabía. Lo que me ha tocado fue una clase de audiovisual y me ha gustado porque me encanta grabar y que me graben. Grabamos una historia y los de nuestra clase eramos los actores y actrices. Fuimos a tirar fotos. De las fotos sacamos el guión"* (Jennifer 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- *Hola, querida Alba: El otro día en el cole hice un guión, después lo tuvimos que exponer y finalmente gravamos, fue genial y lo mejor de todo es que mañana vamos a editar"* (Laura, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *¡Hola Judith! Estas últimas semanas hemos estado haciendo un trabajo sobre la inmigración y el racismo que tenemos en el barrio, hemos salido a la calle cámara en mano y micro para preguntar a la gente sobre qué piensan del tema. También lo hemos montado, eso ha sido más coñazo, en resumen, bueno.* (Coral, Escola d'Adults de Trinitat Vella).
- *Querido diario: Hoy en clase de plástica ha sido genial, hemos estado gravando un vídeo donde se explicaba una història hecha por mi grupo. He aprendido muchas cosas de ese 'mundo', los planos, el funcionamiento de una cámara... El hacer de actriz me ha resultado divertidísimo porque teníamos que repetir las escenas y no nos salían y nos reíamos. Al no tener diálogo y tenerlo que hacer todo con gestos lo ha hecho más divertido todavía. Mi historia trataba de un secuestro por celos de mi exnovio. Total un show en toda regla. Si pudiera y tuviera la oportunidad de volver a repetir la experiencia o dedicarme a ello (ser actriz) aceptaría sin pensarlo"* (Miriám, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *".... con el cole hemos hecho una mimficción, un anuncio publicitario y un reprotage sobre la multiculturalidad en el barrio. Me ha gustado mucho y te recomiendo que cuando puedas y veas a alguien que pueda enseñarte que lo hagas, si no cuando vengas tráete una cámara que te enseñaré..."* (Erica, Escola d'Adults de Trinitat Vella).

Hi ha poques cartes que mencionin entre els justificatius de la bondat de l'experiència el treball en equip i el fet de la presència i col·laboració amb el companys, només un 9%. Cal destacar també que, en algunes de les cartes, es parla de la intervenció dels monitors en el treball i sempre de forma positiva: un 8%.

- *"Estimat amic: ahir vaig fer un petit curt, jo pensava que sortiria pitjor, perquè el grup al principi no estava gaire compenetrat, però el càmera (monitor) ho va fer força bé, m'ho vaig passar bé i vam riure bastant"* (Jorge, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"En aquest taller jo pensava que seria molt difícil, i que la gent li costaria molt fer-lo i estar content amb l'altra gent del grup per algun error que tinguessin, Però vaig veure que no era així, que la gent s'havia portat bé i que s'ajudaven entre ells..."* (Jordi, 4rt d'ESO / IES La Sadeta).
- *"Hola: hem gravat un curt i m'ho he passat bastant bé, ja que vaig riure i vaig estar amb els meus amics.* (Ivan, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).
- *"Estimada Marta. He fet una gravació amb els companys i m'agradaria que veiessis el vídeo i les fotos, han quedat les dues molt bé, el vídeo i les fotos. Adéu i fins una altra. La teva amiga"* (Alba, 1er d'ESO / IES Banús).
- *"Vaig gravar amb els meus companys en la sala de Tecnologia i hem conegut a un noi que ens ha ajudat en la gravació, es deia Oliver. Tots, inclòs ell, hem rigut molt i hem après a treballar en equip i a utilitzar els plans millor que abans i a gravar, perquè jo quan gravava no ho feia amb plans sinó que movia molt la càmera..."* (Alexandra, 4rt d'ESO / Centre d'Estudis Balaguer).

Qüestionari d'autoavaluació del treball en equip

Aquest qüestionari és una escala d'avaluació adaptada de la suggerida per McKernan (1999: 142). Els participants han de valorar de 1 a 10 la seva actitud o conducta en la situació de treball en grup. La realització de l'escala es justifica per dos motius, per una banda, pel fet d'observar quina avaluació fan les noies i els nois d'ells mateixos en una situació de col·laboració amb altres i, per l'altra, per facilitar-los una possibilitat d'autoreflexió, ja que les qüestions plantejades són un instrument més per re-pensar l'experiència.

Un dels valors del qüestionari és el fer de posar de manifest la imatge ideal que tenen els adolescents d'ells mateixos respecte a la seva acció i intervenció en un treball col·laboratiu; imatge que moltes vegades no coincideix amb allò que succeeix realment. Els resultats obtinguts sobre cada una de les qüestions de l'escala es presenten a continuació. En les respostes no s'observen actituds significatives respecte a la variable de gènere. La variable d'edat ha pogut ser poc observada perquè només un dels centres amb alumnes de 1er d'ESO responen el qüestionari (L'IES Banús).

- ❖ Participes en el debat de forma positiva?: Aquesta qüestió ha estat valorada per un 48% amb qualificacions que van del 5 al 7 i per un 46% amb puntuacions elevades (del 8 a 10). Es podria dir, que per a una bona majoria dels participants la seva intervenció en el debat del grup és considerada com a molt positiva, ja que entre el 7 i el 10 es mouen el 60% de les qualificacions. Els alumnes de 1er d'ESO que participen es valoren en les puntuacions més altes.
- ❖ La teva opinió té influència dins del grup?: En aquest aspecte la majoria de respostes (un 60%) es concentren en les qualificacions mitjanes, és a dir, les que es mouen entre el 4 i el 7. Les altes assoleixen un nivell de presència del 26% i les baixes del 14%. Hi ha doncs, una predominància d'una visió que apunta a què l'opinió pròpia té una influència més aviat relativa dins del grup.

- ❖ Defenses les idees d'altres membres del grup?: Com en l'aspecte anterior la majoria de les qualificacions es decanten per qualificacions mitjanes: un 61% dels participants se situa en valoracions entre el 4 i el 7. Ara bé, un 35% se situa en les altres i només un 4 % en les baixes Així, en conjunt, l'autopercepció apunta a un nivell d'implicació més aviat correcte respecte a la defensa de les idees dels altres.
- ❖ Confies en els altres membres del grup?: Aquesta qüestió té la majoria de les respostes entre el 7 i el 10 (64%), és a dir, que existeix una actitud de confiança respecte als companys d'equip. A més, el 30% restant se situen entre el 5 i el 6 i les qualificacions més baixes només obtenen el 6%.
- ❖ Quina és la teva reacció quan les teves idees no són les escollides per portar-se a terme?: Predominen les valoracions mitjanes: un 67% qualifica la seva reacció en qualificacions que van del 4 al 7, és a dir, que no reacciona de forma defensiva ni receptiva quan les seves aportacions no son escollides. Un 29%, en canvi, es decanta per apuntar que la seva reacció és d'acceptació positiva de la decisió del grup. Només un 4% exposa que reacciona de forma hostil o defensiva.
- ❖ Escoltes als altres de manera comprensiva?: Un grup majoritari (un 63%), amb valoracions de 7 i 10, considera que escolten de forma comprensiva les intervencions dels seus companys. El 37% restant atorguen qualificacions mitjanes a la seva actitud d'escolta (entre 4 i 6). No hi ha cap qualificació inferior a la valoració de 4 punts.
- ❖ Aportes idees al grup?: En aquesta qüestió hi ha un percentatge molt equiparat d'adolescents que es mouen en valoracions elevades (de 8 a 10: un 43%) i en valoracions mitjanes (de 4 a 6: un 45%). Es podria dir que és en l'única pregunta que hi ha una concentració molt igualada en autovaloracions elevades o mitjans. El 12% restant s'autoqualifica amb la puntuació de 7, que serviria per desfer l'equilibri. No hi ha cap valoració inferior a 4. Els alumnes de 1er d'ESO que participen es valoren en les puntuacions més altes.
- ❖ Tens interès en fer amistats o relacionar-te amb altres membres del grup?: Aquesta qüestió presenta molt poca dispersió de valoracions i, a més mostra força unanimitat pel que respecta a qualificacions elevades. Un 76% dels participants respon amb qualificacions que van de 7 a 10. Tot evidenciant-se, així, la necessitat i la gratificació que tenen els adolescents en el fet de relacionar-se amb els seus iguals. Les valoracions mitjanes assoleixen el 18 % i les baixes el 6%.
- ❖ Et sents solidari amb el grup en la persecució dels objectius que us heu proposat?: Un 50% es qualifica amb valoracions elevades (de 8 a 10), fet que suposa que l'autopercepció més freqüent apunta al sentiment d'un lligam de solidaritat entre els membres del grup per aconseguir els seus propòsits. Les puntuacions mitjanes obtenen el 44% i les inferiors a la puntuació de 4 arriben al 6%.

Resum de les respostes del qüestionari d'autoavaluació del treball en equip		
Autopercepcions amb qualificacions elevades	Autopercepcions amb qualificacions mitjanes	Autopercepcions amb qualificacions elevades i amb qualificacions mitjanes
• Fer amistats i relacionar-se amb els membres del grup. • Participar de forma positiva en el debat. • Tenir actituds de confiança respecte als seus companys i companyes de grup. • Escoltar-los de forma comprensiva.	• Influència de l'opinió pròpia dins del grup. • Defensa de les idees dels altres. • Respondre de forma ni hostil ni receptiva quan no són escollides les idees pròpies. • Sentir-se solidari respecte als objectius del grup.	• Aportació d'idees al grup.

❖ Exposa la teva opinió del treball en equip: Aquesta mateixa qüestió es planteja dues vegades als adolescents en dos qüestionaris distints per acabar de confirmar la seva visió del tema. Del total de respostes, predominen en un 80% les visions positives del treball en equip. Un 11% fan afirmacions en la línia de respostes matisades ("el treball en equip està bé si es donen certes condicions") que també ha aparegut en l'anterior qüestionari amb un nivell de freqüència superior que en aquest cas (un 21%). Les respostes negatives assoleixen el 8%. Les justificacions de les respostes positives aportades se situen en tres línies de categories: amb un 42% les opinions que afirmen que el treball en equip agrada, és divertit; amb un 29 % les que assenyalen els seus valors de convivència (confiar, compartir, conviure) i amb un 29% les que destaquen els aspectes relacionats amb l'aprenentatge i la millora en el treball. Entre les visions matisades tenen més presència les aportacions que exposen la distorsió que suposen els enfados i conflictes en la dinàmica de relació i de treball. I, entre els que afirmen que no els agrada el treball en equip, l'aspecte més citat és la diferent implicació en la feina compartida.

- *"Me gusta más en grupo porque así lo hacemos mejor y lo entendemos más"* (Francisco, 4rt d'ESO / IES Pau Claris).
- *"M'agrada perquè aprens a compartir i a confiar amb els amics molt més"* (Ruben, 1er d'ESO / IES Banús).
- *"No ha estat malament, però podia haver estat millor perquè tenim idees molt diferents en enfocar els temes"* (Rocío, Escola d'Adults Trinitat Vella).
- *"El treball en equip està força bé perquè aprens a fer activitats conjuntament i et relaciones més amb les persones"* (Ona, 3r d'ESO / IES Fort Pius).
- *"Bona en quant a aprenentatge, diversió i convivència"* (Àngel, 4rt d'ESO / IES La Sedeta).
- *"No m'agrada molt. M'agrada, depèn del grup que em toqui"*. (Iris, 3r d'ESO / IES Fort Pius).

ELS RESULTATS. L'EIX REPRESENTACIONAL

Introducció de l'eix representacional
Què ens expliquen les ficcions?
Com és l'aspecte formal de les ficcions?

En aquesta part de l'estudi presentem els resultats obtinguts de les anàlisis efectuades sobre els textos videogràfics realitzats pels adolescents, tant els relatius a les *Experiències 1* com a les *Experiències 2*. L'anàlisi se centra, com ja s'ha comentat en el capítol de la metodologia, en les ficcions.

La tipologia de vídeo de ficció que es proposa fer als adolescents en els tallers és una *mimficció*. Les mimficcions són textos breus que expliquen una història senzilla, és a dir, amb pocs esdeveniments en la part del seu nus, i sense diàlegs. L'absència de so simplifica el procés tècnic d'enregistrament i d'edició, tot mantenint la capacitat expressiva del contingut. La majoria es graven, a més, de forma linial. Els nois i les noies construeixen aquests textos videogràfics de forma lliure, i, per tant, són construccions molt representatives dels seus interessos i motivacions, de les seves mirades sobre el món i neixen també molt contextualitzades per les dinàmiques de relació que es generen dins del grup de treball.

Les anàlisis dels vídeos de ficció posen en evidència una gran diversitat d'aspectes. Com s'apuntava en el marc teòric, les opcions de *representació* escollides pels adolescents i joves tenen a veure amb les característiques dels propis *agents* que els construeixen, amb el *context de producció* i els *destinataris* als quals més o menys explícitament s'adrecen.

Què ens expliquen les ficcions construïdes pels adolescents?

Les noies i els nois participants han elaborat 44 mimficcions. Cada una narra en 1 o 2 minuts una breu història i posa en evidència una sèrie d'elements que tenen gran importància educativa, com poden ser entre altres:

- La construcció i exposició d'un determinat fil narratiu.
- La mostració i resolució de problemes que s'inscriuen en unes temàtiques específiques.
- La plasmació d'inquietuds i neguits de caràcter personal i col·lectiu.
- L'evidenciació del tema de la mirada: *Com em veuen, com em mostro, com em veig...*, que té tanta importància per als adolescents.
- La possibilitat de jugar diferents rols que permeten entrar en la qüestió de la identitat. Encarnar o recrear personatges, escenificar... En definitiva, *jugar a ser com..., fer com si fos...*, etc.
- El canvi de papers respecte als mitjans: passar d'espectadora o espectador a agents que construeixen representacions adreçades a altres.
- La manifestació, a través de la construcció de la història, de dinàmiques d'interacció, on els rols de lideratge i de gènere tenen un paper clau.

Títol de les ficcions, edat dels alumnes, centre escolar i any de producció			
11-13 anys / Casal Infantil i 1r CICLE d'ESO			
IES Banús	2002	1er. ESO	Amistat retrobada
			El professor maleit
IES La Mina	2002	1er. ESO	4 amigas
			Drogas en la escuela
Baró de Viver	2002	No-formal	Història de terror
14 - 16 anys / 2on CICLE D'ESO			
Escola Montserrat	2002	3r ESO	És meva
			Atracament
			Assassinat per amor
			Els somnis
			Cosí salvador
			Atracament de diaris
Escola Virolai	2001	3er ESO	El robatori i superman
			Camells contra policia
			Violació?
IES Pau Claris	2002	4rt.ESO	No te rias que es peor
Escola Balaguer	2002	4rt.ESO	El gitano
			Traficantes
			Segrest
			Bleda
16 - 18 anys BATXILLERAT			
IES Banús	2000/01	1r Batxi	Amor a primera vista
			Maltractaments
			Smashing Streets
			Soborno en la escuela
IES Banús	99/00	1r Batxi	Amor en un banc
			Els somnis d'amor
			La taronja
16 - 20 anys ESDUCACIÓ COMPENSATÒRIA			
Escola d' Adults del Clot	2001		El tramposo
			L'engany
			Larga espera
PTT Nou Barris	1999	PTT	Baralla
			Bandas urbanas
			Història d'amor i engany
			Esquetx
PTT Nou Barris	2000	PTT	Walkmans
			Traficants
PTT Nou Barris	2001	PTT	El mòbil a classe
			Tabac
			Matrix 1
			Matrix 2
PTT Lloret	2002	PTT	Homosex
			Amor i ascensor
			Anar al PTT
			Buscant feina
			L'assassí

Com s'ha comentat abans, les anàlisis que es fan de les ficcions són sobre el seu contingut. Ara bé, per qüestions d'abordatge metodològic aquest contingut s'ha organitzat en quatre apartats:

Resultats. Eix Representacional

- Contingut narratiu
- Contingut temàtic
- Contingut interactiu proper
- Contingut interactiu més ampli

1. Contingut narratiu

El contingut narratiu té a veure amb l'argument de la història. En les produccions de ficció fetes pels adolescents, l'estructura narrativa d'inici, desenvolupament i final és present en totes les narracions, ara bé, la concreció d'aquesta estructura recau sobre diferents fils argumentals, que agafen un ampli ventall d'aspectes, des d'anècdotes de la vida quotidiana a situacions còmiques o dramàtiques on l'acció té un lloc preferent. S'han identificat cinc categories de relats, que s'exposen a continuació. En el conjunt de les categories s'observa que el tema del conflicte és predominant en quasi totes les ficcions.

Tipologia de fil Argumental	Títol de les ficcions	Centre	Nombre de ficcions	
Històries de traficants i policies	<i>Camells contra Policia</i> <i>Traficants</i> <i>Traficantes (C.E. Balaguer)</i>	(Escola Virolai) (PTT Nou Barris) (C.E. Balaguer)	3	8%
Històries d'herois i heroïnes	<i>Cosí salvador</i> <i>El robatori i superman</i> <i>Bleda</i> <i>Matrix 1</i> <i>Matrix 2</i>	(E. Montserrat) (Escola Virolai) (C. Estudis Balaguer) (PTT Nou Barris) (PTT Nou Barris)	5	11%
Històries de conflictes quotidians	<i>Smashing Streets</i> <i>Bandes Urbanes</i> <i>Baralla</i> <i>El Gitano</i> <i>Walkmans</i> <i>Drogas en la Escuela</i> <i>El professor maleït</i> <i>Soborno en la escuela</i> <i>Anar al PTT</i> <i>Buscant feina</i> <i>Maltractaments</i> <i>No te rias que es peor</i> <i>El Tramposo</i> <i>Cuatro amigas</i> <i>Amistat retrobada</i> <i>El mòbil a classe</i> <i>Tabac</i>	(IES Banús) (PTT Nou Barris) (PTT Nou Barris) (C.E. Balaguer) (PTT Nou Barris) (IES La Mina) (IES Banús) (IES Banús) (PTT Lloret) (PTT Lloret) (IES Banús) (IES Pau Claris) (Escola Adults El Clot) (IES La Mina) (IES Baús) (PTT Nou Barris) (PTT Nou Barris)	17	39%
Històries de tensió-acció	<i>Atracament</i> <i>Segrest</i> <i>Violació</i> <i>L'assassí</i> <i>Atracament de diaris</i> <i>Història de terror</i>	(E. Montserrat) (C.E. Balaguer) (E. Virolai) (PTT Lloret) (E. Montserrat) (Baró de Viver)	6	13%
Històries de parelles i d'amor	<i>La taronja</i> <i>Amor a primera vista</i> <i>Somnis d'amor</i> <i>Noies i ascensor</i> <i>Amor en un banc</i> <i>És meva</i> <i>L'engany</i> <i>Larga espera</i> <i>Amor i enganys</i> <i>Assassinat per amor</i> <i>Els somnis</i> <i>Amor i ascensor</i> <i>Homo sex</i>	(IES Banús) (IES Banús) (IES Banús) (PTT Nou Barris) (IES Banús) (Escola Montserrat) (Escola d'Adults) (Escola d'Adults) (PTT Nou Barris) (Escola Montserrat) (Escola Montserrat) (PTT Lloret) (PTT Lloret)	13	29%
TOTAL			44	100

1. Històries de traficants i policies: En totes elles el fil narratiu es basa en l'acció. Predomina la violència i són un tipus d'històries afins a les que apareixen als mitjans de comunicació. Ficcions com: "*Camells contra policia*", "*Traficants*", "*Traficants*" pertanyen a aquesta categoria i presenten una trama narrativa molt similar. La història s'inicia amb un grup de nois que compren droga a uns traficants, però són sorpresos per la policia, fet que provoca una persecució i el seu atrapament posterior. En la ficció "*Camells contra policia*" els traficants acaben escapant, però té una estructura molt semblant a les altres.
2. Històries d'herois i heroïnes: En aquestes històries hi ha uns personatges que desenvolupen el paper de salvadors de víctimes indefenses. La majoria de les vegades el rol de víctima és representat per una o diverses noies, que mostren una incapacitat de defensar-se a la vegada que una gran passivitat. En tres de les ficcions que s'inscriuen en aquesta categoria hi ha també, com en la categoria anterior, una forta influència dels mitjans. En la ficció "*Cosí Salvador*" es repeteix l'argument d'un anunci publicitari, on un nen demana ajut al seu cosí davant de la intimidació d'un altre de més edat. En les ficcions "*El robatori i Superman*" i "*Bleda*", una reproducció de la pel·lícula *Blade*, els herois són personatges de la ficció cinematogràfica.
3. Històries de conflictes quotidians: Dins d'aquesta categoria s'agrupen la majoria de les històries (un39%). En aquests relats es mostra una situació propera que s'ha viscut, que preocupa, etc. Les ficcions s'han classificat considerant l'espai d'interaccions que predomina en les diferents històries i que són els següents:
 - A) *El carrer*: aquest és l'espai de conflicte amb l'Altre, moltes vegades amb aquells que són percebuts com a diferents. Els encontres susciten baralles, amenaces o robatoris. Ficcions com "*Smashing streets*", "*Bandes urbanes*", "*Baralla*" o "*El Gitano*" mostren el conflicte entre grups de diferent ideologia o estètica. La ficció "*Walkmans*" no representa tant el conflicte entre grups oposats com una escena de robatori en cadena perpetuada pel propi grup entre ells mateixos. La ironia o les solucions enginyoses per posar fi a una situació problemàtica apareixen en poques ficcions.
 - B) *L'escola*: el conflicte en el món escolar se situa normalment en la figura del docent, generalment sempre representat en masculí. Per una banda, el professor és la víctima. Esdevé enganyat o abandonat pel grup, com en les ficcions "*Soborno en la escuela*" i "*El mòbil a classe*". Per una altra banda, el professor és el motor de l'acció, ja sigui denunciant una acció il·legal en el centre ("*Drogas en la escuela*") o assassinant el germà d'una alumna ("*El professor maleït*"). Ara bé, també en l'espai escolar són representades altres temàtiques, com, per exemple, el fracàs escolar, tractat com l'inici d'un fracàs que incideix en el món laboral posterior ("*Anar al PTT*" i "*Buscant feina*").
 - C) *La família*: apareix molt poc representada en el conjunt de les diferents històries. On es mostra de forma evident, com a centre de la trama, és en el cas de la ficció titulada "*Maltractaments*", que narra la història d'una noia víctima de l'actitud violenta del seu pare. Mentre que en altres ficcions la seva aparició sempre és de caràcter més secundari, com,

per exemple, en els títols "*Anar al PTT*" i "*Buscant feina*". En ambdós el pare o la mare són representats mostrant indignació pel fracàs escolar dels seus fills.

D) *Els amics*: esdevenen motiu de les històries a través d'una diversitat de situacions, moltes d'elles conflictives: a. per la pressió del grup davant una situació: "*No te rías que es peor*"; b. perquè un membre del grup no segueix les normes ("*El Tramposo*"); c. per malentesos ("*Cuatro amigas*" i "*Amistat retrobada*"); d. perquè un company s'ha tornat un assassí ("*Història de terror*"). Ara bé, en tres de les ficcions ("*No te rías que es peor*", "*Cuatro amigas*" i "*Amistat retrobada*"), s'acaba resolent el conflicte i mostrant el valor de l'amistat.

4. Històries de tensió-acció: Presenten diferents situacions que tenen també molta influència dels mitjans: atracaments, violacions, segrests, assassinats. En gairebé totes, el conflicte es resol ventent a qui origina la tensió ("*Atracament*", "*Segrest*", "*Violació*" i "*L'assassí*"). Ara bé, en la ficció "*Atracament*" és la policia que resol el problema, mentre que en les ficcions "*Segrest*" i "*Violació*" són unes noies, en el primer cas, representades com a "*Los angeles de Charlie*" i, en el segon, per l'actuació de la noia protagonista que s'enfronta als seus atacants i surt il·lesa de la difícil situació. En el cas de la ficció "*L'assassí*", el personatge que determina la solució és un noi, que aconsegueix reduir l'assassí. Només en la ficció "*Atracament de diaris*", l'atracador acaba com a vencedor.

5. Històries de parelles i d'amor. Les històries de parelles i amor presenten dues cares ben diferents. Per una banda, es mostra la situació idíl·lica que comporta el fet d'enamorar-se o el desig de l'altre, però, per l'altra, la gelosia i el neguit que porten, moltes vegades a fer coses inesperades. Només la ficció "*Homo sex*", no s'emmarca en cap d'aquestes dues tendències per mostrar-nos una relació sexual entre homosexuals. Les diferents històries de parelles i amor s'han agrupat, però en cinc subcategories en funció del seu contingut argumental:

A. *Enamoraments*: Totes presenten situacions d'enamorament, algunes a través del tòpic de l'amor a primera vista. Les ficcions "*La taronja*" i "*Amor a primera vista*" són representatives d'aquest apartat. En les dues, l'amor és correspost, però en la segona la correspondència amorosa implica, a més, problemes d'agressions perquè es dona entre dues joves que pertanyen a bandes enfrontades. Les ficcions "*Somnis d'amor*" i "*Noies i ascensor*" mostren un grup de noies o de nois enamorats. En *Somnis d'amor* les noies somien passivament amb el seu enamorat, però aquest ja té parella. En "*Noies i ascensor*" els nois es mostren actius i violents, passant a l'acció per anar allà on són les noies que els interessen.

B. *Enganyos*: En aquesta categoria s'agrupen històries on la relació té com a nucli l'engany que fa un membre de la parella a l'altre. En quasi tots els casos, les noies són els personatges enganyats. Tant en la ficció "*Amor en un banc*" com "*L'engany*", les protagonistes pateixen la falsedat dels seus companys, que mantenen altres relacions paral·leles. En la ficció "*Larga espera*" s'exposa l'estratègia d'un noi per enredar la seva companya que fa estona que l'espera en un bar. De totes les produccions, però, només

en la ficció "L'engany" la noia es rebel·la contra el seu company, en la resta són mostrades com a víctimes passives de situacions controlades pels nois. "Amor i engany" presenta una situació particular: una noia que actua passivament és disputada per diferents nois, que es consideren enganyats entre ells mateixos i es barallen.

- C. *Crim passionals*: És un argument poc freqüent. Apareix en la ficció "Assassinat per amor". La noia protagonista, gelosa de l'amor que sent el seu company per una cantant, el mata. El crim no és castigat perquè es culpa una altra persona.
- D. *Desitjos de seducció*: El desig de ser objecte de desig d'altres és presentat a la ficció "Els somnis", on un noi s'imagina que un grup de noies l'estimen i l'acaricien. La seducció també es presenta a la ficció "Amor i ascensor", però aquí no en somnis, un noi és el centre d'atracció de diverses noies.
- E. *Relacions sexuals*: Només apareixen en una ficció: "Homo sex", que presenta una relació sexual homosexual d'una parella de nois que es coneixen en un lavabo públic.

2. Contingut temàtic

Amb el nom de contingut temàtic es valoren tres tipus d'elements que són presents en les històries filmades pels adolescents, els temes pròpiament dits, els personatges i els escenaris.

• Els temes:

Els temes, que podrien ser considerats com la guia de contingut de cada producció, posen de manifest els assumptes que tracten els adolescents en els seus vídeos, allò que fan visible, a la vegada que evidencien les omissions. El buidat de temes de cada producció prové d'un visionat exhaustiu que ha permès localitzar els elements comuns i agrupar-los en categories. Una ficció pot tenir, però, més d'un tema ja que cal distingir entre aquells temes que apareixen com a fil conductor de l'argument de la ficció, que desenvolupen un paper essencial en la trama i aquells que només tenen una presència puntual. Això fa que en el recompte hi hagi molts més temes que ficcions, que recordem que són 44.

Sense fer cap mena de diferenciació per la funció que tenen dins de la història, els temes s'han agrupat en subtemes per acollir i contemplar la seva diversitat. Així, un gran tema com l'amor pot mostrar-se de diverses maneres. Per exemple, no és el mateix que una ficció parli d'enamorament que de baralles, gelosia o de respostes agressives entre els enamorats. Tot i tractar un mateix contingut, la forma de representar-lo és completament diferent i en funció d'aquesta forma de representació es comptabilitza. En el total de produccions de ficció s'han localitzat 15 temes i 46 subtemes, com es mostra en el quadre següent:

Temes	Total Exp. 1	Total Exp. 2	Total	Subtemes	Total Exp. 1	Total Exp. 2	Total
1. Amor i relacions de parella	26	5	31	1. Enamorament	7	1	8
				2. Seducció	4	0	4
				3. Conflictes de parella	5	0	5
				4. Gelosia	5	1	6
				5. Sexualitat	0	1	1
				6. Infidelitat	3	1	4
				7. Baralla, resposta agressiva	2	1	3
2. Violència	27	13	40	1. Domèstica	1	0	1
				2. Baralles i agressions	10	6	16
				3. Assassinat	3	4	7
				4. Robatori i atracament	4	1	5
				5. Suïcidi	1	0	1
				6. Violació	1	0	1
				7. Amenaça	7	2	9
3. Drogues	5	4	9	1. Traficants	2	1	3
				2. Compra	2	1	3
				3. Consum	1	2	3
4. Llei i policia	11	3	14	1. Desprestigi	3	0	3
				2. Detenció	5	2	7
				3. Demanda de protecció	3	1	4
5. Amistat	7	6	13	1. Baralla i reconciliació	2	2	4
				2. Valor de l'amistat	1	3	4
				3. Discriminació i rebuig	3	1	4
				4. Gelosia	1	0	1
6. Escola	6	5	11	1. Conflicte professor/alumne	2	2	4
				2. Desmotivació	1	2	3
				3. Rutines escolars	1	0	1
				4. Poc respecte al professor	1	0	1
				5. Suborn	1	0	1
				6. Valoració escola	0	1	1
7. Família	2	3	5	1. Presència.	2	3	5
8. Autoimatge, identitat adolescent	23	19	42	1. Mirada de l'altre, identitat adolescent	9	10	19
				2. Avorriment	1	0	1
				3. Ritual i indumentària	4	8	12
				4. Incomprensió dels adults	4	0	4
				5. Marxar de casa	1	0	1
				6. Unió del grup contra els altres	4	1	5
9. Tribus Urbanes	4	3	7	1. Conflictes	4	1	5
				2. Estils de vida	0	2	2
10. Enganys i trapes	7	0	7	1. Presència	7	0	7
11. Solidaritat	1	0	1	1. Presència	1	0	1
12. Animals	0	3	3	1. Presència	0	3	3
13. Esport i joc	2	3	5	1. Jocs de taula	1	0	1
				2. Futbol	0	2	2
				3. Bàsquet	1	1	2
14. Discoteca	1	1	2	1. Presència	1	1	2
15. Món Laboral	0	2	2	1. Presència	0	2	2
TOTALS CATEGORIES	122	70	192		122	70	192

a. Què entenem per cada tema?

- *Amor i relacions de parella*: engloba les produccions que tracten de relacions afectives. Dins d'aquest gran tema hi ha 7 subtemes que cobreixen un ampli ventall de conductes, emocions o sentiments relacionades amb les relacions amoroses: enamorament, seducció, conflictes, gelosia, sexualitat, etc.
- *Violència*: inclou aquelles produccions que presenten una situació d'animositat més o menys intensa, acompanyades quasi sempre d'una resposta violenta explícita ja sigui com a mitjà o com a solució de la història presentada. Una de les subcategories se situa en l'àmbit de la família (violència domèstica), però moltes de les altres tenen a veure amb la violència entre bandes, la inseguretat ciutadana (agressions, assassinats, robatoris...), etc.
- *Drogues*: totes les produccions d'aquesta categoria fan referència d'alguna manera als estupefaents, ja sigui com l'element més important de la història o de manera puntual. Aquest apartat només té tres subcategories: traficants, compra i consum.
- *Llei i Policia*: abasta un conjunt de ficcions on sempre apareix representada la policia o algun servei d'ordre amb la funció de restablir la normalitat, vigilar o castigar les accions il·legals. Ara bé, la representació de la llei que fan els adolescents pot tenir diferents matisos, a més del fet de protegir i reduir el culpable, aquesta intervenció pot ser mostrada d'una forma, irònica, ridiculitzada, pejorativa...
- *Amistat*: en aquesta categoria s'apleguen les ficcions que mostren les relacions d'amistat, tant des de la seva vessant positiva (valor de l'amistat, reconciliació), com negativa (baralles entre els amics, discriminació, gelosia).
- *L'escola*: apareix generalment des d'una perspectiva més aviat problemàtica: conflictes professor/alumnes, desmotivació escolar, manca de respecte pel docent. Ara bé, també des d'una visió valorativa.
- *La família* només té la categoria de presència. En aquest apartat també s'hauria pogut introduir el subtema de violència domèstica, però s'ha optat per incloure'l en el de violència.
- *Autoimatge, identitat adolescent*: agrupa aquelles produccions que representen els elements que es poden considerar indicatius de la conducta, els interessos i les motivacions que socialment i culturalment es relacionen amb l'adolescència, tant pels mateixos adolescents com pels que no ho són. Per una banda, es fa visible el tema que mostra la importància que té per als nois i noies la mirada de l'altre, sobretot dels iguals, que apareix, a més, acompanyat dels subtemes com l'estil, la indumentària, el ritual de relació... Per l'altra, també es recull en aquesta categoria les ficcions que parlen de la incomprensió dels adults davant de l'adolescent, etc.
- *Tribus urbanes*: el tema de les tribus urbanes té dues subcategories que fan referència, una als estils de vida, a l'estètica que els acompanya... i l'altra, als conflictes que es generen entre diferents tribus per la seva diferència ideològica.
- *Enganys i trampes*: malgrat que són formes més o menys encobertes d'agressió, s'ha considerat en una categoria diferent, perquè no la mostren explícitament. I tal com s'han representat solen ser produccions que posen de manifest estratègies per enredar als altres.
- *Solidaritat*: només té el matis de presència. A partir de com apareix en les produccions, es considera amb el sentit d'actituds d'empatia vers els altres, però també de compassió i ajut.

- *Animals*: engloba les ficcions que de forma explícita o implícita fan presents els animals.
- *Esports i joc*: aquesta categoria abasta, tant esports (futbol, bàsquet), com els jocs, que en les ficcions només apareixen en forma de jocs de taula.
- *Discoteca*: apareix puntualment i es valora com a presència.
- *Món laboral*: també comptabilitzat com a presència.

b. Quins temes apareixen més representats?

