

Investigar al batxillerat

La tutorització de treballs
de recerca de llengua
i literatura catalanes

Núria Alturo

Investigar al batxillerat

La tutorització de treballs
de recerca de llengua
i literatura catalanes

Núria Alturo



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions

METODOLOGIA 21

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
Fax: 934 035 531
www.publicacions.ub.edu
comercial.edicions@ub.edu



ISBN

978-84-9168-583-8

Amb el suport de l'Institut de Desenvolupament Professional-ICE i dels Estudis de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona.



**Institut de Desenvolupament
Professional**
UNIVERSITAT DE BARCELONA



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Filologia
Departament de Filologia
Catalana i Lingüística General

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



És rigorosament prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra. Cap part d'aquesta publicació, inclòs el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzemada, transmesa o utilitzada per cap mitjà o sistema, sense l'autorització prèvia per escrit de l'editor.

Índex

PREÀMBUL	9
1. EL CONTEXT	13
1.1. El paper de la investigació a la secundària i el batxillerat	15
1.2. El currículum del batxillerat.....	15
1.3. La llengua i la literatura catalanes	17
1.4. La tipologia de treballs.....	22
1.5. La gestió del treball de recerca al centre	25
1.5.1. La formació en recerca del professorat	25
1.5.2. La formació sobre el treball de recerca als estudiants	25
1.5.3. El calendari.....	27
1.5.4. L'assignació de tutors.....	28
1.5.5. L'avaluació.....	29
1.6. Els recursos humans i materials	29
1.7. El tutor i l'estudiant.....	31
1.7.1. Què espera l'estudiant del tutor? Què ha de fer el tutor?.....	31
1.7.2. L'estudiant en el procés de recerca	32
1.7.2.1. <i>Dificultats i emocions durant les etapes inicials</i>	33
1.7.2.2. <i>Dificultats i emocions durant les etapes centrals</i>	34
1.7.2.3. <i>Dificultats i emocions durant les etapes finals</i>	35
1.7.3. Els perfils dels estudiants en la redacció del treball.....	36
1.8. L'avaluació	37
1.8.1. Avaluar, per a què?	37
1.8.2. Criteris d'avaluació	38
1.8.3. Avaluació formativa: inicial, durant el procés i al final	42
2. EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ	45
2.1. El procés d'investigació i el text (escrit o oral) que l'explica	47
2.2. Etapes del procés d'investigació	48
2.3. Com es comença	49
2.3.1. La motivació.....	50
2.3.2. El tema	51
2.3.3. La pregunta inicial.....	53
2.3.3.1. <i>Aprendre a fer-se preguntes</i>	54

2.3.3.2.	<i>Qualitats d'una bona pregunta inicial</i>	54
2.3.4.	<i>L'exploració</i>	56
2.3.4.1.	<i>Llegir per explorar, no per observar</i>	56
2.3.4.2.	<i>Dificultats en la lectura exploratòria</i>	59
2.3.4.3.	<i>L'entrevista exploratòria</i>	64
2.3.5.	<i>El punt de vista</i>	67
2.4.	La reflexió necessària	69
2.4.1.	<i>La construcció de conceptes</i>	70
2.4.1.1.	<i>El model conceptual</i>	70
2.4.1.2.	<i>Un model conceptual no és una taxonomia</i>	71
2.4.1.3.	<i>Els indicadors són importants</i>	72
2.4.2.	<i>La construcció d'hipòtesis</i>	74
2.4.2.1.	<i>Propietats que caracteritzen una hipòtesi</i>	75
2.4.2.2.	<i>Hipòtesis que no ho són</i>	78
2.4.2.3.	<i>Tots els treballs de recerca han de tenir hipòtesis?</i>	82
2.4.3.	<i>El model d'anàlisi és el marc teòric?</i>	83
2.5.	Mirar i remenar	85
2.5.1.	<i>L'observació</i>	85
2.5.1.1.	<i>Els instruments d'observació</i>	87
2.5.1.2.	<i>La provatura dels instruments d'observació</i>	87
2.5.1.3.	<i>La recollida de dades</i>	89
2.5.1.4.	<i>Planificació de l'observació en un treball de literatura</i>	89
2.5.2.	<i>L'anàlisi</i>	91
2.5.2.1.	<i>L'anàlisi estadística de dades</i>	92
2.5.2.2.	<i>L'anàlisi del contingut</i>	97
2.6.	Concloure	99
3.	L'ELABORACIÓ DE L'INFORME DE LA INVESTIGACIÓ	101
3.1.	Redacció i informe	103
3.2.	Accions que es realitzen	104
3.3.	Factors que hi intervenen	104
3.3.1.	<i>La funcionalitat de les modalitats del discurs acadèmic</i>	105
3.3.2.	<i>La redacció de continguts</i>	106
3.3.3.	<i>El gènere discursiu a què hem d'adaptar el text</i>	106
3.3.4.	<i>La multimodalitat de la comunicació</i>	107
3.3.5.	<i>La intertextualitat</i>	107
3.3.6.	<i>El treball cooperatiu</i>	110
3.3.7.	<i>La revisió</i>	111
3.3.8.	<i>L'edició</i>	111

CLOENDA	113
BIBLIOGRAFIA RECOMANADA	117
ANNEXOS	119
Annex 1. Recursos per a la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes	121
Annex 2. Treballs de recerca de batxillerat	127

Preàmbul

Aquest llibre s'ha elaborat amb l'objectiu que pugui ser útil com a eina docent per a la formació de tutors de treballs de recerca de batxillerat en el context del màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes.

El llibre s'adreça a tutors i futurs tutors de treballs de recerca de batxillerat, és a dir, a professors que acompanyen un o diversos estudiants durant el procés d'aprenentatge de les habilitats investigadores i de comunicació de la recerca, especialment els estudiants que opten per fer el treball en l'àmbit de la llengua i la literatura catalanes, tot i que la major part de les qüestions que es tracten són extrapolables a altres àmbits d'especialitat. No és un llibre adreçat a estudiants de batxillerat; per als estudiants pot ser útil la *Guia pràctica per fer un bon treball de recerca (TR) a batxillerat. #20 consells essencials*, de Max Turull, Amadeu Pons, Berta Roca, Rosa M. Satorras i Àgueda Vallès (2017, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació).¹

El capítol 1 situa el treball de recerca de batxillerat en el context del currículum, de la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes a la secundària i el batxillerat, de la gestió de la recerca als centres, dels agents que hi participen i de l'avaluació del procés i el resultat final. El capítol 2 exposa, en primer lloc, la diferència entre el procés de la investigació i l'elaboració del discurs (escrit, oral o multimodal) que l'explica. En aquest capítol es comenten els aspectes més rellevants de la fase inicial del procés d'investigació al batxillerat: la motivació, la selecció del tema, la proposta d'una pregunta de recerca, l'exploració del tema i l'adopció d'un punt de vista. Tot seguit, es tracta una fase important del procés, que implica un treball de reflexió difícil però necessari: la construcció d'un model d'anàlisi que porti l'estudiant a comprendre de manera clara i crítica els conceptes amb què està treballant, a definir indicadors que permetin observar-los i a formular hipòtesis adequades quan són necessàries. A més, es comenten les estratègies principals d'observació i d'anàlisi i l'elaboració de conclusions. El capítol 3 explica els diversos aspectes que intervenen en el procés d'elaboració dels informes escrit i oral de la investigació. L'objectiu d'aquest capítol no és ensenyar

1 Disponible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/114030>.

a elaborar aquests informes, sinó fer reflexionar sobre el paper dels diversos elements que intervenen en aquest procés. El volum es tanca amb una síntesi final i amb dos annexos. El primer annex conté recursos per a la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes, que cada tutor haurà d'anar actualitzant d'acord amb les novetats que es van generant en aquest àmbit de recerca. El segon annex és una llista amb les dades bàsiques de 86 treballs de batxillerat de l'àmbit de la llengua i la literatura catalanes: autoria, data de presentació, títol i institut on es va presentar. Si cal, es fa constar que no es disposa d'alguna d'aquestes dades. Els exemples que incloco en les explicacions provenen d'aquests treballs.

Des del 2010, he tingut l'oportunitat d'ensenyar els principis bàsics de la tutorització de treballs de recerca de llengua i literatura catalanes en el context del màster de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, en l'assignatura Metodologia de la Recerca Científica Aplicada a la Llengua i a la Literatura Catalanes, primer juntament amb el professor Lluís Cifuentes (a qui dec una part de la informació continguda en aquest llibre) i més tard com a única responsable de l'assignatura. Aquesta oportunitat se'm va oferir, d'una banda, pels meus antecedents com a professora agregada de llengua i literatura catalanes, durant sis anys, a l'institut de batxillerat Baix Penedès del Vendrell i, d'altra banda, per la meva formació investigadora en l'àmbit universitari. Bona part del que es recull en aquest manual és el fruit d'aquests nou anys de docència; de l'observació reflexiva, a l'aula, d'un bon nombre de treballs reals de batxillerat, bons i no tan bons, alguns aportats pels mateixos estudiants del màster (propis o cedits per altres persones); de la voluntat de millora docent; de la necessària reformulació i millora de formes i continguts en cada curs acadèmic, i de les discussions sobre aspectes de metodologia de la recerca amb col·legues i alumnes en altres contextos.

També estic en deute amb els ponents i els més de quaranta professors de secundària i batxillerat que el 2017 van parlar de les seves experiències docents en una jornada sobre el treball de recerca de batxillerat organitzada pel Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i la Universitat Internacional de Catalunya: «El treball de recerca: ciència o ficció?». Agraïco especialment les aportacions de Carme Piqué, en resposta a una consulta que li vaig fer posteriorment. En aquesta jornada vaig poder escoltar, entre d'altres, María del Pilar Menoyo, amb qui comparteixo plenament la visió de la recerca i de qui vaig descobrir un llibre que fins llavors no coneixia i que recomano amb entusiasme: *Fer recerca a Secundària: un repte per a l'alumnat i per al professorat* (2014). En aquesta mateixa jornada vaig tenir l'oportunitat de compartir la meva experiència en la formació de tutors de treballs de recerca de batxillerat i d'escoltar preguntes i comentaris que em van ser molt útils.

Igualment, agraeixo al Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya que em convidés a tornar a presentar la meua experiència docent en el marc de les III Jornades de Llengua i Literatura: «Nous temps, nova gramàtica» (CDL, CESIRE i IEC, 10-11 de novembre de 2017). En aquesta segona jornada vaig poder conèixer alguns membres de l'equip del CESIRE (<http://xtec.gencat.cat/ca/innovacio/cesire/>), que em van facilitar l'accés a alguns treballs de recerca de batxillerat que no estaven disponibles a través d'Internet.

Finalment, agraeixo l'amabilitat amb què van atendre diverses consultes i peticions les persones següents: Albert Soler (UB), F. Xavier Vila (UB), Anna Alberni (UB), Josep Solervicens (UB), Xavier Ibáñez Puig (UB i Escola Sant Gregori), Jordi Fortuny (UB), Joan Ramon Veny-Mesquida (UdL), Neus Nogué (UB), Max Turull (UB) i els professors d'ESO i batxillerat Sebastià Pons, Josepa Feixa, Ignasi Serret, Joan Cornudella, Alba Reñé, Josep Manel Fondevila, Adolf Boldú, Emília Bellmunt i Núria Planes.

Totes aquestes experiències i coneixences han anat convergint en la redacció d'aquest manual, que confio que pugui ser útil a d'altres formadors de professorat i als futurs professors tutors.

1.1. El paper de la investigació a la secundària i el batxillerat

Investigar forma part d'una manera d'ensenyar que parteix de preguntes per trobar les respostes a través de l'exploració, l'observació i l'anàlisi. Facilitar als estudiants el procés de descoberta ha estat històricament una manera d'estimular l'aprenentatge a partir de les qualitats humanes de la curiositat, de la necessitat de donar coherència a la realitat i de sentir emoció, tal com remarquen actualment els neuròlegs de l'educació.

La investigació a la secundària té aquesta funció: fer que l'alumne es preguntui, busqui, dubti, observi, compari i resolgui; que gaudeixi, pateixi i s'emocioni amb la descoberta, i que, a través d'aquest procés, adquireixi habilitats que li seran útils no només per trobar respostes a preguntes concretes en l'àmbit de l'educació secundària i el batxillerat, sinó per formar les habilitats de reflexió crítica que li seran útils al llarg de la vida.

Investigar, en aquest sentit, és una manera d'aprendre apta per a qualsevol estadi formatiu. En aquest procés d'aprenentatge, la tasca del tutor ha de ser l'acompanyament dels estudiants en el seu procés de descoberta, i no la projecció en l'estudiant dels seus interessos propis.

1.2. El currículum del batxillerat

El currículum del batxillerat és el marc de referència normatiu del treball de recerca, i cal tenir-lo present, i revisar-ne les possibles modificacions, abans d'iniciar el procés de tutorització del treball. El currículum i altres recursos de referència es poden consultar a les pàgines següents de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya:

Currículum del batxillerat. Decret 142/2008. DOGC, núm. 5183

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0089/dc2144da-fbf0-4605-848c-89dcfdb37998/treball_recerca.pdf

El currículum estableix que les habilitats investigadores, que es comencen a practicar durant la secundària, s'han de consolidar en arribar al batxillerat. La recerca és un **objectiu transversal** del batxillerat:

En el batxillerat, l'alumnat ha de consolidar la competència en recerca i saber-la aplicar en les diferents matèries del currículum. Els procediments relacionats amb la recerca, la gestió i el tractament de la informació obtinguda i l'exposició de resultats són presents, doncs, en les matèries del batxillerat i cal que s'exercitin en cadascuna (Currículum del batxillerat. Decret 142/2008. DOGC, núm. 5183).

El tutor del treball de recerca ha de tenir molt present el paper que s'atorga a la recerca en el currículum del batxillerat, els objectius que se'n defineixen i la gestió del procés. Comentarem en altres apartats, amb més detall, alguns d'aquests aspectes, que de moment podem resumir en els enunciats següents:

- La competència en recerca s'ha de treballar en totes les matèries del batxillerat, però s'avalua específicament en el treball de recerca.
- Inclou els procediments de recerca, gestió i tractament de la informació, i l'exposició de resultats.
- L'àmbit d'investigació el tria l'alumne, amb l'orientació del professor.
- Consisteix en un conjunt d'activitats estructurades, que inclouen tant activitats de laboratori o de camp com activitats de documentació bibliogràfica.
- L'objectiu no és fer aportacions científiques noves homologables a les de nivells educatius i professionals superiors, sinó aplicar un mètode lògic per a la resolució de problemes abastables.
- L'alumne ha de poder fer una aportació personal al tema que investiga.
- Les hores de dedicació al treball de recerca han de ser compatibles amb les que es dediquen a la resta d'assignatures del batxillerat.
- És un treball individual.
- Es pot fer un treball en grup si ho requereix la investigació. En aquest cas, cada alumne serà avaluat individualment.

1.3. La llengua i la literatura catalanes

Com a tutors de l'àrea de coneixement de **llengua i literatura catalanes**, som, al centre educatiu, les persones expertes en els coneixements i les habilitats propis d'aquesta àrea de coneixement. És, per tant, la nostra responsabilitat vetllar perquè els estudiants:

- coneguïn, estimin, gaudeixin i es facin seu el patrimoni lingüístic i literari català;
- tinguin un domini oral i escrit de la llengua que sigui suficient i adequat en relació amb les necessitats socials, laborals o educatives amb què es trobaran quan acabin els estudis.

D'altra banda, com a professors de l'àrea de llengua, és també la nostra responsabilitat vetllar per altres **objectius compartits** amb el professorat especialista d'altres llengües i literatures, com ara:

- el foment de la lectura,
- la comprensió del fet literari,
- la formació en les habilitats comunicatives,
- la reflexió metalingüística general.

El coneixement expert de la llengua i de la literatura catalanes és la nostra aportació a aquests objectius compartits de l'àrea de llengua.

En alguns centres educatius, la tutorització d'un treball de recerca s'assigna al professor sense tenir en compte la seva àrea temàtica d'adscripció, de manera que un professor de llengua i literatura catalanes es pot trobar, per exemple, en la situació d'haver de tutoritzar un treball empíric sobre la reproducció de les tortugues. En aquests casos, l'única forma possible d'acompanyar l'estudiant és guiar-lo a través de les diverses fases del procés de recerca i recórrer a l'assessorament dels experts del centre en la matèria que correspongui (la biologia, en el cas del treball sobre la reproducció de les tortugues).

Fora d'aquestes situacions, és responsabilitat del professor de l'àrea de llengua i literatura catalanes **obrir finestres** que desvetllin la curiositat dels estudiants per la llengua i la literatura catalanes, i l'habilitat de fer-se preguntes.

Si el tutor de l'àrea té una formació experta en la llengua i la literatura, li serà molt fàcil obrir aquestes finestres; però la docència d'una assignatura moltes vegades està subjecta a circumstàncies de falta de personal o de falta de previsió en la planificació educativa per part de les institucions administratives, i no sempre s'assigna als experts en la matèria. Els tutors que no tenen aquesta

expertesa han de formar-se en els coneixements i les habilitats necessaris, i han de fer també un treball de reflexió sobre quina ha de ser la seva aportació docent tenint en compte la doble responsabilitat que hem descrit a l'inici d'aquest apartat: *a)* com a professors de l'àrea de coneixement de llengua i literatura catalanes, i *b)* com a professors de l'àrea de llengua.

Pel que fa al treball de recerca, cal tenir present el fet que l'estudiant pot escollir o bé un treball emmarcat en una **única àrea de coneixement**, o bé un treball de **caràcter interdisciplinari o transversal**. Tant en un cas com en l'altre, el professor de llengua i literatura catalanes pot ser que hagi d'assumir el rol de tutor del treball o que, simplement, adopti funcions d'assessor expert d'un treball tutoritzat per un altre professor. Sigui quin sigui el seu paper, caldrà que es pregunti, juntament amb l'alumne:

- En el cas que el treball es vulgui emmarcar en l'àmbit de l'estudi lingüístic o literari de la llengua catalana, quina recerca específica es pot fer en aquest àmbit.
- En el cas que el treball es vulgui que tingui un caràcter interdisciplinari o transversal, què es pot aportar a aquesta transversalitat des de l'àrea de coneixement de la llengua i la literatura catalanes.

ACTIVITATS

Activitat 1: Treballs de llengua i literatura catalanes

Llegiu els títols de treballs de recerca de batxillerat de la llista següent. Són treballs de llengua o de literatura catalanes que s'han presentat en diversos instituts durant els darrers anys. Observeu també la llista d'alguns dels àmbits específics de l'estudi lingüístic i literari de la llengua catalana. En quin o quins àmbits específics d'estudi podeu emmarcar cada treball?

Treballs de recerca de batxillerat

- El català, llengua d'oci en els joves
- La lògica dels errors freqüents
- Quines restriccions sintàctiques i semàntiques tenen els verbs de moviment en català?
- Toponímia de l'Olla de Núria i la capçalera del Freser

- Fonètica catalana històrica: evolució de les vocals llatines
- Anàlisi dialectològica d'uns parlars del Solsonès
- Tecnolecte futbolístic català: anàlisi dels processos de formació del lèxic futbolístic català, en l'àmbit del gol i la rematada
- Un toc femení en la literatura medieval. *Trobairitz* i beguines
- Anàlisi de la poesia d'Isabel Ortega
- De la felicitat a la frontera. Una lectura de les obres de Vicenç Pagès
- Una mirada al relat breu. Històries corrents d'Igualada
- La sang d'una guerra, la força d'una ploma
- El desenvolupament i l'adquisició del llenguatge
- Poetes maleïts catalans
- *La mort i la primavera*
- El llenguatge juvenil de *Merlí*

Àmbits específics de l'estudi lingüístic i literari de la llengua catalana

- Ortografia catalana
- Gramàtica normativa catalana
- Fonètica del català
- Fonologia del català
- Morfologia del català
- Sintaxi del català
- Lexicologia del català
- Semàntica del català
- Pragmàtica del català
- Anàlisi del discurs en llengua catalana
- Gramàtica històrica catalana
- Història de la llengua catalana
- Dialectologia catalana
- Sociolingüística catalana
- Lingüística aplicada catalana (adquisició L1 i L2, trastorns, ensenyament L1 i L2, aplicacions computacionals, gestió, dinamització, etcètera)
- Expressió escrita en llengua catalana
- Expressió oral en llengua catalana
- Literatura catalana medieval
- Literatura catalana moderna (Renaixement, Barroc i Il·lustració)
- Romanticisme català (Romanticisme i Renaixença)
- Literatura catalana del Modernisme, el Noucentisme i l'Avantguardisme

- Literatura catalana de la Guerra Civil i la postguerra
- Literatura catalana contemporània
- Literatura catalana de la postmodernitat
- Poètica dels textos literaris catalans
- Retòrica dels textos literaris catalans
- Edició i anotació de textos catalans
- Hermenèutica (interpretació de textos literaris catalans)
- Gèneres literaris catalans
- Gestió del patrimoni literari català
- Literatura infantil i juvenil en llengua catalana
- Literatura popular catalana

Activitat 2: Treballs interdisciplinaris o transversals

Llegiu els títols de treballs de recerca de batxillerat de la llista següent. Són treballs de caràcter interdisciplinari o transversal que s'han presentat en diversos instituts durant els darrers anys. Observeu també la llista de les àrees d'especialitat de l'ensenyament secundari de la borsa de treball de la Generalitat de Catalunya i la dels àmbits específics d'estudi lingüístic i literari de la llengua catalana que heu consultat en l'activitat 1. En quines àrees d'especialitat podeu emmarcar aquests treballs? Què hi podem aportar des de l'àmbit de la llengua i la literatura catalanes?

Treballs de recerca de batxillerat

- Les adaptacions literàries al cinema. Creació d'un guió a partir d'una novel·la de Mercè Rodoreda
- Mencions clàssiques a *Sandàlies d'escuma*, de Maria Àngels Anglada
- Evolució estètica dels cartells publicitaris
- Els tòpics literaris en la música de Sopa de Cabra
- Recuperació del ball parlat de Sebastiana del Castillo
- El perfil psicològic de l'assassí en la novel·la negra catalana actual
- El cos diu el que la ment sent. L'expressió gestual de les emocions
- Publicitat sexista: la figura de la dona en la publicitat
- *L'altra ciutat* de Maria Aurèlia Capmany: la meva ciutat
- La realitat del jardí de Mercè Rodoreda. Les plantes de *Jardí vora el mar*
- Les xarxes socials com a eina de predicció electoral. Les TIC com a nova forma de canvi social i polític

Àrees d'especialitat (borsa de treball del cos de professors d'ensenyament secundari, Generalitat de Catalunya)

- Administració d'empreses
- Alemany
- Anàlisi i química industrial
- Anglès
- Aranès
- Assessoria i processos d'imatge personal
- Biologia i geologia
- Construccions civils i edificacions
- Cultura clàssica
- Dibuix
- Economia
- Educació física
- Filosofia
- Física i química
- Formació i orientació laboral
- Francès
- Geografia i història
- Hoteleria i turisme
- Informàtica
- Intervenció sociocomunitària
- Italià
- Llengua castellana i literatura
- Llengua catalana i literatura
- Matemàtiques
- Música
- Navegació i instal·lacions marines
- Organització i processos de manteniment de vehicles
- Organització i projectes de fabricació mecànica
- Organització i projectes de sistemes energètics
- Organització i gestió comercial
- Orientació educativa
- Processos de cultiu aquícola
- Processos de diagnòstic clínic i productes d'ortopròtesi
- Processos de la indústria alimentària
- Processos de producció agrària

- Processos i mitjans de comunicació
- Processos i productes d'arts gràfiques
- Processos i productes de fusta i mobles
- Processos i productes de tèxtil, confecció i pell
- Processos i productes de vidre i ceràmica
- Processos sanitaris
- Sistemes electrònics
- Sistemes electrotècnics i automàtics
- Tecnologia

1.4. La tipologia de treballs

El treball de recerca consisteix en un conjunt d'activitats estructurades i orientades amb vista a la investigació que realitza l'alumnat en un àmbit que ha escollit i ha delimitat, amb l'orientació del professorat. Això implica tant la realització d'activitats de laboratori o de camp com activitats de documentació bibliogràfica (Currículum del batxillerat. Decret 142/2008. DOGC, núm. 5183).

Tal com s'indica al currículum del batxillerat, el treball de recerca ha d'incloure un conjunt d'activitats estructurades i orientades a la investigació que realitza l'alumne. El fet que es destaquí que aquestes activitats n'han d'incloure d'empíriques i de documentació ha posat en primer terme les dimensions pràctica i documental del treball, i en alguns casos ha afavorit una visió simplificada del procés de recerca, que s'ha considerat que ha d'incloure «una part pràctica» i «una part teòrica». Aquesta simplificació ha posat en segon terme aspectes essencials en la formació de la capacitat investigadora de l'alumne: la capacitat de plantejar preguntes de recerca clares, viables i pertinents; la capacitat de construir un model d'anàlisi adequat als objectius (que defineixi amb claredat els conceptes que es posen en joc i els indicadors que permetran observar-los, i, si escau, les hipòtesis), i la necessària vinculació a aquest model dels processos d'observació i d'anàlisi.

No tots els treballs acadèmics que es presenten com a treball de recerca de batxillerat són treballs que demostrin de manera completa les competències en recerca de l'alumne. Sovint, el treball que els alumnes exposen és el resultat d'una feina d'exploració documental, que, en un procés de recerca, constitueix només la fase inicial del procés; de manera que allò que realment es

presenta és un informe sobre l'estat de la qüestió del tema que es vol tractar. D'altres vegades, aquest informe va acompanyat d'un treball creatiu («pràctic») que il·lustra la fase documental, o que és l'objectiu central (de vegades únic) del treball. Sovint, en aquests treballs hi falten els components principals del procés investigador: les preguntes de recerca, la definició del model d'anàlisi i un treball analític que sigui més explicatiu que descriptiu.

La figura 1 il·lustra els tres tipus principals de treball de recerca de batxillerat que hem observat: *a*) treballs que tenen la finalitat principal d'aprendre sobre un tema i presentar-ne un estat de la qüestió, i que condueixen a l'elaboració d'un informe documental; *b*) treballs que tenen la finalitat de respondre a una pregunta de recerca i que posen en joc d'una manera completa les habilitats investigadores, i que condueixen a l'elaboració d'un informe del procés i els resultats de la recerca, i *c*) treballs que tenen la finalitat de crear un producte, de fer alguna cosa (una novel·la, un vídeo, etc.), i que suposen l'aprenentatge de les habilitats i els recursos necessaris per a la realització del producte.

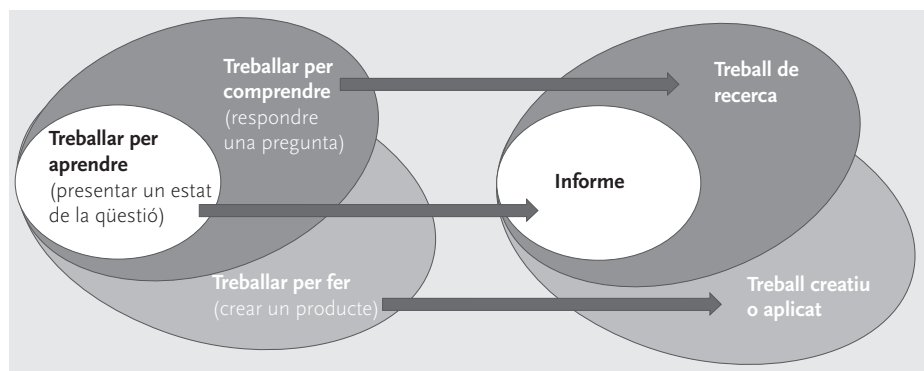


Figura 1. Objectius del treball i resultat final

Noteu que la figura 1 situa els tres tipus de treballs en ovals que se superposen parcialment. De fet, un treball de recerca complet pot incloure les tres finalitats: aprendre sobre un tema, respondre a una pregunta i demostrar o presentar amb un format creatiu allò que s'ha investigat. Als instituts catalans, aquesta és una més de les tipologies de treball que es presenten, al costat de les altres.

ACTIVITAT

Per a cadascun dels estudiants següents, digueu com caldria enfocar el treball en relació amb els objectius d'**aprendre, comprendre i fer**:

MARTA: «Aquest treball està basat en l'estudi de la producció literària de l'autora tarragonina Isabel M. Ortega Rion, així com la seva biografia i les activitats relacionades amb l'àmbit de la literatura en les quals l'autora ha participat».

CLARA: «El meu objectiu al començar aquest treball era conèixer millor la meua llengua i també tots els seus dialectes, fet que sempre m'ha interessat. Vaig escollir aprofundir en l'alguerès, ja que era el més desconegut per a mi».

ALBERT: «M'he plantejat el treball de recerca com una aproximació a la terminologia en català emprada en el sector del cinema, que m'interessa molt».

Exemple

«La present investigació, titulada *L'arqueologia del text medieval aplicada a Ramon Llull*, es refereix a l'edició crítica d'obres antigues adaptada al *Cant de Ramon*, un poema autobiogràfic de l'any 1300 que recull l'*opus* del beat mallorquí Ramon Llull» (Ainhoa Cano Sánchez, *L'arqueologia del text medieval aplicada a Ramon Llull*, segon premi FilCat.UB a treballs de recerca de batxillerat, 2018).

- a) Treballar per aprendre > Informe, resum
Explicar qui era Ramon Llull, com s'editen els textos medievals i quines edicions s'han fet del *Cant de Ramon*.
- b) Treballar per comprendre > Treball de recerca
Comprendre com i per què ha canviat el text del *Cant de Ramon*, de Ramon Llull, al llarg del temps.
- c) Treballar per fer > Treball creatiu, aplicat
Proposar una edició anotada del *Cant de Ramon*, de Ramon Llull.

1.5. La gestió del treball de recerca al centre

En la gestió del treball de recerca al centre s'han de tenir en compte els aspectes següents:

- a) la formació en recerca del professorat,
- b) la formació sobre el treball de recerca als estudiants,
- c) el calendari,
- d) l'assignació de tutors,
- e) l'avaluació.

1.5.1. La formació en recerca del professorat

La formació en metodologia de la recerca del professorat de secundària i batxillerat és escassa. En molts casos, el professorat no ha rebut cap formació específica sobre recerca durant els estudis de grau o llicenciatura, i només alguns han rebut aquesta formació específica en algun màster especialitzat de l'àrea de coneixement. Sovint, l'aprenentatge de la metodologia d'investigació es basa en la lectura d'articles científics, que no sempre exposen de forma explícita el procés investigador. El que s'aprèn a partir d'aquestes lectures sol ser una forma d'exposició de resultats, un model discursiu, i no tant els conceptes i les habilitats propis de la recerca científica. Ser conscient d'aquesta limitació és un primer pas per fer una tutoria de recerca de la manera més adequada. El tutor que reconegui aquesta mancança haurà de formar-se en cursos específics o fer autoformació a partir de la lectura de manuals pràctics sobre la recerca científica.