Els tres temes més representats en el conjunt de les *Experiències 1* i de les *Experiències 2* són, en primer lloc, la categoria definida com *autoimatge* (22%), seguida de la de *violència* (21%) i de la d'*amor i relacions de parella* (16%).

Temes més representats			
Temes	Total absoluts	Relatius	Total mencions
Autoimatge	42	22%	192
Violència	40	21%	
Amor i relacions de parella	31	16%	

Hi ha algunes diferències entre les *Experiències 1* i les *Experiències 2*, així com la violència apareix com el tema més representat en les *Experiències 1* (22%), seguit pel de l' amor (21%); l'autoimatge és el més representat a les *Experiències 2* (28%) i l'amor obté xifres més baixes (7%).

Ara bé, encara que les xifres assolides en els percentatges no són excessivament elevades perquè les que tenen més mencions, considerant el conjunt de les *Experiències 1 i 2*, se situen entre el 22% i el 21%, atesa la gran quantitat de temes que apareixen representat en la totalitat de les ficcions, les categories d'autoimatge i violència són les temàtiques més freqüents dels vídeos realitzats pels adolescents.

Temes més representats							
	Autoimatge		Violència		Amor i relacions		Total mencions
Exp 1.	23	19%	27	22%	26	21%	122
Exp 2.	19	27%	13	19%	5	7%	70
TOTAL	42	22%	40	21%	31	16%	192

1. L'autoimatge: La presència majoritària del tema de l'autoimatge, la identitat adolescent i la mirada del grup, que s'han agrupat en aquesta categoria per la seva interrelació, no resulta estranya: apareix en 24 de les ficcions (54%). L'adolescència obre un nou camí en la construcció personal, on aquests aspectes tenen un paper nuclear. Elkind, especialista en adolescència (Triado, Martínez, Villar, 2000), apunta el terme *audiència imaginària* per descriure una creença freqüent entre els adolescents de què els altres els estan avaluant i jutjant contínuament. En el procés de construcció d'una major consciència d'ells mateixos, el noi i la noia projecten cap els altres la preocupació per la seva pròpia persona, centre d'interès en el qual es troben molt immersos. S'incrementen els sentiments de vergonya, el sentit del ridícul, la desvalorització davant de petits fracassos i la valoració exagerada pels èxits. En aquesta concepció de constant escrutini extern, la mirada dels altres, principalment del grup d'iguals, esdevé molt important.

La producció videogràfica en aquest context assoleix noves dimensions. El mitjà actua, per una banda, com a mirall i eina d'escriptura. La preocupació per com ser mostrat i reflectit s'evidencia en el tema del ritual (moviments estudiats, recurs de la cigarreta o el porro, actituds de rebel·lia...) i la indumentària (pantalons i jerseis d'unes determinades característiques, sabatilles d'esport d'una determinada marca...), que apareixen amb molta força en bastants vídeos (*No te rías que es peor*, *El gitano*). L'ús de la càmera serveix, així, per reforçar i posar en evidència com volen ser vistos i mostrar quina és la seva situació, els seus problemes, per exemple, la incomprensió dels adults, el desig de marxar de casa, etc. Però, per l'altra, aquests mateixos temes es repeteixen en la representació que fan els mitjans de comunicació dels propis adolescents i el joc de miralls es multiplica.

Subtemes d'autoimatge, identitat adolescent i mirada del grup													
	Mirada de l'altre		Ritual i indumentària		Unió grup contra altres		Incomprensió adults		Avorritment		Marxar de casa		Total mencions
Exp 1	9	39%	4	17%	4	17%	4	17%	1	5%	1	5%	23
Exp 2	10	53%	8	42%	1	5%	0	-	0	-	0	-	19
Totals	19	45%	12	29%	5	12%	4	10%	1	2%	1	2%	42

Respecte a l'edat, també s'observa la importància de la categoria autoimatge entre els adolescents d'11-13 anys (IES Banús, IES La Mina, Casal Infantil de Via Trajana), ja que apareix en tres dels cinc vídeos (60%) en les subcategories de la Mirada de l'altre i Ritual i indumentària. Destaca la poca presència de la Mirada de l'altre en les ficcions realitzades pels nois i les noies de Batxillerat, malgrat que la presència de la categoria autoimatge en el total dels vídeos assoleix el 57%. La categoria d'autoimatge també obté nivells de presència destacables entre les noies i els nois dels PTTs.

Nombre de produccions que representen la categoria d'autoimatge i edats			
Edats	Vídeos autoimatge	Percentatge	Totals vídeos edat
1ESO i Casal	3	60%	5
2n Cicle ESO	7	50%	14
Batxillerats	4	57%	7
PTT	9	60%	15
Educació d'Adults	1	33%	3
TOTAL	24	55%	44

Si considerem la variable de gènere podem veure com la representació d'algun subtema de la categoria d'autoimatge és més freqüent en els grups format només per nois (78%) o per noies (67%), que en els grups mixts.

Nombre de produccions que representen la categoria d'autoimatge i gènere			
Gènere	Vídeos autoimatge	Percentatge	Totals vídeos edat
Només nois	7	78%	9
Només noies	4	67%	6
Grups mixts	13	45%	29
Totals	24	55%	44

2. La violència: La forta presència de la violència a les ficcions d'ambdues experiències (1 i 2) és una dada important, perquè té mesures semblants a la categoria de l'autoimatge que és una temàtica específica i essencial en els adolescents. El tema de la violència no té perquè estar relacionat amb l'etapa de l'adolescència i apareix en 26 de les 44 ficcions (59%).

Subtemes de la categoria de violència															
	Baralles i agressions		Amenaces		Assassinat		Robatori i atracament		Violència domèstica		Suïcidi		Violació		Total mencions
Exp.1	10	37%	7	26%	3	11%	4	14%	1	4%	1	4%	1	4%	27
Exp.2	6	46%	2	15%	4	31%	1	8%	0	-	0	-	0	-	13
Total	16	40%	9	23%	7	18%	5	13%	1	2%	1	2%	1	2%	40

Si es mira la forma com és tractada la violència a les *Experiències 1 i 2* s'observa que el subtema que es defineix com baralles i agressions és el que assoleix més freqüència (un 40%), seguit per la categoria d'amenaques (23%). Així, la violència més representada és la més propera, la que fa referència als conflictes quotidians en les relacions sobretot entre els companys, els amics, els iguals. Si s'unifiquen les categories de baralles/agressions, amenaces i maltractaments s'obtenen percentatges que arriben al 65%. Les categories d'assassinat i robatori, que tenen el 18% i el 13%, respectivament, també són estimables quant a presència i en aquest tema cal destacar el 31% que assoleix el tema de l'assassinat en les *Experiències 2*. Segurament que en aquesta presència de l'assassinat com a resolució d'un conflicte o com a desenllaç i en la mateixa freqüència de la categoria de la violència en el conjunt dels vídeos no es pot menysprear la influència de la ficció mediàtica tan cinematogràfica com televisiva. Les categories de violència relacionades amb l'assassinat, el suïcidi i la violació agrupades representen el 22%.

En relació a la variable de gènere s'observa que, el percentatge de vídeos que tenen algun ítem de violència és més elevat en els grups de treball formats només per nois (78%) que en els integrats únicament per noies (50%). El nombre de vídeos amb la categoria de violència dels grups mixts obté un 62%. Les noies soles són les úniques que presenten les categories de suïcidi i de violència domèstica i cap vídeo realitzat només per noies mostra les temàtiques de robatori, amenaça i violació. Així, encara que uns i altres representen elements relacionats amb la violència, amb xifres força equiparades pel que fa a agressions i baralles, hi ha aspectes que són tractats de manera més freqüent per algun dels dos gèneres.

Subtemes de violència representats per nois i noies															
	Agressions i baralles		Assassinat		Robatori i atracament		Amenaça		Suïcidi		Violència Domèstica		Violació		Total mencions
Nois	4	50%	1	12,5	1	12,5	2	25%	-	-	-	-	-	-	8
Noies	2	40%	1	2%	-	-	-	-	1	20%	1	20%	-	-	5
Mixtes	10	40%	5	20%	3	12%	6	24%	-	-	-	-	1	4%	25
	16	42%	7	18%	4	10%	8	21%	1	3%	1	3%	1	3%	38

Segons els grups d'edat, destaca la forta presència de la violència en els vídeos dels nois i les noies més joves (60%), del segon cicle de la ESO (79%) i dels alumnes en situació d'educació compensatòria, concretament dels Plans de Transició al Treball (73%). En l'Escola d'Adults no hi ha cap menció.

Nombre de produccions que representen la categoria de violència			
Edat	Nombre de ficcions amb subtemes de violència		Total ficcions per edat
1er.ESO i Adolescents Casal	3	60%	5
2n.Cicle ESO	11	79%	14
Batxillerats	3	43%	7
PTT	11	73%	15
Escola d'Adults	0	-	3
Totals	26	59%	44

3. L'amor i les relacions de parella: és el tercer tema més representat en el conjunt de ficcions, concretament en 14 de les 44 (32%). Ara bé, té molta més presència en les *Experiències 1* i menys en les *Experiències 2*. La temàtica de l'amor abasta, tant la seva vessant més ideal, lligada a l'enamorament i la seducció, com també la problemàtica, on es representen conflictes, infidelitats, gelosies, actituds agressives, etc. L'enamorament és, però, el subtema més representat (26%). Ara bé, no sempre té un final feliç. Així, en algun vídeo (*Amor a primera vista*), l'amor passional entre dos persones que pertanyen a tribus urbanes diferents és el motiu de les baralles i les intenses hostilitats posteriors. I en general pot dir-se que si s'unifiquen les xifres que apunten a la representació negativa de l'amor (conflictes, gelosia, infidelitats, i baralles), s'observa que sobresurten força respecte a les positives (enamorament, seducció, sexualitat): un 58% respecte a un 42%.

Subtemes d'amor i relacions de parella															
	Enamorament		Conflictes de parella		Gelosia		Seducció		Infidelitat		Baralla, agressió		Sexualitat		Total mencions
Exp.1	7	27%	5	19%	5	19%	4	15%	3	12%	2	8%	0	-	26
Exp.2	1	20%	0	-	1	20%	0	-	1	20%	1	20%	1	20%	5
TOTAL	8	26%	5	16%	6	19%	4	13%	4	13%	3	10%	1	3%	31

Nois que s'enamoren de noies i noies que s'enamoren de nois. En cap cas apareix representat un enamorament entre nois o noies del mateix sexe. L'única ficció que presenta una relació homosexual és la realitzada pels nois i noies del PTT Lloret, aquesta, però, és representada des de la vessant sexual (*Homo sex*). També en el tractament de l'amor s'observa que només en una ficció es veu l'enamorament més idíl·lic i correspost (*La Taronja*). Moltes altres mostren l'amor platònic i sense que hi hagi reciprocitat: en *Els somnis d'amor*, tres noies s'enamoren d'un noi i s'imaginen una relació amb ell i, en *Noies i ascensor*, tres nois s'enamoren de tres noies i les persegueixen per aconseguir-les. Alguns exemples de representacions conflictives del fet amorós són els vídeos *Amor a primera vista*, on dues noies es barallen pel mateix noi i *Història d'amor i engany*, que és a l'inrevés: dos nois es barallen per la mateixa noia. *Amor en un banc* representa l'arraconament d'una noia pel seu company per deixar lloc a altres noies. Tant en el

cas d'Assassinat per amor (la noia assassina el noi per gelosia) com en el de la ficció *És meva* es posa de manifest el conflicte lligat a l'amor com a possessió.

Pel que fa a la variable d'edat, podem veure com els nois i noies del 1er cicle de l'ESO no han representat en cap de les ficcions històries on aparegui l'amor. Aquest té un pes major en les ficcions de l'Escola d'Adults (2 de les 3 ficcions) i en les dels nois i les noies de batxillerat. Ara bé, també s'ha de tenir en compte que tres ficcions de Batxillerat s'emmarquen en una experiència on es treballava el vídeo en l'àrea de Literatura i de forma concreta en el subgènere de Literatura amorosa i es va demanar als alumnes que fessin la ficció amb el tema de l'amor.

Nombre de produccions que representen la categoria d'amor i relacions			
Edat	Nombre de ficcions amb subtemes d'amor		Totals ficcions per edat
1er.ESO i Adolescents Casal	0	-	5
2n.Cicle ESO	5	36%	14
Batxillerats	4	57%	7
PTT	4	27%	15
Escola d'Adults	2	67%	3
Totals	15	34%	44

Si mirem la variable de gènere podem veure com les ficcions on apareixen ítems relatius a l'amor són aquelles realitzades per noies (un 50% dels vídeos) o per grups mixts (el 41%). En cap de les ficcions realitzades només per nois apareix representat el tema de l'amor.

c. Quins temes tenen una presència estimable encara que no siguin els més representats?

Hi ha un conjunt de temes que sense ser els més freqüents tenen un grau de presència força apreciable que són els temes de *lleï i policia*, *amistat*, *escola*, *drogues*, *tribus urbanes* i *enganys i trampes*. Entre aquests sobresurten els de lleï i policia (7%) i amistat (7%).

Temes amb un grau de compareixença estimable, encara que no els més representats													
	Llei i policia		Amistat		Escola		Drogues		Tribus Urbanes		Enganys i Trampes		Totals mencions
Exp.1	11	9%	7	6%	6	5%	5	4%	4	3%	7	6%	122
Exp.2	3	4%	6	9%	4	6%	4	6%	3	4%	0	-	70
TOTAL	14	7%	13	7%	10	5%	9	5%	7	4%	7	4%	192

1. Llei i policia: aquests estaments, que es fan presents en el desenvolupament de l'acció dins d'algunes ficcions, són representats des de dues vessants diferenciades. Per un cantó, la policia apareix desprestigiada i ridiculitzada, vençuda per qui pretenia detenir (21%). Per l'altre, gràcies a la seva capacitat de detenir els infractors (50%), com a recurs al qual recórrer per demanar seguretat, protecció (29%), per tant com a instrument que estableix la normalitat de la convivència.

Llei i policia	Desprestigi	Detenció	Protecció	Total mencions Llei i policia
Absoluts	3	7	4	14
Percentatges	21%	50%	29%	100

Els agents de policia que fan de personatges a les ficcions acostumen a ser nois i aquests escenifiquen un model de policia dur. El tema de Llei i policia és més freqüent en les ficcions realitzades només per nois o bé en els grups mixts. Cap de les ficcions fetes per noies presenten aquesta temàtica. Les ficcions que presenten la Llei i la policia generalment les han fet adolescents del 2n cicle de l'ESO: un 43% del total les seves ficcions i els adolescents més joves: un 20%. Els Batxillerats i els PTTs els plasmen en molts menys casos. L'Escola d'Adults no presenta aquest ítem.

2. L'amistat: Apareix en 9 dels 44 vídeos (20%). Però, igual que la categoria de l'amor i les relacions de parella i malgrat la importància que té aquest tema per als adolescents, l'amistat és quasi més representada des d'un cantó negatiu que positiu. Així, si se sumen les xifres que assolixen les categories de baralla/reconciliació, amb les de discriminació i gelosia, el resultat és força superior al que obté la categoria valor de l'amistat.

Amistat	Baralla Reconciliació	Valor de l'amistat	Discriminació	Gelosia	Total mencions amistat
Absoluts	4	4	4	1	13
Percentatges	31%	31%	31%	5%	100

Algunes ficcions mostren la importància del suport de l'amic en situacions crítiques (*Maltractaments*). Altres presenten el valor de l'amistat després d'una situació de baralla: *Amistat retrobada*, *Cuatro amigas*, evidenciant les desavinences entre els membres d'un grup. Són tramés que segueixen l'esquema: baralla, reconciliació i valoració de l'amistat. Molts dels conflictes que apareixen vinculats a les relacions d'amistat provenen de situacions de discriminació, rebuig o gelosia presentades de forma amable a *Amor en un banc* i de forma més crua a *Bandes urbanes*.

El tema de l'amistat té més representació entre les ficcions realitzades pels adolescents que estan a 1r cicle de l'ESO, seguits pels de Batxillerat, amb el 40% i el 29%, respectivament, en relació amb el total dels vídeos fets en aquests grups d'edat. Mentre que al 2n cicle de l'ESO és on està menys representada. Pel que fa al gènere, tant en les ficcions realitzades únicament per nois com en les realitzades només per noies apareix l'amistat. Ara bé amb percentatges força diferents. En el cas dels equips formats per noies soles assolix el 50% del total dels vídeos, en els de nois el 44%. És a destacar l'escassa representació que té en els equips mixts: tan sols un 10%.

3. Les drogues: apareixen a les ficcions també des d'una doble vessant: una, més mediàtica, lligada al tràfic i una altra, més quotidiana, on es presenta la compra i el consum. No hi ha

cap ficció que representi les conseqüències negatives del consum de narcòtics. La representació mediàtica de la droga exposa el ritual dels compradors, dels venedors i dels policies que els persegueixen. Un exemple el constitueixen, *Traficants*, *Camells contra policies*. La droga que es mostra normalment és cocaïna. En aquestes ficcions no es veu el consum sinó només l'escenificació del que suposa el tràfic i la seva persecució policíaca.

En canvi la representació més quotidiana i propera de la droga mostra el consum individual i moltes vegades el cerimonial que l'acompanya. Un exemple d'aquesta segona forma de representació és la ficció de *El Gitano*, on el ritual de fer-se un porro esdevé quasi la part més important de la història. En la ficció *Drogas en la escuela* es manifesta també la reacció sancionadora dels adults: un noi surt de l'aula diverses vegades per esnifar cocaïna al lavabo. El professor truca pel mòbil els agents de policia que s'emporten al noi.

Drogues	Traficants	Compra	Consum	Total mencions drogues
Absoluts	3	3	3	9
Percentatges	33,3%	33,3%	33,3%	100

Normalment els consumidors de droga són nois, sols en la ficció *Smashing Streets* les noies actuen com a consumidoras. La representació més freqüent de la droga es fa en els grups formats sols per nois: un 33% del total dels seus vídeos. Les ficcions realitzades per noies no presenten la droga i en els grups mixtes assoleix un 10%. En relació a l'edat, el tema de la droga es manifesta sobretot en les ficcions dels adolescents de 2on cicle de l'ESO (21%) i en els de 1er (20%), en la resta obté xifres molt menys importants.

4. L'escola: el seu nivell de presència no és gaire elevat, malgrat que és l'espai on s'enregistren moltes de les ficcions (es mostra en 6 dels 44 vídeos), i sol estar representada de forma força negativa. Tan sols en algunes ficcions realitzades pels nois i noies del PTT Lloret (*Buscant feina*, *Anar al PTT*) s'exposa l'espai de formació del PTT com un aspecte important de cara a una futura professió i com un recurs davant una situació de fracàs escolar. En la resta, la visió de l'escola manifesta situacions de desmotivació i avorriment, de manca de respecte pel professorat (*Soborno en la escuela*), de conflictes amb els docents (*El professor maleït*, *Drogas en la escuela*), d'enfrontaments de tot el grup d'alumnes contra el professor (*El mòbil a classe*).

Escola	Conflicte Prof. /alumne	Desmotivació	Rutines escolars	Manca respecte	Suborn	Valoració escola	Total mencions escola
Absoluts	4	3	1	1	1	1	11
Percentatges	37%	27%	9%	9%	9%	9%	100

Pel que fa a l'edat, el grup que fa més vídeos amb representacions de l'àmbit escolar és el dels alumnes més joves, que surt en 2 dels seus vídeos (40%). Els segueixen a nivell de

representació els nois i les noies del PTT. Quant al gènere, l'escola només té representació en els grups mixts.

5. Enganys i trampes: aquesta categoria abasta una diversitat de situacions i es mostra en 7 vídeos. En dues produccions l'engany s'inscriu en les relacions de parella: a *l'Engany*, un home casat busca noves experiències amb una noia més jove i, a *Larga espera*, una noia espera pacientment el seu company en un bar, que quan arriba es col·loca d'una determinada manera que sembla que fa molta estona que també s'espera. En altres dues l'engany té a veure amb circumstàncies d'atracament i robatori, per exemple, a *Walkmans*, on es produeix un robatori en cadena, però qui es queda l'objecte robat és l'últim noi que apareix en escena, i també a *El robatori i Superman*, aquest, però, amb un to de més humor. A *Soborno en la escuela*, un professor és enganyat pels seus alumnes i a *Asesinato por amor*, la noia que comet l'assassinat s'ho fa venir bé per dissimular davant la policia i aconseguir que es carregui la culpabilitat a una altra persona. Només en el cas del vídeo *El tramposo*, l'engany s'emmarca en un entorn de joc de taula.

La temàtica de l'engany apareix amb major freqüència en els grups mixts i, només en un cas, en un grup format sols per nois (*Walkmans*). Pel que fa a l'edat, el nivell més representatiu s'assoleix entre els alumnes de l'Escola d'Adults que exposen aquesta categoria en tots els seus vídeos.

6. Tribus urbanes: tenen dues categories de representació: conflictes entre tribus i estils de vida. El tema dels conflictes entre tribus és el predominant i apareix en quasi tots els vídeos que tenen algun ítem d'aquesta categoria. Es podria dir, doncs, que, en el cas de les produccions analitzades en aquest treball, la representació de tribus s'associa a disputes. En el vídeo *Amor a primera vista* les tribus enfrontades són la dels "pijos" contra la dels "no-pijos" i, com en l'argument de *Romeu i Julieta*, el sorgiment de l'amor entre un noi i una noia de cada tribu no suposa la possibilitat de la tolerància. En la producció de *EL gitano* les tribus antagonistes són skins heads i adolescents d'ètnia gitana, aquí, però, la divergència acaba en clau d'humor. A *Bandes urbanes* tornen a aparèixer els skins, però en aquest cas contra joves que practiquen el break dance. En el vídeo *Baralla*, no s'identifiquen les tribus que s'oposen i tot transcorre en una sala d'exposicions: sense motiu explícit tres joves entren en la sala i van a barallar-se contra altres dos nois que estan mirant l'exposició.

El tema dels estils de vida és molt menys freqüent que el dels conflictes: 2 vídeos d'un total de 5 que tracten el tema de tribus urbanes. Només en el cas del vídeo *No te rías que és peor* es mostren els rituals i la indumentària d'una determinada manera de ser adolescent i es fa sense conflicte, potser perquè no hi ha representació de cap tribu opositora.

En relació amb l'edat s'observa que en proporció al nombre de vídeos, el grup que ha representat més vegades aquesta temàtica és el dels Batxillerats i seguits pel PTTs. Quant al

gènere, en els grups de treball formats només per nois és on aquest tipus de produccions assoleixen una major presència.

d. Quins temes són els menys representats?

Els temes que obtenen menys presència en el conjunt dels vídeos realitzats pels adolescents es comenten a continuació. Les categories de *família* i *esport/joc*, que assoleixen un 3% de compareixença, són en aquest apartat les més freqüents, seguides per les *d'animals* (un 1%), *discoteques* i *món laboral* (un 1%). Mentre que la categoria de *solidaritat* no arriba al 1%.

Temes menys representats													
	Família		Esport i Joc		Animals		Discoteques		Món laboral		Solidaritat		Totals mencions
Exp.1	2	2%	2	2%	0	-	1	1%	0	-	1	1%	122
Exp.2	3	4%	3	4%	3	4%	1	1%	2	3%	0	-	70
TOTAL	5	3%	5	3%	3	1%	2	1%	2	1%	1	0%	192

1. La família: apareix poc (5 vídeos) i en la majoria de ficcions com a conflicte. En la ficció *Maltractaments* es mostra el maltracte que té un pare amb la seva filla. En aquesta ficció el món familiar és l'eix central de la història. Ara bé, en la resta de ficcions la família té una presència més marginal a través de personatges que desenvolupen el rol de pare, mare, espòs, esposa, fill o filla en un moment puntual del relat. Per exemple, en la ficció *El professor maleït*, el pare va a buscar la seva filla a l'escola, però el pes de la història recau en el professor i els alumnes. En les ficcions *Anar al PTT* el pare i la mare apareixen quan la protagonista els ha de lliurar el sobre amb les notes i manifesten actituds de reprovació pel rendiment escolar de la seva filla. En les dues ficcions on es fa present la figura materna (*Maltractaments* i *Buscant feina*), aquesta es relaciona amb l'entorn domèstic. A la ficció *Maltractaments*, la mare serveix el menjar al pare. A la ficció *Buscant feina* la mare apareix fregant el lavabo. En el vídeo *L'engany* es mostra un matrimoni i el marit enganya la seva esposa amb una altra persona.

El tema de la família no apareix en les ficcions realitzades només per nois i es troba present en les fetes per noies o grups mixts amb un percentatge de compareixença equiparat. Quant a l'edat, la família apareix entre els grups d'adolescents més joves, en el Batxillerat i en el PTT.

2. Esport i jocs: Tot i ser un dels interessos importants dels nois i les noies, l'esport i el joc estan poc representats a les ficcions, surten en 4 dels vídeos. Com a esports només apareixen el bàsquet i el futbol. En tres de les quatre ficcions, es mostren dinàmiques conflictives que estan relacionades amb la situació de joc. En la ficció *Amistat retrobada* o *El tramposo* el problema ve desencadenat pel fet que algun membre del grup no segueix les regles. En la ficció *Cosí salvador* la disputa la genera algú de fora del grup que juga que s'introdueix i interfereix el joc que hi havia muntat. A diferència d'aquesta representació més

problemàtica, la ficció *No te rias que es peor* presenta la situació de joc com a lloc d'encontre i d'amistat.

El joc és representat en les ficcions realitzades per nois i noies de l'ESO, tant del 1er com del 2on cicle i en l'Escola d'Adults, que representa l'única ficció que mostra una ambientació de joc de taula (*El tramposo*). Pel que fa al gènere, la categoria esport/joc només apareix en els grups mixts.

3. Els animals: el tema dels animals té presència en 3 ficcions, totes realitzades per grups mixts i en contextos escolars d'Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) de 1er i 4rt d'ESO. A partir dels resultats es constata que és una temàtica que interessa molt més els nois i les noies del 1r cicle de l'ESO, ja que surt en 2 dels 5 vídeos fets pels adolescents d'aquesta edat. Ara bé també podria estar relacionat amb el context de l'aula, perquè tots dos vídeos, *Amistat retrobada*, *El professor maleït*, pertanyen a la mateixa experiència (IES Banús). Noies i nois estaven molt interessats a tenir cura dels animals i en fer-los presents dins de les seves ficcions, van tenir, a més, la possibilitat de portar-los a l'escola el dia de la gravació. La temàtica dels animals també apareix en la ficció *No te rias que es peor*, realitzada pels alumnes de 4rt d'ESO, però, en aquest cas, un gos apareix representat a través de la visibilització els seus excrements, que desenvolupen un paper important en la trama.
4. La discoteca: aquesta categoria és representada en dues ficcions, ambdues realitzades per grups de noies soles, un del 2on cicle de l'ESO (*Bleda*) i l'altre de Batxillerat (*Amor a primera vista*). En les dues, la discoteca és l'escenari on transcorre l'acció. En la primera, la discoteca és el marc d'un assassinat i, en l'altra, d'un enamorament. En la ficció *Bleda* les noies representen tot el ritual de ball i de DJ que comporta la discoteca. En l'altra ficció, es remarca més el fet de beure com a un element important.
5. El món laboral: només és representat pels nois i noies del PTT Lloret en dues de les seves cinc ficcions (*Anar al PTT* i *Buscant feina*) i portades a terme per grups mixts. En el context socioeducatiu del PTT es manifesta la importància que té la proximitat de la inserció laboral i això es fa visible en els vídeos. En una de les produccions es mostra les possibilitats del sector comerç i, en l'altre, les dificultats de trobar feina. A la resta de ficcions no hi ha cap presència del món laboral.
6. La solidaritat: apareix representada en una ficció (*Els somnis*) en un moment molt breu en què un noi dona una almoina a un noi del carrer. Està feta per noies i nois de 4rt d'ESO. En la resta de ficcions, la solidaritat com a valor no es visibilitza.

3. Els personatges

Buckingham (2002) destaca la importància de l'audiovisual de cara a l'adopció de rols i d'identitats noves, així com la possibilitat de passar a ser creadors de personatges, de poder intercanviar el paper

amb els mitjans davant dels quals sempre som només audiència. La ficció audiovisual, com el teatre, permet jugar amb la representació de perfils personals que no formen part de la nostra quotidianitat o que, si la formen, la seva representació pot ser un instrument, entre altres coses, per poder realitzar allò que en la realitat no ens atrevim a fer, per entrar en altres móns possibles, etc. Però, a més, la ficció audiovisual serveix en el cas dels adolescents per mostrar-se i reforçar com volen ser vistos a la vegada que expressen la seva mirada sobre allò que els envolta.

La majoria dels personatges que apareixen en les ficcions analitzades tenen un alt component de realitat, també n'hi ha, però, que provenen de la ficció cinematogràfica i televisiva, malgrat que el tema de la caracterització a través del vestuari o dels escenaris s'ha treballat poc en els tallers per manca de temps. Per la qual cosa, els adolescents plantegen la situació tenint més cura dels esdeveniments de la història, tot procurant que intervinguin els objectes claus de l'escena, més que cercant l'aparença formal més versemblant.

En la categorització dels personatges s'ha respectat la classificació adoptada en els temes tal com es mostra en el quadre que acompanya aquest apartat. La quantificació evidencia que els personatges que són més habituals en el conjunt dels vídeos són els relacionats amb la violència: 40 freqüències que en nombres relatius equivalen a un 28%. Ara bé, en aquest cas la comptabilització numèrica no és un aspecte prou significatiu perquè està també relacionat amb el nombre d'adolescents que integren els grups de treball. Segurament que els grups formats per més membres poden fer sortir més personatges en les seves filmacions que els compostos per menys alumnes. Malgrat això, el recompte numèric fa referència a la tipologia de personatges que apareixen en un vídeo i no al fet de si d'un tipus surten més o menys intèrprets. Per exemple, en el tema de la discoteca, només es valoren dues tipologies de personatges, les categories DJ i assistents, i no es compta si hi ha dues o tres persones que fan el paper d'assistents, sinó que es quantifiquen com a un sol tipus de rol.

1. Personatges i violència: En aquest aspecte les tipologies d'agressors i d'agredits són les més presents. Les segueixen per ordre de freqüència els personatges d'assassí, segrestador, atracador o violador. Com dèiem abans, normalment aquests caràcters no porten cap vestuari que els identifiqui, tan sols les seves pròpies accions davant de la càmera. El major nombre de vídeos amb personatges violents pertanyen als adolescents del 2n cicle de l'ESO, seguits a certa distància pels alumnes dels PTTs. Tot i així, aquests són representats en tots els grups d'edat, menys en l'Escola d'Adults. Quan al gènere, la majoria de vídeos amb aquesta tipologia de personatges estan filmats per grups de treball formats només per nois.
2. Personatges i amor / relacions de parella: D'aquest tipus, el personatge més representat és el de "nòvio" o "nòvia".
3. Personatges i autoimatge: El rol més escenificat a les ficcions analitzades és el de noia adolescent víctima. Aquesta, ja sigui víctima d'enganys, de robatoris o de violència encarna un personatge passiu en la majoria dels casos. Poques vegades el paper de la noia víctima mostra una actitud rebel

davant la situació que se li presenta, sinó que interpreta una persona que demanda protecció i afectivitat que li ha de proporcionar un personatge masculí.

Tema	Nombre de personatge	Nombres relatius	Tipus de personatges
1. Amor i relacions	22	15%	1. Nòvio / nòvia 2. Noi Casanova 3. Nois enamorats 4. Noia enamorada 5. Noies Amoroses 6. Noia amant 7. Noi desitjat 8. Noi homosexual
2. Violència	40	28%	1. Agressor 2. Agredit 3. Assassi 4. Segrestador 5. Violador 6. Atracador
3. Drogues	6	4%	1. Consumidors de droga 2. Compradors / venedors de droga
4. Llei i Policia	8	5%	1. Policia
5. Amistat	7	5%	1. Amics i amigues
6. Escola	4	3%	1. Alumnes 2. Professors
7. Família	10	7%	1. Fill/a 2. Pare 3. Mare 4. Avi 5. Casat/da
8. Autoimatge, identitat, adolescent i grup	20	14%	1. Noies indefenses 2. Noia víctima 3. Noi/a addicta al mòbil 4. Fumador/a 5. Nois que roben 6. Noi gelós 7. Nois/es que amenacen
9. Tribus Urbanes	10	7%	1. Pijos 2. No pijos 3. Nois/es de carrer 4. Skins 5. Gitano 6. Break Dance 7. Hip Hop
10. Enganys i trapes	6	4%	1. Trampós 2. Noi/a enganyats
11. Solidaritat	1	1%	1. Noi Solidari
12. Animals	3	2%	1. Gos
13. Esport i Joc	3	2%	1. Judadors de cartes 2. Jugadors de futbol 3. Jugadors de bàsquet
14. Discoteca	2	1%	1. DJ 2. Assistents
15. Món laboral	3	2%	1. Treballador 2. Secretària 3. Cercador de feina 4. Treballadors de supermercat
	145	100%	

4. Personatges i família: Els personatges que més apareixen a les ficcions per representar la família són els rols de fills, filles i pare. Només en dues ficcions la mare apareix en escena. Aquesta se situa en ambdós casos en entorns domèstics, a diferència del pare que generalment s'escenifica en espais públics (a l'escola o al carrer).
5. Personatges i tribus urbanes: Les classes de tribus representades són força diverses: pijos, no pijos, nois i noies de carrer, gitanos, balladors de break dance, balladors de hip hop i skins. De tots, els

skins són els personatges més freqüents en les ficcions. Exceptuant la ficció *Smashing Streets* on tres noies fan el paper de noies de carrer, la resta de personatges de tribus urbanes i principalment els skins són escenificats per nois.

La resta de tipologies de personatges són força menys freqüents. En el cas de l'escola, és a destacar l'escenificació que acompanya el rol d'alumne, que generalment es fa amb relació amb el grup de companyes i companys. Poques vegades es representa l'alumne sol. També és curiós que la majoria de rols de docent els escenifiquen nois. El professor sol ser mostrat donant una imatge seriosa i alhora distant del context de nois i noies que fan el rol d'alumnes. Aquesta mirada distanciada que es té del professor i l'estereotip que l'acompanya fa que, en algunes de les ficcions, es faci realitat l'etiqueta "docent" i el grup d'alumnes s'alii per deixar sol i anar contra el professor. Un exemple de l'aïllament del docent el trobem a *Soborno en la escuela* i a *El mòbil a classe*. Una altra tipologia de personatges que normalment es mostren en grup són els amics i les amigues. Hi ha poques ficcions on surti la parella d'amics.

4. Els escenaris

Tot i que moltes de les ficcions estan gravades a l'institut (porta d'entrada, passadissos, patis, lavabos...), al carrer o en els espais on es porta a terme l'activitat d'edició (la Farinera del Clot i la Cibernètica), els adolescents representen altres espais, és a dir, els que demanda la ficció que han creat: els espais de la ficció en oposició als espais reals. I s'ha considerat important tenir en compte els emplaçaments on els nois i noies situen les diferents històries.

Espais on se situen les ficcions		
Carrer	14	Ficcions
Interiors	12	
Escola	7	
Bar	6	
Parc o plaça	8	
Botiga	4	
Casa particular	3	
Pati de bàsquet o futbol	2	
Discoteca	2	
Lavabo	7	
Ascensor	4	

El nombre total d'espais és sensiblement superior al de ficcions: 69 espais i 44 ficcions. El motiu el rau en el fet que moltes ficcions utilitzen més d'un espai per desenvolupar la seva trama. És freqüent l'ús de dos o més espais.

Una gran quantitat de ficcions (15) empenen el carrer o la plaça (8) com l'escenari on transcorre l'acció. El carrer i la plaça esdevenen en moltes d'aquestes històries un espai de trobada, d'intercanvi, de joc, de baralles, d'enamoraments, un espai que sembla que els adolescents coneixen bé. Tot i succeir l'acció al carrer, en cap cas es dona importància a la localitat en la qual es desenvolupa la història, és a dir, el barri

concret on es filma, perquè la seva funció és només de localització. Aquest fa d'espai per a una posada en escena on el més important és l'acció i els seus protagonistes. Tampoc es compta gaire amb la intervenció dels veïns, botiguers o persones del context. En algun cas l'escenificació d'una situació de carrer és fa en un espai interior, com en la ficció *Tribus urbanes*, que es filma a l'escenari del teatre de la Farinera.

Les ficcions que transcorren en interiors freqüentment intenten situar l'espectador el lloc concret al qual pertany l'escena, encara que no sempre s'aconsegueix per manca de temps de treball en l'aconseguit de l'atrezzo necessari i d'una millor escenificació. S'han valorat com interiors espais que representen despatxos d'oficines (*Buscant feina*), els vestíbuls i passadissos on succeeix una persecució (*Bleda*, *Matrix*), una sala d'exposicions (*Baralla*), etc. Pel que fa a la categoria de casa particular, sols una ficció del total de les 44 analitzades és gravada en una casa d'un dels membres del grup (*Amor a primera vista*), malgrat això l'espai casa és present en tres ficcions. Aquest és el cas de la ficció *Maltractaments*, que tot i estar gravada a l'institut, s'intenta representar el menjador d'una vivenda. Quant a la categoria botiga, només en dues ficcions es filma davant d'una casa de queviures (*La taronja*, *Buscant feina*) i en la resta es munta la situació amb objectes adients (*Atracament de diaris*).

Ara bé, cal tenir en compte en relació amb el tema dels espais que encara que els adolescents tenen cura d'escenificar l'espai de la ficció, malgrat el pes de l'espai real on s'enregistra, aquest espai real té incidència en la posada en escena de moltes de les històries. Aquest és el cas de la categoria ascensor, que apareix com espai en 4 ficcions o de la categoria bar (6 ficcions), ambdós van ser àmbits molt suggeridors per als adolescents quan es gravava en la Farinera del Clot. També cal destacar la importància que té la categoria lavabo (surten en 7 ficcions), que sembla comportar-se per als nois i les noies com un espai íntim i força propi, que podria ser equiparat, en certs aspectes, a la funció que per a ells i elles fa el carrer.

5. El contingut interactiu

En aquest apartat es presenten una sèrie d'aspectes que tenen a veure amb el context comunicatiu on es creen els vídeos i que d'alguna manera condicionen el seu contingut. Com hem dit en altres moments d'aquest treball, el text, en aquest cas la imatge audiovisual, és inseparable del context de producció, on els emissors i les circumstàncies que els envolten i, per tant, també els destinataris, encara que aquests de forma més o menys implícita, s'articulen i determinen la configuració del producte que es construeix.

Entre els aspectes que formen el context interactiu diferenciem els de caràcter més macrosocial, com pot ser la interrelació amb els *mitjans de comunicació de masses*, d'aquells que afecten les relacions més properes entre persones, com serien les dinàmiques de relació que es generen dins dels grups que conviuen en les diverses situacions (interaccions microsocials). En aquests últims trobaríem dos elements que al llarg de les anàlisis han resultat força significatius que són els *rols de lideratge* i de *gènere*. D'aquest conjunt d'aspectes només podem fer referència pel que fa a les *Experiències 2*, de les quals s'ha seguit el procés de producció.

A) La influència dels mitjans de comunicació i la realitat i la ficció a les històries

Els continguts i llenguatges dels mitjans de comunicació de masses és quasi impossible que no siguin presents en la majoria de les produccions videogràfiques realitzades pels adolescents. El tema de les pantalles és tan poderós que difícilment una producció fílmica es pot desmarcar de la seva ascendència. Si tenim en compte el consum: un 61% dels adolescents d'aquest estudi destina entre 3 o més hores diàries a la televisió, al qual s'ha d'afegir el temps dedicat al cinema, als videojocs o a Internet, fet que fa que la interacció amb aquest conjunt d'instruments comunicatius sigui quelcom tan destacat que no pugui ser obviat.

Aquests mitjans formen part de la nostra quotidianitat, moltes coses les coneixem a través d'ells i resulta força complicat diferenciar la seva acció de la resta d'elements que conformen el nostre entorn. De la mateixa manera, la delimitació, en les produccions videogràfiques dels adolescents, de la influència dels mitjans és força complexa. Malgrat això, hem volgut apuntar alguns elements que incideixen en aquest àmbit i que, pel que hem vist, són pràcticament inseparables dels conceptes de realitat i ficció, que han estat els conceptes que han permès establir la categorització.

Així, les ficcions analitzades s'han classificat en tres categories segons la seva vinculació amb la realitat més quotidiana que envolta els adolescents o pel contrari, segons la seva llunyania. D'aquesta forma, per una banda, s'ha establert la categoria *realitat* que agrupa aquelles produccions videogràfiques que representen fets realment versemblants, és a dir, que poden succeir en el context dels nois i les noies de l'estudi. En aquesta categoria trobaríem vídeos que mostren situacions escolars i familiars, disputes entre tribus urbanes de diferent ideologia, històries d'amor o d'enganys, condicions de drogoaddicció, robatoris, etc. que bé els nois i les noies els han viscut de forma més o menys propera o que els preocupen i interessen i els presenten des de la seva mirada. Per altra, hi ha les produccions que s'allunyen del realment més possible i plantegen arguments que pertanyen al terreny de la ficció amb influències fonamentalment cinematogràfiques o televisives, que s'han aplegat en la categoria *ficció*. I, finalment, s'ha establert la catalogació *d'híbrides* per aquells vídeos que mostren situacions reals, però poc creïbles o força contaminades pels mitjans de comunicació. S'han comptabilitzat unes i altres i els resultats s'exposen en el quadre següent:

Nombre de ficcions que entrarien en les categories de realitat i de ficció								
	Realitat		Ficció		Híbrid		Total	
TOTAL	25	57%	13	29%	6	14%	44	100%

Les dades indiquen que les produccions vinculades a la realitat són les més nombroses. Així, ficcions com *Cuatro amigas*, *El mòbil a classe*, *Tabac* o *Anar al PTT* entren en aquesta categoria. Però també produccions com *El Gitano*, *Baralla*, *Tribus Urbanas*, que escenifiquen situacions de conflicte, que, malgrat la violència que impliquen, són properes a la realitat dels adolescents i el vídeo es converteix en una eina per fer visible quelcom important del seu entorn.

En la categoria de ficció s'han col·locat produccions videogràfiques com *Traficants*, *Segrest*, *Camells contra policies*, que tenen trames properes a les pel·lícules d'acció i els vídeos on apareixen assassinats, alguns, perquè tenen poques possibilitats de produir-se en el context on passen, com és el cas de *El professor maleït*, i, d'altres, per l'escassa credibilitat d'algun esdeveniment de la seva trama, com el desenllaç dels vídeos *Assassinat per amor* i *Història de terror* i encara menys versemblant és l'argument de *l'Assassí*. També es consideren en la categoria de ficció la producció *Bleda*, que és una semiparòdia del film *Blade* o *El robatori* i *Superman* i les dues ficcions que es titulen *Matrix*.

Les ficcions que entren dins la categoria d'híbrides, és a dir, situades entre realitat i ficció, són títols com *Smashing Streets*, que inicialment mostra una escena de disputa entre dues noies al carrer, però, després, en aliar-se contra la policia, s'acaba convertint-se en un producte proper a la pel·lícula *Los Angeles de Charlie*. En el cas de "*Soborno en la escuela*", el professor és subornat i emborratxat pels seus alumnes. També s'inclou com a híbrida la ficció *Cosí salvador*, que planteja una situació de dues noies que juguen a pilota i són molestades per un noi i, en lloc de resoldre-ho per elles mateixes, una d'elles truca amb el mòbil al seu cosí, en la línia d'un anunci televisiu molt conegut. De la mateixa manera s'han considerat entre la ficció i la realitat els vídeos *Homo sex*, *Violació* i *Els somnis*. Les tres plantegen situacions reals però amb elements que les fan properes a la ficció.

Edat	Realitat		Ficció		Híbrid		Total ficcions
1er.d'ESO	3	60%	2	40%	0	-	5
2n.cicle d'ESO	4	29%	7	50%	3	21%	14
Batxillerats	5	71%	0	-	2	29%	7
Plans de Transició al Treball (PTT)	10	67%	4	27%	1	6%	15
Escola d'Adults	3	100%	0	-	0	-	3
Totals	25	57%	13	29%	6	14%	44

En relació a l'edat, s'observa que les produccions categoritzades com a realistes són més nombroses entre els alumnes de l'Escola d'Adults i els Batxillerats, però també entre els PTTs i els adolescents més joves. Els percentatges més elevats en la categoria de ficció els obtenen els alumnes del 2on cicle de l'ESO. Si es considera la variable de gènere, podem veure com els percentatges més elevats quant a vídeos classificats dins la categoria realitat corresponen als equips de treball formats per noies soles (83%). Mentre que les xifres més altes respecte a la ficció pertanyen majoritàriament a grups de nois.

Gènere	Realitat		Ficció		Híbrid		Total ficcions
Noies	5	83%	1	17%	0	-	6
Nois	5	56%	4	44%	0	-	9
Mixt	15	52%	8	27%	6	21%	29
Totals	25	57%	13	29%	6	14%	44

En aquest apartat de la tricotomia realitat/ficció/híbrid també s'ha observat el context socioeducatiu en el qual s'han realitzat les diferents produccions. Els percentatges exposats en el quadre que es presenta a continuació indiquen que les ficcions de la categoria realitat són més freqüents en el marc de l'escola

pública, així com en l'Escola d'Adults i els PTTs. Mentre que les xifres més elevades de ficció corresponen als contextos de l'escola privada-concertada.

Context socioeducatiu	Realitat		Ficció		Híbrid		Totals
Escola Pública	9	75%	1	8%	2	17%	12
Escola Privada / Concertada	3	23%	7	54%	3	23%	13
Escola d'Adults	3	100%	0	-	0	-	3
Plans de Transició al Treball	10	67%	4	27%	1	6%	15
Educació no-formal	0	-	1	100%	0	-	1
Totals	25	57%	13	29%	6	14%	44

B) Els rols de lideratge

Els rols de lideratge i molts elements de les dinàmiques de relació entre els membres d'un grup-classe o d'un subgrup es fan patents en algunes de les ficcions analitzades de les *Experiències 2*. A través dels diversos visionats s'ha observat que el paper que desenvolupen alguns adolescents dins del grup, com en el cas d'altres situacions interactives, té un nivell d'incidència en la representació videogràfica, però també en la presa de decisions prèvia per concretar l'argument de la història, en l'elaboració del guió, en el procés d'enregistrament, etc. És veritat que això no és sempre prou visible en totes les situacions de producció, però sí, en molts dels casos.

Així, s'ha observat que moltes vegades els protagonistes de les ficcions són normalment els nois o les noies amb més carisma, aquells que tenen el paper de líders dins del grup. Mentre que els papers secundaris els desenvolupen els nois o les noies que podrien ser considerats com a col·laboradors o seguidors que, malgrat no evidenciar la seva autoritat dins del grup, són determinants per a la seva existència i funcionament. Frequentment es percep, doncs, que la visibilitat o la invisibilitat d'alguns nois i noies en les ficcions mostra molts aspectes del seu paper dins la dinàmica de relacions. Un exemple d'aquest fet el constitueix la ficció *Bleda*, on la noia que fa de protagonista exerceix un rol molt clar de líder. I amb la col·laboració de les altres membres del grup, no només proposar el tema de la ficció, defineix el personatge, sinó que també l'interpreta, tot creant-se una producció molt a la seva mida i als seus interessos.

Moltes vegades, però, la força dels líders no s'evidencia en el producte, sinó en el procés, és a dir, intervenint de forma més o menys explícita en la situació de guionització o en l'enregistrament, etc. En aquesta línia estarien les ficcions *Amistat retrobada*, on un noi, que exerceix el paper de líder, i ho fa de forma constructiva, distribueix els papers dels diferents membres del grup (dues noies i un altre noi) quasi imperceptiblement, però aconseguint ser la referència en la història. També és la referència de la història una noia del grup que filma la ficció *Cuatro amigas* i també sense assumir el paper de protagonista. S'observa, en aquest cas, que sempre és té cura de gravar-la de cara, en cap moment apareix d'esquena o en un angle, sinó al mig i molt visible.

En altres situacions, on potser els papers de lideratge poden ser menys clars o més difícils d'assumir en la dinàmica de relacions, es fan patents altres representacions. Un exemple és la ficció *No te rías que es*
Resultats. Eix Representacional

peor, que destaca per la recerca d'un l'equilibri en la dinàmica de relacions, tot evitant que sobresurtin les figures dominants i els conflictes intergrups, per la qual cosa, el paper de protagonista de la ficció s'atorga a un noi que representa el consens, el punt d'unió entre els diferents subgrups que hi ha dins del grup-classe, noi que a més, pren una part molt activa en el procés de concreció de la història i en la construcció del guió. En altres ficcions, com *Traficants* o *Segrest*, no sobresurt la figura d'un protagonista i en canvi es fa una representació de caire coral, on el grup apareix amb tota la seva força.

8. Els rols de gènere

El tema del gènere s'aborda fonamentalment des de dues perspectives. Per una banda, la composició dels grups, és dir, si els grups que produeixen un vídeo estan formats únicament per noies, per nois sols o són grups mixts. I, a través dels diferents aspectes que hem analitzat fins aquest moment hem vist fonamentalment que hi ha continguts que els nois tracten preferentment en els seus vídeos i que les noies no ho fan. Per exemple, l'amor i les relacions de parella són temàtiques que no apareixen en les ficcions realitzades només per nois. En canvi, les drogues i la categoria de llei i policia no són presents en les ficcions fetes únicament per noies. En aquest sentit són molt significatius els títols de les ficcions produïdes per grups de nois sols i les portades a terme per grups de noies soles, que es poden veure en el quadre següent:

Títols dels vídeos realitzats per equips de treball formats per nois sols	Títols dels vídeos realitzats per equips de treball formats per noies soles
<i>El gitano</i> <i>Camells contra policia</i> <i>Història de terror</i> <i>Baralla</i> <i>Bandas urbanas</i> <i>Walkmans</i> <i>Traficants</i> <i>Tabac</i> <i>Matrix 2</i>	<i>Bleda</i> <i>4 amigas</i> <i>Amor a primera vista</i> <i>Maltractaments</i> <i>Amor en un banc</i>

Així, com ja s'ha comentat, els nois tendeixen a representar situacions on la violència desenvolupa un paper destacat i les noies presenten temàtiques relacionades amb les relacions personals, tant amoroses, que poden ser en sentit positiu o negatiu (*Maltractaments*), com d'amistat, menys en el cas del títol *Bleda*, que segueix la línia d'una pel·lícula de terror. També, la resolució d'un conflicte per mitjà de l'amenaça o l'agressió generalment és un recurs força utilitzat pels nois, per exemple en les ficcions *Baralla*, *Tribus urbanes* o *Walkmans*.

L'altre aspecte que es contempla amb relació del gènere és el dels diferents rols de gènere que comporta la posada en escena de determinats personatges i el tractament d'alguns temes. En general, en moltes ficcions es representa una visió força estereotipada dels rols: els nois sovint interpreten personatges que tenen trets masculins prototípics. Així trobem el paper del noi protector en la ficció *Cosí salvador*, el del noi seductor i casanova a *L'engany*. Les noies apareixen més freqüentment com a personatges febles i/o víctimes: *Larga espera*, *L'assassí*. En el cas de la ficció *L'assassí*, aquest és

interpretat per un noi, que va matant les diferents noies del grup i al final només queda un altre noi, que és qui el mata i posa fi a la cadena de crims que havia començat l'assassinat. De la mateixa manera, escasses vegades una noia representa el paper de vampiressa relacionant-se amb diferents nois i quan ho fa és castigada com en la ficció *És meva*. Així, en el tema de les relacions amoroses, els nois són representats més freqüentment com el centre del desig de les noies (*Amor en un banc*, *Els somnis d'amor*).

En moltes ficcions fetes per noies i nois es constata que les noies desenvolupen rols passius dins de la ficció, però no només pel que fa a la interpretació de determinats personatges (*Segrest*: una noia mira pacientment com dos nois peguen el seu xicot), sinó també dins de les relacions de grup on actuen més com a seguidores i col·laboradores de les propostes que suggereixen els nois (*El professor maleït*). Sols trobem 4 ficcions realitzades per grups de nois i noies que trenquen amb aquesta mirada de la noia com a passiva, víctima o seguidora de l'acció. La ficció "*Smashing Streets*", on l'acció la porten les noies, que acaben vençant la policia i, per la violència que conté tota la trama, les noies desenvolupen papers típicament masculins. La ficció "*Assassinat per Amor*" es mostra una noia freda i calculadora que assassina el seu xicot i no és culpabilitzada. També el vídeo "*Atracament de diaris*", que té una noia com protagonista i roba un quiosc i la producció "*Violació*", malgrat tractar-se d'una agressió contra una noia, aquesta acaba guanyant els quatre nois que entren amb ella a l'ascensor.

Les produccions *Violació*, *Maltractaments* i *L'assassí* mostren situacions de violència extrema dirigides a les dones i sempre realitzades per personatges masculins. Les noies adopten actituds agressives dirigides a altres noies a *Amor a primera vista*, on dues noies arriben a les mans per un noi i a *Cuatro amigas* que presenta una situació de discriminació cap una companya, però es resol positivament en el desenllaç. En els vídeos *Homo sex* i *Amor i ascensor*, les noies protagonistes donen una bufetada als companys que les traeixen.

Quin és l'aspecte formal de les ficcions. L'eix tècnic

L'anàlisi dels aspectes formals dels productes videogràfics fets pels adolescents o eix tècnic, contempla temes relatius al llenguatge audiovisual: l'ús dels plans, els moviments de càmera, l'angulació i altres recursos tècnics (música...), els resultats dels quals es presenten a continuació. Però, també, en aquest apartat, es fa un esment a la comprensibilitat dels productes, perquè, entre altres coses, la utilització de molts d'aquests diferents elements que conformen el llenguatge de la imatge en moviment incideixen en el fet que el producte acabat esdevingui més o menys comprensible de cara a l'audiència.

Aquests elements són considerats com el resultat d'un procés d'aprenentatge i d'experimentació. Per a la majoria dels adolescents que han participat en els diferents tallers, aquesta és, pràcticament, la primera vegada que s'acosten als codis cinematogràfics més bàsics. Encara que la seva experiència com a lectors i interpretadors d'aquests codis sigui en molts sentits força àmplia, la seva competència com a

escriptors/productors s'està iniciant. Per aquest motiu, bona part del sentit del procés de producció és el fet que els adolescents vagin assolint agilitat i pràctica en els nous codis.

❖ L'ús dels plans

Els tipus de plans utilitzats en les ficcions s'haurien de correspondre amb el que s'ha treballat en la sessió de llenguatge audiovisual que es fa abans d'iniciar el procés d'escriptura del guió. En aquesta sessió es presenten els diferents plans, es treballen a través d'una varietat d'exercicis pràctics, i de cada tipologia de pla s'indica el sentit de la seva utilització. Així es parla dels plans que serveixen per mostrar els sentiments, dels que s'empren per presentar les situacions de conversa entre els personatges, per deixar veure els escenaris i explicar l'acció, etc. Els plans treballats són els més bàsics: el pla de detall, el primer pla, el pla mig, el pla americà, el pla de conjunt i el pla general.

En la utilització de la càmera i la decisió sobre el pla que s'emprarà en una presa cal destacar dues coses. Per una banda, que els nois i les noies que conformen cada grup de treball tenen un paper principal en la seva concreció i, per l'altra, la presència de la figura del monitor. La funció d'aquest és d'acompanyament i guia en el procés, tant en la presa de la millor decisió, com en el fet d'ajudar a aconseguir amb la càmera el pla acordat. Així, encara que quan s'elabora el guió tècnico-literari els adolescents arribin a la concreció dels plans més adients per una determinada escena, després, en el moment de la filmació, poden decantar-se per alguns canvis amb la finalitat d'ajustar-se, amb els elements que aporta la pròpia execució, i aconseguir un millor producte.

Moltes ficcions presenten una diversitat de plans, però n'hi ha uns que tenen un nivell d'utilització molt superior als altres, que són, per ordre, el *pla conjunt* i el *pla mig llarg* que es considera equivalent al pla americà. És veritat que la presència predominant d'aquests tipus de plans té una justificació lògica, el seu ús es deu a l'explicació més global de l'acció, que segurament és la més necessària, més, si es té en compte que les realitzadores i els realitzadors s'inicien en l'experiència de filmació. Ara bé, malgrat el fet de saber emprar plans que mostren els personatges de forma més pròxima, mostrant les seves expressions i sentiments, sembla que no es compti gaire amb aquests procediments. Així, com en el cas de la investigació *Escrivint narracions amb imatges*, els nois i les noies tendeixen a escollir més els plans que mostren les escenes de forma completa i distanciada. Després del pla conjunt i del pla mig llarg, en ordre de freqüència, l'altre tipus de pla més utilitzat és el *pla detall*, que assoleix un grau de presència equiparat al *pla general*.

La presència escassa, doncs, dels plans mitjos curts i dels primers plans, pot tenir diverses raons. Per una banda, sembla que, com també s'observa en l'experiència fotogràfica més habitual, les preses més freqüents tendeixen al pla conjunt: la persona en el seu entorn i no es pensa gaire en el fet de poder apropar-se a allò que es fotografia. Per l'altra, la por al ridícul que apareix en l'adolescència fa que hi hagi un cert pudor a acostar-se o a deixar-se mostrar de forma massa pròxima. Hi ha força preocupació per com seran vistos a través de la filmació. Els primers plans són molt més compromesos i difícils d'assumir. Finalment s'ha de considerar que les ficcions són mudes, per la qual cosa no cal apuntar gaire a preses que estiguin relacionades amb la interacció verbal entre els personatges.

Un exemple de l'ús insuficient dels plans curts el constitueix la ficció *l'Assassí*. Tota la producció gira al voltant de la figura de l'assassí, filmat amb pla conjunt i general. En cap moment s'enregistren objectes o fragments d'espais que contribueixin a la intriga, a donar pistes i crear més emoció, sinó que només es va seguint l'acció clara del personatge. Ara bé, malgrat aquest cas i d'altres, en algunes ficcions hi ha també una bona adaptació entre l'argument de la història i l'ús d'uns plans per damunt d'uns altres. Així, en les històries que presenten escenes de grup, situacions de carrer, s'empra més el pla conjunt i el general (*Amor a primera vista*, *Traficants*), mentre que en les ficcions, on els objectes tenen molta importància, el pla detall és un recurs que no s'obvia mai (*No te rías que es peor*, *La taronja*). Per exemple, en el cas de la ficció *El Gitano*, el pla detall serveix per emfatitzar tres objectes importants per als nois i les noies que formen l'equip de treball: l'arracada, el ganivet i la droga. De la mateixa manera, en relats que les emocions i els sentiments són elements importants (enamoraments, enganys...), els primers plans tenen una major presència. A la ficció *Somnis d'amor* esdevenen un element essencial, perquè són uns dels instruments que serveixen per indicar els pensaments de les protagonistes, dotant tota la ficció d'un caràcter força intimista.

❖ Els moviments de càmera

El moviment de càmera més freqüent en les ficcions és la *panoràmica*. Ara bé, s'ha d'especificar que, així com les qüestions relatives a la planificació estan força interioritzades, el tema dels moviments no està gaire investit i hi ha escassa preocupació per aconseguir-los. El següent moviment utilitzat, però amb molta menys assiduitat és el zoom.

❖ L'angulació

El tipus d'angulació més habitual és la normal. Els nois i noies graven amb la càmera a la seva alçada, per tant, la presa dels plans es realitza des de l'alçada dels seus ulls. Segurament que en aquest aspecte no es pot obviar la importància que té el tipus de càmera utilitzat: una càmera professional, que obliga a posar-te-la a l'espatlla. L'ús d'una càmera digital segurament suggeriria un enregistrament més diversificat.

L'angulació en *picat* té un cert nivell de presència, mentre que la de *contrapicat* és molt menys habitual. Amb l'angulació passa pràcticament el mateix que amb els moviments de càmera, que els nois i les noies no els consideren prou significatius com a recursos expressius a l'hora de filmar. Un aspecte que confirma l'escassa consideració que es fa de l'angulació el constitueixen l'*story board* d'algunes ficcions, on es veu una prioritització dels aspectes relacionats amb la planificació, mentre que els corresponents a l'angulació són molt menys freqüentment considerats.

El *picat* s'utilitza força per presentar el pla detall d'un objecte. El *contrapicat* apareix en la ficció *Smashing Streets* i també a *Segrest*, on les noies acaben filmades en un *contrapicat* per simular les protagonistes de la pel·lícula *Los angeles de Charlie*. També s'empra el *contrapicat* a *Amor i ascensor* com a recurs per presentar el personatge en un espai reduït.

❖ Altres recursos tècnics

- *La música*: La música esdevé un recurs important per acompanyar amb més elements les diferents escenes que es van succeir a les ficcions. Totes les ficcions tenen música i solen ser escollides pels integrants de cada equip de treball i sempre estan relacionades amb les seves afeccions i interessos. Moltes ficcions solen tenir més d'una música.
- *Retocs d'edició*: La manca de temps que a vegades acompanya el procés de producció de moltes ficcions fa que els retocs d'edició siguin poc habituals. En algunes ficcions, a la vegada que es posa la música es grava algun efecte sonor (*Bleda, Història de terror*). L'altre recurs emprat és l'ús del blanc i negre, que apareix en *Somnis d'amor* amb la finalitat d'indicar el contingut del pensament o dels somnis en oposició a la realitat que es mostra en color.
- *El vestuari*: El canvi de vestuari per assenyalar el pas del temps es fa en una ficció: *Soborno en la escuela*.

Comprensibilitat i presència del destinatari

Con en els processos d'aprenentatge relacionats amb l'escriptura i malgrat que la figura del destinatari estigui més o menys explícita per als adolescents, en moltes ficcions hi ha una certa dificultat en pensar si allò que es construeix amb les imatges és prou comprensible per algú que no ha participat en la filmació. Així, encara que els nois i les noies són conscients que les ficcions tenen una dimensió pública, seran visionades per altres (els companys, diferents persones del centre...) i que els adolescents tenen una preocupació clara per què mostrar, com aparèixer, etc., moltes vegades manquen elements, per construir un producte que sigui comprensible per persones que no han format part del context de producció.

En el tema de la comprensibilitat cal diferenciar entre aquelles ficcions realitzades en els tallers com activitat principal i aquelles que esdevenen un complement de l'activitat de filmació d'un reportatge, és a dir, una activitat paral·lela. En les segones, la construcció de la ficció té un caràcter molt menys estructurat, una escenificació espontània, pràcticament construïda sense un guió previ. En les primeres, hi ha més temps de dedicació. La història es prepara en la sessió de guió i després s'enregistra amb més elements. En les ficcions que es filmen com activitat paral·lela s'observen a vegades certs problemes per proporcionar al destinatari el nombre necessari d'elements que suposa fer un producte comprensible. La dificultat més freqüent és el fet de pensar que cal situar l'audiència en el context de l'acció i també proporcionar-li les dades necessàries per entendre amb claredat la seqüència dels diferents esdeveniments que conformen la trama. Aquests problemes apareixen en les ficcions *L'assassí, Baralla, Tribus urbanes* i altres, que s'han fet de forma més improvisada. També en ficcions realitzades pels adolescents més joves com *El professor maleït*, que és una història molt ben estructurada en quasi la seva totalitat menys cap el final, on falten plans i intervenen personatges que no queden prou ben exposats. En el tema de la comprensibilitat, però, l'atrezzo té també gran importància i, en aquest aspecte la manca de temps és el principal motiu que impedeix equipar-se amb instruments que facilitin millor l'escenificació.

LES CONCLUSIONS

- ❖ Pel que fa a les diferents activitats que componen la **seqüència d'activitats** dels tallers cal destacar els següents aspectes:
 - En l'activitat *d'anàlisi d'un model de text* es comprova que el visionat de pel·lícules o de fragments cinematogràfics o televisius interessa força als alumnes, encara que s'ha de tenir cura de què no siguin sessions massa llargues, perquè les tasques d'anàlisi els resulten moltes vegades complicades i els cansen. En aquestes sessions es constata també que visionar textos videogràfics fets per altres adolescents, siguin de reportatge, però sobretot de ficció, els agrada molt.
 - En les activitats de *llenguatge audiovisual, guionització, gravació*, les noies i els nois assoleixen uns nivells d'autonomia força acceptables. La sessió de guió és molt valorada pels docents i els adolescents la porten a terme amb molt interès. Ara bé, la gravació és una de les activitats que més evidencia a les noies i els nois que, en els tallers, s'està fent una tasca diferent de les habituals dels centres escolars. A més, la seva resolució contribueix a reforçar la seva autoestima. En l'activitat dels tallers es comprova freqüentment que moltes de les noies o els nois que tenen pocs interessos escolars i dificultats de rendiment acadèmic solucionen amb èxit i, a vegades, amb més competència que altres companyes i companys, moltes de les tasques de producció videogràfica, principalment la de gravació. En el procés de *gravació*, sovint el *guió* que s'havia elaborat anteriorment es modifica. La immediatesa del fet de filmar i les noves necessitats no previstes abans, fan que sigui complicat el seu seguiment. Malgrat això, el guió és un element de referència essencial que ha de formar part de la fase d'enregistrament i que ajuda a estructurar-la.
 - En la situació de filmació s'observa, també, respecte als adolescents, la importància d'un ritual relacionat amb el fet de la mirada. La càmera està mirant, els companys també miren com s'escenifica, i, depenent d'on es gravi l'escena, miren també els altres alumnes del centre o les persones del carrer. Aquest fet generalment reforça les relacions de grup, els ajuda a fer-se visibles amb una activitat que trenca alguns dels seus rols més habituals.
 - El benefici del conjunt d'activitats del taller s'incrementa encara més, pel que respecta al grup d'alumnes, quan els productes videogràfics fets pels adolescents tenen una *difusió* que va més enllà del centre escolar.
 - El *visionat del màster de càmera*, és a dir, l'activitat de selecció del material enregistrat, així com l'*edició*, tant si és en format digital com analògic, són les activitats que resulten més dificultoses per als adolescents. Són activitats complexes que demanen molta atenció i pràctica, que no hi ha temps d'assolir en la duració dels tallers. Així, en l'*edició*, els nois i les noies actuen més com a realitzadors, apuntant criteris sobre la història i la seqüència d'esdeveniments, que com a

muntadors pròpiament dits. La tasca de muntadors la fan els monitors. La dificultat s'incrementa encara més, quan hi ha massa material filmat i quan la filmació no segueix l'ordre lineal dels esdeveniments, és a dir, quan s'ha gravat de forma discontinua, en funció de criteris lligats al moment de filmació (horaris, localitzacions...).

- ❖ Els tallers que s'emmarquen en espais de ***l'educació formal***, que és el cas dels tallers analitzats és a través dels crèdits de l'ESO, s'observa, entre altres coses, que la temporització de les diferents tasques és quelcom a tenir molt en compte, així com les possibilitats de sortides del centre permeses en els espais curriculars que es desenvolupen, ja sigui un crèdit de síntesi, un crèdit comú, un crèdit variable, etc., perquè incideixen en el desenvolupament del taller i tenen repercussió en el centre escolar. Així, moltes vegades, per manca de temps, cal prioritzar certes activitats de la seqüència didàctica per sobre unes altres, en funció dels objectius, per adaptar-se millor a les diferents situacions escolars. En aquests contextos formals també tenen gran importància els criteris d'avaluació. Aquests han de ser també coneguts pels alumnes i han d'abastar el conjunt dels continguts corresponents al taller, és a dir, els coneixements implicats, els procediments, les actituds, etc. L'avaluació-valoració cal que sigui, tant a nivell individual, com també de l'equip de treball. En el marc de ***l'educació compensatòria*** els criteris d'avaluació també són essencials.
- ❖ En ***l'educació no-formal***, les experiències realitzades evidencien que els tallers poden desenvolupar-se sense dificultats en els diferents contextos sense patir molts dels límits que imposa el currículum escolar. El treball amb els audiovisuals ofereix als participants, a més, del coneixement de nous llenguatges i procediments expressius, la possibilitat també de tenir més eines que serveixin per potenciar les dinàmiques d'interacció en el grup d'iguals.
- ❖ El ***reportatge*** és un gènere de gran utilitat, que es planteja com instrument d'investigació de l'entorn o d'un tema que interessa que els alumnes treballin. Encara que la seva realització sigui més complexa per als adolescents que la dels gèneres de ficció i publicitat, si es fa un procés de guia més proper, per part dels adults, es desenvolupen processos d'aprenentatge de gran riquesa i s'obtenen productes de força bona qualitat. Són textos que permeten treballar, entre altres coses, l'estructura d'un text comunicatiu, les diverses mirades sobre un mateix esdeveniment o tema, la construcció d'una entrevista, les diferències entre opinió i informació, etc. Els alumnes s'impliquen amb interès en la construcció del guió i principalment en la gravació.
- ❖ ***L'activitat de ficció o publicitat*** és molt valorada pel professorat, a la vegada que resulta ser un gènere que agrada i diverteix a l'alumnat. La ficció és considerada com un recurs expressiu de gran espontaneïtat, que permet, entre altres coses, fer visible el món dels adolescents a través de la construcció d'històries lligades als seus interessos i inquietuds, etc. La publicitat, que es planteja com la promoció d'un valor social, també és un instrument ben considerat perquè, entre altres coses, possibilita acostar-se a un major coneixement del llenguatge publicitari, a la vegada que es treballa en la línia de fomentar valors convivencials.