1.5.2. La formació sobre el treball de recerca als estudiants

En la gestió del centre, cal considerar quina és la formació sobre recerca que tenen els estudiants. És possible que el centre educatiu tingui un pla de foment de la recerca des de la secundària, o que treballi per projectes, i, en aquest cas, els alumnes segurament ja estaran familiaritzats amb les eines bàsiques del procés d'investigació quan arribin al batxillerat. En qualsevol cas, caldrà preveure l'organització de sessions formatives en l'etapa inicial d'elaboració del treball de recerca, durant el primer curs de batxillerat, que estiguin adaptades a la formació prèvia dels estudiants.

Els exemples següents il·lustren la manera com diversos instituts organitzen la formació en recerca dels estudiants de batxillerat.¹

Cas 1: Institució Cultural del CIC (Barcelona)

La formació als estudiants que es proporciona en aquest centre està condicionada per dos factors: *a*) el fet que els estudiants procedeixen de moltes escoles diferents, i que, per tant, no els coneixen, i *b*) el nombre elevat d'estudiants (270) al batxillerat, que fa impossible la tutorització individual.

El fet de no conèixer els estudiants es resol iniciant els treballs al final del primer curs de batxillerat, durant el mes de maig. Això, d'una banda, permet tenir temps suficient per conèixer els alumnes i poder crear grups de treball consistents, i, d'altra banda, dona temps als alumnes perquè s'acostumin a la manera de treballar del batxillerat.

Abans del maig es fan tres seminaris formatius durant nou setmanes consecutives:

- Primer seminari: L'argumentació (2 hores setmanals, 3 setmanes).
- Segon seminari: Oratòria (2 hores setmanals, 3 setmanes).
- Tercer seminari: Projecte de recerca (2 hores setmanals, 3 setmanes).

Cas 2: Escola Betània Patmos (Barcelona)

El context d'aquesta escola és diferent al que hem descrit en el cas 1. En aquest cas, el professorat coneix els alumnes des de la primària i els alumnes estan familiaritzats amb la manera de treballar de l'escola. D'altra banda, es treballa l'oratòria en tots els cicles educatius, des de la primària, i es fan exposicions públiques davant dels alumnes d'altres cursos, dels pares, etcètera.

En aquest context, la formació sobre el treball de recerca se centra en una assignatura de cultura científica durant el primer curs de batxillerat.

¹ Aquestes experiències les van explicar Marc Pepiol (Institució Cultural del CIC, Barcelona), Jordi Benet (Escola Betània Patmos, Barcelona), Carme Piqué i Sagrari Fernández (Institut El Cairat, Esparreguera) durant la jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i Universitat Internacional de Catalunya, 2017).

Cas 3: Institut El Cairat (Esparreguera)

L'Institut El Cairat va iniciar ja fa alguns anys un projecte de foment de la recerca des del primer curs de l'educació secundària obligatòria (ESO), Gust i passió per investigar, que s'ha consolidat. El projecte es pot seguir a Facebook (www.facebook.com/Gust-i-passi%C3%B3-per-investigat-Insti-tut-El-Cairat-1558604867709579). El treball a l'ESO s'adapta a les habilitats dels alumnes de cada nivell educatiu, sempre partint d'una pregunta de recerca.²

Pel que fa al treball de recerca de batxillerat, l'institut organitza quatre sessions d'orientació a primer curs:

- Primera sessió: trencar falsos mites sobre la recerca.
- Segona sessió: proposta de temes per part dels alumnes i dels professors.
- Tercera sessió: presentació de bons exemples de treballs de recerca.
- Quarta sessió: orientacions per part dels caps de departament i els tutors del treball.

1.5.3. El calendari

El currículum del batxillerat preveu una dedicació aproximada al treball de recerca de batxillerat d'unes 70 hores, que no han de suposar un destorb per al treball continuat en altres matèries:

La realització del treball de recerca comporta una dedicació de l'alumne/a d'una certa entitat, però no una exclusivitat que pugui suposar una fractura amb el treball continuat en la resta de matèries. La durada de la recerca hauria d'estar entorn de les 70 hores de feina per a l'alumnat (Currículum del batxillerat. Decret 142/2008. DOGC, núm. 5183).

² El projecte Gust i passió per investigar promou la participació dels estudiants en premis d'investigació escolars. Alguns treballs d'ESO de l'Institut El Cairat que han estat reconeguts al concurs Esdelibro (www.esdelibro.es), per exemple, es poden consultar als llocs web que s'indiquen, que inclouen explicacions de la metodologia de treball i dels resultats de la recerca: és el cas de *D'Atargatis a Ariel. L'evolució de la sirena al llarg de les diferents cultures i del temps* (<http://atargatisariel.blogspot.com>) o d'*Estudi de la vida dels nens que es van quedar a Esparreguera durant la Guerra Civil* (www.pinterest.es/pin/300685712621813471).

Aquestes 70 hores es poden distribuir entre el primer i el segon curs de batxillerat, és a dir, en dos anys, però en la pràctica és més habitual que la realització del treball durí entre sis mesos i un any. No s'acostuma a començar fins al segon o el tercer trimestre del primer curs de batxillerat, i en molts instituts es presenta abans de Nadal o al gener, durant el segon curs.

Pel que fa al calendari de seguiment, és també cada centre educatiu el que determina el procediment. El més habitual és que el seguiment es faci per objectius, amb reunions setmanals de tutor i alumne (o grups d'alumnes) o amb reunions periòdiques amb el tutor, el cap de departament i, si cal, el coordinador del batxillerat.

1.5.4. L'assignació de tutors

Com en el cas del calendari, el procediment d'assignació de tutors també és variable i depèn de cada centre educatiu. Les possibilitats més habituals són les següents:

- a) S'assigna un tutor de l'àrea d'especialitat del tema triat.
- b) Els alumnes demanen un tutor concret. Si no es poden atendre totes les demandes, es fa un reajustament.
- c) Els professors proposen temes que poden tutoritzar.
- d) Les tutories es reparteixen de manera equitativa entre tot el professorat del centre, sense tenir en compte l'àmbit d'especialitat.

La tutorització és un procés d'acompanyament en què s'han de sentir còmodes totes les parts. De vegades això no és possible, i també de vegades es produeixen incidents que forcen un canvi de tutor (un professor que marxa del centre educatiu entre primer i segon curs, una baixa mèdica, un canvi radical de tema per part de l'alumne...). És responsabilitat del centre trobar les solucions òptimes i ajudar l'alumne a gestionar les preocupacions que es puguin derivar de la falta d'entesa entre tutor i alumne, o dels canvis inevitables de tutor de recerca. El paper del tutor d'aula i del coordinador del batxillerat és, en aquest aspecte, fonamental. També, si fos necessari, es pot demanar la col·laboració dels pares. Detectar problemes i buscar solucions amb temps és important perquè el procés de la recerca pugui avançar amb tranquil·litat.

1.5.5. L'avaluació

Els criteris d'avaluació són específics de cada centre, però sol ser bastant freqüent que una part de la nota l'assigni el tutor i la resta la determini un tribunal compost per dos o tres professors. La nota del tutor pot correspondre, per exemple, a la valoració de les sessions setmanals de tutoria i el lliurament de tasques, i aportar un 40% de la qualificació final. La nota del tribunal, que aportaria el 60% de la qualificació final, pot fer una distinció entre la qualificació de la memòria escrita (75%) i l'exposició oral (25%). En l'apartat 1.8 comentem altres aspectes de l'avaluació.

1.6. Els recursos humans i materials

En l'acompanyament del procés de recerca que fa l'estudiant convé tenir presents tots els recursos humans i materials de què es pot disposar.

Els **professors del centre d'altres especialitats** poden orientar l'alumne en aquells aspectes del treball que estan relacionats amb altres àrees: per exemple, el context històric en un treball de literatura; la informació mediambiental en un treball que es planteja si el jardí d'una novel·la pot ser un paisatge real, o els principis d'anàlisi estadística en l'anàlisi de dades quantitatives.

D'altra banda, l'estudiant pot recórrer quan és necessari als **responsables de la gestió** dels treballs de recerca als centres: no només el tutor del treball, sinó també, especialment, el tutor d'aula i el coordinador del batxillerat.

També, **la família i els amics** de l'estudiant són un recurs fonamental: són el suport emocional en un procés que sovint genera preocupació i inseguretat, i són també una ajuda pràctica a l'hora de recollir dades (els pares que acompanyen el seu fill a recollir dades toponímiques de la comarca o a fer entrevistes dialectals; els amics que s'avenen a ser objecte d'investigació en un treball sobre la llengua dels joves, etcètera).

El mateix **centre educatiu** és una font de recursos pròxima i adequada: els alumnes del centre poden ser, per exemple, l'objecte d'un estudi sobre l'ús del català al pati o sobre les metodologies d'ensenyament del català com a llengua estrangera a l'aula d'acollida. I el centre pot posar a disposició de l'estudiant els materials que puguin ajudar-lo, si és el cas, a realitzar el seu treball: la biblioteca del centre, l'aula d'informàtica, etcètera.

També formen part d'aquest conjunt de recursos humans els **antics alumnes** del centre educatiu. Alguns instituts, per exemple, recorren a aquests antics alumnes a l'hora de fer les sessions formatives prèvies a la realització

del treball: els demanen que hi presentin els seus treballs, i que expliquin els aspectes que més els van ajudar i com van superar les dificultats que se'ls van plantejar.

A més, es pot considerar la possibilitat de comptar amb **especialistes de l'àmbit d'investigació**, tant en la fase exploratòria de la recerca, quan s'està definint l'objectiu específic del treball i el model d'anàlisi, com en l'etapa d'observació. Un especialista pot aconsellar les primeres lectures i ajudar a definir el tema; o bé pot ser, ell mateix, objecte d'observació, com l'escriptor de qui s'estudia l'estil literari o el sociolingüista a qui s'entrevista en relació amb els usos socials de la llengua. Algunes universitats ofereixen programes de suport a la recerca del batxillerat, en què un especialista col·labora amb el tutor del batxillerat i l'alumne durant el procés de la investigació: vegeu, per exemple, el programa CERE i el projecte FORCES, a la Universitat de Barcelona (www.ub.edu/cere/forces), i el programa ARGÓ, a la Universitat Autònoma de Barcelona (www.uab.cat/argo).³

També es poden tenir en compte els **organismes públics i privats** relacionats amb l'àmbit d'investigació, així com les biblioteques i els centres de documentació: un treball sobre les dones escriptores es podria beneficiar, per exemple, d'una visita al Centre de Documentació Joaquina Alemany i Roca de la Generalitat de Catalunya; un estudi sobre els antropònims catalans podria tenir en compte les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya; etcètera.

Internet és una font d'informació valuosa, que els alumnes tendeixen a sobreutilitzar per la facilitat amb què hi poden accedir. Serà tasca del professor tutor ajudar els alumnes a distingir la informació fiable de la que no ho és i a combinar la consulta a Internet amb altres fonts d'informació.

D'altra banda, es pot fer un seguiment de les **trobades i premis de recerca** que, cada vegada més, ofereixen institucions locals, empreses i universitats. La majoria són premis de perfil general (a treballs de recerca de qualsevol àmbit), però existeix també un premi específic per a treballs de recerca de llengua i literatura catalanes (Premi FilCat.UB, <http://filcat.ub.edu/premi-filcatub>). També val la pena estar atent a les propostes d'**associacions i fundacions** que promouen la recerca entre els joves (com ara MAGMA, www.magmarecerca.org, responsable de l'organització de la fira anual Exporecerca

³ Vegeu altres entitats i recursos de suport a l'apartat «Assessorament i suport» del web *Curriculum i orientació. Batxillerat. El treball de recerca* (<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/batxillerat/treballrecerca>).

Jove; la Fundació Carulla, <http://fundaciocarulla.cat>, que convoca els Premis Baldiri Reixac, etc.). Igualment, les iniciatives de foment de la recerca que es promouen en **altres instituts** de secundària i batxillerat poden ser una font d'inspiració i un model valuós tant per als estudiants com per als tutors. Vegeu, per exemple, les iniciatives de l'Institut Juan Manuel Zafra de Barcelona (<https://agora.xtec.cat/iesm-jmzafra/portada/zafra-investigadora-la-recerca-a-secundaria>) i el projecte Gust i passió per investigar de l'Institut El Cairat d'Esparreguera ([www.facebook.com/Gust-i-passió-per-investigat-Instiut-El-Cairat-1558604867709579](http://www.facebook.com/Gust-i-passio-per-investigat-Instiut-El-Cairat-1558604867709579)).

Finalment, els tutors poden treure profit de **propostes formatives** que periòdicament ofereixen les universitats (a través, especialment, dels instituts de ciències de l'educació, departaments i altres unitats) i altres organismes (Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, www.cdl.cat; CESIRE, <http://agora.xtec.cat/cesire>). També, el Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de Barcelona facilita la formació experta del professorat de llengua i literatura catalanes a través de programes formatius específics (<http://filcat.ub.edu>).

1.7. El tutor i l'estudiant

El tutor de recerca i l'estudiant que fa el treball de recerca de batxillerat afronten el procés de la investigació a partir de coneixements, habilitats, dificultats, actituds i expectatives que poden variar en cada cas i que condicionen el desenvolupament del procés d'acompanyament i de descoberta que suposa la realització d'aquest treball.

Menoyo Díaz (2014) explica molt bé quines són les expectatives, les emocions, les dificultats i les tasques de tutors i estudiants durant el procés de la recerca. D'altra banda, Castelló (2007) i Castelló, Iñesta i Zannotto (2007) comenten els diversos perfils de l'estudiant que s'enfronta a la tasca de redactar l'informe del procés i els resultats de la investigació. Comentem aquests aspectes en els apartats següents.

1.7.1. Què espera l'estudiant del tutor? Què ha de fer el tutor?

En general, l'estudiant espera que el seu tutor tingui un coneixement acadèmic del tema que vol investigar, o, si això no és possible, que pugui almenys orientar-lo en les primeres etapes de la recerca i oferir-li contactes. Espera, també,

que el tutor tingui les habilitats de recerca necessàries i que sàpiga guiar-lo. I, finalment, espera que tingui disponibilitat per ajudar-lo i per poder-hi compartir quan el necessiti, i saber que és algú que el coneix bé i que sabrà ajudar-lo emocionalment.

Per la seva banda, el tutor ha de saber acompanyar l'estudiant en un procés que s'ha de basar en les preguntes de recerca que es planteja l'alumne i en el seu aprenentatge de les habilitats de recerca, i no en els interessos temàtics del professor. El tutor, per tant, ha d'ajudar, però no fer; s'ha d'implantar, però ha de donar llibertat; ha d'explicar, però no explicar-ho tot, i ha d'escoltar l'alumne sempre, sense tallar-lo, però corregint i reconduint el que sigui necessari.

Les dificultats que pot tenir el tutor tenen a veure amb diversos factors. En primer lloc, el seu nivell d'experiència tant en la recerca com en la tutorització d'aquest tipus de treballs; pel que fa a la tutoria, per exemple, pot tenir dificultats a l'hora de trobar un equilibri entre la necessitat de guiar i controlar la feina de l'alumne i la de facilitar-ne l'autonomia. En segon lloc, la falta de recursos personals en la utilització d'eines informàtiques i audiovisuals (TIC i MAV). En tercer lloc, el desconeixement del marc normatiu (laboral i curricular) i de la gestió específica de cada centre. Per fer front a aquestes dificultats, és aconsellable que el tutor novell no només es formi de manera adequada, sinó que també busqui ocasions per comentar les seves experiències amb altres tutors més experts del centre educatiu.