Ara bé, no hi ha tant acord, entre el professorat, respecte al caràcter d'improvisació que sol tenir moltes vegades aquesta activitat quan es planteja com **activitat paral·lela**, que es fa per necessitats de rotació dels diferents equips de treball, en el moment de l'edició, i es prepara amb molt poc temps. Així, alguns docents suggereixen que el procés de guió de l'activitat paral·lela s'hauria de fer als centres escolars, abans de l'edició. Altres, en canvi troben que el fet que tingui un caràcter més espontani és molt beneficiós. S'ha comprovat que si l'activitat es prepara amb menys temps, no hi ha tanta oportunitat de gestionar la dinàmica dels grups, els rols de lideratge es fan més visibles, el treball, des del consens i la divisió de rols, esdevé més complicat de fer, en conjunt, la intervenció de l'adult és menor, etc. Per aquest motiu, el producte que resulta pot tenir, moltes vegades, un caire més transgressor. Ara bé, aquests productes més oberts i espontanis, si hi ha oportunitat de treballar-los posteriorment, esdevenen un bon material per engegar tasques d'anàlisi i reflexió sobre les pròpies dinàmiques del grup o per incidir sobre temàtiques de valors.

- ❖ Pel que fa al **consum de mitjans**, en les dades que es porta a terme l'anàlisi (curs 2002 / 2003), s'observa que la **televisió** és el mitjà que més interessa als adolescents. Ara bé, entre els adolescents de 12-13 anys i els de 15 hi ha un salt important quan al consum de **ràdio**. A partir del 15 anys la ràdio passa ser un mitjà molt emprat tant per les noies com en els nois, per la seva oferta musical, on sobresurten emissores com Flaix FM i Los 40 Principales. En televisió, Antena 3 i Telecinco són els canals preferits. Entreteniment televisiu i ficció obtenen resultats semblants d'elecció. Les noies es decanten més per la ficció que els nois, però, els programes d'entreteniment semblen interessar-los a ambdós per un igual. Es constata força diversificació en l'elecció de programes televisius. Només hi ha un programa que obté un nombre d'eleccions sensiblement superior als altres: *Un paso adelante* d'Antena 3. En els altres gèneres que no són ni la ficció ni l'entreteniment, els nois es decanten més per programes d'esports i documentals i les noies per la televisió que fa una oferta musical.

La **premsa** rep sorprenentment una atenció estimable, sobretot els diaris d'informació general, seguits dels esportius. El consum de diaris és, però superat pel de **revistes**. Les noies en són unes grans consumidores, principalment de revistes de temàtica rosa-musical. La resta de gèneres tenen molta menys presència. El consum de **llibres** és molt baix. Més de la meitat llarga dels participants no solen llegir. Els llibres més llegits són *El senyor dels anells*, *Harry Potter*, *Manolito Gafotas* i la col·lecció *Pesadillas*, però amb no massa mencions, perquè es constata una gran varietat de preferències lectores. Entre els títols mencionats, els llibres treballats en l'àrea de llengua tenen també una presència important. Les noies proporcionen més títols com a preferits, fet que indica que, com en el cas de les revistes, tenen més interessos lectors que els seus companys. S'observa també varietat de recursos a l'hora d'especificar la lectura: hi ha adolescents que no recorden correctament el títol del llibre i altres escriuen el títol i l'autor sense problemes. Dels llibres citats com a preferits, hi ha en general un bon record de quan es van llegir i els percentatges corresponents a la lectura recent són quelcom inferiors als de la lectura que indica que aquell llibre es va llegir fa un any o molts més.

En tots els mitjans s'observa, però, que el contingut del consum que fan les noies i els nois canvia força en funció dels contextos socioculturals dels centres educatius. Aquest fet s'evidencia en l'elecció dels canals televisius, en la lectura de diaris d'informació general, en el consum de revistes, en els títols dels llibres citats com a preferits.

Les consum de *l'ordinador* i la *videoconsola* del centre analitzat evidencien que la videoconsola està més introduïda entre els adolescents que l'ordinador, però que el consum de temps que es fa de l'ordinador és més elevat. Els programes d'ordinador més esmentats són *Final Fantasy* i *Crash Bandicoot*. Les webs més citades *Google*, *Hispachat* i *Ya.com*. En general, els nois tenen més tendència a utilitzar l'ordinador i la videoconsola que les noies, que fan un consum sensiblement menor.

- ❖ **L'opinió sobre els mitjans** posa de manifest que les opcions que indiquen que els mitjans *serveixen* per obtenir informació i entreteniment són les més escollides. Pel que fa a *l'experiència de participació* s'observa que més de dues cinquenes parts dels alumnes no responen aquestes qüestions, tot indicant que el paper d'audiència no participativa és el més representat. Dels adolescents que les contesten, l'opció més seleccionada és el fet de trucar o enviar un SMS. Obtenen resultats propers a l'anterior l'haver estat entrevistat i l'haver assistit a programes. El fet de participar en la producció d'un programa de ràdio o TV o d'escriure un article o carta al director d'una publicació són totalment minoritàries. La *valoració* que fan de la televisió és molt bona. Pràcticament la majoria aporten comentaris positius sobre el mitjà.
- ❖ La qüestió relativa a la **sensibilització pel cinema** posa de manifest que les noies i els nois tenen un interès força acceptable per saber el nom del director o de la directora i de la pel·lícula que han realitzat, principalment els adolescents més grans. Aquest és un aspecte que sembla estar molt relacionat amb l'edat. Entre els alumnes de 1er d'ESO és més freqüent que només es conegui el nom de la pel·lícula o també que es posi com a director el nom d'un actor, cosa que pràcticament no succeeix amb els seus companys de cursos superiors. En molts dels centres s'observa també la presència de nois i noies afeccionats al cinema, que són coneixedors d'un ampli ventall de directors i films i els citen amb precisió. El director que obté més mencions és S. Spielberg sobretot a partir de la pel·lícula *Jurassic Park*. Les temàtiques amb més eleccions són les categoritzades com a *amor-relacions humanes* i *ciència ficció*, seguides a certa distància per la de *por i intriga*.
- ❖ Sobre les **possibilitats expressives de la fotografia i el vídeo** s'observa que, per a una àmplia majoria, ambdós mitjans permeten l'expressió de continguts de diferent tipus: pensaments, opinions, emocions, sentiments... Entre els comentaris aportats sobre aquestes possibilitats expressives cal esmentar la funció de mirall de la realitat que tenen els mitjans visuals i audiovisuals, valor que es mostra amb més freqüència entre els adolescents més joves. En menor esment apareixen també altres matisacions com la rellevància que té el tractament de la imatge de cara a la significació, el paper de la interpretació o les capacitats expressives de l'àudio.

- ❖ Els **coneixements sobre llenguatge audiovisual** que els adolescents posseeixen a l'inici de l'experiència sobre planificació són força correctes, principalment pel que fa al concepte de pla general, potser induït per les claus que aporta el seu propi nom. No passa el mateix amb la seqüenciació del procés de producció d'un audiovisual, on s'observa un desconeixement important, o en la definició de pla, que quasi la meitat dels participants no la responen. Els moviments de càmera són coneguts per aproximadament un terç dels participants. El més esmentat és la panoràmica. La definició de guió més freqüent és la que apunta que el guió conté els diàlegs de la pel·lícula. Mentre que la inclusió en el guió de les imatges, la planificació, etc., és a dir, el que es considera el guió tècnic és molt minoritària. En el tema del llenguatge s'observa que en els contextos escolars on es treballen els audiovisuals més freqüentment es responen les qüestions amb molts més arguments i precisions.

Però, els coneixements sobre llenguatge audiovisual es modifiquen sensiblement amb l'experiència dels tallers sobretot pel que fa al concepte de planificació que és el més ben assolit. Una àmplia majoria de noies i nois són capaços de decidir i exposar de forma fonamentada quin tipus de plans emprarien en un determinat moment de la producció audiovisual en funció del que volen expressar. Mentre que l'ordenació seqüencial del procés de producció continua sent una qüestió difícil. Es perceben millores, però amb percentatges poc elevats. Segurament que resoldre bé aquesta qüestió implica un grau d'abstracció i de recapitulació del procés de producció del vídeo que els nois i les noies estan poc acostumats a fer i que s'agreuja per les escasses experiències prèvies sobre el tema. L'edat i el gènere no són significatius, no obstant sembla que en contextos on hi ha hagut un treball anterior de més temps es mostra una millor resolució. El tema dels moviments de càmera no sembla ser de gaire interès per als participants, ja que en conjunt els termes concrets obtenen poques mencions i moltes de les respostes es resolen a través de la planificació, que resulta ser l'element més investit del llenguatge audiovisual. Aquesta importància de la planificació es percep també en la qüestió relativa a l'enregistrament, on els elements de l'enquadrament obtenen els valors més alts seguits de la necessitat del control de la càmera.

- ❖ El **treball en equip** és valorat molt positivament pràcticament per la majoria dels nois i les noies ja en el qüestionari de **coneixements previs**. Entre les visions positives apuntades pels adolescents, les més esmentades assenyalen que el treball en equip permet disposar d'una major riquesa d'opinions i la possibilitat de repartir-se les feines. Entre els avantatges proposats per elegir en el qüestionari, s'observa que no hi ha cap que obtingui un percentatge d'esment sensiblement superior als altres, però obté més opcions la categoria *ampliar les idees pròpies amb les aportacions dels altres*. I, entre els atributs positius que suggereixen, a més, els adolescents, es percep la valoració que es fa dels diferents aprenentatges, sobretot de caire psicosocials, que suposa el treball en equip. L'inconvenient més assenyalat és el dels desacords. El segueix també amb un nombre considerable de presència la categoria que recull el tema dels desequilibris que es produeixen dins dels grups provocats per una distinta implicació en el treball. Entre les opinions exposades no hi ha diferències d'edat o gènere remarcables. Ara bé, les matisacions que assenyalen que el treball en equip és avantatjós sempre que es donin unes condicions adequades corresponen als adolescents de més edat. S'observa també, en relació amb l'edat que els adolescents grans empenen un lèxic que implica

actituds més elaborades quan exposen els inconvenients del treball en equip. Així, per exemple, els més joves solen utilitzar més freqüentment el terme *baralles*, mentre que els grans parlen de *desacords*.

- ❖ Els resultats sobre la valoració del **treball en equip** en el **qüestionari de coneixements finals** indiquen que a la vegada que predomina una visió positiva, apareixen moltes respostes que apunten a una perspectiva més matisada en la línia de: el treball en equip està bé, però han de donar-se certes condicions. Aquestes opinions matisades havien estat molt poc freqüents en el primer qüestionari, mentre que en el segon tenen un nivell de presència remarcable i sempre pertanyen als grups de 3er i 4rt d'ESO, és a dir, als adolescents més grans. El seu nivell de compareixença fa pensar que potser el taller ha contribuït a desenvolupar, i lligat a l'experiència, una actitud més reflexiva sobre el que suposa el treball en equip. Pel que fa a les qualitats, la categoria que recull que el treball en equip és *divertit* és la més citada i, respecte a les dificultats, la categoria dels *desacords*. Destaquen, en les valoracions positives, la visió valuosa amb què es consideren els aprenentatges aconseguits en el taller, tant els psicosocials com els de coneixements en audiovisuals. Quant al tema dels avantatges i dels inconvenients del treball en equip, no hi ha diferències significatives remarcables entre les respostes del primer i del segon qüestionari. En relació amb la percepció de canvis dins dels grup-classe després de l'experiència dels tallers, és més elevada l'opinió de què no hi hagut modificacions. I entre les respostes que indiquen haver percebut diferències en actituds o conductes dels companys i les companyes d'aula, tenen més esment les que observen diferències en les dinàmiques de relació. La percepció de canvis és més freqüent en els contextos escolars on es feia per primera vegada un treball amb audiovisuals i són els nois i les noies més joves els que semblen ser més sensibles a la percepció dels canvis que els adolescents més grans.
- ❖ Quant a la **valoració de l'activitat** s'observa que, entre els continguts que s'han après, els més citats tenen a veure amb aprenentatges propis d'un treball amb audiovisuals: utilització de la càmera, conceptes de planificació, soltesa en la gravació, etc. Mentre que els aprenentatges de caire psicosocial, lligats a la col·laboració, al treball en equip, a les dinàmiques de relació, tenen un nivell de menció més baix. Així, malgrat el bon concepte que tenen els nois i les noies del treball en equip, com es percep en algunes de les conclusions anteriors, no és l'element més destacat en la valoració de l'activitat. Per tant no és estrany que, en l'última qüestió d'aquest apartat, que és la redacció d'una carta, i on la valoració positiva dels tallers és àmpliament majoritària, tornin a sortir en un lloc preferent en la justificació els aspectes que tenen a veure amb els temes específics del taller, és a dir, l'elaboració del guió, la interpretació d'un paper, la gravació, l'edició, etc. Es pot dir, doncs, que en la carta adreçada a un amic o amiga, que seria la pregunta que permet l'expressió més lliure, es percep una vegada més la rellevància que tenen per als adolescents els nous aprenentatges en el camp audiovisual. En algunes cartes es menciona també la intervenció positiva dels monitors.
- ❖ En el **qüestionari d'autoavaluació**, que recull, en la dinàmica del treball en equip, l'autopercepció d'algunes conductes i actituds pròpies, s'observa que la qüestió que rep valoracions més elevades per part de la majoria de participants és la que fa referència a la necessitat de *fer amistats i relacionar-se* amb el membres del grup. A part d'aquest aspecte, encara que amb menys nivell de

presència que el tema de l'amistat, els adolescents consideren que *participen de forma positiva* en el debat que es genera dins del grup, que tenen *actituds de confiança* respecte als seus companys i companyes de grup i que els *escolten de forma comprensiva*. En les valoracions mitjanes es troben les categories que parlen del nivell *d'influència de l'opinió pròpia* dins del grup, de la *defensa de les idees dels altres*, de la *resposta ni hostil ni receptiva* quan no són escollides les pròpies idees i del sentiment de *solidaritat* respecte als objectius del grup. Només en la qüestió de *l'aportació d'idees*, els percentatges de valoracions se situen de forma equiparada en les valoracions més elevades i en les mitjanes, donant-se així dos grans grups d'autopercepció, aquells que s'autoqualifiquen com a membres que contribueixen de forma clara amb les seves idees i els que veuren la seva aportació en aquest aspecte de manera més relativitzada. La variable d'edat es manifesta en les qüestions de la *participació positiva* i en *l'aportació d'idees*, on la majoria dels nois i les noies més joves donen sempre qualificacions elevades, i la de gènere no és significativa. Respecte a l'opinió personal que es té del treball en equip s'observa per segona vegada la predominància de les opinions positives, seguides, a distància de les matisades i de les negatives. Les justificacions de les respostes positives aportades se situen en tres línies de categories: les opinions que afirmen que el treball en equip agrada, és divertit; les que assenyalen els seus valors de convivència (confiar, compartir, conviure) i les que destaquen els aspectes relacionats amb l'aprenentatge i la millora en el treball. En les visions matisades i negatives s'esmenten com a problemàtiques la distorsió que suposen els enfados i conflictes en la dinàmica de relació i de treball, així com, la diferent implicació en la feina.

- ❖ En relació al **contingut narratiu** de les ficcions s'observa que el tema del conflicte és present en quasi totes les històries. Ara bé, segurament la seva presència no només s'ha de contemplar des de la perspectiva dels adolescents com a creadores i creadors dels productes videogràfics, sinó també perquè el conflicte és quelcom substancial a la narració. Així, dels relats fets pels nois i les noies, els més freqüents presenten trames que tenen a veure amb la categoria *conflictes quotidians*. Aquests recullen situacions que tracten sobre interaccions més o menys problemàtiques, tant amb els iguals, com també amb l'escola o la família. La majoria de vegades aquests conflictes s'escenifiquen al carrer i molts d'ells es resolen a través de la violència. Després dels conflictes quotidians la categoria de trama narrativa que obté més freqüència és la que presenta *històries d'amor i de relacions de parella*. En aquestes, la representació més habitual no és la de l'amor idíl·lic i correspost, sinó les dificultats que envolten el fet amorós: la manca de correspondència, la gelosia, els enganys, fins i tot el crim passional. Un altre aspecte a destacar, pel que fa al contingut narratiu, és la importància que assoleixen els mitjans de comunicació, que de forma més o menys encoberta són presents en les altres tres categories que conformen aquest apartat del fil argumental: *històries de traficants i policies*, *histories d'herois i heroïnes* i *històries de tensió-acció*. Les tres categories assoleixen xifres més baixes que les dues abans citades, però, si s'unifiquessin, atesa la seva interdependència amb els productes mediàtics, s'obtindrien valors propers a la categoria més freqüent, és a dir, la que agrupa els conflictes quotidians.
- ❖ Els **temes** de *l'autoimatge* i de la *violència* són els més presents en el conjunt de les produccions videogràfiques, seguits, a certa distància, per la categoria temàtica *d'amor i relacions de parella*.

- El tema de *l'autoimatge*, que inclou també la *identitat adolescent* i la *mirada del grup*, es refereix a aquell grup d'aspectes que tenen a veure amb una representació del que es podria considerar com propi de la "cultura adolescent", amb tota de diversitat de matisos que això comporta. Així, la representació de *l'autoimatge*, que agrupa les històries que mostren aspectes com els rituals de relació entre els adolescents, la preocupació per la seva indumentària, les seves actituds de rebel·lia i separació respecte dels adults, etc., ja sigui com a tema principal, o com a element puntual, apareix en un nombre alt de produccions.
- Amb mesures semblants hi ha el tema de la *violència*. La més representada és la violència propera, baralles, agressions i amenaces, és a dir, la lligada als conflictes quotidians principalment en les relacions amb els iguals. Mentre que la violència més extrema (assassinats, suïcidis i violacions) obté xifres menys elevades. Tampoc són menyspreables les mesures de la categoria robatori i atracament.
- Les relatives a *l'amor i les relacions de parella* evidencien que, encara que el tema de l'enamorament sigui el que obtingui percentatges més elevats, en el conjunt dels vídeos acaben predominant les mesures que mostren problemes en relació al fet amorós, que es concreten en disputes, infidelitats i sentiments de gelosia. En les categories d'*autoimatge* i de *violència*, el joc de miralls i mirades amb els mitjans de comunicació és molt important.

Respecte a la relació de la **temàtica** amb el **gènere** dels membres que componen els equips de treball, s'observa que el tema de *l'autoimatge* és molt més freqüents en els grups formats únicament per nois o per noies, que en els grups mixts. Mentre que la categoria de *violència* té la major compareixença en grups compostos per nois sols, seguits pels mixts. La temàtica de *l'amor i les relacions de parella* predomina en els grups constituïts només per noies i en els mixts. Quant a *l'edat* i la **temàtica**, la categoria d'*autoimatge* assoleix més compareixença entre els nois i les noies dels grups més joves (11-13 anys) i els PTTs. La categoria de *violència* en els grups del 2on cicle de l'ESO i els PTTs. I la categoria d'*amor i relacions de parella* obté les xifres més elevades en els grups de l'Escola d'Adults. No obtenen cap menció, les categories de *violència* en l'Escola d'Adults i la d'*amor i relacions de parella* entre els nois i les noies més joves.

- ❖ Tenen un grau de presència més baix, encara que força estimable, els **temes** de *lleï i policia*, *amistat*, *escola*, *drogues*, *tribus urbanes* i *enganys i trampes*. Entre aquests sobresurten els de *lleï i policia* i *amistat*. Tots s'exposen en l'ordre de freqüència que tenen en les ficcions.
 - En el tema de *lleï i policia*, predomina la representació dels agents en la funció de detenció dels infractors, seguida de la de seguretat i protecció. Hi ha també, en alguns vídeos, una representació ridiculitzada. Els personatges amb rol de policia solen ser homes, i d'actituds dures. És un tema més freqüent en els grups formats únicament per nois i en el 2on cicle de l'ESO.
 - En la mirada que es fa de *l'amistat* a través dels vídeos, la representació dels aspectes problemàtics despunta sobre els positius, malgrat que la categoria de valoració de

l'amistat també és força freqüent. Els nois i les noies més joves i els alumnes de Batxillerat són els que fan més present aquesta temàtica, així com els grups constituïts per noies soles.

- Les *drogues* s'exposen, des d'una visió mediàtica relacionada amb el tràfic i la persecució, i, una altra, lligada a la compra i al consum. En la representació més real i quotidiana se sol mostrar el consum individual i també el cerimonial que implica i cap vegada les conseqüències negatives de la drogoaddicció. En la majoria de vídeos on apareix la droga, els consumidors són nois i només en un cas surten noies. La representació del tema de la droga és més habitual en els grups formats per nois i entre els adolescents del 2on cicle de l'ESO.
- Quant a *l'escola*, la mirada més prevalent apunta a una representació negativa: conflictes i manca de respecte en relació amb els docents, avorriment, desmotivació, etc. Només en el cas dels alumnes dels PTTs es manifesta una perspectiva positiva de l'espai de formació, com un recurs per lluitar contra el fracàs escolar i una porta de cara a la futura formació professional. El paper de docents sempre recau sobre personatges masculins. L'escola és més representada en els grups mixts i pels alumnes d'11-13 anys.
- La temàtica *d'engany i trampes* abasta una diversitat de situacions: les relacions de parella, els atracaments i robatoris, l'escola i els jocs de taula. La major representació la tenen els alumnes de l'Escola d'Adults i els grups mixts.
- I la categoria de *tribus urbanes*, que obté xifres equiparades a les d'enganyys i trampes, està composta de dos subtemes: conflictes entre tribus i estils de vida. La subcategoria de conflictes és la que aconsegueix més reiteració. Mentre que el tema d'estils de vida, que apunta a mostrar alguns aspectes externs de les tribus, les seves maneres i costums, és menys freqüent. El tema de les tribus és fa més patent en els Batxillerats i PTTs i en els grups de nois sols.

❖ Els **temes** amb menys representació en els vídeos són, per ordre d'aparició, *família*, *esport-joc*, *animals*, *discoteca*, *món laboral* i *solidaritat*. Tots ells obtenen percentatges molt baixos atesa la quantitat de temes que apareixen en el conjunt dels productes videogràfics.

- El tema de la *família* també es mostra com a conflicte i només en una de les ficcions esdevé el tema central de la història, en la resta, la seva representació és força marginal. Els rols de pare s'escenifiquen en el fet de recollir els fills a l'escola i en la comprovació de les notes. El de mare, a més, del control dels resultats escolars, es representa lligada a l'entorn de les tasques domèstiques. La família és present en vídeos fets per noies o grups mixts i apareix més habitualment entre els adolescents més joves, els Batxillerats i el PTTs.
- L'*esport-joc* és una categoria que s'exposa força associada a la disputa. Menys freqüentment es mostra l'espai de joc com un encontre per a l'amistat. Com a esports es representen el bàsquet i el futbol i com a jocs, els de taula. És més freqüent en els grups mixts i entre els alumnes del 1er i 2on cicle de l'ESO. Els alumnes de l'Escola d'Adults són els únics que fan una representació d'una situació de joc de taula.

- Els *animals* que tenen presència en els vídeos són els gossos. Realitzades per grups mixts, en contextos d'Unitats d'Adaptació Curricular de 1er i de 4rt d'ESO. En el cas dels nois i les noies més joves, es va evidenciar per part de tots els alumnes, una gran valoració dels gossos, fins i tot els van portar el dia de la gravació. Els alumnes grans els fan visibles a través de la mostra dels excrements, però, com element central que desencadena la trama.
 - La *discoteca* és representada per dos grups de noies, un de 4r d'ESO i l'altre de Batxillerat com escenari on transcorre l'acció. Hi ha cura per escenificar el ritual del ball i del DJ.
 - L'esment del *món laboral* el fan les noies i els nois dels PTTs, tot evidenciant la importància d'aquesta temàtica en el seus contextos socioeducatius.
 - La solidaritat apareix en una sola ficció, realitzada per un grup mixt de 4rt d'ESO, amb actituds de compassió i ajut.
- ❖ La majoria dels **personatges** que apareixen en les ficcions analitzades tenen un alt component de realitat, també n'hi ha, però, que provenen de la ficció cinematogràfica i televisiva, malgrat que el tema de la caracterització a través del vestuari o dels escenaris s'ha treballat poc en els tallers per manca de temps. Els personatges més representats tenen a veure amb la temàtica de la *violència* (agressor, agredits, segrestador, assassí...). Ara bé, els resultats numèrics en aquest cas, encara que només es valori la tipologia de personatge, no són prou significatius perquè es relacionen també amb el nombre de membres que conformen els grups de treball: els grups formats per més membres poden fer sortir més personatges en les seves filmacions que aquells que estan formats per menys alumnes. El major nombre de vídeos amb personatges violents pertanyen als adolescents del 2n cicle de l'ESO, seguits a certa distància pels alumnes dels PTTs. Tot i així, aquests són representats en tots els grups d'edat, menys en l'Escola d'Adults. Quant al gènere, la majoria de vídeos amb aquesta tipologia de personatges estan filmats per grups de treball formats només per nois.

En la temàtica d'amor i relacions de parella, els personatges més freqüents són els de "nòvio" i "nòvia". En la d'autoimatge adolescent, el d'una noia adolescent víctima, que accepta passivament la seva situació sense defensar-se i demanda protecció i afectivitat a un personatge masculí. En la representació de la família, els rols de fills, filles i pare. La mare apareix menys i sempre situada en entorns domèstics. Quant a les tribus urbanes, es representen una diversitat àmplia: pijos, no pijos, nois i noies de carrer, gitanos, balladors de break dance, balladors de hip hop i skins. Els skins són els personatges més freqüents. Els personatges de les tribus urbanes són sempre masculins menys en una ficció on apareixen noies que es defineixen com noies de carrer. El rol d'alumne i el d'amic o amiga sempre es mostra en relació al grup. Els rols docent/alumne s'escenifiquen molt estereotipadament, com a personatges enfrontats.

- ❖ Els **escenaris** de les ficcions poden ser diversos i tenen poc a veure amb el lloc específic on es grava, són els espais on transcorre l'acció de la història. Entre la diversitat d'espais representats (carrer, escola, bar, discoteca, lavabo, ascensor,...), el carrer és el més freqüent. El carrer esdevé un

lloc de trobada, d'intercanvi, de joc, de baralles, d'enamoraments, etc. Les ficcions que transcorren en interiors intenten situar l'espectador al lloc concret al qual pertany l'escena, encara que no sempre s'aconsegueix amb prou soltesa, per la manca de temps i els pocs recursos escenogràfics i d'atrezzo disponibles. Els espais interiors representen despatxos d'oficines, vestíbuls i passadissos on succeeixen diverses persecucions, llars, un quiosc etc. A pesar de la preocupació per escenificar l'espai de la ficció, el pes de l'espai real on s'enregistra no és anodí, com en el cas de les categories ascensor i bar, que són localitzacions reals d'un dels espais d'enregistrament. També cal destacar la importància que té la categoria de lavabo que sembla comportar-se, per als nois i les noies, com un espai íntim i força propi, que podria ser equiparat, en certs aspectes, a la funció que per a ells i elles fa el carrer.

- ❖ El **context interactiu macrosocial** es concreta, en les anàlisis, en l'observació de la influència dels **mitjans de comunicació** de masses, malgrat que la seva delimitació, en les produccions videogràfiques dels adolescents és força difícil i complexa. S'ha constatat que molts dels elements que incideixen en aquest àmbit són també inseparables dels conceptes de realitat i ficció, que han estat els conceptes per establir la categorització. La categoria de *realitat* és la més freqüent i agrupa aquelles produccions videogràfiques que representen fets realment plausibles, és a dir, que poden succeir en el context dels nois i les noies: representacions de situacions escolars i familiars, disputes entre tribus urbanes de diferent ideologia, històries d'amor o d'enganys, condicions de drogoaddicció, robatoris, etc. La segueix, en nombre de freqüències, la categoria definida com a *ficció*, que recull els vídeos que tenen trames amb influències fonamentalment cinematogràfiques o televisives. Té menys presència la categoria *híbrides*, on s'apleguen les produccions que mostren situacions reals, però poc creïbles o força contaminades pels mitjans de comunicació. En relació a l'edat, s'observa que les produccions categoritzades com a realistes són més nombroses entre els alumnes de l'Escola d'Adults i els Batxillerats. Els percentatges més elevats en la categoria de ficció els obtenen els alumnes del 2on cicle de l'ESO. Si es considera la variable de gènere, els percentatges més alts de la categoria realitat corresponen als equips de treball formats per noies soles. Mentre que les xifres més altes, respecte a la ficció, pertanyen majoritàriament als grups de nois. En aquest apartat de la tricotomia realitat/ficció/híbrid també s'ha observat el context socioeducatiu en el qual s'han realitzat les diferents produccions. Els percentatges indiquen que les ficcions de la categoria realitat són més freqüents en el marc de l'escola pública, així com en l'Escola d'Adults i els PTTs. Mentre que les xifres més elevades de ficció corresponen als contextos de l'escola privada-concertada.

- ❖ El **context interactiu microsocial** aplega el que hem definit com a **rols de lideratge** i de **gènere**, és a dir, aspectes dels elements de les dinàmiques d'interacció entre els membres d'un grup-classe o d'un subequip de treball que corresponen a les ficcions analitzades de les *Experiències 2*. Sobre aquest punt dels rols de lideratge s'observa que, el paper que desenvolupen alguns adolescents dins del grup, té un cert nivell d'incidència en la representació videogràfica, però també en el procés de producció com pot ser en la concreció de l'argument de la història, en l'elaboració del guió, en l'enregistrament, etc. No és prou visible en totes les experiències, però sí, en molts dels casos. Així, sovint els protagonistes de les ficcions són els nois o les noies amb més carisma, els líders dels grups. Mentre que els papers secundaris els desenvolupen els nois o les noies que podrien ser

considerats com a col·laboradors o seguidors. Hi ha, però, adolescents que són referents d'una situació de producció sense haver de protagonitzar la ficció filmada. En altres situacions, el contingut de la producció videogràfica evidencia la recerca de l'equilibri en la dinàmica de relacions, tot evitant que sobresurtin les figures dominants i els conflictes intergrups o també es fa una representació de caire coral, on el grup apareix amb tota la seva força.

El tema del **gènere** s'aborda des de dues perspectives. Respecte a la **composició dels grups**, és a dir, si els grups que produeixen un vídeo estan formats únicament per noies, per nois sols o són grups mixts. Els resultats evidencien que els nois tendeixen a representar situacions on la violència desenvolupa un paper destacat i les noies presenten temàtiques relacionades amb les relacions personals, tant amoroses, que poden ser en sentit positiu o negatiu, com d'amistat. També, la resolució d'un conflicte per mitjà de l'amenaça o l'agressió generalment és un recurs força més utilitzat pels nois.

L'altre aspecte que es contempla en relació amb el gènere és el dels diferents **rols de gènere** que comporta la posada en escena de determinats personatges i el tractament d'alguns temes. En general, en moltes ficcions es representa una visió força estereotipada dels rols: els nois sovint interpreten personatges que tenen trets masculins prototípics: força, lideratge... Les noies solen aparèixer més freqüentment com a personatges febles i/o víctimes, sovint desenvolupant rols passius dins de les històries. Poques vegades una noia representa el paper de vampiressa relacionant-se amb diferents nois i, si ho fa, és castigada. En el tema de les relacions amoroses, els nois són representats més freqüentment com el centre del desig de les noies. Només en quatre ficcions, d'un total de 44 que conformen el corpus analitzat, es trenca la mirada de la noia com a personatge passiu, víctima i seguidora de l'acció dels nois. En alguna d'aquestes ficcions, les noies desenvolupen papers típicament masculins. Algunes produccions mostren situacions de violència extrema dirigides a les dones i sempre realitzades per personatges masculins. Les noies adopten actituds agressives vers a noies, per rivalitat en l'aconseguint d'un xicot, o amb nois que les enganyen. En un vídeo es mostra una situació de discriminació cap una companya, que es resol positivament en el desenllaç.

- ❖ L'anàlisi dels **aspectes formals** de les produccions posen de manifest que el *pla conjunt*, seguit del *pla mig llarg*, molt equivalent al pla americà, són els més utilitzats. El *pla detall* i el *pla general* tenen una presència equiparada, però molt menor als anteriors. Aquestes dades evidencien que els adolescents tendeixen a mostrar les escenes filmades com a observadors força distanciat, on es dóna més importància a l'acció que als matisos més expressius dels personatges que aporten els plans més propers. L'ús del pla detall és important quan es tracta de mostrar objectes que la majoria de vegades tenen un paper essencial dins la trama. En la manca d'un major nombre de plans mitjos curts i de primers plans poden influir, entre altres coses, l'experiència fotogràfica acumulada per gran part de la població i entre ells els adolescents, que tendeix a copsar preferentment la persona i el seu entorn proper, la manca d'interacció verbal entre personatges que implica la realització de ficcions mudes, així com, les dificultats dels nois i les noies per assumir, a nivell d'interpretació, pressos més tancades tot superant la seva vergonya i timidesa. En general, però, els aspectes de planificació són

els més ben entesos i els que tenen més incidència en la pràctica de filmació. Mentre que els relatius als moviments de càmera i a l'angulació resulten molt menys utilitzats. El moviment de càmera més freqüent és la *panoràmica* i l'angulació, la *normal*. Les altres formes d'angulació, picat i contrapicat, tenen una presència més esporàdica sobretot el contrapicat. Entre els altres recursos tècnics utilitzats, la *música* és un element que està present en totes les ficcions, mentre que els *retocs d'edició* o altres eines que apunten a una *escenificació* més acurada són menys habituals.

- ❖ Algunes ficcions no acaben de ser prou **comprensibles** en algun fragment per a les persones que no han participat en el procés de producció. Com en l'aprenentatge de l'escriptura, s'observa que aconseguir la comprensibilitat és força complex, malgrat que la figura del destinatari estigui més o menys explícita per als adolescents. La dificultat més freqüent és la de pensar que cal situar l'audiència en el context de l'acció i també proporcionar-li les dades necessàries perquè la seqüència dels diferents esdeveniments que conformen la trama siguin comprensibles. En el tema de la comprensibilitat, però, l'atrezzo té també gran importància, i, en aquest aspecte la manca de temps impossibilita equipar-se amb instruments que facilitin més l'escenificació. Les ficcions realitzades pels nois i noies més joves i les que s'han fet com a activitats paral·leles solen tenir més mancances que incideixen en la comprensibilitat dels productes.

REFERÈNCIES

- APPLE, M.W. (1997). *Educación y poder*. Madrid: Paidós / MEC.
- ARIÑO, A. (2000). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- BANKS, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: Sage.
- BAKHTINE, M. (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Ed. de Minuit, 1977.
- BAZALGETTE, C. (1990). New development in media education. Dins F. Potter (ed.), *Reading, learning and media education*. Oxford: Blackwell.
- BERGER, P.L i LUCKMANN, T. (1988). *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Ed. Herder.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *L'educació en mitjans de comunicació i la fi del consumidor crític*. Document de treball de les III Jornades Tècniques del Projecte Educatiu de Ciutat. Comunicar i educar. Ajuntament de Barcelona.
- BURR, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Proa / UOC.
- BUXÓ, M.J. (1999). "...que mil palabras". Dins Buxó, M.J i de Miguel, M. (eds). *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, video, televisión*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- CROOK, Ch (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata / MEC.
- ELIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FONTCUBERTA, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FORMAN, E. (1989). "The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge". *International Journal of Educational Research*. 13, 55-69.
- GERGEN, K.J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HALL, S. (1997). (Ed.). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications i Oxford University Press.
- JOHNSON, D.W. i JOHNSON, R.T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, 54-64.
- KAPLUN, M. (1997). *La educación en comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MAYUGO, C.; MOIX, M.; RENÉ, S. i RICART, M. (2002). *Construint narracions amb imatges. De l'autorepresentació individual a la reflexió i creació de temàtiques col·lectives*. Barcelona: Investigació finançada per la Fundació Jaume Bofill.
- MOIX, M. (2002). Marc socioeducatiu de l'Educació en Comunicació. Etapes: Educació Infantil i Primària. *Revista virtual Aula Mèdia*.
- NORMAN, D.A. (1985). *Aprendizaje y memoria*. Madrid: Alianza Psicología.
- PIAGET, J. (1928). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1977.
- PUJOLAS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Màlaga: Ediciones Aljibe.
- RENÉ, S. (2002). Educar en comunicació en la Secundària Obligatoria. Apunts per a la introducció dels Mitjans i les TIC. *Revista virtual Aula Mèdia*.
- ROSE, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage Publications.
- STENHAUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHAUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. i BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TRIADO, C.; MARTÍNEZ, G. i VILLAR, F. (2000). *Psicología del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectud*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VIGOTSKY, L. S. (1935). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1978.
- WALLIS, B. (2001). *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid: Akal.
- WILLIAMS, R. (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

ANNEX

1. Qüestionari: Hàbits de consum de mitjans i coneixements previs 1
2. Qüestionari: Hàbits de consum de mitjans i coneixements previs 2
3. Qüestionari: Coneixements adquirits, valoració del treball en grup i l'activitat
4. Qüestionari: Autoavaluació del treball en grup
5. Sinopsis de les ficcions.

NOM I COGNOMS..... CENTRE.....

EDAT..... CURS..... DATA.....

1. Quantes hores al dia acostumes a veure la TV? Escribe el nom dels teus canals preferits

cap ☐ 1 hora ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ més de 4 ☐

Canals:

2. Quantes hores al dia acostumes a escoltar la ràdio? Escribe el nom de les teves emissores preferides.

cap ☐ 1 hora ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ més de 4 ☐

Emissores:

3. Llegeixes diaris o revistes? Escribe el nom dels que més t'agradin

Diaris:

Revistes:

4. De què creus que els mitjans de comunicació et poden servir a tu?

- ☐ per expressar la meua opinió
- ☐ per queixar-me i protestar
- ☐ per participar en la vida ciutadana
- ☐ per estar informat
- ☐ per entretenir-me i "disconnectar"
- ☐ per estar acompanyat

5. Quina experiència has tingut amb els mitjans?

- ☐ m'han entrevistat
- ☐ he trucat a programa/es de ràdio o de televisió
- ☐ he assistit o participat en programes de ràdio o de televisió
- ☐ he escrit cartes o articles en el diari

6. Exposar la teua opinió sobre la televisió.

.....
.....
.....

7. Escribe el nom de tres dels teus programes preferits i digues si són de ràdio o de televisió.

NOM DEL PROGRAMA	MITJA

8. Llegeixes llibres habitualment?

Escribe el nom d'un llibre que t'hagi agradat molt

Quan el vas llegir?

9. Acostumes a fer fotografies? Explica quins moments i quines coses t'agrada fotografiar.

.....

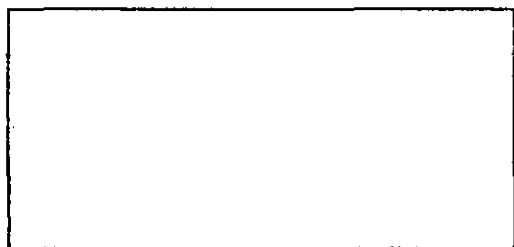
.....

10. Escriu el nom d'un director o directora de cinema i el d'alguna pel·lícula que hagi fet.

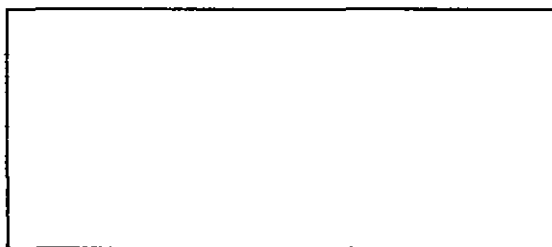
Nom del Director/a

Nom de la pel·lícula que ha fet

11. Dibuixa una vinyeta de còmic que mostri un objecte en primer pla i en pla general.



Primer pla



Pla general

12. Creus que amb la fotografia o amb el vídeo pots expressar una idea o una opinió personal? Explica perquè.

.....

.....

13. Ordena i posa un nombre per indicar quina fase va primer, quina després i quina seria l'última quan es fa una pel·lícula.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ☐ el guió | ☐ la documentació |
| ☐ la gravació | ☐ la promoció |
| ☐ el muntatge | ☐ l'story-board |

14. Exposar la teva opinió sobre el treball en equip.

.....

.....

.....

15. Marca les frases amb les quals estiguis d'acord i afegeix un avantatge i un inconvenient

Treballar en equip té avantatges perquè

- ☐ aprens a compartir coses
- ☐ et reparteixes les feines a fer
- ☐ amplies les teves idees amb les aportacions dels altres
- ☐

Treballar en equip és a vegades un inconvenient perquè

.....

NOM I COGNOMS..... CENTRE.....

EDAT..... CURS..... DATA.....

1. Quantes hores al dia acostumes a veure la TV? Escribe el nom dels teus canals preferits

cap ☐ 1 hora ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ més de 4 ☐

Canals:

2. Quantes hores al dia acostumes a escoltar la ràdio? Escribe el nom de les teves emissores preferides.

cap ☐ 1 hora ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ més de 4 ☐

Emissores:

3. Llegeixes diaris o revistes? Escribe el nom dels que més t'agradin

Diaris:

Revistes:

4. De què creus que els mitjans de comunicació et poden servir a tu?

- ☐ per expressar la meua opinió
- ☐ per queixar-me i protestar
- ☐ per participar en la vida ciutadana
- ☐ per estar informat
- ☐ per entretenir-me i "disconnectar"
- ☐ per estar acompanyat

5. Quina experiència has tingut amb els mitjans?

- ☐ m'han entrevistat
- ☐ he trucat a programa/es de ràdio o de televisió
- ☐ he assistit o participat en programes de ràdio o de televisió
- ☐ he escrit cartes o articles en el diari

6. Exposa la teua opinió sobre la televisió.

.....

.....

.....

7. Escribe el nom de tres dels teus programes preferits i digues si són de ràdio o de televisió.

NOM DEL PROGRAMA	MITJA

8. Llegeixes llibres habitualment?

Escribe el nom d'un llibre que t'hagi agradat molt

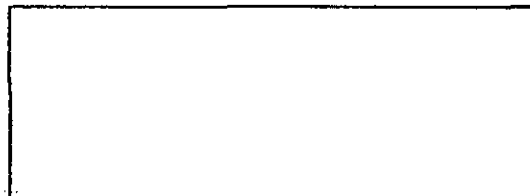
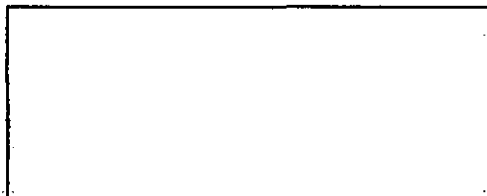
Quan el vas llegir?

9. Explica què és un pla cinematogràfic.

.....

.....

10. Dibuixa una vinyeta de còmic que mostri un objecte en primer pla i en pla general.



11. De la següent llista de noms marca els que són el nom d'un tipus de moviment de càmera.

- ☐ travelling
- ☐ enquadrament.
- ☐ paroràmica
- ☐ raccord

12. Explica què és un guió cinematogràfic i marca en quin moment es fa.

.....

.....

- El guió es fa
- ☐ abans de filmar la pel·lícula
 - ☐ després de filmar-la
 - ☐ abans d'editar-la

13. Posa un nombre dins de cada quadre que ordeni la llista i indiqui quina fase va primer, quina després i quina seria l'última en el procés de producció d'una pel·lícula.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ☐ el guió | ☐ la documentació |
| ☐ la gravació | ☐ la promoció |
| ☐ el muntatge | ☐ l'story-board |

14. Escribe el nom d'un director o directora de cinema i el d'alguna pel·lícula que hagi fet.

.....

15. Exposar la teva opinió sobre el treball en equip.

.....

.....

.....

16. Marca les frases amb les quals estiguis d'acord i afegeix un avantatge i un inconvenient

Treballar en equip té avantatges perquè

- ☐ aprens a compartir coses
- ☐ et reparteixes les feines a fer
- ☐ amplies les teves idees amb les aportacions dels altres
- ☐

Treballar en equip és a vegades un inconvenient perquè

.....

NOM I COGNOMS: EDAT i CURS:

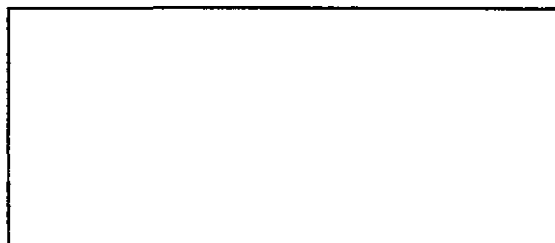
NOM DEL CENTRE DATA

QÜESTIONARI TALLER DE TELEVISIÓ: VALORACIÓ – AVALUACIÓ

1. Dibuixa una vinyeta de còmic que mostri un objecte en primer pla i en pla general.



Primer pla



Pla general

2. Creus que amb la fotografia o amb el vídeo pots expressar una idea o una opinió personal? Explica perquè.

.....
.....

3. Ordena i posa un nombre per indicar quina fase va primer, quina després i quina seria l'última quan es fa una pel·lícula.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ☐ el guió | ☐ la documentació |
| ☐ la gravació | ☐ la promoció |
| ☐ el muntatge | ☐ l'story-board |

4. Exposar quin tipus de pla faries servir per mostrar

l'emoció d'un personatge

l'espai on succeeix una història

la conversa entre dos personatges

5. Digues el tipus de plans que s'utilitzen en aquestes vinyetes



6. Quins moviments de càmera recordes haver utilitzat més en el vídeo que has fet amb el teu grup?

.....

7. Exposas les coses que has de tenir en compte en el moment de gravar amb la càmera.

.....

.....

8. Exposas la teva opinió del treball en equip.

.....

.....

.....

9. Marca les frases amb les quals estiguis d'acord i afegeix un avantatge i un inconvenient

Treballar en equip té avantatges perquè

- ☐ aprens a compartir coses
- ☐ et reparteixes les feines a fer
- ☐ amplies les teves idees amb les aportacions dels altres
- ☐

Treballar en equip és a vegades un inconvenient perquè

.....

10. Has notat algun canvi en el grup-classe des de què heu fet l'activitat amb els audiovisuals? Explica'l

.....

.....

11. Què has après amb tota aquesta activitat i què t'ha agradat més?

He après:

.....

M'ha agradat més:

.....

12. Escriu en el diari una carta a un amic o amiga on li expliquis què has fet en el taller de fotografia i d'audiovisuals i com t'has sentit fent aquesta experiència.

QÜESTIONARI. AUTOAVALUACIÓ DEL TREBALL EN GRUP

Nom..... Centre..... Data..... Edat.....

Llegeix i respon a cada qüestió. Dibuixa un cercle sobre el nombre de l'escala que millor descrigui el teu comportament en el grup.

1. Participes en el grup de treball de forma positiva?

Mai											Sempre
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

2. La teva opinió té influència dins del grup?

No influeix											Influeix molt
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

3. Defenses les idees d'altres membres del grup?

Mai											Sempre
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

4. Confies en els altres membres del grup?

Desconfies											Confies
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

5. Quina és la teva reacció quan les teves idees no són les escollides per portar-se a terme?

Defensiva / hostil											Receptiva
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

6. Escoltes als altres de manera comprensiva?

Poc atenta											Molt atenta / Receptiva
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

7. Aportes idees al grup?

Mai											Sempre
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

8. Tens interès en fer amistats o relacionar-te amb altres membres del grup?

Poc interès											Molt interès
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

9. Et sents solidari amb el grup en la persecució dels objectius que us heu proposat?

Mai											Sempre
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

10. Exposar la teva opinió sobre el treball en equip.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

SINOPSIS DE LES FICCIONS

	Centre	Any i Curs	Títol	Argument
1	Escola. Adults Clot	2001	<i>El trampo</i>	Hi ha quatre persones jugant a cartes en un bar i fent apostes. Arriba un moment en què l'aposta puja molt i comencen a posar sobre la taula tot el que tenen. Sempre guanya el mateix. A l'última partida que veiem, els tres que mal guanyen s'adonen de què l'altre està fent trampes i li treuen tot el que havien apostat i marxen enfadats amb ell.
2			<i>L'engany</i>	La història comença amb una noia d'uns 23 anys esperant a algú a la porta d'un bar i, paral·lelament veiem a una parella (matrimoni) d'uns 50 anys asseguts en un banc que s'acomiaden. Mentre la parella s'acomiada, la noia cansada d'esperar entra dins el bar i seu a una taula. L'home va caminant cap al bar i entra on està la noia jove, li fa un petó i es disculpa pel retard. Mentre ells parlen veiem a la dona que s'apropa fins el bar, desconfiada del seu marit, entra. Al bar troba al marit amb la noia jove i se'n va cap a ell, li retreu. L'home es disculpa amb la dona i, mentre intenta arreglar les coses, rep una bufetada de la dona i una altra de la noia jove. Les dues dones marxen juntes del bar deixant l'home sol.
3			<i>Larga Espera</i>	Una noia espera a algú en un bar i ja fa estona que l'està esperant. El noi arriba corrents i per tal que ella no s'enfadi amb ell per la llarga espera, seu en una taula del bar d'esquenes a ella i fa com si no l'hagués vist. Ella el veu després i s'apropa a la taula i seu amb ell explicant-li que estava a la barra des de feia estona. Ell li diu que no l'havia vist i que ja fa molt que l'esperava a la taula.
4	Escola Montserrat	3erESO 2002	<i>És meva</i>	La ficció es basa en la història d'una parella jove, que estan asseguts en un banc. Ella li fa carícies, però el noi la refusa com si estigués enfadat amb ella. Ella davant l'actitud del noi, decideix marxar donant-li una bufetada. Al cap del temps veiem a la noia passejant agafada d'un altre noi. El primer dels novios la veu i no pot suportar que ella estigui amb un altre, així que, se'n va cap a l'altre noi i es barallen els dos.
5			<i>Atracament</i>	Una noia està comprant en una botiga i entra un atracador. Mentre estan atracant la botiga, la noia se'n va corrents i el venedor dona tot el que té a l'atracador. La noia, quan arriba al carrer, truca a la policia pel mòbil. L'atracador surt per la porta i dos policies l'arresten.
6			<i>Assassinat per amor</i>	La història ens mostra a una parella de joves molt feliços asseguts en un banc i a una turista en segon pla, darrer d'ells fa fotos del lloc. El noi li confessa a la noia el seu amor platònic per una cantant i ella s'enfada, treu una pistola de la bossa i el mata. Quan s'adona del que ha fet, plorant truca a la policia. Quan arriba la policia, la noia els diu que ha estat la turista que l'ha matat. La policia arresta a la turista i ella se'n va tota contenta.

7			<i>Els somnis</i>	La història que se'ns presenta és la d'un noi que camina tranquil·lament pel carrer i es troba una moneda a terra. Mentre continua amb el seu passeig es creua amb una persona que demana pel carrer i li dona la moneda que ha trobat a terra. Després d'això ell s'asseu en un banc i es posa a plorar. Es queda totalment dormit i comença a somiar que dues nois s'apropen a ell, l'acaricien i se'n va amb elles. Era un somni. Un amic seu s'encarrega de despertar-lo i trencar el fantàstic somni.
8			<i>Cosí salvador</i>	La història es basa en dues noies que estan jugant amb una pilota al carrer. De cop apareix un noi que els treu la pilota. Les noies plorant truquen al cosí d'una d'elles. El cosí arriba, pega al noi que els havia tret la pilota i torna la pilota a les noies.
9			<i>Atracament de diaris</i>	La història succeeix en una botiga de diaris i revistes. Mentre una noia està mirant diaris, apareix una atracadora que assassina a la noia que està comprant i atraca a la venedora de la botiga. Mentre s'està produint el robatori, surt en escena un noi amb una pistola (suposem que és un policia) que intenta detenir l'atracadora, però aquesta el mata també i s'escapa corrents.
10	Esc.Violai	3erESO 2001	<i>El robatori i superman</i>	La història es desenvolupa en un bar. Veiem a una noia asseguda en una taula i arriba un noi que li porta una coca-cola i se'n va amb ella. Mentre succeeix aquesta acció se'ns mostra un altre noi que vigila el que passa. El noi que està a la taula amb la noia, li agafa la bossa i surt corrents. L'altre noi, el que els vigilava, surt de darrera d'un mur vestit de superman i agafa l'atracador. Li retorna el bolso a la noia.
11			<i>Camells contra policia</i>	Apareix un primer noi en escena i s'asseu en un banc. Un segon noi li passa alguna cosa de manera dissimulada i el primer noi li dona alguna altra cosa de manera que no es veu el que és. S'entén, però, que li està passant droga i l'altre li està pagant. Un dels dos nois se'n va cap a un ascensor per marxar, però apareix la policia, que després d'una llarga baralla aconseguixen arrestar-los. Els porten a un interrogatori i els dos delinqüents aconseguixen escapar.
12			<i>Violació?</i>	Es mostra una noia en l'escena que s'asseu en un banc. De cop, al voltant d'ella apareixen tres nois amb la intenció de violar-la. La noia aconseguix sortir corrents i entrar en un ascensor, amb la mala sort que els tres nois entren també amb ella. La porta de l'ascensor es tanca, es torna a obrir i surt la noia amb cara feliç i tranquil·lament. Veiem als tres nois al terra de l'ascensor apallissats.
13	IES Banús	1r.Bat. 2000/01	<i>Amor a primera vista</i>	És una situació de temps lliure, un cap de setmana. Tres adolescents, dues noies i un noi, xerren pel carrer i decideixen anar a una festa que hi ha en una terrassa. S'incorporen al grup que fa la festa, que resulten ser més "pijos" que ells. En un moment donat, el noi no-pijo es queda sol davant d'una de les noies que eren allà i s'enamoren immediatament, un "flechazo". Una de les amigues que l'havien acompanyat a la festa, que ho veu, s'enfada, es llença contra la noia, la tira per terra i li pega. Algú les separa i la treu d'allí. Les amigues de la noia caiguda li diuen al noi que la consoli, ell l'agafa i marxen tots dos ben enamorats.

14			<i>Maltractaments</i>	Situació familiar, quotidiana, a l'hora de l'esmorzar. El pare està assegut a la taula, mare i filla porten l'esmorzar. Al pare no li agrada res del que hi ha, es queixa de tot, la mare marxa i l'home s'enfada més i més, fins que li dóna un cop a la filla i se'n va. La nola es queda sola, enfonsada, telefona, no li responen, envia un missatge pel mòbil i, desesperada, es pren un pot de pastilles. Cau a terra desmalada. En aquell moment arriben les seves amigues, la reanimen i es posen a parlar, l'ajuden a fer la maleta i marxen totes tres de casa.
15			<i>Smashing streets</i>	És una situació de temps lliure. Dues noies són al carrer, fent un porro. Babxa un avi a llençar les escombraries i en veure-les, les increpa pel que fan, elles li responen malament i el fan marxar a cops. Arriba una altra noia d'un grup-tribu diferent caminant per la vorera, la veuen, es miren i li diuen coses, comencen una forta discussió, a empentes i cops. Llavors passa un policia, que en veure la baralla les amenaça amb una pistola. Les noies, totes tres, es posen d'acord i acaben guanyant-lo.
16			<i>Soborno en la escuela</i>	És una situació d'àmbit escolar. En una classe d'institut el professor està explicant matemàtiques a la pissarra, els alumnes, dues noies i dos nois, s'avorreixen, no atenen, ni l'entenen, xerren, riuen i comencen a posar-se amb ell, se'n riuen i li llencen papers. El professor s'enfada i els posa un control per l'endemà. Els alumnes surten, van al bar i molt enfadats trenquen tots els apunts. El dia següent, el professor es troba tot sol a la classe, va al bar a buscar-los, xerren una mica, li fan la pilota i el conviden a beure i beure. Quan està ben begut li fan canviar les notes.
17	Ies Banús	1r.Bat 99/00	<i>Amor en un banc</i>	Una parella d'adolescents, en un banc, s'estimen. Parlen fluix i es fan carícies. El noi sembla encantat i enamorat de la noia. Arriba una segona noia, que s'asseu i desplaça la primera (suposadament la xicota o parella del noi). El noi li dóna un petó i comença a xerrar amb ella animosament, tot deixant de banda la seva xicota. Arriba una tercera noia que s'asseu a l'altre costat del noi i acaba de desplaçar la primera, que cau a terra. El noi se'n va amb una noia a cada banda i deixa a terra a la seva nòvia. La nòvia queda a terra amb cara trista i desconcertada.
18			<i>Els somnis d'amor</i>	Tres noies adolescents, assegudes en un banc, veuen passar un noi "atractiu". Les tres se n'enamoren immediatament, a primera vista, i s'imaginen i somnien què farien i com podria ésser la relació amb ell: una somnia que juguen tots dos amb l'aigua de la font, l'altra que es diverteixen en uns gronxadors, i la tercera que estan junts parlant. El noi, que passa per davant del banc, ni se les mira. Una mica més enllà, es retroba amb una altra noia, que sembla ser la seva parella.
19			<i>La taronja</i>	Un noi i una noia van a comprar fruita a la botiga del barri. Remenen, trien taronges i altres fruites. En el moment d'agafar les taronges, les seves mans es troben i es toquen, una sobre de l'altra. Es miren. I s'enamoren immediatament, a primera vista. Se

				segueixen mirant, com encantats. Marxen de la botiga amb les mans agafades i, sense voler, s'emporten també la taronja que havien agafat. La botiguera surt darrera d'ells corrents i reclamant la taronja.
20	Grup d'adolescents Baró de Viver	No-fomal 2002	<i>Història de Terror</i>	La història tracta d'un adolescent que somnia que assassina els seus companys. Però no són només somnis, sinó que al final es descobreix que els assassinats es produeixen de manera real.
21	PTT Nou Barris	1999	<i>Bandes Urbanes</i>	Apareixen en escena dos joves ballant break dance. Mentre aquests dos joves ballen, arriben altres dos joves amb estètica skin que fan fora, amb amenaces, als dos joves ballarins. Aquests marxen, però al cap d'una estona tornen per dialogar amb els skins i els convencen per compartir l'espai.
22			<i>Baralla</i>	Sense saber-se per què, tres joves entren bruscament i amb pals a una sala d'exposicions on comencen a barallar-se amb dos joves que estaven mirant l'exposició. Al final, tots 5 joves acaben malferits i marxen junts de la sala d'exposicions.
23			<i>Amor i enganys</i>	Una parella jove entra en un bar on hi ha un amic dels dos. El nuvi marxa a demanar a la barra deixant la seva nòvia amb l'amic. Mentre ell demana, l'amic i la novia parlen molt carinyosament. El nuvi s'enfada i es comença a barallar amb l'amic. Mentre els dos amics es barallen, apareix un tercer noi en escena que s'apropa fins a la noia i marxen junts del bar, agafats com una parella.
24			<i>Noies i ascensor</i>	Tres nois asseguts a la taula d'un bar, veuen com tres noies es dirigeixen a agafar l'ascensor. Els tres nois, que queden enamorats d'elles, corren per agafar l'ascensor, però arriben tard. Decideixen pujar corrent per les escales. Mentre pugen es van barallant entre ells. Un d'ells queda estès a terra, mentre els altres dos continuen barallant-se. Simultàniament, les noies van pujant amb l'ascensor. Quan arriben a dalt, veuen que s'han equivocat i decideixen baixar per les escales. Allà es creuen amb els nois. Les noies recullen i ajudar al noi que estava estès a terra, mentre els altres dos es continuen barallant.
25	PTT Nou Barris	2000	<i>Walkmans</i>	La ficció es basa en un robatori en cadena. Diferents joves van robant-se entre ells mateixos uns "walkmans", apareixent en l'escena d'un en un. Finalment l'últim jove que surt és el que es queda amb els walkmans.
26			<i>Traficants</i>	Basada en una escena de pel·lícula on hi ha compra i venda de cocaïna. Un tercer personatge que veu com es ven la cocaïna, es "xiva" a dos policies secretes que s'encarreguen de capturar al "camell", tot fent-se passar per compradors de cocaïna.
27	PTT Nou Barris	2001	<i>El mòbil a classe</i>	La història de ficció es basa en l'ús o no ús del telèfon mòbil durant una classe. La història comença amb un professor que avisa a un grup de nois i noies perquè vagin a classe. Una vegada a l'aula, mentre el professor fa l'explicació del que faran durant la sessió del

				dia, li sona el mòbil a un dels alumnes. Aquest es posa a parlar per telèfon sense tenir en compte que s'està fent la classe en aquell moment. El professor s'enfada i el fa fora de l'aula. La resta d'alumnes decideixen marxar també de classe deixant sol al professor.
28			<i>Tabac</i>	Dos nois asseguts al carrer estan parlant de les seves coses quan un d'aquests encén una cigarreta. En aquell mateix moment apareix un tercer jove que li demana al noi que està fumant un cigarret. Però, aquest es nega a donar-li i, davant la negativa, comencen a barallar-se. Mentre els dos joves s'estan barallant, l'altre jove que estava assegut xerrant, agafa el paquet de tabac i s'encén una cigarreta mentre els mira.
29			<i>Matrix</i>	Els joves han volgut representar un dels moments o escenes de la pel·lícula Matrix. En un espai que representa el control d'operacions secretes d'alguna organització, es troba una jove que s'està comunicant i donant ordres als companys. De cop, dos dels dolents entren a la sala i s'inicia una lluita entre els tres. La noia (que representa els bons) aconsegueix vèncer als dolents i marxa corrent cap al telèfon que l'ha de teletransportar amb els seus companys.
30			<i>Matrix</i>	Aquesta ficció tracta d'un grup de joves (suposadament els dolents de la història) que van lluitant contra un altre jove (el bo de la història). El jove que representa el bo, va lluitant amb diversos personatges per diferents espais de l'edifici on està gravada la ficció. Finalment es troba amb l'últim dolent al que també guanya.
31	IES La Mina	1rESO 2002	<i>4 amigas</i>	Tres noies van caminant per un parc i parlant mentre una quarta noia les segueix. Quan les tres noies es paren una d'elles se'n va. Les dues noies que es queden continuen parlant. La noia que les seguia va cap a elles, però no els agrada i la fan fora. Ella, trista se'n va a seure en un banc. Les dues noies es posen a riure i li expliquen el que ha passat a la tercera noia que torna. Aquesta els comenta que no s'ha de ser així. Decideixen anar totes tres a demanar-li perdó. Al final se'n van totes quatre agafades.
32			<i>Drogas en la escuela</i>	Un noi està parlant a un grup, com si fos el professor, mentre un dels nois del grup surt cap al lavabo. Allà, esnifa una ralla de cocaïna i torna al grup. Quan torna, el noi que està parlant li comenta alguna cosa que no s'acaba d'entendre. El noi torna a sortir cap al lavabo, es prepara una altra ralla i se l'esnifa. El noi del grup mentre va parlant com si estigués donant una classe. De cop, aquest para de parlar i va cap al lavabo. Treu fora el noi que s'estava esnifant la ralla de cocaïna i truca pel mòbil a la policia. A l'altra banda, una noia policia respon. Li comenta al seu company policia, que està escrivint a màquina, i surten a detenir-lo. Al final, la policia emporta al noi que els hi entrega el mateix professor.
33	C.E.Balaguer	4rtESO 2002	<i>Bleda</i>	En una discoteca de noies vampirs entra una noia "normal". A mida que van ballant les vampirs es llancen contra la noia normal i la maten xuclant-li la sang del coll. Després, una noia amb una llarga gavardina de pell, entra a la discoteca, obre la persiana perquè

				entri la llum i es posa a matar a totes les vampirs, una per una, a força de cops i punyalades. L'escena acaba amb totes les noies vampirs estrades i mortes al terra i la "Bleda" damunt l'escenari ballant. La Dj continua posant la música.
34			<i>Segrest</i>	Pel fons d'una plaça van caminant un noi i una noia agafats de la mà. Dos nois se'ls miren des de l'altra banda del carrer. Quan la parella arriba al centre de la plaça, els dos nois s'hi llancen i peguen al noi mentre ella es mira l'escena passiva. Els dos nois agafen la noia i se l'emporten. La noia està lligada i emmordassada. El noi que anava amb ella truca pel mòbil a tres noies. Les tres noies acaben entrant a l'espai de la noia segrestada i alliberant-la pegant als segrestadors
35			<i>Traficants</i>	Dos nois arriben a una sala amb un maletí a la mà, el deixen damunt de la taula. Fora dues noies porten un moneder ple de diners. Les noies entren a una hora concreta dins la sala per comprar la droga dels maletins. Es produeix la compra. De sobte s'obra la porta i apareixen dos nois amb pistoles, són policies. Es produeix una baralla, maten a una noia i detenen als traficants. Mentre estan emmanillats amb el cos damunt la taula, un dels traficants li dona un cop de peu a un dels policies i aconsegueix marxar. El policia surt darrera seu i el mata amb la pistola. El policia entra a la sala caminant malament pel cop de peu que ha rebut abans, agafa el moneder dels diners i el maletí i se'n va per la porta fent un salt.
36			<i>El gitano</i>	Un noi està assegut en un banc de la plaça de davant de l'escola fent-se un porro. De sobte, de lluny apareix un altre noi amb la camisa oberta que li demana que li doni el porro. L'amenaça amb una navalla. Aquest davant l'amenaça li dona el porro. Quan ha marxat, el noi que ha estat robat fa un xiulet i crida als seus companys. De lluny apareixen en filera els companys. Se saluden i el noi els explica que l'han robat i que vagin contra el que li ha pres el porro. L'assenyala quan aquest està uns metres més enrera intentant fumar-se el porro. El grup de nois es dirigeixen cap a ell. Quan aquest veu que se li acosten i els té molt a prop, els fa un senyal perquè s'aturin i comença a ballar. En la següent escena, apareixen tots ballant al seu costat.
37	IES Banús	1r.ESO 2002	<i>Amistat retrobada</i>	Quatre amics, dues noies i dos nois, juguen a futbol al pati de l'escola. Els nois es donen un cop, jugant, i s'enfaden. Les noies els separen repetides vegades. Finalment, tots enfadats marxen cadascun per la seva banda. A continuació, una de les noies surt sola de casa seva a passejar el seu gos i un dels nois camina també sol per una placeta. L'altra noia i l'altre noi estan en la mateixa situació de soledat: ella va pel carrer amb el seu gos i ell amb una pilota a les mans va després a tirar xuts a la porteria de futbol. Finalment, els dos nois es retroben, resolen els seus problemes i es posen a jugar. Les dues noies també es troben pel carrer, parlen i decideixen tornar a veure els seus amics. Arriben al camp de futbol, els nois estan jugant. Elles lliguen els seus gossos en un arbre i es posen tots junts a jugar.
38			<i>El professor maleit</i>	Un pare de família va a buscar la seva filla a l'institut, porta un bebè als braços. Entra al vestibul i pregunta per la seva filla. La noia