1.7.2. L'estudiant en el procés de recerca

L'estudiant que ha de realitzar el treball de recerca de batxillerat es troba normalment amb dificultats de dos tipus, que poden ser diferents en les etapes inicial, central i final de l'elaboració del treball: dificultats pròpies de la recerca i dificultats emocionals.

Pel que fa a la recerca, pot tenir dificultats, per exemple, per aplicar les habilitats investigadores que s'han treballat en les sessions d'orientació prèvies a l'inici del treball, o les habilitats comunicatives necessàries per a l'exposició i l'argumentació, escrites i orals, del treball, o pot resultar-li difícil planificar la recerca. Pel que fa a la dimensió emocional del treball, les dificultats es poden produir en la conciliació de la vida acadèmica, familiar i social; a l'hora de cooperar amb un altre estudiant quan el treball es fa en equip; en la relació amb el professor tutor o si hi ha un canvi de tutor quan el treball està a mig fer; per la pressió de la puntuació, els terminis i la sobrecàrrega de treball; per la por a ha-

ver triat malament el tema o el mètode, o per la por a no obtenir resultats o no ser capaç d'assolir les seves expectatives.

Algunes accions com les següents poden contribuir a preveure i minimitzar l'impacte d'aquestes dificultats:

- La iniciació gradual de l'estudiant a la recerca: des de l'ESO i en totes les matèries.
- La tutoria a l'aula: el foment de l'autonomia, de la capacitat crítica, del treball cooperatiu.
- La participació dels estudiants en certàmens de joves investigadors.

1.7.2.1. Dificultats i emocions durant les etapes inicials

Les dificultats inicials es refereixen sobretot a la selecció i delimitació del tema del treball per part de l'estudiant i a la falta d'experiència en les habilitats investigadores i de planificació de la recerca. Donar als estudiants una formació prèvia, estimular la seva capacitat d'observació del món des de la curiositat i practicar les habilitats investigadores i de planificació des de l'ESO poden ser bons recursos per fer front a aquestes dificultats.

Formular preguntes, plantejar objectius, definir els conceptes, saber quan cal proposar hipòtesis i com s'han de formular, dissenyar experiments i planificar les tasques són activitats que es poden anar practicant, amb treballs de poc abast, des dels primers anys de l'ESO. Vegem-ne un exemple explicat per Carme Piqué, de l'Institut El Cairat d'Esparreguera:⁴ en un treball de recerca de primer d'ESO es va plantejar la pregunta de si el franquisme havia suposat que es deixés de parlar el català a les escoles; aquesta pregunta va portar a formular la hipòtesi que hi havia una relació causal entre la procedència geogràfica dels professors i l'ús del català a les escoles, i, a partir d'aquesta hipòtesi, els alumnes van recollir dades sobre la procedència geogràfica dels professors de les escoles d'Esparreguera els anys 1938 i 1965. El resultat d'aquesta cerca va ser que el 1938 el 67% dels mestres d'Esparreguera eren fills de pares catalans, mentre que el 1965 el 65% eren fills de pares castellans.

Una altra dificultat, vinculada a les anteriors, sol ser la falsa creença que el treball ha de ser un treball original; en aquest cas, l'estudiant es planteja la dificultat de trobar un tema que sigui realment original o de resoldre els seus dubtes sobre el grau de novetat de la proposta. El tutor pot fer notar a l'estudiant que la novetat del tema no és un objectiu del treball, sinó que el que es

4 Jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (2017).

pretén és que l'estudiant demostrï la seva capacitat d'aplicació d'un mètode lògic a la resolució de problemes abastables, tal com s'assenyala a l'annex 2 del currículum del batxillerat:

En cap cas l'objectiu principal del treball és obtenir resultats científics nous i homologables a la recerca en àmbits educatius o professionals superiors, sinó que la finalitat essencial és aplicar un mètode lògic per a la resolució de problemes abastables que permeti l'aportació personal de l'alumnat i que sigui compatible amb la dedicació horària dels altres components del currículum (Currículum del batxillerat. Decret 142/2008. DOGC, núm. 5183).

També en l'etapa inicial, poden constituir un motiu de bloqueig emocional la pressió de voler obtenir una puntuació alta, per poder accedir als estudis universitaris desitjats, i la por a la sobrecàrrega de treball que pot suposar el treball de recerca al costat del temps de dedicació necessari per a les altres assignatures. El tutor pot ajudar l'estudiant amb accions que n'afavoreixin la motivació (a través de l'elecció voluntària del tema, per exemple), l'autovaloració (animant l'estudiant a expressar les seves emocions) i el consens (partint de l'experiència prèvia). A més, ha de ser molt conscient que el temps de dedicació total al treball no hauria de ser superior a les 70 hores, tal com preveu l'annex 2 del currículum del batxillerat, i ha de saber orientar l'alumne en la selecció d'una proposta de recerca que sigui temporalment viable.

1.7.2.2. Dificultats i emocions durant les etapes centrals

Les dificultats principals amb què se solen trobar els estudiants un cop iniciat el procés de la recerca corresponen a la gestió del temps, la recollida de dades, la gestió de les dades i la redacció dels primers esborranys. Aquestes dificultats poden estar relacionades amb la falta d'experiència dels alumnes en el disseny i la planificació de la recerca, amb les pors que ja hem comentat i també amb la dificultat de gestionar els conflictes que poden anar sorgint: que hi hagi un canvi de tutor quan el treball està a mig fer, que l'alumne no aconsegueixi respectar els terminis de lliurament de les tasques parcials o que s'adoni a mig procés que el tema o el mètode s'han triat malament.

Per fer front a aquestes dificultats i a les emocions que generen, Menoyo Díaz (2014) recomana que les accions del tutor estiguin orientades a reforçar l'autoconfiança de l'estudiant i la percepció (per a l'estudiant, però també per a ell mateix) que la realització del treball és una oportunitat d'aprenentatge. En aquesta línia, el tutor pot desplegar les accions següents:

- Animar l'estudiant a expressar les seves emocions.
- Ser assertiu i ajudar l'estudiant a expressar-se també de manera assertiva; és a dir, expressar el que es pensa, es vol i se sent amb claredat i amb respecte per l'altre i per ell mateix.
- Revisar amb atenció la feina feta i proposar canvis i millores des d'una perspectiva constructiva i pragmàtica.
- Reforçar i refermar les idees vàlides i els mètodes adequats.

1.7.2.3. Dificultats i emocions durant les etapes finals

En les etapes finals de l'elaboració del treball de recerca de batxillerat, l'alumne se segueix trobant habitualment amb la dificultat de saber gestionar el temps: el final del treball s'acosta i potser no ha respectat els terminis de lliurament de feines en les etapes anteriors, o ha recollit molta informació que no sap com ha d'endregar; a més, ha d'acabar de redactar el treball escrit i preparar la presentació oral, i al mateix temps està ocupat amb els treballs i exàmens de les altres assignatures. A part de la gestió del temps, Menoyo Díaz (2014) assenyala dificultats més específiques que són pròpies de les etapes finals del procés investigador: la dificultat d'aplicar les habilitats investigadores per analitzar els resultats i arribar a conclusions; la dificultat d'aplicar les habilitats comunicatives, escrites i orals; la dificultat d'aplicar normatives de tipus formal, i la dificultat d'autoavaluar la feina feta.

A aquestes dificultats s'hi sumen les emocions derivades del desig d'aconseguir resultats i assolir les expectatives. L'estudiant, òbviament, malgrat les dificultats que hagi pogut tenir, espera que el treball li sigui reconegut de manera justa i que la qualificació que n'obtingui s'ajusti a les seves expectatives i a les necessitats de puntuació vinculades a les notes de tall per a l'accés a la universitat. L'assoliment o no de les expectatives generarà en l'estudiant reaccions d'alegria i satisfacció, d'ira o tristesa, o de sorpresa. Pel que fa a la vinculació entre la qualificació del treball i l'accés a la universitat, és bo recordar als estudiants el pes que té el treball de recerca en la qualificació final del batxillerat:

$$\text{Qualificació final del batxillerat} = (0,9 * \text{qualificació de les matèries}) + (0,1 * \text{qualificació del treball de recerca})$$

1.7.3. Els perfils dels estudiants en la redacció del treball

El tutor ha de ser conscient de la diversitat d'estils cognitius que pot trobar entre els seus alumnes. Les diferències poden estar condicionades per la combinació específica de les intel·ligències múltiples de cada estudiant, per les competències i habilitats que té, per l'experiència..., i afecten la seva manera d'abordar la redacció del treball.

Castelló (2007) té en compte aquesta diversitat a l'hora d'explicar el procés de composició d'un text acadèmic, i proposa una distinció entre quatre perfils d'escriptors diferents:⁵

- **Bus:** necessita començar a escriure de manera immediata; pot escriure molt sense haver pensat abans els apartats o l'estructura. Quan ha escrit una bona part del treball, es troba amb la dificultat d'organitzar el que ha escrit de manera estructurada.
- **Helicòpter:** busca dominar el panorama general abans de començar a escriure. Li resulta molt difícil escriure si abans no té una perspectiva clara del que ha de contenir el seu escrit i com s'organitzarà.
- **Trencacloques:** va guardant fragments d'informació que li semblen interessants, fins que arriba el moment d'anar-los ajuntant. S'enfronta a la dificultat d'organitzar aquestes informacions de manera coherent.
- **Caos:** no és regular a l'hora d'afrontar el procés de composició. Pot ser de vegades com qualsevol dels perfils anteriors i abandona amb facilitat quan veu que no avança.

Cal tenir en compte aquesta diversitat per poder acompanyar de la manera més adequada cada estudiant, cada individualitat, i ho hem de fer guiant i acompanyant la pròpia reflexió de l'estudiant, la seva valoració continuada del procés de treball:

A mesura que es desenvolupa la recerca, és convenient anar fent una valoració del treball i dels resultats que es van assolint, avaluant la pròpia capacitat d'organització, el temps de què es disposa, la tria de qüestions i l'elecció de variables, la previsió de materials i instal·lacions que s'utilitzaran, la preparació de materials

5 Montserrat CASTELLÓ (2007), «El proceso de composición de textos académicos», a Montserrat CASTELLÓ (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona, Graó, p. 47-81. Vegeu també, a les p. 163-215 del mateix volum: Montserrat CASTELLÓ, Anna IÑESTA i Mercedes ZANOTTO, «Epílogo: tres casos de escritura académica».

necessaris, la programació de visites, els problemes per portar endavant la recerca, la dinàmica de treball i la cooperació amb els companys, la relació amb el tutor o tutora, amb les persones enquestades o entrevistades, etc. És a dir, cal valorar la marxa del treball globalment, allò que s'ha fet i allò que resta per fer.

Els resultats d'aquesta revisió són necessaris per completar els apartats de conclusions i recomanacions de l'informe o, si escau, per replantejar les estratègies de treball (*Batxillerat. Treball de recerca. 2020-2021*, Generalitat de Catalunya, 2019, p. 8, <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/guies-estudis/btx-treball-recerca.pdf>).

ACTIVITAT

En grups, reflexioneu sobre el vostre estil personal. Diríeu que és el mateix en tots els treballs escrits que feu? Amb quines dificultats us heu trobat en cada cas? Com les heu superat? Com us han ajudat els vostres professors? Feu una llista de comentaris i consells concrets que us han estat útils.

1.8. L'avaluació

1.8.1. Avaluar, per a què?

L'avaluació en el context del treball de recerca és alhora un procediment d'acreditació del rendiment de l'estudiant i una eina potent que acompanya l'estudiant en el procés d'aprendre a aprendre, i que el forma en les habilitats d'autoreflexió, sentit crític i autoregulació.

Com a procediment d'acreditació, s'utilitza per valorar el procés d'elaboració del treball (la implicació de l'estudiant, la regularitat en les tasques, etc.) i el resultat final (l'informe escrit i la presentació oral). El resultat d'aquesta valoració aporta un 0,1% a la qualificació final del batxillerat.

Com a instrument de formació de l'estudiant de batxillerat, és una eina eficaç al llarg de tot el procés de la investigació, i especialment en les etapes inicial i final del treball. A més, sabem que els estudiants que fan un ús sistemàtic de les pautes d'avaluació al llarg de tot el procés d'investigació obtenen més bons resultats que els estudiants que no ho fan (Menoyo Díaz, 2014, p. 72).

1.8.2. Criteris d'avaluació

La definició dels criteris d'avaluació del treball de recerca és important, perquè els criteris que es defineixen condicionen el treball que fa l'estudiant i com s'avalua. Els criteris determinaran si allò que fa i que comunica l'estudiant és realment un treball de recerca o no ho és, i fins a quin punt són adequats el contingut, la metodologia i els aspectes formals.

El currículum del batxillerat, a l'annex 2, especifica quins són els criteris generals d'avaluació del treball de recerca:

CRITERIS D'AVALUACIÓ

1. Mostrar iniciativa en la formulació de preguntes, hipòtesis o objectius del treball.
2. Mostrar responsabilitat, constància i regularitat en el procés de realització del treball.
3. Planificar i temporitzar de manera rigorosa la feina d'acord amb els objectius plantejats.
4. Aplicar la metodologia de recerca adequada als objectius del treball, afrontar els problemes generats durant el procés de recerca i tenir capacitat per reconduir les estratègies.
5. Seleccionar de forma correcta les fonts d'informació, tot mostrant capacitat per accedir a fonts diversificades i contrastades, gestionar la informació i aplicar de forma rigorosa, crítica i objectiva mètodes d'anàlisi i interpretació de les dades.
6. Redactar un informe ben estructurat i amb rigor formal, on s'exposin les idees principals amb coherència, cohesió i capacitat de síntesi.
7. Elaborar les conclusions de la recerca de forma personal i avaluar críticament el propi treball.
8. Expressar-se oralment i per escrit amb correcció gramatical i estilística, tot dominant el vocabulari tècnic específic.
9. Exposar oralment els resultats de la recerca de forma ordenada, clara i concisa.
10. Emprar les TIC i els MAV durant el procés de recerca i presentació dels resultats.

L'aplicació d'aquests criteris en la pràctica quotidiana dels instituts es concreta en una certa **diversitat** quant a la valoració del procés en relació amb el resultat, la concepció del que pot ser considerat treball de recerca i el que no, la definició i ponderació dels diversos paràmetres d'avaluació, el pes que es dona a l'informe escrit i la presentació oral, o la forma d'assignar la responsabilitat de l'avaluació al professorat del centre.

Trobem, doncs, que, mentre que alguns centres valoren sobretot el desenvolupament del procés (més que l'informe final), altres centres valoren més l'informe final, i no tant el procés. D'altra banda, alguns centres accepten com a treball de recerca la recopilació d'informacions sobre un tema o un treball exclusivament creatiu; en alguns casos es considera que, tingui la forma que tingui, el treball ha d'incloure la creació d'un producte; i d'altres, finalment, no admeten treballs que no hagin suposat l'aplicació de les competències d'investigació que defineix el currículum del batxillerat. Hi ha diversitat també en la ponderació dels paràmetres d'avaluació: la qualificació global de la memòria escrita i la presentació oral; el pes que s'atorga a l'adequació metodològica, el contingut i els aspectes formals, etc. Pel que fa a la responsabilitat de l'avaluació final, en alguns centres l'assumeixen el mateix professor tutor i un altre professor del seu seminari; en canvi, en altres centres la qualificació de l'informe final, oral i escrit, la determina qualsevol professor del claustre, amb l'excepció del professor tutor.

És important que els criteris que aprova cada centre es vagin **revisant periòdicament**, ja que les circumstàncies i els recursos dels estudiants i del professorat van evolucionant al llarg del temps. Per exemple, fa uns anys, les presentacions orals se solien fer amb el suport de transparències, que després han estat substituïdes per programari del tipus PowerPoint o Prezi. D'altra banda, el text i la fotografia, que inicialment eren les úniques modalitats de presentació dels treballs, ara conviuen amb vídeos i l'ús de programes d'edició de so i imatge, programes estadístics i recursos interactius, com les enquestes en línia o els programes basats en la dinàmica de jocs.

ACTIVITAT

Debateu, en grup, els criteris d'avaluació del treball de recerca que establiríeu al vostre centre. Indiqueu a la taula següent la relació entre els criteris que heu acordat i els objectius i els criteris d'avaluació del treball de recerca que defineix el currículum del batxillerat.

Criteris que acordeu	Objectius (núm.)	Criteris (núm.)
-----------------------------	-----------------------------	----------------------------

OBJECTIUS

La matèria del treball de recerca del batxillerat té com a finalitat el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Fer una cerca sobre un tema d'interès personal i que sigui abastable, durant un temps determinat i de manera constant i aprofundida.
2. Posar en pràctica els coneixements adquirits en les diferents matèries del batxillerat en relació amb la metodologia de recerca.
3. Aplicar la metodologia de recerca adequada als objectius fixats i seleccionar i tractar les fonts d'informació i documentació adients.
4. Treballar de manera autònoma, mostrar iniciativa i creativitat, esperit crític i consciència de la dimensió ètica dels processos.
5. Usar les TIC durant el procés de recerca, tractament de la informació, anàlisi i presentació final dels resultats.
6. Comunicar oralment i per escrit les idees principals amb coherència, cohesió i correcció lingüística i estilística, i d'acord amb uns criteris formals de presentació dels treballs.

CRITERIS D'AVUACIÓ

1. Mostrar iniciativa en la formulació de preguntes, hipòtesis o objectius del treball.
2. Mostrar responsabilitat, constància i regularitat en el procés de realització del treball.
3. Planificar i temporitzar de manera rigorosa la feina d'acord amb els objectius plantejats.
4. Aplicar la metodologia de recerca adequada als objectius del treball, afrontar els problemes generats durant el procés de recerca i tenir capacitat per reconduir les estratègies.
5. Seleccionar de forma correcta les fonts d'informació, tot mostrant capacitat per accedir a fonts diversificades i contrastades, gestionar la informació i aplicar de forma rigorosa, crítica i objectiva mètodes d'anàlisi i interpretació de les dades.
6. Redactar un informe ben estructurat i amb rigor formal, on s'exposin les idees principals amb coherència, cohesió i capacitat de síntesi.
7. Elaborar les conclusions de la recerca de forma personal i avaluar críticament el propi treball.

8. Expressar-se oralment i per escrit amb correcció gramatical i estilística, tot dominant el vocabulari tècnic específic.
9. Exposar oralment els resultats de la recerca de forma ordenada, clara i concisa.
10. Emprar les TIC i els MAV durant el procés de recerca i presentació dels resultats.

1.8.3. Avaluació formativa: inicial, durant el procés i al final

L'avaluació que es fa al llarg de tot el procés d'elaboració del treball és un instrument que ajuda l'estudiant a aprendre a aprendre, a saber reflexionar de manera crítica i a millorar la gestió del procés.⁶

En l'etapa inicial del procés d'investigació, les pautes d'autoavaluació que es proposin han de fer reflexionar l'estudiant sobre:

- La pròpia experiència i la de la gent que li és propera.
- El que suposa fer un treball de recerca i allò que el fa diferent d'altres treballs escolars.
- Les dificultats que pot haver de superar.
- El que vol fer, per quin motiu i de quina manera.
- El que necessita per començar (bibliografia, contactes, materials...).
- El resultat que espera obtenir.

Aquest esforç de reflexió serveix a l'estudiant per començar el treball amb la tranquil·litat de disposar de guies i referències, d'elements d'ancoratge. També li serveix per prendre consciència del que suposa fer un treball de recerca i, per tant, per millorar la planificació i la gestió del procés. A més, pot ajudar-lo a identificar les seves pors i a valorar els seus recursos i les dificultats pràctiques amb què es pot trobar.

L'avaluació en les etapes centrals del procés d'elaboració del treball es fixa sobretot en el seguiment del procés per tal de poder donar resposta als problemes i conflictes que vagin sortint, valorar els aspectes positius i d'aprenentatge del procés, facilitar una gestió adequada del temps per part de l'alumne i permetre el seguiment del procés per part del professor tutor. Algunes eines

⁶ Vegeu els models d'avaluació que proposa Menoyo Díaz (2014).

d'avaluació que es fan servir en aquesta etapa són les graelles d'autoavaluació, el diari d'investigació, el contracte didàctic, les entrevistes presencials i el seguiment a través de la plataforma virtual del centre (Moodle),⁷ d'altres plataformes (GoogleClassroom), el correu electrònic o els xats.

En la fase final de l'elaboració del treball de recerca, és important l'autoavaluació de la feina feta, tant per a la redacció i la revisió de l'informe escrit com per a la preparació de la defensa oral del treball.

7 Als instituts públics cal tenir en compte la diversitat de circumstàncies econòmiques familiars dels estudiants i donar prioritat a plataformes d'accés lliure com Moodle o sistemes operatius com Linux. Aquestes plataformes tenen prestacions similars a altres productes més comercials (per pagament directe o indirecte) i eviten, per exemple, que es fomenti l'acumulació de dades en una determinada plataforma, que pot generar a l'estudiant la necessitat de comprar espai d'emmagatzematge.

EL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

2.1. El procés d'investigació i el text (escrit o oral) que l'explica

Menoyo Díaz (2014) distingeix tres moments clau en el procés d'elaboració del treball de recerca de batxillerat: la prerecerca, la recerca i la postreerca. Entenem aquí que els dos primers moments es corresponen amb el **procés d'investigació**, mentre que la postreerca es correspon amb la fase de **comunicació de la investigació**, és a dir, l'exposició del procés i dels resultats, sense la qual el procés previ no es pot considerar complet.

En molts treballs de batxillerat que hem consultat (uns vuitanta) s'observa una certa confusió entre el procés de la investigació i l'exposició del procés i els resultats de la investigació. Sovint, els tutors, i els alumnes, a l'hora de pensar en com s'ha de fer el treball, no pensen en com s'ha d'investigar, sinó en quina estructura i quina mena de continguts ha de tenir el treball escrit final. El resultat és que la investigació no s'assenta sobre una consciència crítica dels conceptes que articulen el treball, que com a molt resten implícits o, pitjor, indefinits; i això mateix passa en el cas de les hipòtesis.

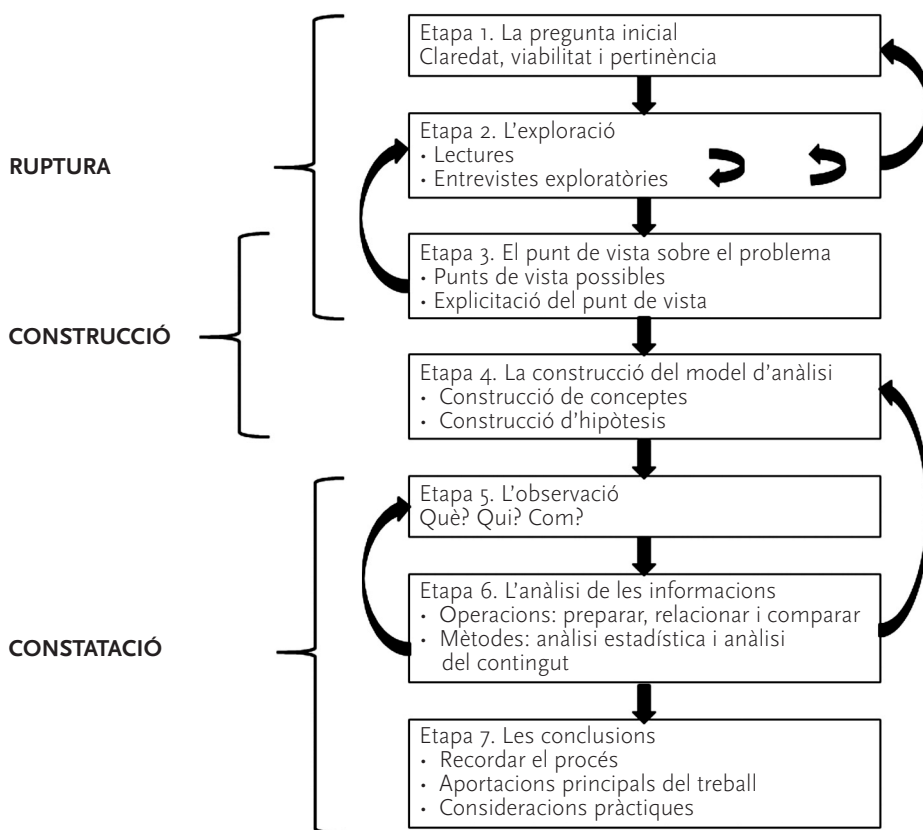
El **procés d'investigació** i la **comunicació de la investigació** són activitats relacionades que responen a processaments mentals diferents. El **procés d'investigació** és un procés dinàmic no lineal que es focalitza en el problema que es vol resoldre, no en l'estructura del text que explica la investigació. Aquesta dinamicitat focalitzada suposa que hi poden haver projeccions endavant i retrocessos redefinidors: una pregunta de recerca que inicialment semblava adequada pot semblar inadequada un cop s'ha fet una exploració sobre el tema, per exemple, i aleshores cal reformular-la; o l'adopció d'un punt de vista ens pot portar a fer noves exploracions sobre el tema que portin a formular una pregunta de recerca diferent, tot i que l'anterior hauria estat adequada des d'un altre punt de vista; per altra banda, l'anàlisi de les informacions pot generar la necessitat de recollir noves dades o de revisar els conceptes i les hipòtesis que s'havien definit en una etapa anterior del procés investigador.

En la **comunicació de la investigació**, en canvi, no n'hi ha prou amb la reflexió focalitzada sobre l'objecte d'estudi, i el procés de redacció, sense ser estàtic, té més a veure amb la selecció i l'organització de la informació que amb el

procés de descoberta que caracteritza la investigació. En la comunicació de la recerca, allò que pren rellevància és la figura de l'audiència i la manera com l'investigador i l'audiència «dialoguen» per tal de fer comprendre i comprendre allò que s'ha investigat.

2.2. Etapes del procés d'investigació

El procés d'investigació suposa el pas per tres etapes principals, que Quivy i Van Campenhout (2007) anomenen **ruptura**, **construcció** i **constatació**. Formen part de l'etapa de **ruptura** la formulació d'una pregunta de recerca, la cerca d'informació, la reflexió sobre els punts de vista possibles i la selecció d'un punt de vista concret sobre el problema; de l'etapa de **construcció**, l'explicitació del punt de vista, la construcció dels conceptes i, quan cal, la construcció de les hipòtesis, i de la **constatació**, l'observació, l'anàlisi i la formulació de conclusions.



Aquest procés no és, com ja hem dit, un procés lineal en què cada etapa tanca una etapa prèvia. Certament, el procés implica una orientació des d'un punt de partida (el plantejament d'una pregunta d'investigació) fins a un punt d'arribada (la resposta a la pregunta d'investigació), però el camí que porta d'un punt a l'altre permet retrocessos, giragonses i salts endavant. L'esquema anterior, que adaptem de Quivy i Van Campenhoudt (2007), representa les etapes del procés d'investigació, les accions que tenen lloc en cada etapa i els moviments endavant i endarrere que es poden originar al llarg del procés.

2.3. Com es comença

Hem vist més amunt que, entre els treballs de batxillerat que es presenten actualment als instituts com a «treballs de recerca», hi ha treballs que són realment de recerca i d'altres que no ho són: alguns responen a la necessitat de saber i d'adquirir coneixements, i són, en realitat, treballs acadèmics que aporten un informe dels coneixements adquirits; d'altres pretenen crear un producte, normalment amb un procés previ de documentació i aprenentatge; d'altres són pròpiament treballs d'investigació, és a dir, treballs que volen comprendre alguna cosa, i, finalment, hi ha treballs que combinen aquestes tipologies de diverses maneres. Per poder acompanyar l'estudiant en l'aprenentatge de les habilitats investigadores, el tutor ha de ser conscient que no n'hi ha prou que l'estudiant sàpiga buscar informació o que sigui capaç de crear un producte atractiu. Investigar vol dir fer-se preguntes, reflexionar de manera crítica, buscar respostes. Comprendre.

En aquest procés de comprensió és clau la fase inicial de la investigació. És en aquest moment quan l'investigador descobreix alguna cosa que no se sap, o que no se sap prou bé, o de la qual se sospita que se'n poden descobrir aspectes nous si s'observa des d'un punt de vista diferent al que han adoptat altres investigadors en treballs anteriors. És ara quan l'investigador ha de ser capaç de desfer-se de prejudicis, tòpics i preconcepcions per poder adoptar una mirada tan objectiva com sigui possible sobre l'objecte d'estudi.

En el cas específic del treball de recerca de batxillerat, aquesta etapa planteja la dificultat afegida de la motivació de l'estudiant i la selecció d'un tema. Dediquem els dos apartats següents a aquestes qüestions, i tot seguit ens centrarem en la formulació de la pregunta inicial, l'exploració i la selecció d'un punt de vista.

2.3.1. La motivació

La motivació de l'estudiant és un factor determinant per a l'èxit del treball de recerca de batxillerat, ja que influeix de manera molt clara en el grau d'implicació de l'estudiant. Un estudiant poc motivat tindrà la sensació que l'esforç de fer el treball és, com diu Menoyo Díaz (2014, p. 57), «una llosa difícil de suportar o d'aconseguir».

La motivació de l'estudiant depèn en primer lloc d'ell mateix, del fet que senti curiositat i interès per un tema, però depèn també del professorat, de la capacitat dels professors per despertar la curiositat dels estudiants, per obrir camins que els interessin i que els portin a fer-se preguntes i a voler trobar respostes.

El tutor ha de ser molt conscient de quines poden ser les motivacions dels estudiants a l'hora de fer el treball de recerca. A més, en el cas específic de l'àrea de llengua i literatura catalanes, s'ha de plantejar què pot fer per despertar la curiositat científica per l'estudi del patrimoni lingüístic i literari català.

Pel que fa a les motivacions dels estudiants, Menoyo Díaz (2014) identifica cinc perfils diferents d'alumnes:

- Alumnes amb motivació per aprendre i arribar a resultats.
- Alumnes amb motivació per aprendre, arribar a resultats i evitar situacions negatives per a la seva imatge personal.
- Alumnes que volen evitar situacions negatives per a la seva imatge personal.
- Alumnes que esperen que el treball els serveixi per veure si els agrada una línia d'estudi i els ajudi a decidir la carrera universitària.
- Alumnes amb poca motivació en general.