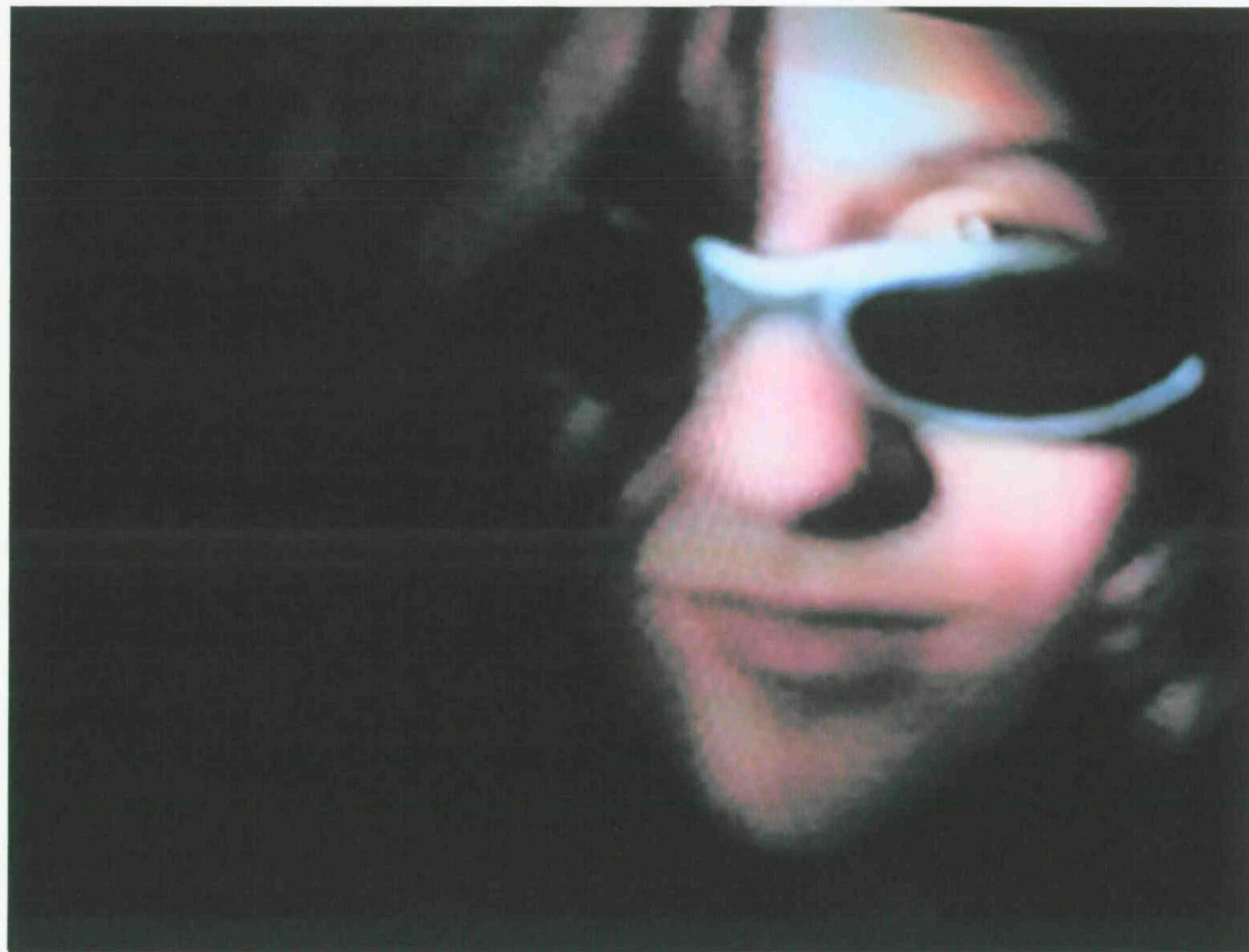
				baixa i li demana que l'esperï uns minuts. Mentre l'espera, el pare aprofita per anar al lavabo. Entra al WC i deixa el bebè al costat de la pica. Quan surt mira el lloc on ha deixat el bebè i veu que no hi és. S'espanta. Mira més amunt i el veu lligat pel coll i penjat amb una corda. El deslliga. L'ànima per despertar-lo. El pare i la filla gran corren per les escales perquè un professor els persegueix. El professor surt de l'institut, es treu la clau de la moto i puja. Un gos passa per davant de l'institut sembla que ha ensumat alguna cosa. El gos i el seu amo entren a l'institut.
39	IES Pau Claris	4rt.ESO 2002	<i>No te rias que es peor</i>	Un grup d'adolescents juguen a bàsquet al pati de l'escola. S'alternen en el joc. Un d'ells ha de marxar i surt del joc i es posa la roba de carrer sobre la d'esport. S'acomiada dels companys i marxa. Fora de la "canxa", trepitja, sense voler, una tifa de gos. Els companys i companyes que el veuen des del camp de bàsquet se'n riuen. Seguidament els nois i noies deixen de jugar, es vesteixen i ja asseguts es miren en grup unes fotos. Després posen música en un radiocasset que porten i es posen tots a ballar. El noi que tenia la wamba bruta s'acosta a la font per rentar-la. Però, mentre la renta, mira enrera i veu els seus companys i companyes que baixen per unes escales en direcció a la font. Es tapen el nas amb els dits i porten la sabatilla d'esport a la mà, de la mateixa manera que ho havia fet abans ell, perquè se les han embrutades amb la tifa. Es renten tots junts la wamba i finalment se'n van junts.
40	PTT Lloret de Mar	2002	<i>Homo sex</i>	Dues noies i un noi caminen per un passadís. El noi entra en un lavabo per homes i dones. Les noies s'esperen a fora; el noi fa les seves necessitats mentre un noi que hi ha al lavabo es renta les mans. Aquest el mira. El noi que ja hi era li proposa entrar al lavabo del costat. I així ho fa, entren i tanquen la porta. Mentrestant, les noies que esperaven fora decideixen entrar al lavabo a buscar el noi. A l'interior del lavabo els nois estan fent l'amor. Les dues noies obren la porta i ho veuen. Una d'elles pega al noi que anava amb elles. El noi surt del lavabo i l'altre el crida.
41			<i>Amor i ascensor</i>	Una noia puja amb ascensor mentre en una habitació un noi i una noia parlen darrere d'una taula. La noia que pujava amb l'ascensor arriba on són els dos nois, els dona dos petons a cadascun i s'asseu al costat del noi. La noia que hi havia davant marxa amb l'ascensor. El noi i la noia que acaba d'arribar agafen l'ascensor, ell la reconduïx cap al lavabo on es troben amb la noia que havia marxat. Allà aquesta li dona una bufetada al noi; l'altra noia també el pega. El noi es queda parat i sol davant el mirall. Al cap d'una estona apareix una noia que el veu desolat. Marxen els dos agafats cap a l'ascensor. Dins l'ascensor ell li explica la història del que ha passat i ella li fa un petó.
42			<i>Anar al PTT</i>	En un pati d'un institut dos nois salten la tanca cap al carrer i surten corrent. Un cop al carrer, s'asseuen en un banc a fumar. Paral·lelament, a la porta de l'escola, una noia espera sola amb un sobre de notes a la mà, està trista. El pare s'apropa on està la noia, mira el sobre de les notes mentre va fent que no amb el cap. Els dos se'n van. Apareix la placa del PTT i l'aula de comerç. Allà una noia li ensenya a la noia que havia tret males notes, els productes que tenen en un prestatge. A classe, una professora els escriu

				a la pissarra que el PTT suposa començar a treballar en el sector del comerç. A la sortida del centre tots apareixen rient i contents. Al final, surt la noia treballant en un cafè Internet ensenyant als nois que hi venen a fer funcionar l'ordinador.
43			<i>Buscant feina</i>	Un noi es mira les notes de l'institut on tot són insuficients. Arriba en un lavabo on una noia està fregant. El noi li ensenya les notes, ella les mira i dient que no el fa fora. Al carrer el noi veu un cartell en el que s'ofereix feina. Entra a l'oficina i s'asseu davant d'una noia. Li ensenya les notes, ella se les mira i li assenyala un cartell on diu que es necessita experiència. El noi marxa. Després el noi prova en un supermercat on ensenya el currículum. L'encarregat del supermercat li diu que no. El noi se'n va. Després apareix el PTT. Allà, s'entrevista amb la mestra que l'acull i li explica de què va. El noi es mostra content i acaben donant-se la mà.
44			<i>L'assassí</i>	4 noies i un noi entren en un local. Dos nois que estan a l'entrada se'ls miren. Les 4 noies i el noi surten de l'ascensor cap al lavabo. Una de les noies s'espera fora quan li apareix un noi per darrere amb un ganivet a la mà que la mata. Quan les amigues surten del lavabo i ho veuen se'n van corrent. Les noies van caminant pel passadís, una d'elles es para davant d'una màquina de refrescos, però apareix el noi assassí per darrere i la mata clavant-li un ganivet. Pel passadís apareixen les dues noies i el noi que quan la morta veuen marxen corrent. Pugen les escales i l'assassí mata a una altra noia. Un cop dalt les escales el noi es queda parat davant unes bústies mentre l'última noia continua caminant per un passadís. Allà l'assassí la mata. Finalment el noi que anava amb les noies apareix de darrere de la porta i mata a l'assassí clavant-li un ganivet.

La producció audiovisual com a eina d'educació social adreçada a adolescents i joves en situació de risc de marginació social.



Proposta metodològica

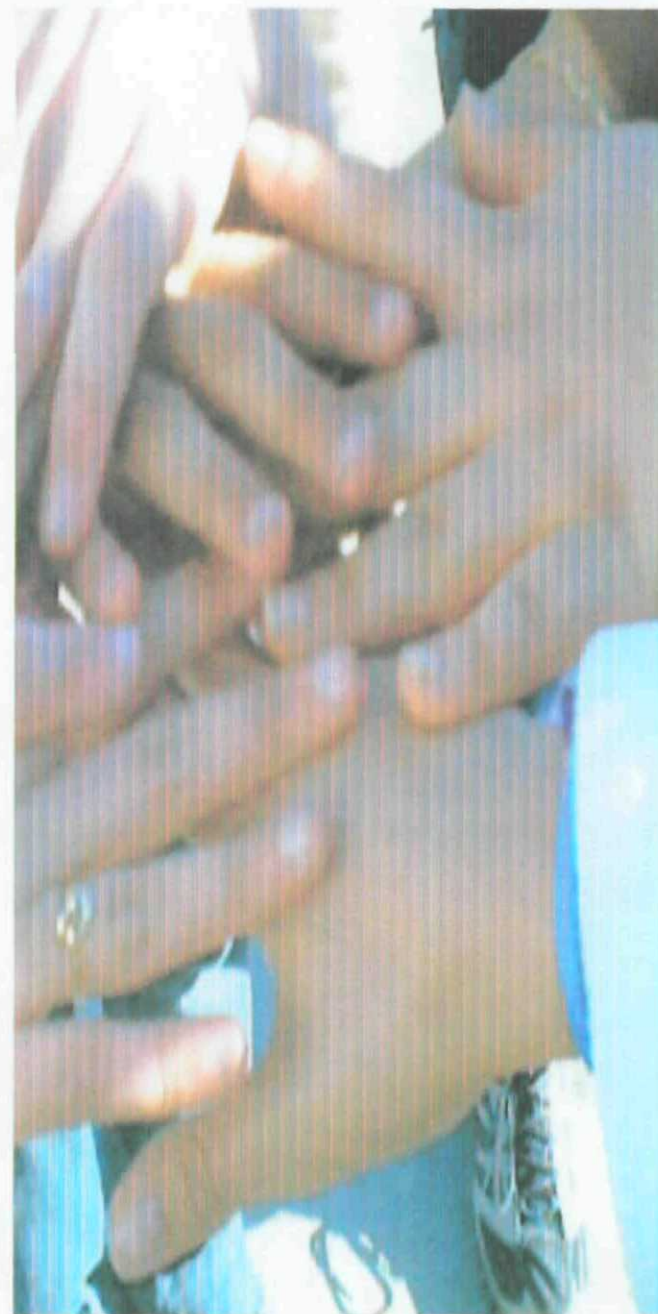


Teleduca. Educació i Comunicació.

Barcelona, Gener 2004

Í N D E X

1. Introducció	1
2. Punts de partida	2
Amb què ens hem basat?	2
On situem la proposta?	4
3. Gèneres de treball	6
4. Espais i àmbits d'ús	10
5. Els tres eixos de la proposta	11
Seqüència didàctica	
Introducció	14
1. Negociant el procés i els objectius dels implicats	15
2. Llenguatge audiovisual i representació	16
3. Plantejament d'una història	21
4. El guió i l'storyboard	25
5. Gravació	28
6. Visionat i realització del guió de muntatge	31
7. L'edició	32
8. El visionat	33
9. La difusió	35
Bibliografia	35



1 . I n t r o d u c c i ó

L'anàlisi previ que hem estat realitzant tan dels productes com dels processos dels tallers de Teleduca ens han aportat moltes eines de cara a reconduir una activitat que va més enllà de l'adquisició d'estratègies de comunicació àudio-visual. Per mitjà de l'estudi, hem anat veient com les ficcions esdevenen un recurs per mitjà del qual els nois i noies plasmen aquells temes que els preocupen. Una estratègia per interactuar alhora que per assajar altres rols i identitats. Una gran quantitat de les ficcions analitzades mostren temàtiques reals, properes, on la ficció esdevé una eina de comunicació i expressió.

En aquesta segona part de l'estudi que presentem, (corresponent a apuntar propostes metodològiques per a treballar l'àudio-visual amb adolescents), hem volgut plantejar el treball de ficció des de la tasca de grup. Construir una ficció és una activitat grupal des de la que aprendre a negociar, compartir i dialogar. Al llarg del procés, l'aprenentatge passa per anar adquirint estratègies de col·laboració i cooperació alhora que d'expressió per tal de fer servir una eina des de múltiples finalitats.

Segons Rodriguez (2002) les estratègies de comunicació en el marc de les cultures juvenils difereixen de les utilitzades pels adults. Mentre que els adults utilitzen el logos, la raó, les cultures juvenils utilitzen l'emotivitat, l'expressió no verbal, el gest, els valors estètics i l'acció directa.

"Per això les cultures juvenils actuals no són crítiques (en el sentit retòric i en el de la praxi política), sinó paròdiques (en el sentit d'espectacle esperpèntic, festiu, humorístic o de vegades violent); no són econòmiques i productives (en el sentit que planteja el materialisme cultural) sinó pur gest, erotitzants, sense pretensió de sentit" (Rodriguez.2002: 39).

Construir una ficció permet utilitzar aquest llenguatge emotiu i expressiu que esdevé tan important pels nois i noies alhora que possibilita establir un pont cap a un anàlisi més crític i reflexiu.

Les tècniques expressives que ens presenten Laferriere (2001) i Boal (2002) ens permeten per una banda treballar l'expressió i per l'altre comprendre aquest seguit de ficcions com a dramatitzacions o sociodrames. Les diferents escenificacions representen el punt d'arrencada d'un procés transformador que passa per la objectivització d'un problema (per mitjà de l'escenificació) i la cerca de solucions diferents per aquest. La ficció aporta al teatre d'imatge proposat per Boal (2002) (en el que l'actor forma part del propi procés i l'analitza des de la seva vivència) el mirall de com el veuen els altres permet analitzar l'activitat des de la pròpia vivència així com des de la imatge que ofereix.

Fruit d'aquest aprenentatge que per nosaltres ha estat l'anàlisi dels processos i productes dels diferents tallers, presentem un seguit d'aspectes que a mode de pluja d'idees, pretenen obrir altres vies de treball de l'àudio-visual en diferents contextos educatius.

2 . P u n t s d e P a r t i d a

Amb què ens hem basat per a construir la proposta?

L'anàlisi dels processos i productes derivats dels tallers realitzats per Teleduca en diferents contextos educatius, ens ha portat a focalitzar en aquesta segona part, una proposta metodològica que pren dos aspectes fonamentals: *l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu i el teatre social i l'educació popular*.

El primer, (*l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*) ens aporta eines per tal de generar dinàmiques d'aprenentatge compartides des de les que construir una cultura de grup. El segon, (*el teatre social i l'educació popular*) ens possibilita comprendre el valor que tenen les ficcions com a espais de comunicació de les inquietuds i neguits dels nois i noies alhora que ens proporciona elements per a expressar i reflexionar sobre aquestes.

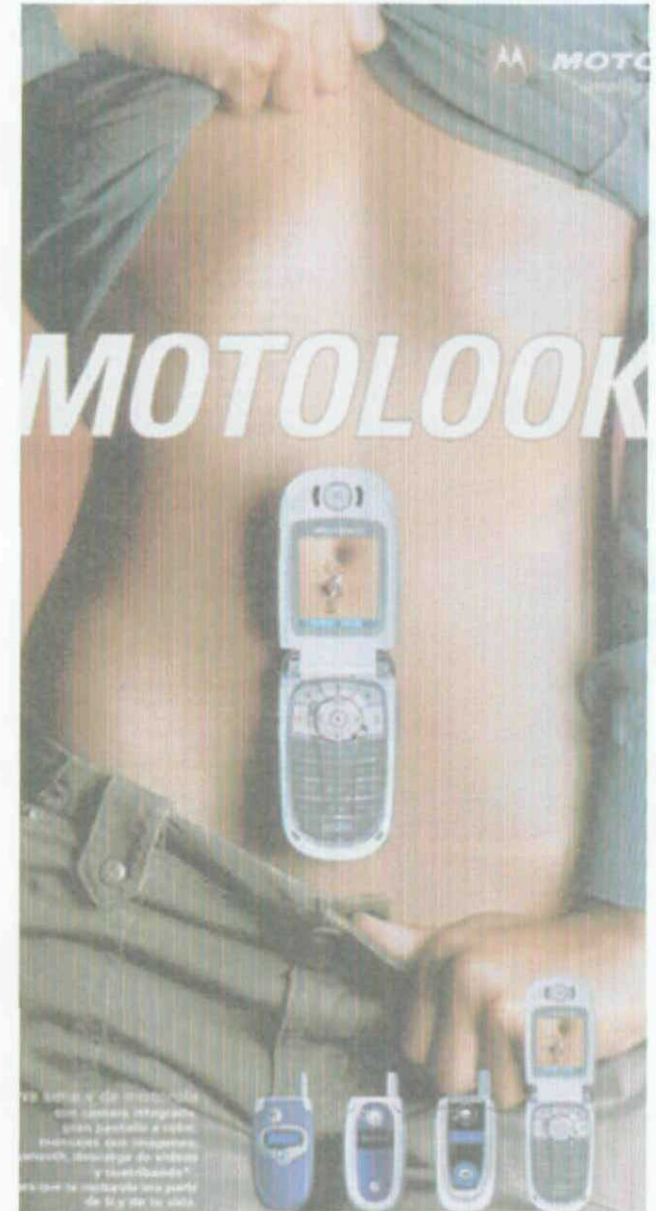
L'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu:

Com dinamitzar un treball en grup, perquè tothom es senti implicat?

Com fer del treball en grup una font d'aprenentatge?

El treball amb àudio-visuals (ja sigui professional com amateur) difícilment es pot realitzar de forma individual. La col·laboració necessària entre tots els membres que participen en una producció àudio-visual, fa que sigui possible realitzar-la. Traslladar aquesta importància al context educatiu porta a que considerem bàsic l'adquisició d'eines per a construir relacions en les que tots els membres del grup es sentin implicats en el projecte. Creiem en la importància de la producció àudio-visual per a realitzar una tasca de grup des de la que aprendre a partir de la relació i la interacció entre els seus membres així com entre aquests i l'entorn.

És per aquest motiu que els diferents recursos que ens aporten l'aprenentatge col·laboratiu (Thousand.Villa.Nevin. 1994; Crook. 1998) i cooperatiu (Pujolàs. 2001) ens permeten construir dinàmiques diferents de grup en les que la pròpia interacció esdevé una eina de coneixement.



L'aprenentatge col·laboratiu:

"*És l'adquisició de destreses i actituds que succeeixen com a resultat de la interacció en grup*" (Salinas. 2000 a; Zañartu 2002).

L'aprenentatge col·laboratiu es basa en la construcció de significats personals i coneixements a través del diàleg i la discussió on tenir en compte la negociació, la paraula i l'aprendre per explicació.

L'objectiu de l'aprenentatge col·laboratiu és "*fomentar la creació de significat i coneixement sobre el món i el lloc que un ocupa en aquest per tal d'aprendre a conèixer i articular els propis valors i les pròpies creences*" (Thousand, J; Villa, R; Kevin, A. 1995: 24).

Per a que sigui possible un aprenentatge col·laboratiu no sols es requereix treballar junts "sinó cooperar en l'assoliment d'un objectiu que no es pot aconseguir individualment" (Zañartu.2002:2). Per tal d'assolir aquest objectiu, el grup ha de treballar sobre la base del consens, decidint com realitzar la tasca, quins procediments adoptar, com dividir el treball i les feines a realitzar (Zañartu.2002).

Destaquem cinc fases del treball col·laboratiu:

a. Compromís:

El professor presenta una perspectiva a la classe. Es formen els grups.

b. Exploració:

Els estudiants comencen per explorar les idees inicials en petits grups.

c. Transformació:

Els alumnes en petits grups organitzen, clarifiquen i preparen la presentació a un grup d'intercanvi format per la combinació de dos grups anteriors.

d. Presentació:

Els estudiants dels petits grups presenten les seves troballes als grups d'intercanvi.

e. Reflexió:

Els estudiants miren enrere el que han après.

Alguns principis de l'aprenentatge cooperatiu que ens semblen claus per a construir una activitat educativa:

a. La importància d'establir el context:

- . L'ètica de la classe cooperativa.
- . Crear el clima i incloure els alumnes en la identificació de problemes.
- . Pensar solucions per tal de poder parlar del que està passant.

b. La importància d'establir

les normes:

- . Tothom és bo amb alguna cosa i pot ajudar als altres
- . Tots necessitem ajuda dels altres i aquesta ens beneficia.

c. La divisió de rols i tasques a desenvolupar:

- . En funció de les habilitats que cadascú pot aportar al grup.

L'aprenentatge cooperatiu:

Es refereix a la família de les pràctiques d'instrucció en la que el professor dóna varies directrius als diferents grups d'alumnes sobre com treballar junts. A l'aprenentatge cooperatiu les directrius que dóna el professor van dirigides a que els alumnes treballin com un equip una tasca acadèmica. La cooperació per si mateixa no és un dels principals objectius de l'aprenentatge cooperatiu, és una forma de trencar l'aprenentatge individual i en competició que sovint es potencia en el marc de les aules. Fer de l'aprenentatge una eina compartida permet que tot assoliment sigui sempre del grup, mai individual. Treballar la dinàmica del propi grup permet partir de les possibilitats i no de les mancances dels i les alumnes. Permet trobar l'espai de suport pel que tenir un reconeixement i aprendre a prendre riscos així com trencar jerarquies entre els diferents membres del grup.

On situem la proposta?:

" A la cooperació els companys es divideixen el treball, resolen les tasques individualment i després ajunten els resultats parcials en un resultat final. A la col·laboració, els membres del grup realitzen el treball junts, existeix una baixa divisió del treball" (Zañartu.2002:4)

Considerem que una activitat d'àudio-visuals que pretengui aprendre des de la interacció del grup no pot deixar de banda el que ens ofereixen els dos models d'aprenentatge. Tot i que sovint es situa l'aprenentatge cooperatiu com una primera fase per al col·laboratiu (ja que esdevé un aprenentatge més conduït i per tant l'idoni per iniciar una dinàmica d'intercanvi entre els alumnes), considerem que ambdós aporten eines valuósíssimes des de les que construir la nostra proposta.

En una primera part de la proposta que presentem, (negociació de la sessió, llenguatge àudio-visual) prenem l'aprenentatge cooperatiu en tan que ens permet iniciar una dinàmica nova d'intercanvi. En aquest moment la figura del professor esdevé la de director. El professor és qui proposa l'activitat i la condueix. Divideix les diferents tasques a realitzar entre els membres del grup que han d'anar acomplint els objectius que s'han proposat. Els models que ens aporta l'aprenentatge cooperatiu ens permeten iniciar una tasca de grup estructurada. Tot i així ens distanciem del model de premis que ofereix aquest marc d'aprenentatge ja que creiem que la competitivitat entre els diferents grups no ha d'esdevenir la principal motivació.

En una segona part (construcció de la història, el guió, la gravació i l'edició) prenem estratègies col·laboratives. En aquest moment la dinàmica del grup passa de la divisió de tasques a la divisió itinerant de rols (en el que diferents membres del grup s'assignen rols diferents que aniran canviant en el transcurs de l'activitat). El rol del professor en aquest moment canvia d'expert a aprenent.

Elements comuns de l'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu.

- *Interdependència positiva:*
els membres del grup han de dependre els uns dels altres per a desenvolupar una tasca comú.
- *Interacció promotora:*
interacció per a desenvolupar relacions interpersonals i estratègies d'aprenentatge.
- *Compromís i responsabilitat individual:*
Tots els membres són responsables del seu desenvolupament individual dins el grup per aconseguir els objectius del grup.
- *Habilitats de col·laboració:*
habilitats necessàries perquè el grup funcioni. S'utilitzen les habilitats interpersonals de petit grup més rellevants.
- *Valoració regular del procés de grup:*
reflexió de la dinàmica i funcionament del grup de forma periòdica per a generar canvis.

Extret de: Thousand, J. S; Villa, R; Nevin, A. (1994); Zañartu (2003); Johnson i Johnson (1997); Pujolàs (2001).

Diferències de l'aprenentatge col·laboratiu respecte el cooperatiu:

- La interdependència no està estructurada. S'assumeix que la motivació ve per l'alumne. L'objectiu del grup de treball primer és la presentació al segon grup.
- Les tasques requereixen diàleg-exploració-discussió-elaboració i crítica
- Els diferents recursos i materials són utilitzats pels diferents grups.
- No s'utilitzen recompenses ni premis. L'èmfasi es situa en la motivació intrínseca per preguntar-se i dotar de sentit el món.
- La reflexió es fa grupalment i individualment al final del procés.
- No hi ha un únic lideratge sinó que aquest és compartit a través de diferents funcions que ocupen diferents membres.
- Els grups es componen per amistat.

Extret de: Thousand, J; Villa, R; Kevin, A. (1995). *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers.* Paul H. Brookes. Publ. Maryland.

El teatre social i l'educació popular:

Com treballar l'expressió amb els nois i noies?

Com utilitzar l'expressió i amb quina finalitat?

La realització de ficcions de curta durada permeten als nois i noies plasmar aquelles inquietuds i interessos per mitjà de la narració d'una història. Tenint en compte la seqüència que seguim per a realitzar els tallers, ens adonem que dediquem molt de temps al coneixement de les eines per a preparar la gravació: el llenguatge àudio-visual i el guió deixant de banda la mateixa posada en escena. Quan els nois i noies graven una ficció, normalment improvisen el que havien planejat a l'elaboració del guió. Es realitzen diferents preses d'una mateixa seqüència, segons com aquestes hagin sortit, però difícilment es donen les eines per a fer de les pròpies actuacions espais d'expressió importants.

Fruit de l'anàlisi de les diferents ficcions que hem dut a terme, ens hem adonat de la importància de l'expressió com a eina d'aprenentatge. Al moment de la gravació es succeeixen dinàmiques d'interacció interessants de tenir en compte. Ésser el protagonista de la mirada dels altres, actuar davant la càmera és un moment clau per aprendre com la nostra postura, els gests que realitzem, ofereixen als altres una imatge de nosaltres. Per altra banda,

dramatitzar una història permet objectivar i mirar des de fora, representar.

Això ens aporta elements per a buscar possibles solucions diferents a com l'havíem plantejat inicialment.

En aquesta línia compartim l'objectiu de l'educació popular (Bustillos; Vargas). L'educació popular es proposa "que els grups i col·lectius recuperin i analitzin la seva experiència col·lectiva per a reconèixer, amb un sentit crític, els encerts i errors, els obstacles i potencialitats que existeixen per a poder transformar i millorar la seva realitat"(Bustillos. 1993) .

Donat que és una educació per a l'acció que utilitza tècniques participatives, les ficcions hi juguen un paper important en tan que contribueixen a la participació, creació i reflexió. Aquests tres elements, permeten seguir el procés educatiu que es planteja l'educació popular basat en:

- .El coneixement del medi, l'entorn i el context social on viu i es desenvolupa el grup.
- . El reconeixement de valors culturals, ideologies que determinen aquest grup i la seva visió i comprensió de la realitat.
- . La identificació de la pròpia pràctica per a poder-la canviar.

Els recursos que ens ofereix el teatre d'imatge i el teatre de l'oprimint (Boal. 2002 i Laferriere. 2001) ens permeten convertir la posada en

escena i el visionat en espais d'aprenentatge

sobre nosaltres i els altres. Ens són importants per treballar l'expressió com a eina de comunicació i l'anàlisi com a espai de transformació.

"Conèixer i transformar, aquest és el nostre objectiu. Per transformar, és necessari conèixer, i l'acte de conèixer, en sí mateix, ja és una transformació. Una transformació preliminar que ens dona els mitjans de realitzar l'altra. Primer assagem un acte d'alliberació, per després extrapolar-lo a la vida real; el teatre de l'Oprimint, en totes les seves formes, és el lloc on s'assagen transformacions; aquest assaig ja és una transformació" (Boal. 2002:334)

Tan el teatre d'imatge com el teatre de l'oprimint ens permeten comprendre la posada en escena com una objectivització d'un problema o tema d'interès. Aquest "ens ajuda a conèixer millor una situació donada i a assajar les accions que poden ser-nos útils per a trencar amb l'opressió que aquesta ens revela" (Boal. 2002: 334).

El procés tan d'escenificació com de reflexió esdevé l'important, no tant el producte obtingut ja que la importància rau en constituir un grup crític. *"L'important no és el que es veu sinó la forma de veure-ho"* (Laferriere. 2001: 31).

3 . G è n e r e s d e t r e b a l l

Al llarg dels diferents tallers que hem realitzat, hem anat desenvolupant diferents gèneres que ens han permès treballar amb els i les participants diversos aspectes.

El reportatge:

La realització d'un reportatge de breu durada permet als alumnes informar, tractar i investigar a través del llenguatge audiovisual, temes d'interès i d'actualitat que els siguin propers. Permeten portar a terme petits treballs de recerca sobre l'entorn físic i social de l'institut o escola per tractar aspectes relacionats amb el barri, el poble o la ciutat en què viuen els alumnes.

La realització d'entrevistes i l'enregistrament fora l'espai del centre possibiliten noves relacions dels nois i noies amb l'entorn. Els permet presentar-se i interactuar amb una finalitat concreta que els aporta eines diferents de relació.

La publicitat:

L'spot publicitari es basa en la comunicació d'un missatge específic. Aquest porta al grup a desenvolupar una important capacitat de síntesi i un domini del llenguatge àudio-visual per a poder comunicar-se amb poc temps i de forma atractiva.



L'anàlisi previ d'altres spots publicitaris ajuda als alumnes a construir capacitat d'anàlisi i crítica.

L'informatiu:

Partint de notícies preparades i gravades amb anterioritat, es possibilita que els alumnes transformin en notícia i informin sobre allò que succeeix al seu voltant: barri, poble o institut. La tria del punt de vista amb el que s'elaboren les diferents notícies permet provocar una reflexió sobre com ens informen els mitjans de comunicació i quina visió del món ens ofereixen.

La Ficció:

És un mitjà d'expressió per als nois i noies donat que es graven sense veu aquelles històries senzilles proposades i creades pels mateixos alumnes. Els nois i noies són els protagonistes de tot el procés tan de construcció de la història com de la gravació i actuació davant la càmera.

De tots aquests, prenem la ficció com a gènere per a construir la proposta metodològica que presentem a continuació.

Què ens possibilita un treball des de la ficció?

La importància de representar-se i construir mirades:

Vivim en una societat dominada per la imatge., Aquesta ens ofereix determinades mirades sobre elements del nostre entorn. Si ens fixem amb aquestes representacions podem veure com responen a l'ordre de valoracions que estableix la nostra societat. Si ens preguntem qui té un espai a la representació? en quins àmbits? Com es representa un determinat col·lectiu? Valorem la producció de relats des de diferents contextos amb els que per una banda contrarestar els discursos hegemònics que se'ns ofereixen (construint les pròpies representacions) i per l'altre reflexionar sobre com ens mostrem o presentem.

Construeix relacions i en possibilita de noves:

La creació d'un producte àudio-visual per part d'un grup de treball possibilita la construcció de dinàmiques d'aprenentatge col·laboratives. Aquestes es basen en la relació com a eix principal des del que construir tota l'activitat. Prendre consciència dels diferents rols desenvolupats pels diferents membres del grup (rols de lideratge, rols de gènere) permet l'adquisició d'habilitats socials des de les que aprendre dels altres. Intercanviar els diversos rols que es van prenent durant el procés així com els

personatges que es van representant, permeten jugar amb altres identitats esdevenint una important eina de canvi.

Canvi en l'autoestima dels participants:

Partir de les potencialitats de cadascú possibilita construir aprenentatges basats en la inclusió de tots els membres del grup. Tenir un paper en tot el procés, prendre responsabilitats i ser mirat són aspectes que afavoreixen sentir-se bé i per tant possibiliten un canvi en l'autoestima.

Partir de l'expressió passa per construir aprenentatge des del "passar-s'ho bé" i això afavoreix dinàmiques basades en les emocions que reverteixen en el sentir-se part important d'un col·lectiu.

Plasmar inquietuds i plantejar-se la resolució d'un problema:

La construcció d'històries de ficció permeten plasmar les inquietuds, neguits i il·lusions sobre un aspecte d'interès del grup. Buscar el fil narratiu del relat i exposar-lo permet reflexionar sobre els diferents elements que hi intervenen així com objectivitzar-lo. La dramatització (la posada en escena) implica valorar els temes i problemes al voltant dels quals el grup es responsabilitza. Comporta que el grup reconegui que té un mitjà d'expressió (Blaisch. 1982)

Quins elements treballem amb les ficcions?

" Considerar les nostres habilitats comunicatives ens pot animar a realitzar una millor actuació. Podem atendre a la mirada, als ulls, a les expressions de la cara i dels gests" (...) recordem que la bona relació es aquella que aconsegueix harmonitzar la circulació de la informació amb l'enfortiment de la relació, doncs mentre ens comuniquem fem relacions i aquest fet és determinant com a principi generador de tota l'activitat comunicativa" (Bassols. 2003).

La comunicació:

El treball amb àudio-visual permet adquirir estratègies de comunicació utilitzant altres eines com el gest o les emocions. Per una banda el treball en grup demana consens i diàleg; per l'altre l'àudio-visual possibilita comunicar idees utilitzant un llenguatge basat en la visualitat i les emocions.

L'expressió:

Aprendre a expressar allò que volem dir passa per conèixer el llenguatge i saber comunicar-nos. L'expressió esdevé clau per al desenvolupament de la capacitat creadora i dels processos de socialització.

La interacció:

La interacció és necessària per a construir la ficció donat que és producte d'un treball compartit. Aquesta es produeix en tres nivells: entre els membres del grup, entre professor (monitor) i el grup i en relació a l'entorn. Portar a terme un projecte conjunt en un espai concret porta a repensar l'espai i l'entorn on s'ubica. La càmera permet reinventar els espais així com possibilita altres formes d'actuar en aquest.