Pel que fa al professorat de llengua i literatura catalanes, l'habilitat de saber motivar els estudiants per fer treballs en aquesta àrea dependrà sobretot del fet que es donin els factors següents:

- Que els professors de llengua i literatura catalanes siguin professionals **ben formats** i capaços de **transmetre interès i entusiasme** per la matèria:
 - Que coneguin bé, ells mateixos, la llengua i la literatura catalanes.
 - Que es formin en allò que no saben o no saben prou.
 - Que sentin curiositat i entusiasme pel patrimoni lingüístic i literari català i els sàpiguen transmetre als alumnes.
- Que els professors **iniciïn els estudiants** en la investigació sobre la llengua i la literatura catalanes **des de la secundària**, amb activitats senzilles

que els ensenyin a fer-se preguntes, a observar un mateix fenomen des de perspectives diferents, a identificar les idees i les relacions entre idees en un text, etcètera.

En el marc de la jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (2017), la motivació va ser un dels temes que van debatre els professors participants en el taller «El treball de recerca en l'àmbit lingüístic i literari. Què és i què no és un treball de recerca de lletres?», conduït per Gerard Segura (Escola Súnion). Es va parlar de la motivació dels estudiants i de la dels professors.

Pel que fa als estudiants, es va dir que la motivació per fer treballs de llengua o de literatura catalanes està lligada a la possibilitat de triar temes d'àmbit local (toponímia, dialectologia, la parla dels joves, un autor literari local, les associacions culturals locals, rutes literàries de l'entorn...), a l'oportunitat de consultar les fonts de manera directa, a l'ús de les eines (com ara mapes geolocalitzats), a la novetat de la proposta o a l'interès personal de l'estudiant per un tema particular (per exemple, l'estudiant a qui interessa la psicologia i decideix fer un treball sobre el perfil de personalitat dels assassins en una mostra de novel·la negra). Són motivadores també les històries de vida i els estudis de casos.

Pel que fa als professors, en aquest taller van predominar els comentaris sobre factors desmotivadors: la falta d'un temps específic, dins de l'horari del professor, per a la tutorització de la recerca; la sensació que es fa una feina extra que no es cobra; el fet que moltes vegades hagin de tutoritzar treballs que no es corresponen amb el seu àmbit d'expertesa, o els criteris poc racionals amb què de vegades s'assignen els tutors (o amb què els alumnes trien tutor). Es va remarcar el fet que, per contrarestar aquests factors desmotivadors, calia establir ponts entre la docència de les assignatures i la selecció del tema del treball de recerca: aprofitar les oportunitats que van sorgint en l'activitat docent a fi de despertar la curiositat per investigar sobre temes específics i animar els estudiants a iniciar un procés que pot ser una oportunitat d'aprenentatge tant per a l'alumne com per al seu tutor.

2.3.2. El tema

La selecció del tema és una de les decisions que més dificultats planteja en el procés d'elaboració del treball de recerca de batxillerat. A la majoria d'instituts, el professorat proposa temes per als treballs, però en la pràctica els alumnes de batxillerat rarament trien els treballs que proposen els professors. Moltes vega-

des el que fan és triar primer una matèria que els agrada, una assignatura, i després proposen un tema de l'assignatura.

Els temes «de lletres», en general, es trien poc. La història, la filosofia, la literatura... són àrees que molts alumnes i professors de secundària creuen que no són útils per poder demostrar les habilitats científiques. Es considera equivocadament, per exemple, que és difícil plantejar hipòtesis en un treball humanístic, i que això li resta valor científic. Tanmateix, no tots els treballs de recerca de l'àmbit de les ciències exigeixen la formulació d'hipòtesis, tal com remarca Menoyo Díaz (2014), biòloga i professora de matemàtiques. I, pel que fa als treballs dels àmbits de les humanitats, la bibliografia especialitzada és plena tant de treballs que plantegen hipòtesis com de treballs que no les plantegen. En l'àmbit de la llengua i la literatura catalanes, per exemple, un recull de topònims no exigiria necessàriament el plantejament d'hipòtesis, però sí que caldria proposar-ne si es volgués determinar l'origen històric dels topònims.

Un altre dels obstacles que dificulten la selecció del tema, en aquest cas compartit per totes les àrees de coneixement del batxillerat, és la creença que té l'estudiant que el treball que presenti ha de ser completament original. Però, com ja hem comentat a l'apartat 1.2, el currículum del batxillerat no estableix, pel que fa al treball de recerca, que l'alumne presenti un tema nou o una novetat sobre el tema de què tracta. El que s'espera de l'alumne és que apliqui un mètode lògic a la resolució de problemes abastables, i que ho faci amb la seva aportació personal. Descobrir una manera de treballar, aprendre durant el procés, ja és prou important.

També s'observa, finalment, una tendència força habitual a fer propostes temàtiques àmplies: «La natura i la dona a Mercè Rodoreda», «L'exili en la literatura catalana», «Els tractaments de persona en català»... són propostes temàtiques massa àmplies que poden conduir o bé a una investigació inviable o bé a una recollida superficial i acrítica d'informació, que no conduirà l'alumne a aprendre les habilitats investigadores que són l'objectiu curricular del treball de recerca.

Tanmateix, no ens ha de preocupar l'amplitud excessiva del tema sempre que l'acceptem com una proposta inicial en el procés de delimitació de l'àrea d'investigació, que es podrà anar concretant a mesura que abordem les etapes inicials de la investigació: la formulació d'una pregunta inicial, l'exploració del tema a partir de la pregunta inicial i l'adopció d'un punt de vista sobre el problema. Comentem aquestes etapes als apartats següents.

2.3.3. La pregunta inicial

El procés d'investigació és un procés de descoberta. Descubrim allò que ens sorprèn, que no entenem, que no sabem, que ens preguntem. Investigar vol dir trobar respostes a les preguntes que ens fem.

La pregunta inicial d'un procés d'investigació, la pregunta de recerca, és un element crucial de la investigació que pot condicionar la qualitat del procés. Això és així en qualsevol investigació, sigui de l'àmbit de la investigació cultural, literària i lingüística pròpies de la filologia, sigui en d'altres àrees de les humanitats, de les ciències socials o de l'àmbit científic. També en el context de la investigació al batxillerat: Marc Pepiol, professor de la Institució Cultural del CIC, afirma que els estudiants que parteixen d'afirmacions es dispersen, «se'n van», mentre que per als estudiants que «parteixen d'una pregunta», «el procés és més fàcil».¹ El que diu aquest professor té a veure amb la confusió, freqüent, entre la proposta d'un tema i la formulació d'una pregunta d'investigació: «El català al Camp de Tarragona» és un tema, i pot ser el títol del treball, però prendre'l com a punt de partida de la recerca pot conduir a resultats incomplets o a la dispersió. El tema pot ser un punt de partida, però, per fonamentar adequadament la investigació, cal que l'estudiant es plantegi una pregunta d'investigació en relació amb el tema; en aquest cas, per exemple, «Quines diferències hi ha entre els pobles del Camp de Tarragona pel que fa al català?», que és la pregunta que es va formular un estudiant de batxillerat. A l'apartat 2.3.3.2 reprendrem aquesta pregunta per valorar si té les qualitats d'una bona pregunta d'investigació.

Formular una bona pregunta de recerca no sempre és fàcil, i als estudiants de batxillerat, en general, se'ls fa difícil. Molts professors tampoc han tingut formació específica sobre metodologia d'investigació, i ells mateixos no estan acostumats a enunciar preguntes de recerca, la qual cosa dificulta encara més que els estudiants, sense una guia adequada, arribin a fer bones preguntes de recerca.

A aquesta falta d'experiència s'hi afegeix la falsa creença que el procés investigador és un procés lineal en què cada etapa tanca una etapa anterior. Certament, la pregunta inicial ha d'estar ben acotada i permetre un cert recorregut posterior. Però l'alumne s'ha de poder equivocar i tornar enrere. Com ja hem comentat a l'apartat 2.2, l'exploració que s'activa després de formular una primera pregunta de recerca pot conduir a modificar-la o canviar-la. L'alumne no ha de

1 Jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (2017).

viure aquest canvi, si es produeix, com un fracàs o un obstacle en el desenvolupament del treball, sinó com un component natural del procés investigador.

2.3.3.1. Aprendre a fer-se preguntes

En alguns casos, les propostes de treball de recerca que fan els professors ja inclouen una possible pregunta de recerca; es pretén, d'aquesta manera, facilitar la feina a l'alumne a l'hora de delimitar el tema. Tanmateix, això té l'inconvenient que l'estudiant no aprèn a fer-se preguntes, i no hem d'oblidar que aprendre a fer-se preguntes és un dels objectius curriculars del treball de recerca.

El centre i el tutor poden ajudar l'estudiant a aprendre a fer-se preguntes, des de l'ESO, a través de les assignatures regulars, tal com hem comentat en els apartats 1.1 i 1.5.2. En la formació específica per al treball de batxillerat es poden fer activitats adreçades al desenvolupament de l'habilitat de formular preguntes d'investigació, com aquesta que la Institució Cultural del CIC proposa als seus alumnes en el seminari formatiu previ al treball de recerca:²

1. Es donen als alumnes fragments de reportatges, articles, etcètera.
2. A partir d'aquests textos, els alumnes han de fer-se preguntes.
3. Les preguntes han de delimitar el tema, el temps, el lloc, l'objecte.
4. Cada pregunta pot donar lloc a preguntes successives.
5. Les preguntes han de ser originals; han de ser preguntes que no tinguin una resposta evident.

2.3.3.2. Qualitats d'una bona pregunta inicial

Una bona pregunta d'investigació ha de ser clara, viable i pertinent. Per ser **clara**, s'ha de formular de manera precisa (sense vaguetats, ni ambigüitats, ni contradiccions), concisa i unívoca. Per ser **viable**, ha de ser evident que respondre a la pregunta suposarà fer un treball assumible pel que fa al temps i als recursos disponibles. Per ser **pertinent**, la formulació de la pregunta ha de conduir el treball a una comprensió del problema que es planteja. No n'hi ha prou amb una recollida acrítica d'informacions, i tampoc són pertinents els treballs que pretenen justificar un judici moral o fer prediccions sobre el futur.

Per exemple, «Es pot fer un guió cinematogràfic a partir d'una novel·la?» és una pregunta **clara i viable**, però **no és pertinent**, perquè pot conduir sim-

² Explicada per Marc Pepiol a la jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (2017).

plement a la comprovació d'una circumstància que ja coneixem: que es fan guions cinematogràfics a partir de novel·les. Per ser pertinent, la pregunta hauria de conduir el treball a la comprensió d'algun aspecte del tema que no se sap o sobre el qual podem descobrir elements nous. En realitat, l'alumne que formula aquesta pregunta expressa que l'objectiu del seu treball és aprendre a fer un guió i elaborar, ell mateix, un guió cinematogràfic a partir d'una novel·la. Encara que aquest és, certament, un objectiu d'aprenentatge, i que l'alumne aprendrà tècniques i habilitats durant el procés, el fet és que aquest no és un objectiu d'investigació. El tutor ha de ser capaç de veure, i de fer veure al seu alumne, la diferència entre els objectius d'aprenentatge de coneixements i tècniques i la pregunta d'investigació.

Podem valorar ara les qualitats de la pregunta d'investigació que hem citat a la introducció de l'apartat 2.3.3.

Proposta de l'alumne	Tema del treball El català del Camp de Tarragona
	Pregunta d'investigació Quines diferències hi ha entre els pobles del Camp de Tarragona pel que fa al català?
Claredat	La pregunta està formulada de manera concisa i unívoca, i en aquest sentit és prou bona; però no és prou precisa: per exemple, no diu si es refereix a diferències en la gramàtica o en els usos de la llengua.
Viabilitat	La pregunta no és viable: no hi ha temps per estudiar <i>tots</i> els aspectes del català de <i>tots</i> els pobles del Camp de Tarragona.
Pertinència	Tal com està formulada, la pregunta ens pot portar a fer una recollida acrítica d'informacions. En aquest sentit, és poc pertinent.

ACTIVITAT

Valoreu la qualitat de les preguntes d'investigació que es plantegen els autors d'alguns treballs de recerca de batxillerat.

1. Quina és la influència de l'exili franquista en els poetes catalans?
2. Quines paraules són les que utilitzem més i les que utilitzem menys? En quins àmbits tenim més paraules? D'on traiem tots aquests mots que fem servir? Hi ha diferències en el vocabulari dels nois i les noies de Sant Hilari i els d'alguna altra població veïna?

3. Per què són despectives les paraules que es refereixen als discapacitats?
4. Com contribueixen les aules d'acollida de llengua catalana de les escoles a la promoció de la llengua com a projecte igualador d'oportunitats que permeti una integració real per tenir un accés a les oportunitats laborals, culturals, d'habitatge i de participació ciutadana?
5. Com és el procés de redacció d'una novel·la? Quin recorregut fa l'obra des que s'acaba d'escriure fins que es publica? És cert que aconseguir publicar és complicat?
6. Quina va ser la relació de Mercè Rodoreda amb la natura, amb les flors i altres elements del món vegetal, durant la seva vida? Quin significat tenen els elements florals en les seves obres?
7. Quina era la situació de les dones a l'edat mitjana? Quina era la imatge i el paper de camperoles, donzelles i dames en aquell moment? És veritat que les dones van ser tan discriminades com afirmen alguns historiadors? Quin lloc ocupen les *trobairitz* en el conjunt de la literatura trobadoresca? Com les veuen els escriptors més famosos d'aquella època?
8. Com influeix la publicitat subreptícia en la societat?
9. Quines són les diferències lingüístiques entre els parlants del Pla de Santa Maria i els de Cabra del Camp, tot i que aquestes poblacions pertanyen a l'àrea del subdialecte tarragoní?
10. Què és l'alguerès? Quina és la seva història? Quines són les seves característiques lingüístiques? Quin ús social té?
11. El castellà està perseguit a Catalunya?
12. Està desapareixent el dialecte pallarès?

2.3.4. L'exploració

En les etapes inicials de la investigació cal fer lectures i entrevistes i consultar documentació diversa. Després d'haver formulat provisionalment la pregunta d'investigació, la funció d'aquestes consultes exploratòries és aconseguir informació de qualitat sobre l'objecte d'estudi i descobrir la millor manera d'abordar-lo.

2.3.4.1. Llegir per explorar, no per observar

En el procés d'investigació, l'exploració inicial és molt més que una etapa de recollida d'informació. Explorem per detectar prejudicis i nocions preconcebudes, per adonar-nos que potser tenim indicis falsos sobre el fenomen que

volem observar. Explorem per desfer la presumpció enganyosa d'entendre les coses. Per tal de fer això, hem d'animar l'estudiant a consultar articles de tota mena, especialitzats i de difusió, i documents diversos; a fer entrevistes i visites... És a dir, qualsevol cosa que l'ajudi a desfer prejudicis i premisses falses, i a definir de la forma més objectiva possible l'objecte de la investigació. Edificar el procés investigador sobre la base de prejudicis i premisses falses pot servir a l'estudiant per dotar d'arguments les idees preconcebudes de què parteix, però no l'ajuda a exercitar de manera adequada les competències i habilitats investigadores.

L'exploració permet a l'investigador identificar premisses vàlides en relació amb les quals pot reformular, si cal, la pregunta d'investigació que havia proposat inicialment. Això pot suposar, de vegades, haver de buscar més informació, que servirà per acabar d'articular la relació entre l'objecte d'estudi i la perspectiva d'anàlisi.

Els textos i els documents que es consulten durant l'etapa d'exploració no s'han de confondre amb els que es consulten durant l'etapa d'observació. Les lectures exploratòries serveixen, com hem dit, per desfer prejudicis, per identificar premisses vàlides i també per situar el treball propi en relació amb uns marcs conceptuals coneguts. En l'etapa d'observació, en canvi, la consulta de llibres, articles i altres documents pot ser un dels procediments possibles de recollida d'informació, com veurem més endavant: la recollida de dades existents.