La cooperació-col·laboració:

Esdevé necessari adquirir estratègies de cooperació i col·laboració per a dur a terme una tasca grupal. Aprendre a gestionar els diferents rols que es desenvolupen al llarg del procés així com els diversos elements que podem aportar passen per aprendre a dialogar i a tenir en compte els altres.

Les emocions:

Les emocions són presents al llarg de tot el procés. Des de la importància de construir una història que transmeti una sensació fins a com ens hem sentit al llarg de tot el procés.

Q u è c o m p o r t a ?

Introduir la cultura popular:

Introduir aquells espais d'aprenentatge de fora del centre, permet establir un pont entre els interessos dels alumnes i els continguts educatius. Sovint però ens trobem amb la dificultat de gestionar continguts que normalment se censuren. Per altra banda els nois i noies poden relacionar aquest tipus de treball amb la facilitat al no ser freqüent utilitzar el propi consum cultural com a eina educativa.

Treballar des de la inestabilitat i el canvi que caracteritza el nostre període:

Treballar des de l'àudio-visual ens permet treballar des de la inestabilitat del moment. Construir petites produccions que ens serveixen per analitzar un moment o canviar-los el sentit per buscar noves solucions, ens permet reflexionar sobre la lògica del nostre context. Esdevé un recurs expressiu d'immediatesa molt ric i de gran valor pels nois i noies.

Partir de les temàtiques d'interès pels nois i noies:

Deixar sortir aquells temes que més interessen o preocupen els nois i noies esdevé un punt de partida per treballar a l'aula. Aquestes, però, de vegades posen en qüestió la "ètica educativa" essent difícil establir un equilibri entre permetre i censurar.

Repensar el rol del docent:

Dur a terme una activitat en la que els nois i noies són subjectes actius, productors, porta a repensar el rol del docent o conductor de l'activitat. Aquest esdevé un conductor del projecte que aprèn conjuntament amb els nois i noies.

Repensar els rols dels alumnes:

El procés demana d'una actitud activa dels nois i noies. Ells són productors que prenen decisions i aprenen a construir el propi aprenentatge.

Crear a partir de processos no lineals:

Els nois i noies provenen de la cultura del zapping, del fragment en la que la imatge té un paper clau en la manera d'apropar-se a la realitat. Tal i com diu Ferrés (1994): "El món no verbal és fonamentalment no lineal i, pel contrari nosaltres som molt lineals". Explorar noves

formes de comunicació des de la no linealitat esdevé un incentiu que connecta amb la cultura que viuen els nois i noies diàriament.

Repensar l'espai:

Veure els espais que ens envolten des de la construcció d'una història possibilita imaginar-los d'una forma diferent. Aquests ja no esdevenen espais de trànsit sinó que adquireixen un altre sentit. L'espai del centre, l'aula o el barri prenen una altra dimensió a l'interaccionar-hi. Poden ésser transformats en funció del que vulguem explicar.

Recuperar el sentit de l'humor:

Tan el procés de realització d'una ficció com el producte que se'n deriva, permeten recuperar el sentit de l'humor i el passar-s'ho be com a eina pedagògica. Les Noves tecnologies ens ofereixen elements per a construir aprenentatges basats en la interacció en els que treballar la construcció de la identitat i les dinàmiques de grup. Ens aporten estratègies per a poder treballar amb els nois i noies des del seu llenguatge per a construir reflexions i mirades crítiques als mitjans i al món de la imatge.

La càmera com a eina:

Tenint en compte la bibliografia existent sobre com treballar l'àudio-visual a l'aula, hem cregut important de focalitzar la nostra proposta en la consideració de l'àudio-visual com un mitjà enlloc d'utilitzar-lo com una finalitat. L'àudio-visual permet desenvolupar estratègies de treball que ens aproximem a la cultura adolescent. És així com l'aprenentatge de les tècniques de llenguatge àudio-visual o maneig de càmera seran importants en tan que aquestes possibilitin la comunicació de relats pels nois i noies. La càmera de vídeo esdevé per tant una eina de treball en grup, en la que per mitjà de la col·laboració i la interacció entre els diferents membres construir una proposta comuna.

És important tenir en compte que en l'activitat que presentem, la finalitat no és l'ús de la càmera sinó l'aprenentatge a partir d'aquesta. La càmera permet construir processos d'anàlisi des de tres nivells:

1. *Com a mirall:* Per mitjà de l'enregistrament i el posterior visionat veiem com som vistos pels altres. La càmera ens dona la mirada des de fora de com ens mostrem als demés.
2. *Com a element d'introspecció:* Aquí la càmera funciona com un diari o una eina confidencial que utilitzem per explicar el que ens preocupa o ens interessa comunicar.
3. *Com a vehicle d'expressió:* La càmera esdevé una eina per inventar i imaginar l'expressió d'una idea, sensació o opinió. És un instrument que utilitzem per a transmetre un missatge de forma creativa.

Tos tres nivells permeten desenvolupar diferents estratègies de treball amb els nois i noies depenent dels objectius que ens haguem plantejat. Per a la proposta que presentem, ens centrem en la càmera com a vehicle d'expressió tot i que la càmera com a mirall és present en una part del procés (la que hem titulat: "la ficció com a punt de partida").

4 . E s p a i s i à m b i t s d ' ú s

C o n t e x t s :

Els diferents contextos educatius són els que generen les preguntes sobre la metodologia de treball. Així depenent del context en el que vulguem introduir la proposta, farem èmfasi en uns elements o en uns altres. Cal una flexibilitat i adaptació dels continguts a les característiques de cada espai de treball. Seguidament detallem aquells que hem compartit des de Teleduca i que ens han portat a replantejar les nostres activitats de manera constant:

L'educació formal:

Educació secundària i Batxillerat:

- La introducció del treball des de l'àudio-visual acostuma a entrar dins la lògica de les matèries escolars. De vegades té un espai en el crèdit de síntesi o bé a la setmana cultural. Resulta fàcilment adaptable als objectius de les assignatures. Depenent d'aquests en treballarem un aspecte o altre.
- En el context de l'educació formal s'han de reforçar els elements cognitius a part de reforçar els cooperatius. Es produeix una doble via d'aprenentatge: els continguts i les relacions.
- L'avaluació guia tot el procés. Tenim en compte que en l'educació formal és important l'avaluació que deriva de l'activitat. Què, quan i com avaluem?
- El marc de funcionament del centre ens determinarà l'ús que en fem de l'àudio-visual. La disponibilitat d'espais, la possibilitat de sortir fora del centre, la disponibilitat de material o la possibilitat de contar amb professorat de reforç ens determinaran la proposta.
- És complicat dur a terme un projecte amb àudio-visuals com a treball interdisciplinari per la dinàmica d'organització i funcionament dels propis centres així com per la dificultat de comunicació entre professors/es. De vegades els horaris o els espais ens poden dificultar la realització d'allò que havíem pensat.

Compensatòria:

- El context ens permet un ús més interdisciplinari de l'àudio-visual no tan marcat per la lògica de les matèries ni pel procés d'avaluació que determinen el treball a l'educació secundària i al batxillerat.
- La introducció de l'àudio-visual permet generar dinàmiques noves d'aprenentatge i relació (per mitjà de l'ús de la càmera) així com de reflexió.
- A banda de l'aprenentatge tècnic, la introducció de l'àudio-visual ens permet dur a terme un treball de valors i convivència.
- La càmera es pot utilitzar com a eina d'observació o d'expressió. Els diferents usos que li donem ens portaran altres dinàmiques de relació que ens poden permetre establir una major comunicació.
- Per alguns nois i noies conèixer una nova eina d'expressió els pot obrir les portes a una futura dedicació professional.

L'educació no formal:

- Permet reforçar el treball des de la relació i interacció entre els membres del grup i l'entorn.
- La flexibilitat horària o de funcionament ens permeten construir activitats més complexes en les que participin nois i noies de diferents edats.
- El fet que desaparegui la pressió per l'avaluació, permet focalitzar l'activitat en estratègies i dinàmiques d'expressió.
- La participació dels monitors de l'activitat així com familiars o veïns pot prendre un paper més actiu dins de la pròpia ficció.
- Depenent del material i del recolzament que es disposi, es pot treballar la construcció o transformació d'entorns (escenaris) o la caracterització dels personatges.

5. Els tres eixos de la proposta

La proposta metodològica que presentem a continuació, l'hem estructurat en tres eixos, segons què i com es vulgui començar a treballar amb els nois i noies. Aquestes, però son fàcilment relacionables entre sí.

1. La ficció com a punt de partida:

La ficció com a punt de partida es desenvolupa a partir d' utilitzar la lògica contrària a la que majoritàriament estem acostumats. Enlloc d'utilitzar primer la reflexió i després l'acció, la ficció com a punt de partida s'inicia amb l'acció per després construir la reflexió. De manera que la gravació d'una ficció fruit de l'espontaneïtat dels nois i noies seria l'activitat inicial per posteriorment aprofundir amb els següents aspectes:

- *El procés de producció:*

- a. La dinàmica de la gravació: què ha passat mentre s'ha gravat? quins diferents rols ha pres cadascú? Es reflexen aquests en la producció que ha derivat? Com ens hem sentit?
- d. Els recursos: Què ha faltat? Quins diferents recursos es podrien haver utilitzat?
- e. Els espais: Com s'ha utilitzat l'espai? Quins diferents usos de l'espai podem fer?

- *El propi producte:*

- a. Representació: Quins temes s'han tractat? Com els hem presentat? Quina imatge hem donat de nosaltres?
- b. Llenguatge àudio-visual: Quins plans i moviments de càmera hem utilitzat majoritàriament? Per què no hem utilitzat determinats plans? Què passaria si construïssim la història amb uns altres plans?

- *L'audiència:* És comprensible la història? Quines diferents interpretacions podem donar?

En un primer moment la càmera s'utilitza com a eina d'expressió on deixar sortir aquells elements que els nois i noies volen transmetre. Les sessions de llenguatge àudio-visual prèvies poden obviar-se en aquest moment si el que ens interessa és reflexionar sobre l'ús que hem fet de la càmera i la comprensibilitat de les diferents històries construïdes.

Les tècniques que ens aporten Laferriere i Boal permeten convertir la ficció com a punt de partida en una eina d'aprenentatge basada en la metodologia de l'Acció-reflexió-acció. Anar reconstruint i creant a mida que es va realitzant l'experiència. La constant reformulació d'aquesta permet assolir nous nivells.

L'activitat esdevé un pretext per a treballar altres aspectes importants del grup. L'objectiu d'aquesta esdevé el treball sobre la dinàmica que s'ha generat.

La ficció com a punt de partida es pot utilitzar bé com a exercici a l'inici d'una activitat amb àudio-visuals en la que focalitzar amb elements de llenguatge àudio-visual, comprensibilitat de les històries, o bé com a eina de reflexió de dinàmiques grupals en la que la construcció de la història, la dinàmica de funcionament del propi grup, els diferents rols son posats en qüestió.

Per a iniciar l'activitat, també es pot proposar un tema concret d'interès en el que construir diferents ficcions que després seran analitzades per veure què pensa el grup i quins tractaments diferents s'han fet.

Què treballem amb la ficció com a punt de partida?

.La dinàmica de funcionament del grup:
Diferents rols que pren cadascú, com es prenen les decisions,

.Els temes d'interès pels nois i noies i com es tracten.

.L'autoimatge:
Com em vull presentar i com vull que em vegin.

.La resolució de conflictes: construcció d'una història i un final per aquesta.

.Els coneixements sobre llenguatge àudio-visual.

.La influència dels mitjans.

2. El procés de crear una ficció:

Parteix de considerar tot el procés de realització d'una ficció (pre-producció-producció i post-producció) com a eina d'aprenentatge de manera que l'activitat conclou un cop s'ha visionat el producte final. Així el procés va adquirint sentit en la construcció d'aquest producte final on és més present l'audiència i el procés esdevé més reflexionat. La construcció d'una ficció és la posada en pràctica d'una sèrie de coneixements i llenguatges que prèviament s'han adquirit i que ens permeten explicar una història.

En aquesta activitat l'objectiu recau en la construcció d'un producte acabat que representi l'aprenentatge que s'ha anat generant al llarg de les sessions. La seqüència didàctica seguirà tot el procés des de l'adquisició de coneixements per a realitzar la ficció fins a la gravació i edició.

Què treballem amb el procés de crear una ficció?

.Procés de grup: com organitzar-nos, quins diferents rols adoptem cadascú, negociació dins el grup, distribució de tasques.

.Llenguatge àudio-visual: tipus de plans, moviments de càmera, il·luminació

.Construcció d'una història en imatges. Guió i storyboard.

.Escenificació: diferents personatges i ús de l'espai.

.Utilització de la càmera.

.Tècniques d'edició.

3. Les ficcions realitzades per altres nois i noies:

Les ficcions són representacions realitzades pels nois i noies que exposen temes i aspectes importants per ells. Donat que les representacions dels i les adolescents que ens arriben dels mitjans ens presenten un model molt determinat d'adolescent, esdevé important l'ús d'altres produccions creades pels propis nois i noies per a conèixer altres contextos i inquietuds.

Podem utilitzar les ficcions realitzades per altres nois i noies en els altres dos eixos:

- *A la ficció com a punt de partida:* Com a contrast del que els nois i noies han exposat a la ficció. Per veure com altres han utilitzat temes similars i com els han treballat.

- *Al procés de construcció d'una ficció:* Com a eina per a construir les històries o l'anàlisi del llenguatge àudio-visual

Altres utilitats que li podem donar:

- També podem utilitzar les produccions realitzades per altres i canviar-los d'ordre per dotar-los de nou sentit

- Podem jugar amb el ritme i construir amb les ficcions d'altres sensacions a partir de la velocitat de les imatges i la música

- Podem crear una història a partir dels fragments d'històries construïdes per altres (mena de collage àudio-visual) utilitzant imatges dels mitjans.....

La utilització de les ficcions realitzades per altres ens ajuda a treballar:

Temes d'interès.

Quins temes ens han presentat i com els han tractat?

Tractament de les històries.

Com se'ns presenta la història i quin final se li ha donat?

Resolució de conflictes.

Quins altres finals li podem donar a la història? Com la podríem plantejar diferent?

Recursos utilitzats.

Quines eines s'han fet servir per a transmetre'ns una idea?

Representació:

Com se'ns presenten els personatges i què ens donen a entendre?

Altres contextos.

Estratègies d'anàlisi formal i de contingut.

Seqüència didàctica:



I n t r o d u c c i ó

La seqüència didàctica que presentem a continuació pretén obrir portes cap a la construcció de ficcions que tinguin en compte la vessant expressiva així com la pròpia dinàmica del grup que la realitza. D'aquesta manera les diferents metodologies que anem incorporant vénen estructurades en relació als passos necessaris per a construir una ficció. Tot i presentar un document que segueix un ordre lineal, la seva lectura i aplicació no te perquè ser gradual. Depenent de l'objectiu que ens haguem proposat per l'activitat començarem per un punt o altre del procés que plantegem.

Els diferents aspectes de treball que exposem a continuació parteixen de considerar tres aprenentatges importants en la construcció de relats de ficció amb audiovisuals:

- a. *Cognitiu*. Adquirir estratègies i eines per a produir un audiovisual.
- b. *Col·laboratiu*. Aprendre a treballar en grup.
- c. *Expressiu*. Tenir eines per a comunicar allò que pretenem.



1. Negociant el procés i els objectius dels implicats.

Interrogants:

Com encetar un procés de negociació de l'activitat amb els i les alumnes?

Com tenir en compte les diferents aportacions que vagin sorgint?

Què passa si aquestes aportacions ens porten a modificar elements de l'activitat?

Descripció:

Presentar la proposta als i les alumnes passa per un procés de negociació. Posar en comú les intencions del professor/ monitor i els interessos, desitjos i motivacions dels alumnes/participants pot conduir a generar una activitat on tothom s'hi senti implicat. Per tal que l'activitat tingui en compte i respongui a tots els que hi participaran, es important d'encetar un procés de diàleg que permeti en primer lloc situar molt bé les normes, els rols i per una altra les diferents activitats i la durada.

Per una banda és important tenir present el procés que es vol seguir i l'objectiu que es pretén aconseguir perquè els alumnes/participants també exposin el seu objectiu i a què es comprometen.

Eines:

Role Play:

Per tal de presentar l'activitat, podem encetar el procés amb un role play. El professor o monitor explica que els i les alumnes/participants han rebut un encàrreg important: realitzar una ficció on exposar determinat tema (que tindria a veure amb l'objectiu que pretenem aconseguir amb la realització de l'activitat). A partir d'aquest moment els i les alumnes/participants seran un equip de producció que anirà desenvolupant diferents tasques per a dur-ho a terme. Cada membre adquirirà rols diferents al llarg del procés que el permetran adoptar posicionaments respecte les diferents tasques a realitzar.

Negociar les normes bàsiques de l'activitat:

Per a encetar un procés de negociació de quines seran les normes que regiran la proposta partim de les següents afirmacions:

- És important que tothom estigui d'acord i comparteixi tot el que anem a realitzar.
- Hi ha d'haver comunicació entre tots els membres del grup i entre aquests i el docent/monitor.
- Ens hem de sentir bé al llarg de tot el procés.
- Els rols de lideratge seran rotatius.

Un cop explicades les següents afirmacions fem una llista d'altres elements que vagin sorgint de les aportacions dels nois i noies. Aquestes també es poden realitzar primer en petits grups que després exposaran a la resta. Les normes que haguem establert com a grup per a la realització de l'activitat poden ser reagafades en algun moment del procés que es consideri important per tal d'avaluar, comentar o reflexionar sobre aspectes que han anat sorgint.

Tenir present tot el procés:

És important en aquest moment que els nois i noies sàpiguen quin és el procés que el docent/monitor planteja per portar a terme l'activitat. Per tal de tenir aquesta visió global, és útil passar un calendari on apareguin els dies i les hores de realització del projecte. El procés de negociació parteix d'estructurar les diferents fases en funció del temps i l'espai disponibles.

Per tenir una impressió general de com es senten els nois i noies respecte l'activitat que proposem podem acabar la sessió amb la redacció o el comentari sobre els desitjos, el que els agradaria fer i el que ells/es creuen que poden aportar per a fer-ho possible.

Planificar l'activitat:

Un cop sabem el temps que disposem, necessitem aprendre a planificar tot allò que necessitem. Planificar el procés esdevé una eina important d'aprenentatge i ajuda a ser concient de tots els passos que haurem de seguir. Els i les alumnes/participants elaboren una llista amb tot allò que creuen que serà necessari per a realitzar l'activitat (aquesta pot incloure tan els materials necessaris com les actituds importants a prendre per a fer-ho possible) per tal de plantejar posteriorment com ho drem a terme.

Per tal de tenir eines per avaluar el procés d'aprenentatge dels i les alumnes/participants i perquè el propi procediment esdevingui un element de reflexió, podem començar un diari (escrit o visual) on anar plasmant en cada sessió allò que anem aprenent. Al diari incloem imatges, o altres materials que fora de l'activitat ens han portat a recordar aquesta i ens han ajudat a establir ponts per aprendre.

Si es disposa de recursos, el diari es pot realitzar en altres formats: video, pàgina web o power point.

2. Llenguatge audiovisual i representació

I n t e r r o g a n t s e s p e c í f i c s :

Com condiona l'enquadrament en la presentació d'una determinada realitat?

Com les imatges ens comuniquen formes de veure la realitat?

Quin pla utilitzar per exposar sensacions i idees en cada cas?

Quins diferents significats ens transmeten les imatges ? Quin paper hi juga el llenguatge audiovisual ?

Descripció:

En aquest moment és important d'adquirir les eines, el llenguatge que utilitzarem a partir d'ara per a construir la ficció. El llenguatge audiovisual ens aportarà els elements per expressar-nos d'una altra manera, visualment.

Els nois i noies estan molt familiaritzats amb el llenguatge audiovisual. Diàriament estan en contacte amb la televisió o els jocs d'ordinador que els presenten diferents situacions per mitjà de l'ús de plans, angulacions o moviments de càmera. La comprensió d'aquest llenguatge que els exposem els serà fàcil. És per això que interessa focalitzar l'activitat en comprendre com aquest llenguatge esdevé una eina de comunicació que per mitjà de la utilització de codis (amb els que estem molt familiaritzats) transmet una sèrie d'idees i sensacions. Posant nom i contextualitzant els diferents recursos que s'utilitzen per a transmetre'ns idees, informacions o sensacions, estem fent important el marc de la cultura visual compartit pels nois i noies.

Principals elements a tenir en compte:

L'Enquadrament:

Fer entendre als alumnes que l'espai real no té límits. El cinema i la televisió no poden mostrar-ho tot a la vegada, per la qual cosa se seleccionen parts d'aquest espai. La part seleccionada és la que cap en l'enquadrament. El fet d'enquadrar és molt important per diversos motius, però un dels més destacats és que mitjançant l'enquadrament l'emissor selecciona les parts de la realitat que vol mostrar. Així inclou uns elements i n'exclou d'altres. Enquadrar sempre és subjectiu, depèn dels interessos, de la mirada de la persona que enquadra. L'enquadrament té influència en la interpretació

Plans:

El pla és la unitat bàsica del llenguatge cinematogràfic i també del televisiu. És difícil de definir des d'una única perspectiva, però, per abreviar direm que un pla és la imatge fílmica que queda entre dos talls.

El pla-seqüència és un pla que té una durada més prolongada i que recull sense interrupció una acció determinada.

El terme de seqüència és molt usat, sobretot en el cinema, i serveix per indicar el conjunt d'accions que succeeixen en el mateix espai i en el mateix temps. Si es produeix algun canvi d'espai o de temps s'entra en una altra seqüència.

Un pla sempre defineix un camp. El camp és el fragment d'espai que hi ha en l'interior de l'enquadrament. Aquest espai té profunditat. S'anomena profunditat de camp la part del camp on objectes, persones, etc. que es troben dins poden ser percebuts amb nitidesa. Generalment es distingeixen tres parts: la primera, que inclou els elements que estan a primer terme, davant de la imatge, el segon terme i el tercer terme que inclou allò que està més allunyat

Pla general (PG): serveix per descriure un espai. Mostra tot l'espai on succeirà l'acció i es percep amb poc detall la figura humana.



Pla conjunt (PC): presenta la figura humana completa i situada en un espai. Serveix per descriure les posicions en què es troben els personatges, evidenciar la situació que els envolta, mostrar l'acció, etc.



Pla ¾ o americà (PA): és el pla que agafa des del cap fins els genolls. Pren la figura humana a l'alçada dels genolls. Va agafar aquest nom a partir del típic pla de les pel·lícules de l'oest on sempre es veien els pistolers quan anaven a fer un duel. El pla incloïa la figura fins els genolls i les pistoles. Amb aquest pla s'augmenta la possibilitat d'evidenciar l'expressivitat corporal i els moviments, els intercanvis comunicatius entre els personatges o els escenaris on passa l'acció.



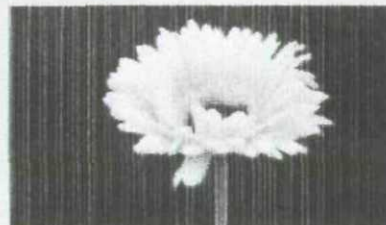
Pla mig (PM): agafa la figura humana des del cap fins la cintura. Aquest pla ja ens permet veure amb més detall els trets d'una persona, com pot ser l'expressió de la seva cara. Però, també té unes variacions com serien el pla mig curt (PMC) que agafaria des del cap fins el tòrax i el pla mig llarg (PML) que inclouria des del cap fins a mitja cuixa, sense arribar als genolls. Mostra el context on es desenvolupa l'acció, les interrelacions entre els personatges, així com l'expressivitat de les mans, etc.



Primer pla (PP): és aquell on se'ns mostra la cara d'un personatge, però també pot fer-se de les mans o de qualsevol altre part del cos humà. Hi ha una variació que seria el primeríssim primer pla (PPP) que, per exemple, agafaria fonamentalment els ulls de la cara o des del front fins la barbeta. Serveix per descriure els estats d'ànim de les persones.



Pla detall (PD): aquest pla és molt semblant al primer pla, però aplicat a objectes. Serveix per mostrar-nos les característiques d'un objecte. Té com a objectiu cridar l'atenció sobre algun detall que desenvolupa un paper important en l'acció.



Angulació:

Pla picat: ens mostra un punt de vista per sobre del nivell dels ulls. Aquesta posició de càmera, en veure-la per la pantalla, ens dona una sensació d'inferioritat o d'aplanament de la persona o de l'objecte a què es fa referència.

Pla contrapicat: ens mostra un punt de vista per sota del nivell dels ulls. Aquesta posició dona una sensació totalment contrària a l'anterior, és a dir, de grandesa.

Moviments de càmera:

Panoràmica: la càmera fa un moviment sobre el seu eix. Serveix per mostrar-nos tot allò que no es pot veure amb un pla general. Les panoràmiques poden ser horitzontals (de dreta a esquerra o d'esquerra a dreta) i verticals (de dalt a baix o de baix a dalt). Les panoràmiques poden ser de seguiment o descriptives. Les panoràmiques de seguiment són aquelles que s'utilitzen per seguir el recorregut d'una persona d'un punt o a un altre. Aquest moviment de càmera també es podria utilitzar per fer el seguiment d'un cotxe. Les panoràmiques descriptives s'utilitzen quan en un pla general no es pot veure tot el lloc on succeeix l'acció, llavors per mostrar-la utilitzaríem aquest tipus de panoràmica.

Travelling: és aquell moviment en què la càmera es desplaça físicament, és a dir, es trasllada sobre quelcom mòbil (rails, cotxe, persona, etc.). Normalment aquest tipus de moviment de càmera s'utilitza per fer seguiments de persones o d'objectes. El moviment incrementa la sensació de profunditat del pla.

Zoom: no es tracta d'un moviment sinó d'un apropament o allunyament de l'objecte o persona gràcies a l'efecte del zoom de l'objectiu de la càmera.

Il·luminació:

En funció de la direcció, la llum canvia l'expressivitat d'un rostre i hi ha una àmplia tipologia (frontal, cenital...). El més freqüent és usar, però, una combinació de llums, on hi destaca una llum principal, que marca la direcció predominant. La combinació clàssica sol estar formada per una llum lateral, en el paper de llum principal, una llum frontal, un contrallum i una llum per

Les representacions als mitjans i la identitat:

Treballar el llenguatge audiovisual ens pot portar a plantejar diferents activitats. L'activitat que aquí presentem pretén realitzar un anàlisi de les imatges presents als mitjans per tal de veure com s'utilitza aquest llenguatge en la transmissió d'una determinada idea. Per a dur-ho a terme podem utilitzar tan recursos audiovisuals (pel·lícules, jocs d'ordinador, etc) com revistes, pòsters, portades de CD entre d'altres.

L'anàlisi partiria de reflexionar sobre la representació:

-Qui és representat als mitjans? Com és representat i per què?

-Com són presentats determinats grups socials?

-De quina manera influeixen el color, la il·luminació, l'angulació i el pla en aquesta representació?

-Per què els atributs físics són importants per a dotar de significat un personatge?

Aquest primer anàlisi ens pot aportar una comprensió de les diferents estratègies que utilitzen els mitjans per a caracteritzar un personatge. Treballar els estereotips des de la representació ens pot portar a plantejar una pràctica amb nosaltres mateixos com a protagonistes amb la que, utilitzant les diferents estratègies analitzades, presentar-nos amb diferents identitats en funció del que volguem mostrar als altres. Per tal de presentar la nostra imatge en funció de com volem que ens vegin, podem utilitzar diferents recursos: projector de diapositives o transparències, càmera de vídeo, càmera de fotografar digital. Així com programes de tractament de la imatge (Photoshop) o de presentació (Power Point).

L'entorn a partir de l'enquadrament i el pla:

En aquesta activitat plantejem la posada en pràctica dels coneixements de llenguatge audiovisual per mitjà de la fotografia construint postals. Realitzar una postal ens obliga a seleccionar un fragment de la realitat que ens interessa mostrar. Això significa que hem d'establir un criteri que ens permeti donar importància a unes coses i deixar de banda unes altres.

La sessió parteix de considerar les diferents postals que trobem com a enquadraments que ens mostren una part de la realitat. Dificilment trobarem postals de ciutats (com per exemple podem veure a Barcelona) on apareguin els barris més desafavorits. La postal esdevé una carta de presentació d'allò interessant a veure a la ciutat.

Per tal de posar en pràctica els coneixements sobre llenguatge audiovisual podem construir una sèrie de postals amb les que transmetre una sensació sobre el nostre barri, escola o la ciutat que trenquin amb el convencionalisme de les postals que trobem al carrer. L'enquadrament serà clau en la selecció d'allò que volem explicar.



Representar diferents identitats a partir del cinema:

Les diferents fotografies realitzades per l'artista Cindy Sherman ens permeten establir un pont entre el llenguatge audiovisual i la construcció d'identitats al cinema. Prenent com a model les seves fotografies, podem assajar la construcció de diferents identitats per mitjà de la realització d'autoretrats que ens portin a caracteritzar-nos. En aquests entren en joc tan l'expressió, la caracterització del personatge i l'escenari com l'angulació, el pla o la il·luminació.



Interrogants:

Com treballar el llenguatge audiovisual de forma amena i divertida?

Com apropar el llenguatge audiovisual al context dels nois i noies?

Quin criteri utilitzem en la formació dels grups de treball?

Formar grups de treball:

Possibles formes d'agrupar els alumnes:

a. Per iniciativa dels alumnes

. Mètode de lliure constitució de grups: els grups es formen per afinitats. Garanteix que el clima del grup sigui positiu. El plaer d'estar junts pot interferir en la capacitat de concentració. En un grup format per afinitats, les expectatives o rols que pren cadascú difícilment canviaran ja que al conèixe's entre ells s'exigeix complir les expectatives sobre el comportament que van a adoptar.

. Agrupament lliure amb restriccions: el professor restringeix la formació de grups en relació al nombre d'alumnes, el gènere o el nivell acadèmic.

b. Per iniciativa del professor:

. A dit. El professor decideix la formació dels grups.

. Aleatòriament: Be per ordre alfabètic o pel lloc on s'asseuen els nois i noies.

. Segons el rendiment: Barrejar alumnes amb diferents aptituds.

. Agrupament de tipus vertical: Formació de grups entre diferents nivells educatius, de diferents edats, per iniciativa de diferents professors/monitors.

c. Mètodes intermitjos:

. Per temes: Segons l'interès dels nois i noies per determinats temes. Es poden formar grups en funció de l'interès per diferents gèneres de treball de ficció (terror, romàntic, intriga).

. Per elecció de coordinadors de grup. Els coordinadors van escollint els diferents integrants del grup.

La constitució dels grups pot ser el mateix al llarg de tota l'activitat o de forma puntual o provisional, (establir la dinàmica de grups rotatoris on els integrants canvien periòdicament de grup).

Aspectes importants per treballar en grup

1. Divisió del treball i dels materials: És important estructurar la tasca del treball de grup perquè hi hagi un aprenentatge cooperatiu. Als estudiants se'ls dona el missatge clar de que cadascú és important. La seva contribució és important per la tasca de l'equip.

2. Interpretació flexible de rols. Els rols presos per cadascú poden anar variant al llarg de l'activitat.

3. Responsabilitats individualitzades: Els alumnes van prenent responsabilitats diferents que els donen importància respecte el grup.

Estratègies:

- Perquè la construcció dels diferents grups sigui una eina educativa podem realitzar aquests partint de:

a. Negociar amb tot el grup d'alumnes/participants els criteris que podem prendre per a la realització dels diferents grups. Establint pros i contres de cada criteri comentat.

b. Fer públic el que cadascú pot aportar al procés i el que pot compartir (Compartir amb qui creus que pots treballar bé? qui no conèixes?). A partir d'aquí es poder formar equips heterogenis amb diferents aportacions.

c. També es pot realitzar mitjançant el sistema de targetes, on cada estudiant escriu el seu nom a l'esquerra d'un full i a la dreta el de dos companys amb els que vol treballar.

El trencaclosques:

Exercici de dinàmica cooperativa en el que aprendre a partir de la fragmentació dels continguts i la posterior posada en comú d'aquest. Treballar el llenguatge audiovisual des d'aquesta dinàmica trenca amb l'exposició per part del professor permetent que els alumnes/participant adquireixin un rol actiu. Procés orientatiu:

- Els alumnes formen petits grups heterogenis.
- El professor divideix els continguts en tants apartats com membres te l'equip i els reparteix.
- Els nois i noies del primer grup estudien l'apartat que els ha tocat amb els membres dels altres grups que tenen el mateix.
- Posteriorment, un cop han estructurat el material tornen al primer grup i l'exposen.
- L'exposició pot ser evaluada en funció del que ha après tot el grup.

Recursos:

-Utilitzar pel·lícules d'interès pels nois i noies o bé anuncis de la televisió ens ajuda a treballar el llenguatge audiovisual amb elements propers. Per exemple la introducció del primer capítol de la pel·lícula: "El Senyor dels Anells" ens pot ajudar a comprendre la utilitat del llenguatge audiovisual en l'exposició d'un relat. Com en un espai de temps tan reduït (com el que s'utilitza a la introducció esmentada) s'explica el contingut de tot un llibre.

-Per a treballar el llenguatge audiovisual podem partir de revistes en les que comprendre l'ús dels diferents plans, el color i l'angulació per a comunicar una idea. Aquest exercici ens porta a reflexionar sobre la intenció de l'ús del llenguatge visual en el missatge que se'ns vol transmetre. Com a activitat podem construir una única composició a partir del retall de diferents imatges de revistes que ens comuniqui una sensació o emoció.

-La càmera de vídeo o de fotografia digital ens son molt útils per a posar en pràctica els coneixements sobre llenguatge audiovisual. Per mitjà de la càmera podem anar jugant amb l'ús dels diferents plans a l'aula a partir d'enquadrar i presentar els companys del grup.

-Per posar en pràctica el llenguatge audiovisual com a eina de comunicació, podem partir d'utilitzar imatges ja existents (les podem trobar a les revistes, als folletons de publicitats, postal free o be fotografies que portem a classe) i canviar-los el pla (be retallant o ampliant la imatge) treient el context o aportant-lo per tal de construir nous significats.

3 . P l a n t e j a m e n t d ' u n a h i s t ò r i a :

Interrogants:

Quins elements importants ha de tenir la història per després passar-la a imatges?

Com comencem plantejant una història?