A l'hora de seleccionar les lectures i la documentació, es poden tenir en compte algunes recomanacions generals:

1. Partir de la pregunta d'investigació (encara que després s'hagi de reformular).
2. Evitar la sobrecàrrega de feina:
 - a) Començar amb obres de síntesi.
 - b) Evitar les lectures repetitives. Abans de decidir si es llegeix un document, consultar-ne l'índex, els resums, la primera i la darrera pàgina.
 - c) És millor llegir a fons i amb esperit crític uns pocs textos ben triats que fer una lectura superficial de molts textos.
3. Consultar documents que no es limitin a presentar dades, a descriure fenòmens, sinó que aportin elements d'anàlisi i d'interpretació, que contribueixin a estimular l'esperit crític i la reflexió imaginativa.
4. Gestionar el temps: periòdicament, aturar les consultes exploratòries i dedicar temps a la reflexió personal i a la discussió dels materials consultats amb el tutor o amb altres persones; també, evitar la fatiga mental (descansar quan calgui, canviar d'activitat, fer exercici físic).

5. A l'hora de buscar documents:
 - a) Deixar-se aconsellar.
 - b) No excloure cap tipus de document; els textos que no són estrictament científics també poden aportar elements de reflexió valuosos.
 - c) Consultar revistes especialitzades: aportacions recents sobre el tema, revisions crítiques d'aportacions anteriors, ressenyes i comentaris d'obres recents.
 - d) Consultar les bibliografies del final de llibres i articles i els recursos de cerca de bases de dades bibliogràfiques de les biblioteques.

ACTIVITAT

Comenteu les explicacions que donen aquests estudiants de batxillerat sobre la documentació que van consultar. La consulta que van fer era exploratòria o d'observació?

Cas 1

Després de moltes idees que estic contenta de no haver dut a terme, vaig decidir, amb l'ajuda de la meva tutora, que faria el treball de la simbologia de Mercè Rodoreda: havia de fer un treball que analitzés tots i cadascun dels símbols de totes i cadascuna de les seves pàgines i pàgines escrites... I així vaig començar a llegir a l'estiu *Mirall trencat*, *Aloma*, *La plaça del Diamant*, *El carrer de les Camèlies*, *Jardí vora el mar* i *Quanta, quanta guerra...*, a més d'alguns dels seus contes.

I va ser començar segon que ja vaig veure que allò no anava bé. Era un treball molt i molt extens que no podia fer en tan poc temps ni amb tan pocs recursos. I d'aquesta manera vaig decidir fer el treball tractant únicament de la simbologia de les flors.

Així, vaig començar a llegir estudis, biografies i articles sobre Mercè Rodoreda; també acabava les dues últimes novel·les esmentades (*Jardí vora el mar* i *Quanta, quanta guerra*). De nou vaig veure que allò encara no rutllava: era un tema massa extens i m'hauria de tornar a llegir totes les novel·les. Després d'haver acabat les dues novel·les, vam decidir que el meu treball tractés d'aquestes dues. Les analitzaria i en compararia els dos personatges que tant m'havien cridat l'atenció.

Cas 2

Vaig triar fer el treball de recerca sobre la premsa en català, més concretament de revistes, perquè volia saber si existien més publicacions de les que ja coneixem i saber si valen realment la pena i tenen un nivell alt. La veritat és que n'hi ha moltes més de les que jo creia, i de molts temes diferents. N'hi ha de relacionades amb l'agricultura i la ramaderia (*La Terra, Pastors...*), les típiques de música (*Enderrock, Pack de So...*), infantils i juvenils (*Cavall Fort, Camacuc...*) i de cultura general. He escollit les que pertanyien a aquest últim grup perquè eren les que podien tocar més temes diferents en una mateixa revista.

A l'hora de trobar les revistes, vaig anar a la Mostra de Revistes en Català que es va fer a Barcelona el 9 d'octubre de l'any passat (1997). La mostra era com una carpa amb les diverses revistes per fullejar-les i assabentar-te de la seva existència. [...] Després de la mostra vaig anar directament a l'oficina de l'APEC, situada a la rambla de Catalunya, on em van donar unes quantes revistes més. Quan finalment només me'n faltaven tres per aconseguir, vaig anar a la llibreria Ona de Barcelona, una de les poques en què es troben revistes en català, i em van dir que *Auriga* havia durat molt poc temps i ja no la feien, i de les altres dues, una no l'havien tingut mai i l'altra feia dos mesos que els l'havien deixat de portar. Ja no em quedaven més llocs per anar per trobar revistes.

2.3.4.2. Dificultats en la lectura exploratòria

Una de les dificultats amb què es troben els joves investigadors, en la fase d'exploració, és la falta d'hàbits de lectura analítica i aprofundida. Els estudiants estan més acostumats a la lectura superficial de textos breus i al guiatge explícit en la lectura per part del professor i els autors i editors de llibres de text. La falta d'hàbits de lectura analítica i aprofundida justifica les dificultats per comprendre bé un text, i per explicar-lo, que tenen alguns estudiants. Moltes vegades aquestes dificultats s'estenen fins a la universitat, tal com remarquen diversos autors d'un monogràfic sobre l'ús docent de la lectura als graus universitaris (Turull Rubinat, 2019). Per tal de millorar les habilitats lectores dels estudiants, el professorat de secundària i batxillerat pot proposar activitats que afavoreixin l'aprenentatge de tècniques de lectura analítica. Per exemple:

- Resposta col·lectiva a preguntes del professor a partir d'un text breu. Han de ser preguntes que facin reflexionar, relacionar i extreure idees essencials i implícites sobre la base del text.
- Elaboració d'una trama de lectura.
- Elaboració d'un resum.
- Elaboració d'un mapa conceptual.
- Comparació de lectures.

Vegem un exemple de **trama de lectura** elaborat a partir de l'article de Susanna Priest «Què tenen de científic les ciències socials? La complexitat de mesurar el comportament humà», publicat a la revista *Mètode* de la Universitat de València (2014).³

Trama de lectura

PRIEST, Susanna (2014). «Què tenen de científic les ciències socials? La complexitat de mesurar el comportament humà». *Mètode Science Studies Journal*, núm. 84, p. 57-63.

Idees-contingut	Referències per a l'estructuració del text
1. Els científics socials i del comportament, igual que altres científics, arregen dades, les analitzen i interpreten a la llum de la teoria.	Paral·lelismes entre els científics socials i del comportament i altres científics: base teòrica.
2. Els científics socials i del comportament, igual que altres científics, arriben a conclusions amb fonament empíric.	Paral·lelismes entre els científics socials i del comportament i altres científics: empirisme.
3. Les conclusions a què arriben se sumen al total del coneixement humà, en aquest cas sobre la naturalesa de l'ésser humà.	Paral·lelismes entre els científics socials i del comportament i altres científics: ningú arriba a solucions definitives.

³ Disponible a: <http://metode.cat/Revistes/Monografics/Que-es-la-ciencia/Que-tenen-de-cientific-les-ciencies-socials>.

Idees-contingut	Referències per a l'estructuració del text
4. Els experts en ciències socials i del comportament utilitzen «actituds» i conceptes abstractes (per exemple, les «cultures») com a variables.	Arguments contra el caràcter científic de les ciències socials: l'ús de variables actitudinals, abstractes i culturals fa que la ciència social es consideri subjectiva i, per tant, poc científica.
5. Algunes de les teories utilitzades en les ciències socials, com el concepte de grans teories enunciat pel sociòleg Robert K. Merton (1968), són difícils d'establir o refutar definitivament.	Arguments contra el caràcter científic de les ciències socials: dificultat d'establir o refutar definitivament algunes de les seves teories.
6. La ciència social té moltes característiques que la defineixen clarament com a científica, com també d'altres que podrien qüestionar aquest qualificatiu.	Hi ha arguments favorables i contraris al caràcter científic de les ciències socials.

Una altra dificultat amb què es troben els estudiants de batxillerat, en general, és la falta d'hàbits i orientacions per accedir a la informació de qualitat i seleccionar-la. Saben navegar per Internet, buscar tutorials de YouTube, baixar documents disponibles a la xarxa... Però normalment utilitzen cercadors generals i no van gaire més enllà de la Viquipèdia.

El tutor pot ensenyar-los a buscar informació fiable en pàgines d'Internet on es publiquen llibres i articles científics (www.tdx.cat, www.raco.cat), als cercadors bibliogràfics i les bases de dades accessibles des de les biblioteques (<http://ccuc.cbuc.cat>, <https://cataleg.bnc.cat>, <https://catalegclassicbeg.cultura.gencat.cat>) i en altres plataformes que faciliten l'accés digital a treballs científics (com, per exemple, <https://scholar.google.es>, www.academia.edu o www.researchgate.net). Pot, també, acompanyar-los a visitar arxius i serveis documentals d'entitats diverses, i animar-los a consultar documents en paper, a buscar i a contrastar. Vegeu altres recursos per a la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes a l'annex 1.

ACTIVITAT

Comenteu la selecció de lectures que han fet els autors d'aquests treballs de batxillerat. Són lectures exploratòries o d'observació? Pel que fa a l'exploració, us semblen adequades i suficients? Recordeu que les lectures d'aquesta etapa han de servir per aconseguir informació de qualitat sobre l'objecte d'estudi i per descobrir la millor manera d'abordar-lo.

Cas 1

Títol: *Dones i Homes*: retrat social, sí o no?

Objectiu

Comprovar si la realitat que es reflecteix als llibres *Dones i Homes*, d'Isabel-Clara Simó, s'ajusta o no, i en quina mesura, a la realitat de la gent del carrer, al pensament i opinió de qualsevol persona amb qui et puguis creuar mentre passeges, respecte dels temes que fan de nucli a les diferents històries, com poden ser els diners, l'homosexualitat, la violència domèstica, etcètera.

Lectures

Llibres

- *Gran enciclopèdia catalana* (1980-1989). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- PEASE, A.; PEASE, B. (2003). *Per què els homes enganyen i les dones ploren*. Barcelona: Amat.
- SIMÓ, I.-C. (1997). *Dones*. Barcelona: Columna.
- SIMÓ, I.-C. (2010). *Homes*. Alzira: Bromera.

Internet

- Diari *El Punt* (www.elpunt.cat).
- Diari digital del Bages (www.naciodigital.cat).

Cas 2

Títol: El català, llengua d'oci en els joves

Objectiu

Fer un estudi sociolingüístic de la llengua catalana en l'oci dels joves. Esbrinar en quins moments d'oci parlen, escolten, llegeixen o escriuen en català.

Lectures

Llibres

- *Actes de les Jornades sobre la Llengua a Tarragona, 16,17,18 i 19 de desembre de 1992*. Tarragona: Consorci per a la Normalització Lingüística de Tarragona; Ajuntament de Tarragona. Àrea de Cultura, 1993.
- DOMINGO Palau, Anna (ed.). *Una radiografia social de la llengua catalana. Actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002*. Tarragona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, 2003.
- GRAZIA, Sebastian de. *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos, 1966.
- MARTÍNEZ SANMARTÍ, Roger et al. *Cultura i joves. Anàlisi de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Presidència. Secretaria General de Joventut, 2005.
- PRADILLA CARDONA, Miquel Àngel et al. *Calidoscopi lingüístic*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- TORRES PLA, Jordi et al. *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència, 2005.

Diccionaris

- *Gran diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.

Articles

- COPEGUI, B. «El País, el Katrina, Cuba (Sobre la Retòrica de Aristóteles y un caso práctico)». Ajnunezdiscurso [en línia]. <<https://ajnunezdiscurso.blogia.com/2005/110101-el-pa-s-el-katrina-cuba-sobre-la-ret-rica-de-arist-teles-y-un-caso-pr-ctico.php>> [Consulta: 11 maig 2020].
- PRADILLA CARDONA, Miquel Àngel. «La Catalanofonia. Una comunitat a la recerca de la normalitat lingüística». [Article privat de l'autor].

Webs

- Ajuntament de Tarragona (www.tarragona.cat).
- Avui (www.avui.cat).
- EDU365 (www.edu365.cat).
- EUMED (www.eumed.net).
- Idescat (www.idescat.cat).
- Institut d'Estudis Catalans (www.iec.cat).
- <http://perso.wanadoo.es/mtorresv>.
- *L'Enciclopèdia* (www.enciclopedia.cat).
- Mercabá (www.mercaba.org/Escritores/AUTORES/biografia.htm).

- *MSN Encarta* (es.encarta.msn.com).
- Salvador Cardús (www.salvadorcardus.cat).

Treballs de recerca

- FRANCISCO GARCÍA, Núria. *Estudi sobre les parelles lingüísticament mixtes*. Tarragona, 2003.

2.3.4.3. L'entrevista exploratòria

La finalitat de les entrevistes exploratòries no és verificar unes hipòtesis ni recollir o analitzar unes dades concretes, sinó obrir pistes de reflexió i prendre consciència de les dimensions del problema que ens hem plantejat en la pregunta inicial.

Les recomanacions següents poden ajudar l'estudiant a realitzar de forma adequada l'entrevista exploratòria i a treure'n profit. La major part d'aquestes recomanacions són també útils en el cas de les entrevistes que es fan a l'etapa d'observació del treball d'investigació (vegeu l'apartat 2.5.1.2.b.).

Estratègies a l'hora de fer l'entrevista

- Cal tenir una actitud oberta, molt receptiva i poc directiva.
- S'han de fer poques preguntes.

L'excés de preguntes pot fer pensar a l'entrevistat que li estem demanant respostes concretes, i, en lloc de parlar-nos de les seves experiències i pensaments, tendeix a donar respostes cada vegada més curtes i menys interessants.

- Cal afavorir que l'entrevistat tingui la sensació que parla del que li interessa i que controla el desenvolupament dels temes.
- L'entrevistador només hi ha d'intervenir de tant en tant: per centrar el tema, per mantenir la dinàmica i per estimular la persona entrevistada a aprofundir en algun aspecte important del tema.
- Les intervencions de l'entrevistador han de tenir una formulació tan oberta com sigui possible.

Són preguntes obertes les que conviden a donar una resposta general o lliure. Per exemple, «Què troba més interessant de X?» és una pregunta oberta, mentre que «X li sembla interessant?» és una pregunta tancada.

També poden tenir una formulació oberta:

- Les preguntes que pretenen obtenir una clarificació (o bé per obtenir informació més específica o bé per ampliar la informació). Per exemple: «Podria parlar una mica més de...?», «Abans ha dit que... Podria concretar-ho més?» o «Què vol dir exactament quan diu que...?».
- Les preguntes que serveixen per tancar un tema i obrir-ne un de nou. Per exemple: «Podem deixar de moment aquest tema i passar a...?», «Encara no hem parlat de...», «Què n'opina de...?» o «Abans deia que cal tenir en compte dos aspectes. M'ha parlat del primer; quin seria el segon?».
- Les preguntes que conviden a reflexionar o a plantejar perspectives diferents sobre el tema. Per exemple: «Estic pensant si seria útil parlar de...».
- Les preguntes hipotètiques, que conviden l'entrevistat a expressar la seva opinió sense comprometre'l. Per exemple: «Si es donessin les circumstàncies X, què li sembla que passaria?».
- Les preguntes que conviden a relacionar els pensaments amb la realitat concreta. Per exemple: «Com funcionaria això en la pràctica?».