Descripció:

En primer lloc i abans de començar a fer el guió, si no hi ha un projecte ja pensat, s'ha de pensar entre tots una idea sobre la qual tractarà la vídeo ficció. Aquesta idea ha d'ésser senzilla i ha de tenir possibilitats de concretar-se en imatges.

Quan es tenen les idees o plantejaments inicials, es pot passar a fer la sinopsi, és a dir, a resumir la història que es vol explicar en la ficció audiovisual. La sinopsi ha d'incloure els punts més importants de la ficció (personatges, escenaris...), des que comença fins al final i els fets més importants que s'hi explicaran. En la sinopsi s'hauria de posar també el públic destinatari de la ficció i els objectius (entretenir, mostrar una situació, etc.).

Estratègies de treball en grup:

Interrogants:

Com construir una dinàmica de consens dins del grup?

Com muntar una història que representi tots els membres del grup?

Com reflexionar sobre els rols de lideratge i de gènere a partir de la construcció de les històries?

On està el límit entre deixar que expressin un tema i censurar-lo?

Com repartir els personatges que representara cadascú?

En aquesta part del procés és important posar en pràctica estratègies de treball en grup per mitjà de les quals plantejar una història que tingui en compte tots els membres. Normalment en aquesta fase del procés els nois i noies tenen molt en compte el personatge que desenvoluparan i construeixen la història en relació a aquest. Això porta a que les diferents històries que es proposen siguin normalment pensades en funció del líder del grup qui generalment desenvolupa el paper principal de la ficció. El procés de construcció de la història és important per tal de trencar dinàmiques de poder dins el grup i construir-ne d'altres més democràtiques que portin a una representativitat de tots els seus membres.

Construir històries col·laborativament:

A. Per tal de construir històries que tinguin a veure amb tots els membres de la classe o grup, podem seguir el següent procés:

- Es consensua un tema d'interès inicial.
- Es formen diferents grups de forma aleatòria (5/6 alumnes).
- El professor assigna un gènere de treball a cada grup (per exemple: terror, humor, intriga, acció, drama, etc.) i es dona un full en el que està escrita la primera frase de la història. El grup ha de tenir en compte el gènere en la construcció de la història.
- El grup inicial de 5/6 alumnes es divideix en dos: una part construiran la primera part de la història i l'altre el final. (veure els diferents rols a prendre per cada membre del grup en la construcció de les diferents històries).
- Un cop construïdes la primera i segona part, es posen en comú i es construeix la història final.

Sinopsi de la ficció "The boarding school" (Centre d'Estudis Balaguer):

En un internat de les afores de Barcelona un estrany fenomen atemoritzava unes noies de 4rt.curs, les quals hauran de lluitar per salvar la seva vida.

Tot començà quan la Susana volia anar al lavabo i desperta a la Irene. Mentre van caminant per l'internat comencen a sentir una presència estranya. Quan la Irene surt del lavabo veu com un esperit posseeix i s'emporta a la Susana. Aleshores la Irene va a buscar la seva amiga Laura.

La Eli i la Miriam al veure que la Susana i la Irene tarden molt decideixen anar-les a buscar però mentre van caminant l'esperit torna i posseeix a la Miriam. Aquesta perd el cap i ofega a la Eli.

Un cop la Irene troba a la Laura van a buscar l'esperit per a destruir-lo (la Laura i la Irene son bruixes). Quan el troben el destrueixen i desposseeixen a la Susana i la Miriam.

Al final la Irene es desperta i descobreix que tot ha estat un somni. Al matí següent les 5 noies veuen com arriba una noia nova que té la cara de l'esperit. La Irene s'asusta.



B. Partint de la proposta de Blaisch la construcció d'una història pot esdevenir un treball d'investigació i resolució de conflictes. Els passos orientatius que proposa l'autor són els següents:

- Partir d'un tema o problema important pel grup.
- A partir d'aquest es planteja una pregunta inicial. Aquesta pot venir motivada per una sèrie de fotografies, un fragment musical, un debat, un article del diari, etc.
- Per petits grups es dona resposta a la pregunta. Aquesta resposta porta al grup a plantejar-se una hipòtesi que han d'acompanyar amb documentació il·lustrativa: imatges, escrits, pel·lícules, etc.
- Es presenta la hipòtesi al gran grup o a un altre grup per mitjà del qual adquirim altres dimensions del problema inicialment plantejat.
- Tenint en compte totes les aportacions rebudes, construïm una història que exposi el punt de vista del grup sobre el problema inicialment plantejat.

C. El mètode del cas: Utilitzar una variant del mètode de cas ens pot portar a construir històries com a mètode de resolució de conflictes. Passos orientatius:

- El professor o monitor escriu un cas a partir de les aportacions dels alumnes.
- Es presenta el cas als alumnes. En aquest moment els alumnes poden fer preguntes per a informar-se de tots els elements que el componen.
- Els alumnes es reuneixen en subgrups de 4 a 6 persones per tractar de resoldre el problema plantejat (és important fixar un temps límit).
- Les diferents solucions aportades per cada subgrup es posen en comú a la resta.
- Per mitjà de les diferents aportacions que reben els subgrups a la posada en comú es construeixen històries que presentin les diferents solucions debatudes.

D. Text col·lectiu :

En petits grups podem construir una història en la que els diferents membres vagin dient de forma rotativa un nom, un adjectiu i un verb. Un secretari del grup va apuntant les diferents paraules. A partir de les diferents frases que van sorgint es construeix una història. Una variant la podem dur a terme sense escriure les paraules de manera que la història l'anem construint entre els diferents membres que aporten una part d'aquesta. Per exemple: el primer component del grup comença per un fragment d'història que el següent ha d'enllaçar i continuar i el següent fins arribar a l'últim que li ha de trobar un final.

E. El cadàver exquisit:

Seguint la tècnica utilitzada pels surrealistes es construeix una història a partir de les diferents paraules aportades pels membres del grup. Aquest cop però la resta d'intergrants del grup no coneix les paraules que han aportat els seus companys. Procés orientatiu:

- . El primer component del grup escriu un nom en un full. Un cop escrit es doblega el full per tal que el segon component no vegi el que hi ha escrit anteriorment.
- . Un segon membre del grup, escriu un adjectiu i segueix el mateix procediment doblegant el paper.
- . El tercer component escriu un verb i així fins a l'últim.
- . Al final, es desplega el full i es llegeix el que s'ha escrit.
- . A partir de les frases que n'han sortit, construïm una història.

La màquina escurabutxaques:

La tècnica que ens ofereix permet iniciar una història a partir de tres elements: una imatge, una paraula i un tema.

telèfon



rivalitat

A partir de les preguntes: Quines altres paraules, imatges, idees suggereix? Com les podem convinar? Podem construir una història.

Idea Matrix:

És una tècnica per a construir històries creatives que permet trencar amb la lògica i l'standard. Porta a pensar històries de forma diferent. Procediment:

- Escrivim en una taula els elements importants de la història. Per exemple: gènere, tema, emplaçament, personatge 1 i personatge 2.
- A cada columna escrivim una llista dels diferents elements que se'ns acudeixen.
- Un cop omplertes les columnes es barregen tots els elements per anar construint històries:

Gènere	Tema	Emplaçament	Personatge 1	Personatge 2
romàntic	revolució	estació espacial	mare soltera	taxista
ciència ficció	trobat l'amor	casino	cantant	arqueòleg
còmic	el futur	metro	hipocondriac	cyborg

Els sis barrets:

És una tècnica que ajuda a pensar fora de la norma. Permet provar de pensar una idea des de diferents punts vista. Els sis barrets representen sis formes diferents de pensar. Procediment:

- Escrivim una idea.
- Establim els diferents estils de pensar de cada barret. Per exemple:
 - a. El barret blanc és el bibliotecari. Qui el porti ha d'aportar la reflexió sobre quins recursos i coneixements falten i planteja formes d'adquirir-los.
 - b. El barret vermell porta a pensar des de les sensacions i les intuïcions (com em sento respecte la idea).
 - c. El barret negre és el del pensament lògic. Qui el porti ha de posar el grup amb els peus a terra (Plantejant-se si és possible realitzar el que ens plantejem com a grup).
 - d. El barret groc porta a pensar de forma positiva., a mirar el valor i el benefici de la idea.
 - e. El barret verd, és el de la creativitat. Explora possibilitats i alternatives, provar altres tècniques.
 - f. El barret blau és el director. Qui el porti ha de conduir el procés mirant si és necessari retrocedir per tal de veure què es necessita i si fa falta més temps.

Cada membre del grup escolleix un barret amb el que haurà d'adoptar el rol que li hem assignat a aquest. D'aquesta manera cada membre aporta un punt de vista diferent sobre la idea que ens permet anar-la madurant. Els barrets poden anar circulant entre els diferents membres permetent a aquests l'adopció de diferents rols.

R e c u r s o s :

- Per tal d'imaginar històries en les que construir solucions diverses, podem utilitzar diferents fragments de pel·lícules o spots publicitaris de diferents gèneres i parar just abans del final. Dividits en diferents grups podem construir diferents finals que després seràn posats en comú.
- Aquest exercici també el podem realitzar amb fotografies amb les que preveure un final. Partim d'una serie de fotografies en les que per mitjà d'establir un ordre entre elles construim una història conjuntament. Cada grup o equip de treball imagina un final diferent que posteriorment serà posat en comú. (les fotografies poden ser realitzades prèviament per altres membres del grup a la sessió de llenguatge audiovisual i intercanviades entre els diferents equips de treball que li poden donar sentits diferents als inicialment plantejats).
- Podem construir una història a partir de dues imatges (fotografies) que aportí cada membre del grup. També podem partir d'un objecte que cada alumne porti a l'aula.
- El visionat d'un documental o pel·lícula pot ser l'inici per a construir una contra-pel·lícula.
- Partir d'una notícia del diari (Blaisch (1982). Els diferents grups d'alumnes llegeixen el diari fins que troben la notícia que atrau la seva atenció. Posteriorment, llegeixen junts l'article i cadascú aporta aquells elements coneix i que poden portar a comprendre la notícia. Es tracta de prendre una posició davant la notícia per després inventar una història que reflexi aquest posicionament.

Les històries que han construït els altres:

Les històries que han construït altres nois i noies en altres tallers poden ser un punt de referència per a pensar els relats. Les històries representades a les ficcions ens porten a comprendre com adolescents de diferents contextos han vist determinat tema o problema així com la manera en la que han buscat una solució per aquest.

Iniciar l'activitat a partir del visionat de diferents ficcions sobre un determinat tema ens permet partir de diferents punts de vista per generar històries que ens portin a pensar diverses solucions així com imaginar tractaments diferents en base a allò que anteriorment hem analitzat.

4 . E l g u i ó i l ' s t o r y b o a r d :

Interrogants específics:

- Quins diferents tipus de guió podem construir?*
- Com construir un guió a partir d'una història?*
- Quins elements importants hem de tenir en compte per a muntar un guió i un story-board?*

Descripció:

Un cop escrita la sinopsi, plantejem el guió. L'elaboració del guió és clau ja que és el que ens permetrà estructurar tota la gravació i posterior edició. L'èxit d'una bona ficció depèn d'un guió ben resolt.

A l'elaboració d'un guió hem d'aprendre a passar de la lògica d'un text escrit a narrar en imatges. Per tal de fer aquest pont podem plantejar diferents exercicis:

- .Partir dels verbs de la història. Prenent la sinopsi que prèviament s'ha escrit marcarem els verbs que hi van apareixent. Cada verb correspon a una acció. Aquesta pot venir definida per una o varies imatges.
- .Partir d'un text o relat curt i elaborar un petit còmic que l'expliqui.
- .Llegir un tros d'un guió cinematogràfic. Comentar en grups com el resoldrien en imatges i posteriorment visionar com s'ha dut a terme al cinema.

Elements a tenir en compte:

Hi ha dos tipus de guions: el literari i el tècnic. Utilitzarem un o altre, o de vegades tots dos, segons ens convingui tot i que el més recomanable és, potser, fer un únic guió técnico-literari amb story-board.

A l'hora de fer el treball de guionatge s'ha de tenir en compte que un guió ha de tenir un llenguatge clar i directe, amb frases curtes que expressin molt bé tot allò que passarà. S'ha d'organitzar en seqüències (que serien com les escenes de teatre). Cada seqüència es diferencia de l'anterior perquè canvia l'espai o el temps de l'acció. Les seqüències no han d'ésser gaire nombroses i han d'incloure també els diàlegs (si n'hi ha) dels personatges, així com les informacions que poden ser útils per al moment de la gravació.

En el guió tècnic caldrà fer constar totes les informacions que fan referència als tipus de plans, a la il·luminació, a la banda sonora, a la posada en escena i al moviment dels actors, etc. En el guió literari una descripció breu de les imatges i les paraules dels personatges. Per clarificar el procés és també convenient fer l'story-board. L'story-board vindria a ser com un còmic del film. Està format per vinyetes amb dibuixos més o menys esquemàtics de cada pla. La ficció hauria de tenir entre 15 i 25 plans.

Treballar les emocions a partir del ritme:

A l'hora de plantejar-nos l'elaboració d'un guió de mim-ficció podem treballar la comunicació d'emocions. Aquestes les podem transmetre partint del ritme que li donem a la història. Segons el gènere de la història proposada podem establir un ritme o altra a la ficció. El ritme pot venir definit tan per la velocitat de les imatges com de la música que decidim incloure.

També podem dur a terme un treball similar partint de produccions ja realitzades on des d'una tasca d'edició anar incorporant imatges (fer un collage audiovisual) en funció del ritme d'una determinada música.

La fotonovel·la:

Per muntar un guió de ficció ens pot ajudar la construcció d'una fotonovel·la. La fotonovel·la a diferència del còmic permet construir el guió per mitjà de la fotografia. Utilitzant una càmera de fotografiar s'anirien prenent els diferents plans que formarien el guió de la ficció i que després ajudaran a la tasca de gravació.

En la realització de la fotonovel·la podem jugar amb la caracterització i expressió dels personatges així com la presa d'imatges de l'entorn.

Estratègies de treball en grup:

Interrogants:

Com fer de la sessió de guió una sessió on participin tots els membres del grup?

Com establir diferents rols en la construcció d'un guió de ficció?

Quins criteris utilitzar en l'assignació dels personatges?

La sessió de guió acostuma a ser la més feixuga pels nois i noies ja que implica un esforç important d'imaginació i concentració. El treball en grup es fa difícil de dinamitzar en una sessió que implica decidir els diferents plans que s'utilitzaran per narrar la història.

En aquest moment és important de situar diferents rols entre els diferents membres del grup per tal de fer de la sessió de guió un espai per compartir:

a. Repartiment de rols dins el grup:

Per tal que la tasca de construcció del guió no quedi reduïda a dos o tres membres, podem establir diferents rols entre els diferents integrants. Cada rol implica prendre una postura dins el grup. Aquests rols poden anar variant cada cert temps:

Secretari: La persona/es que escriu la història que crea el grup.

Negociador: La persona/es que assegura que tothom del grup està d'acord.

Lector: Qui llegeix els exemples.

Animador: La persona/es que energitza el grup preguntant i fomentant idees.

b. Repartiment dels personatges:

En el moment de plantejar el guió acostuma a estar present qui representarà determinat personatge. Sovint la tria de determinats plans es realitza en funció de qui surt representat en aquell moment. Per tal d'evitar que això succeeixi i per tal que l'assignació de personatges no respongui als rols de lideratge presos entre els diferents membres del grup, els repartirem de la següent manera:

a. Fent una llista de les característiques que assignem a cada personatge i les característiques que cada membre del grup es veu disposat a caracteritzar. Un cop fetes les diferents llistes es negocia en funció del que cadascú pot aportar.

b. Un exercici interessant per a fomentar l'expressivitat i la socialització del personatge entre els diferents membres del grup és el següent:

.Primer s'elabora una llista entre tot el grup de tots els personatges amb les seves característiques (Com ha de ser? Com ens l'imaginem? com el caracteritzem?).

.Un cop negociades les característiques de cada personatge entre tots, es realitza una petita escenificació d'aquest, de manera que un membre del grup intenta presentar com se l'imagina mitjançant la representació davant dels altres.

.Els altres membres han d'anar sortint un a un i corregint per mitjà de la representació, allò que els sembla que l'anterior no ha realitzat com se l'imaginava. D'aquesta manera, cada personatge queda caracteritzat per una serie de gests que portaran a transmetre una identitat.

R e c u r s o s :

- Per tal de construir un bon guió primer podem elaborar un storyboard amb fotografies preses pels mateixos nois i noies. Aquestes ajudaran a seleccionar espais i plans per posteriorment elaborar el guió definitiu.

- En un primer moment es pot assajar la història enregistrant els diferents moments d'aquesta amb la càmera de fotos digital. Posteriorment podem muntar un Power Point on presentar-la des dels diferents plans, escenaris i personatge que la componen.

- Una versió de l'anterior la podem realitzar amb l'assignació dels personatges que escenificaran els diferents membres del grup. Com un càsting, podem establir prèviament les característiques de cada personatge i registrar amb la càmera de fotografier digital les diferents aportacions dels membres del grup en la caracterització d'aquest. Al final s'elabora un Power Point que presenti els diferents personatges i qui els representarà.



5 . G r a v a c i ó :

Interrogants:

Què hem de tenir en compte a l'hora de gravar la història?

Quins diferents tipus de gravació podem utilitzar? De què depèn l'ús d'un o altre?

Descripció:

La sessió de gravació és la que més acostuma a agradar als nois i noies. La gravació permet trencar amb una dinàmica de classe tradicional per tal d'interactuar de forma diferent amb l'entorn i els companys.

La gravació però comporta tenir en compte els espais en els que aquesta es portara a terme per tal de gestionar els permisos necessaris (en el cas de l'educació formal calen autoritzacions per sortir a gravar fora del centre), o les negociacions que necessitem per gravar en espais públics, en bars o altres.

La sessió de gravació comporta un trencament de la dinàmica tradicional de classe de manera que la interacció que es crea fa necessari disposar de recursos per anar reconduint les sessions.

El procés:

Quan tots els grups han elaborat i revisat el guió, es passa a la gravació. S'hauran de concretar prèviament els espais de gravació i aclarir els rols o papers que farà cada alumne: actors i actrius, realitzadors, càmeres, atrezzo, etc. És convenient, però, que tots els membres del grup, per torns, aprenguin a manejar la càmera i participin en la gravació.

Segons la complexitat de la història i les possibilitats de temps, s'ha de decidir si es fa una gravació lineal, és a dir, seguint l'ordre seqüencial de la història, o bé es grava per espais, filmant les diferents seqüències per separat. En qualsevol cas, els alumnes han de tenir en compte les indicacions que s'expliquen al guió.

Segons s'hagi triat una gravació lineal o no, l'edició tindrà més o menys complexitat i serà o no necessari fer un guió de muntatge. Si la videoficció té veu i diàleg el procés serà encara més complex i requerirà més sessions davant la taula d'edició.

L'atrezzo, el vestuari i la il·luminació:

Al moment de la gravació no hem d'oblidar l'atrezzo i el vestuari per tal de caracteritzar els diferents personatges que es representaran.

Dins el propi grup hi pot haver encarregats d'atrezzo, de vestuari i d'il·luminació que es responsabilitzaran de que no falti res al moment de gravar així com del bon ús que es faci d'aquest.

Les decisions sobre l'atrezzo, el vestuari i la il·luminació però han d'anar a càrreg de tot el grup. Si es disposa de temps i recursos es pot realitzar una activitat de preparació de vestuari.

L'expressió:

Per tal de treballar la dramatització de la ficció podem prendre les següents tècniques:

a. El Joc de Rol:

- Els membres del grup defineixen una situació, (la història a representar) i es divideixen els papers.
- Per tal de dramatitzar els diferents personatges, el grup pot definir prèviament les seves característiques o deixar que els actors les vagin desenvolupant a mida que actuen.
- Seguidament es representa en un espai concret (escenari) l'acció dramàtica prèviament definida.
- El professor/monitor i la resta de membres del grup que fan d'espectadors poden intervenir com apuntdors, suggerint des del punt de vista de l'espectador elements per a una major comprensibilitat de la història.
- Posteriorment a la posada en escena, el grup es torna a reunir per tal de comentar: com s'han sentit, què han de tenir en compte per una major comprensibilitat, quins rols ha exercit cadascú de cara a la gravació.

(el Sociodrama no difereix del que plantegem al Joc de Rol. El sociodrama és una actuació en la que utilitzem gests, accions i paraules però que a diferència de com plantegem el joc de rol, permet mostrar elements per a l'anàlisi d'un tema basant-nos en fets o situacions de la vida real. Aquí proposem el Joc de Rol per a analitzar la posada en escena de la història, la comprensibilitat, més que el rerefons que la història presentada ens esta mostrant).

b. Assaig amb música:

- Per tal de caracteritzar els diferents personatges i adquirir recursos expressius. Per donar un caràcter determinat a aquells qui representen els alumnes, s'elabora una llista de cada personatge amb les característiques corresponents (edat, característiques físiques, caràcter).
- Un cop assignades les diferents característiques i repartits els personatges entre els diferents membres del grup, es seleccionen varies músiques d'estils i ritmes diversos. Assignem una música a cada personatge segons les seves característiques.
- Tot seguit es passa a assajar la dramatització personatge per personatge. Un a un els membres del grup intenten dramatitzar el personatge que representen seguint la música que se li ha otorgat (forma de caminar, gests, moviments i expressió de la cara).
- Posteriorment es debat entre tot el grup com es podria millorar la caracterització del personatge per tal de realitzar la gravació.

c. La pantomima:

La Pantomima és una actuació sense paraules en la que el missatge es transmet amb el moviment del cos i els gests de la cara. Permet representar situacions i analitzar reaccions que es tenen davant d'aquestes.

Procés orientatiu:

- S'escolleix un tema.
- En diferents grups es parla sobre el tema, es munta la història i es divideixen els personatges (si no s'ha realitzat anteriorment). És molt important tenir clar l'actitud de cada personatge.

La planificació de l'espai.

Per tal de tenir present l'espai on es gravaran les diferents seqüències de la ficció així com el lloc que ocuparem cadascú en aquest moment, es pot elaborar un croquis que planifiqui on estarà cadascú a les diferents escenes.

El croquis, dibuixat en planta, permet tenir una concepció global de l'espai.

- S'escenifica exagerant les diferents reaccions dels personatges.
- El grup d'espectadors centra el debat en el comportament dels personatges i els arguments que han utilitzat.

d. Representació conjunta de personatges:

- .Un cop plantejada la història i dividits els personatges que escenificarà cadascú, es passa a escenificar personatge per personatge.
- .Tots els membres del grup han d'escenificar tots els personatges de manera que mentre van escenificant un a un es va decidint les diferents característiques d'aquest.
- .Un cop consensuat s'escriu en un paper totes les característiques per tal que la persona que el dramatitzi les tingui en compte.

Podem utilitzar la càmera de vídeo com a recurs en les diferents estratègies que proposem.

R e c u r s o s :

Per tal que els rols de lideratge quedin repartits al llarg de la gravació, exposem una serie de càrregs amb els que els alumnes han de prendre diferents responsabilitats. Aquests rols son rotatoris de manera que en una sessió de gravació cada membre del grup ha d'haver passat per un mínim de tres. Éssent el rol d'operador de càmera el que tots han de realitzar. Els diferents càrregs que es poden gestionar a la gravació han d'estar assignats prèviament així com el temps de durada de cada un d'ells.

- Realitzadors: Coordinen i controlen que es faci el que diu el guió i que no hi hagi salts de continuïtat.
- Operadors de càmera: Enregistren les imatges i els sons.
- Ajudants de càmera: Controlen tot el material tècnic relacionat amb la càmera bateries, cables elèctrics, trípodes....
- Controladors de fotografia: Tenen cura de la qualitat de la imatge. Si les preses estan ben gravades. Porten el control de l'ordre de les cintes (nom i numerades).
- Decoradors, maquilladors, il·luminadors: S'encarreguen de que l'escenari, els actors i la il·luminació estiguin a punt.
- Tècnics de vestuari i atrezzo: Controlen que no falti cap objecte o element important per a la gravació. Els tècnics de vestuari s'encarreguen de revisar el vestuari de cada actor per tal que no falti res i no hi hagi cap element discordant.
- Script: Pren nota de les diferents preses escollides mentre es va gravant per tal d'agilitzar posteriorment la realització del guió de muntatge.

-Registrar tot el procés fent un making off resulta un bon recurs per tal de reflexionar sobre els diferents moments de l'activitat i el paper que ha adoptat cadascú. El visionat del making off pot aportar moltes eines de cara a millorar la interpretació o l'elecció de plans per a fer més comprensible la història.

-Visionar una selecció de pel·lícules per veure les diferents interpretacions dels actors i els recursos utilitzats a la gravació. Aquestes poden portar al grup a pensar en recursos alternatius de cara a la gravació.

-Visionar un making off ("Cómo se hizo") d'una altra pel·lícula recent per a veure processos de gravació professionals.

6. Visionat del que hem gravat i realització del guió de muntatge:

Descripció:

Un cop acabada la gravació a partir del màster es trien les imatges de més qualitat o interès, i s'elabora un senzill guió de muntatge que ajuda a la tasca final d'edició. En el guió de muntatge s'han de fer constar les imatges seleccionades i l'ordre en què hauran d'aparèixer en la videoficció final.

En aquest moment és important recuperar el guió que ha ordenat la gravació així com les notes preses per l'Script durant la gravació, per tal d'anar donant sentit a la història.

El visionat de la gravació és un bon moment perquè el grup faci una primera valoració de com ha anat l'activitat així com dels diferents aspectes que creuen que canviarien d'aquesta.

Per a realitzar el guió de muntatge es pot reemprendre la divisió de rols anterior que hem establert en la construcció de la història per tal d'anar fent una tasca grupal. És important dividir les diferents tasques abans de començar el visionat:

Rols a adoptar entre els diferents membres del grup:

- . Operador de càmera: S'encarrega d'aturar la cinta quan sigui necessari o bé revovinar-la. És el responsable de la càmera.
- . Secretari: S'encarrega d'apuntar els diferents plans escollits per time-code.
- . Dinamitzador: S'encarrega de generar consens entre les diferents opinions del grup.



La música:

Si no s'ha treballat prèviament, és un bon moment per a escollir la música que pot acompanyar la ficció gravada.

Per a escollir la música s'ha de tenir en compte el missatge que s'intenta transmetre amb la història, la caracterització dels diferents personatges així com el ritme que se li vol donar tan a les diferents escenes com al conjunt de la ficció.



7 . L ' e d i c i ó :

Descripció:

En aquesta fase es realitza l'edició final de la videoficció, que consisteix que els alumnes aprenguin a fer servir les taules d'edició o el programa d'edició per ordinador (Adobe Premier). Es tracta de transformar el guió que porten preparat cada grup en un text audiovisual editat.

La sessió d'edició demana d'una concentració. Depenent dels ordenadors o el material que disposem, la tasca es pot fer feixuga. L'edició sovint demana de l'ajut de tècnics de suport. Comptar amb aquest ajut ens pot alleugerir alhora que ens permet centrar-nos més en la dinàmica del grup.

El procés d'edició demana d'una memòria de la història i de la gravació realitzada anteriorment. És important repassar prèviament els diferents guions (guio de gravació i guió de muntatge) per tal de tenir la història en ment. Un bon moment per a recordar tot el procés que s'ha diut a terme és mentre anem volcant el contingut de les cintes de la càmera de video a l'ordinador.

Els programes d'edició per ordinador ens ofereixen un ventall tan ampli de tècniques i efectes que poden arribar a canviar el plantejament inicial de la història. És important limitar prèviament la quantitat d'efectes que s'utilitzaran en cada ficció.

Editar la ficció demana de l'atenció de tot el grup davant l'ordinador. Sovint, és una tasca complexa ja que requereix molta atenció. Per tal d'estructurar l'activitat, podem assignar un rol diferent a cada membre del grup que anira canviant al llarg del procés:

- . Realitzador: Dóna pautes i guies per a l'elecció de les imatges.
- . Dinamitzador: S'encarrega d'establir un consens entre les diferents opinions.
- . Lector: Llegeix els diferents guions i va recordant la història.
- . Tècnic: Qui manipula l'ordinador.

Recursos:

- L'edició pot representar un inici de treball des del que partir de produccions ja realitzades per a donar-los un nou sentit. Per mitjà de l'aprenentatge de les tècniques d'edició podem construir collages audiovisuals amb imatges extreïdes dels mitjans o d'altres produccions realitzades pels nois i noies per tal de donar-los un altre significat. En aquesta línia, els treballs realitzats des del video Art ens poden aportar moltes eines interessants.
- Amb l'edició podem jugar a donar significats diferents a la història plantejada a partir de la realització de diferents muntatges d'un mateix relat.

8 . E l v i s i o n a t :

Descripció:

El visionat de la ficció esdevé un bon moment per a reflexionar sobre tot el procés realitzat i els diferents rols que hem pres en aquest.

La sessió de visionat la podem realitzar en dos moments diferents segons els recursos i el temps que disposem:

- . Visionat a l'aula: On realitzem l'avaluació de tot el procés i el producte que n'ha derivat, i preparem la presentació del segon visionat.
- . Visionat a l'institut, centre cívic del barri, associació de veïns. En aquest, el visionat de la ficció aniria precedida per una presentació de l'activitat des dels propis participants així com del contingut de la ficció.

El visionat com activitat d'avaluació:

L'avaluació de l'activitat creiem que ha de ser una tasca tan grupal (on s'avaluï el treball realitzat pel grup) com individual (els coneixements adquirits i la disposició a interactuar dins el marc del grup). El caràcter que li donem a aquesta, depèn del context en el que portem a terme l'activitat.

L'avaluació és necessària de cara a posar al damunt de la taula elements tan del procés com del producte que n'ha acabat esdevenint. Aquesta pot aportar moltes eines per tal de reconduir posteriorment altres processos grupals. L'avaluació ha de ser un espai d'aprenentatge en el que reflexionar sobre aquells aspectes que es podrien millorar en un futur així com la forma de dur-ho a terme.

L'avaluació ha d'estar enfocada en dos moments:

- a. Avaluació del procés: On es repassa tot el procés de l'activitat per tal de valorar els objectius plantejats inicialment. Podem utilitzar els següents recursos:

. Avaluació individual:

Els diaris elaborats pels nois i noies de tot el recorregut realitzat son una eina important per a avaluar tot el procés.

Qüestionaris d'avaluació. Amb aquests evaluem els coneixements adquirits així com la percepció del treball en grup i el procés per part de l'alumne. El portafoli. Similar al diari, el portafoli és un recull de documentació que reconstrueix sota un fil conductor, l'aprenentatge de tot el procés.

. Avaluació en grup:

Qüestionari d'avaluació del funcionament de l'equip de treball.

Realització d'una presentació (power point, còmic...) en la que exposar el punt de vista del grup sobre el procés de treball.

Realització d'una petita dramatització en la que el grup exposi un aspecte que destacaria del procés a la resta de companys. Les diferents dramatitzacions portarien a generar un debat sobre el procés seguit.

b. Avaluació del contingut de l'experiència: L'avaluació del contingut de l'experiència s'enfoca a partir dels diferents aprenentatges que s'han realitzat al llarg del procés.

- . Coneixements específics sobre llenguatge audiovisual, maneig de càmera, guió, edició.
- . Estratègies d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. La construcció de la història.
- . La dramatització. Els recursos expressius.
- . Les ficcions resultants. La relació entre producte i objectius. La comunicació: si aconsegueix informar, entretenir o divulgar. L'ús dels diferents recursos audiovisuals.

Altres estratègies:

- . Seminari i debat en grup a partir del visionat de les ficcions.
- . Posada en comú de les observacions del professor/a i dels diferents grups.
- . Visionat del making off realitzat durant el procés de gravació.

El visionat com a presentació pública:

La presentació pública de les ficcions porta a reconduir el treball del grup des del procés (com s'ha realitzat la ficció i els elements que destaquem d'aquest procés) fins al producte (com presentem la ficció, si és comprensible o no).

Per tal de preparar la presentació pública, cada grup elabora un petit full (com el que podem trobar a alguns cinemes) on apareixen el títol, els crèdits, una imatge representativa i una sinopsi del seu contingut.

Aquesta presentació també es pot realitzar en suport informàtic utilitzant el Power Point o el Flash per a realitzar una petita animació que presenti el curt realitzat.

Qüestionari per a la reflexió sobre el funcionament del grup:

Nom del grup:	Data:		
Com funciona el nostre grup?	Necessita millorar	Bé	Molt bé
1. Acaba les feines?			
2. Utilitza el temps adequadament?			
3. Practica habilitats socials?			
Què és el que fem especialment bé?			
Què hem de millorar?			
Objectius que ens proposem:			

És important difondre el treball que s'ha dut a terme de cara a millorar l'autoestima el grup i donar-li un nou caràcter a la feina realitzada. Es tracta de cercar espais on es pugui difondre l'experiència, bé a través de la ficció que n'ha resultat com del relat del procés que han viscut els nois i noies.

Per tal de difondre tan el procés com el producte es poden realitzar cartells o postals que publicitin la ficció o l'activitat.

La realització d'una pàgina web pot ser un bon espai de projecció i seguiment de l'activitat realitzada pel grup. Per altra banda, també pot ser un espai d'intercanvi amb altres nois i noies d'altres barris, ciutats o països amb els que poder intercanviar experiències.

B i b l i o g r a f í a

Blaisch, G. (1982). *La dramatización en la práctica educativa*. Ed. Edebé. Barcelona

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba editorial. Barcelona.

Bustillos, G; Vargas, L. (1993). *Técnicas participativas para la educación popular*. Ed. Popular. Madrid.

Fabra, M.L.(1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ed.Ceac

Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Ed.Paidós.Barcelona.

Krauss, R. (1993). *Cindy Sherman, 1975-1993*. Rizzoli International Publications, Inc. New York.

Laferrière, G. (2001). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque editora. Ciudad Real.

Pujolàs, P.(2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ed. Aljibe. Málaga

Rodriguez, F. (Ed.)(2002). *Comunicación y cultura juvenil*. Ed. Ariel. Barcelona

Thousand, J; Villa, R; Kevin, A. (1995). *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*. Paul H. Brookes. Publ. Maryland.

www.bbc.co.uk/blast

Zañartu, L.M. « *Aprendizaje colaborativo : una nueva forma de diálogo Interpersonal y en red* ». Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. número 28. Año

V. www.2uhu.es/comunicar/revista.