- **Els silencis durant l'entrevista són necessaris.**

És habitual que els entrevistadors novells s'inquietin en moments de silenci i sentin la necessitat de dir alguna cosa. No hem de tenir por als silencis: serveixen perquè la persona entrevistada reflexioni sense pressa, recordi coses i se senti més lliure. Cal respectar els moments de silenci i evitar la temptació de fer preguntes que ofegaran la lliure expressió de l'interlocutor. És preferible somriure o expressar receptivitat amb la mirada i una posició corporal relaxada.

- **L'entrevistador no s'ha d'implicar en els continguts de l'entrevista.**

No hem de crear controvèrsia ni expressar la nostra opinió, encara que estiguem d'acord amb l'opinió de la persona entrevistada: si mostrem acord, l'entrevistat s'hi pot acostumar i interpretar qualsevol actitud de reserva com una manifestació de desaprovació.

- **El lloc i altres condicions del context en què fem l'entrevista han de ser adequats.**

És difícil que l'entrevistat parli amb sinceritat i a fons en presència d'altres persones, o en un espai sorollós o incòmode, o si sona el telèfon cada cinc minuts, o si té pressa per anar a fer una altra cosa i mira el rellotge constantment. Se l'ha d'avisar prèviament de la durada de l'entrevista (una hora més o menys), encara que després, si el tema li resulta prou interessant, accepti (o ens demani ell mateix) allargar-la més. Això passa sovint, així que l'entrevistador també ha de procurar anar a l'entrevista sense tenir pressa.

- **Durant l'entrevista cal evitar prendre notes sistemàticament.**

Si prenem notes sistemàticament, podem distreure l'interlocutor, que també pot tenir la sensació que el ritme amb què prenem les notes és directament proporcional a l'interès que ens suscita la conversa. Es poden anotar paraules de tant en tant, amb la finalitat d'estructurar l'entrevista (aspectes que cal aclarir, temes en què cal aprofundir, temes pendents, etcètera).

- **Cal enregistrar les entrevistes.**

Es poden usar magnetòfons petits que funcionen amb piles i caben a la butxaca. Són aparells discrets que no impressionen l'entrevistat i que fan que se n'oblidi al cap de cinc minuts. És convenient posar piles noves abans de cada entrevista.

Abans d'enregistrar cal demanar permís i comprometre's a tres coses: respectar l'anonimat, no fer circular mai les cintes i esborrar-les després d'haver-les analitzat. Si expliquem bé la finalitat de les entrevistes, normalment ens autoritzaran a fer l'enregistrament.

Si les entrevistes no tenen una funció exploratòria, sinó de recollida de dades (per exemple, per analitzar la varietat lingüística del parlant), cal que li demanem un consentiment escrit per a la utilització de les dades amb finalitat de recerca, en les condicions que siguin necessàries.

Per treure profit de l'entrevista

- Les entrevistes ens han d'ajudar a no moure'ns en una direcció equivocada, que pot ser el producte inconscient dels nostres prejudicis i idees preconcebudes.
- Les discrepàncies i contradiccions en els punts de vista de les diverses persones entrevistades poden fer aflorar qüestions que no havíem previst i ajudar-nos a plantejar el problema de manera més assenyada.
- Convé escoltar els enregistraments diverses vegades. Mentre escoltem, cal prendre nota de les idees i els suggeriments que van sorgint. Cal reflexionar sobre què volen dir les contradiccions i les diferències en els punts de vista. Cal estar atent a qualsevol detall que posi de manifest alguna dimensió oculta (però important) del problema.

2.3.5. El punt de vista

El punt de vista és la perspectiva que decidim adoptar per tal d'estudiar el problema que hem plantejat en la pregunta inicial. Definir el punt de vista és un pas important, perquè condiciona l'orientació teòrica i metodològica de la investigació i en defineix les línies de força.

La definició del punt de vista es fa sempre en dos passos: en primer lloc es determina quins són els punts de vista que es poden adoptar en relació amb el problema, i tot seguit es defineix el punt de vista propi. Si, per exemple, l'objecte de la investigació és explicar els manlleus de l'anglès en el català dels joves de l'institut, caldrà en primer lloc aclarir que aquest objecte es pot observar des de diversos punts de vista: el de l'adaptació fonològica, al català, dels mots anglesos manllevats; el de la variació en la productivitat dels manlleus en els diversos gèneres discursius; el de les actituds lingüístiques en relació amb l'ús dels manlleus de l'anglès, o el de la variació en l'ús dels manlleus en relació amb la llengua familiar dels joves. El punt de vista concret que adopta l'investigador pot coincidir amb els punts de vista adoptats per altres persones que han fet investigacions prèvies en relació amb el mateix tema, però també pot ser un punt de vista nou.

No hem de confondre el punt de vista amb el marc teòric. El **punt de vista** correspon a la perspectiva que adoptem en relació amb el problema; el **marc teòric** forma part de la definició del sistema conceptual que configura el model d'anàlisi, com veurem a l'apartat 2.4.

En la definició del punt de vista, l'objecte de la investigació és l'eix central de la reflexió, i el que es busca és establir com es pot relacionar aquest objecte

amb la perspectiva teòrica que es definirà més endavant. El que fem quan triem un punt de vista és determinar com s'articula la relació entre **allò que mirem** (l'objecte de recerca) i la **mirada** amb què ho observem (el punt de vista, que condiciona la perspectiva teòrica).

A l'hora de determinar el punt de vista, és important **partir de la pregunta inicial** que s'ha proposat en la fase inicial del treball. És possible que la pregunta inicial s'hagi de modificar si la definició del punt de vista porta a una nova exploració del tema; però igualment això no hauria de preocupar l'estudiant: com ja hem comentat en apartats anteriors, és normal, en les etapes inicials del procés investigador, que hi hagi retrocessos i reformulacions.

Noteu la diferència entre una proposta de treball que parteix d'una descripció general del tema (sense pregunta d'investigació) i una proposta de treball que parteix d'una pregunta d'investigació.

Sense pregunta inicial

Treball de recerca sobre l'expressió «sisplau»

Amb pregunta inicial

La forma «sisplau» és una forma gramaticalitzada?

El fet de partir d'una proposta temàtica general, sense definició d'una pregunta d'investigació, no impedeix que es puguin identificar els punts de vista possibles; però els punts de vista possibles que podem arribar a identificar d'aquesta manera són més i més diversos que si partim de la pregunta inicial, cosa que complica el procés d'exploració i de selecció del punt de vista.

Proposta a partir d'una pregunta inicial: La forma «sisplau» és una forma gramaticalitzada?

Punts de vista possibles

- La gramaticalització d'estructures condicionals.
- El desenvolupament de marcadors de l'actitud del parlant.
- El desenvolupament de formes estereotipades a partir de l'estructura bàsica si + DATIU + plau.

Proposta temàtica: L'expressió «sisplau»

Punts de vista possibles

- La gramaticalització d'estructures condicionals.
- El desenvolupament de marcadors de l'actitud del parlant.
- El paper de l'entonació en l'expressió de les actituds del parlant.
- La relació entre «sisplau» i els tipus d'actes de parla en què es realitza.
- La variació en l'ús de «sisplau» en relació amb els tipus de text.
- La variació en l'ús de «sisplau» en relació amb els gèneres de discurs.
- L'ús de «sisplau» com a marcador de cortesia.
- La relació entre la posició sintàctica del marcador discursiu «sisplau» i la seva funció.
- El desenvolupament de formes estereotipades a partir de l'estructura bàsica si + DATIU + plau.
- L'acceptabilitat de «sisplau» en el diccionari normatiu.

2.4. La reflexió necessària

La definició del punt de vista ens porta encara a una altra etapa definitòria del procés investigador. L'investigador ja sap quina pregunta vol respondre, ha bandejat els prejudicis i preconcepcions que tenia en relació amb l'objecte d'estudi, ha identificat premisses clares i ha decidit el punt de vista des del qual estudiarà el problema que s'ha plantejat. En aquest moment, abans de poder observar i analitzar dades, ha de fer encara un esforç de reflexió necessari: quins són els conceptes que ha de tenir en compte?; com s'han de definir?; si són conceptes complexos, quines dimensions tenen?; si són encara més complexos, quins són els components d'aquestes dimensions?; quins, en darrer terme, són els indicadors objectius que podrem observar directament i ens permetran observar i analitzar l'objecte d'estudi en relació amb els conceptes que hem definit?; podem proposar respostes plausibles a la pregunta d'investigació (és a dir, hipòtesis)?, o la pregunta d'investigació no requereix la formulació d'hipòtesis? En qualsevol investigació, i també en el procés d'elaboració del treball de recerca de batxillerat, la resposta a aquestes preguntes constitueix el model teòric d'anàlisi del treball que es realitza. Les metodologies d'observació i d'anàlisi de dades que es dissenyin posteriorment dependran d'aquest model teòric (vegeu l'apartat 2.5).

2.4.1. La construcció de conceptes

La construcció dels conceptes d'un treball d'investigació és una eina que ajuda l'investigador a comprendre i a explicar la realitat des del punt de vista que ha triat. Per exemple, si volem observar com es recreen fets reals o imaginaris des d'un punt de vista literari, un dels conceptes que haurem de tenir en compte és el concepte *novella*; i si volem observar les diferències en la forma de la llengua en moments històrics diferents, des d'un punt de vista lingüístic, un dels conceptes que haurem de tenir en compte és el concepte *canvi lingüístic*.

2.4.1.1. El model conceptual

En el context de la tutoria de treballs de recerca de batxillerat, el procés de construcció dels conceptes del treball és, sobretot, una eina per centrar, per ordenar, per focalitzar i per evitar dispersions. La tasca d'elaborar el model conceptual del treball pot ajudar l'estudiant, i el tutor que l'acompanya, a identificar amb claredat la realitat que es vol explicar, a deixar de banda factors d'aquesta realitat que no són pertinents en relació amb la pregunta d'investigació del treball i a determinar quins fets observables poden constituir indicis per a l'anàlisi empírica de cada concepte.

El model conceptual del treball es pot elaborar en forma de **mapa conceptual**, que és una eina amb què l'alumne pot estar familiaritzat per haver-la fet servir en altres assignatures del currículum, o perquè li hem ensenyat a utilitzar-la en l'etapa d'exploració del treball de recerca. D'altra banda, es pot construir a partir de l'observació directa de la realitat o de les informacions que han recollit d'altres (construcció inductiva), o bé a partir de la reflexió sobre les relacions entre els elements del model conceptual que estem construint (construcció deductiva).

En qualsevol cas, no hi ha una forma única de construir el model conceptual del treball, que dependrà estrictament de la pregunta d'investigació, del punt de vista que adoptem i dels conceptes rellevants que hagin anat sorgint durant l'etapa d'exploració. Hi ha, però, algunes recomanacions generals que convé tenir en compte i que indiquem tot seguit. Les dues últimes les comentem amb més detall als apartats 2.4.1.2 i 2.4.1.3:

- El model conceptual s'ha de vincular a la pregunta d'investigació.
- Cal mantenir el punt de vista.
- Cal recuperar conceptes rellevants que s'han trobat en l'etapa d'exploració.
- Si un concepte és complex, caldrà identificar-ne les dimensions que el formen i, si cal, els possibles components d'aquestes dimensions.

- Un model conceptual no és una taxonomia. Si construïm un model que classifica, però que no serveix per comprendre, haurem construït un model sense valor explicatiu.
- L'elaboració del model conceptual no es pot considerar acabada fins que no s'han definit els indicadors de cada concepte.

2.4.1.2. Un model conceptual no és una taxonomia

És important tenir molt present que el model conceptual és una eina que cal fer servir per **comprendre** la realitat, no per classificar-la.

Tenir això en compte a l'hora d'elaborar el model conceptual del treball de recerca de batxillerat no és fàcil: els alumnes, i molt sovint també els tutors, estan molt acostumats a la prescriptivitat taxonòmica dels llibres de text, és a dir, a una forma de transmissió del coneixement basada en la classificació de trets. Però fer un mapa conceptual no és classificar trets, sinó identificar conceptes, relacionar-los i observar-ne les imbricacions, les contradiccions, les dependències, les exclusions, etc. Elaborar un mapa conceptual és establir clarament de què estem parlant, per poder-ho arribar a comprendre.

Pensem, per exemple, en el concepte *mite*, que s'ha fet servir en alguns treballs de recerca de batxillerat que han volgut estudiar la influència dels mites en els contes populars o en l'obra d'algun autor literari català. A l'hora d'elaborar el model conceptual del treball, no hem de dir de quins mites n'observarem la influència en l'obra que analitzem; allò que hem de dir és què entenem per «mite» i quines dimensions del concepte *mite* ens poden ajudar a comprendre millor la realitat que volem explicar; és a dir:

Concepte: MITE

No són dimensions del concepte *mite*:

- El mite d'Èdip.
- El mite d'Afrodita.

Sí que són dimensions del concepte *mite*:

- La dimensió religiosa (el paper dels mites en el sistema de creences de la cultura que els crea).
- La irrealitat del mite (que el distingeix de la crònica de fets històrics).

En aquest exemple, els mites d'Èdip i d'Afrodita no formen part dels conceptes que ajudaran a comprendre el concepte *mite* i a explicar la influència

dels mites en la literatura; són mites concrets que potser voldrem observar per veure com s'han transmès en els textos que analitzarem.⁴ Això vol dir que el moment d'incorporar-los al procés d'elaboració del treball de recerca no és en el context de la construcció del model (teòric) d'anàlisi, sinó en una fase posterior del treball: quan determinem quina serà concretament la realitat observada i dissenyem els instruments d'observació (vegeu l'apartat 2.5).

2.4.1.3. Els indicadors són importants

Els indicadors són fets observables, allò que ens permetrà relacionar de manera directa la realitat que volem observar i els conceptes que creiem que ens ajudaran a explicar-la. En el cas del concepte *mite*, per exemple, un indicador de la dimensió «irrealitat» seria el fet (demostrable documentalment) que les accions i els personatges que formen part del mite que observem no hagin tingut una existència històrica. O bé, en un treball sobre paraules noves en la cançó catalana popular actual, la no aparició de les paraules als diccionaris de referència seria un indicador de la dimensió «nou» del concepte *neologisme*.

El model d'anàlisi del projecte d'investigació no es pot considerar complet si no hem definit un indicador per a cada concepte (o per a cadascuna de les dimensions que el formen, o per a cadascun dels components de cada dimensió, quan és una dimensió complexa). Aquests indicadors condicionaran més tard el disseny dels instruments d'observació; però abans d'això hauran acomplert una altra funció important en el procés de tutorització del treball de recerca de batxillerat: ajudar l'estudiant a delimitar l'abast de la seva investigació.

ACTIVITAT

A partir d'aquests fragments de treballs de recerca de batxillerat, reflexioneu sobre la forma en què cada estudiant està construint els conceptes. Expliqueu en una taula, en cada cas, els conceptes, les dimensions, els components (si n'hi ha) i els indicadors. El concepte està ben construït? Es pot millorar la construcció del concepte? Què li suggeriríeu a l'estudiant, per ajudar-lo?

⁴ En tot cas, hauríem d'incloure el concepte *clàssic* en el model conceptual, si el que es vol és comprendre la transmissió dels mites clàssics, grecs i llatins.

Cas 1

Títol: Mots que desapareixen. Lo parlar del Pallars

Fragments de text

1. El pallarès es un dialecte del català nord-occidental que es parla al Pallars Sobirà i al Pallars Jussà. Aquest dialecte, a més de diferents trets fonètics característics, disposa d'un vocabulari propi.
2. L'objectiu d'aquest treball, el qual pot semblar una mica ambiciós, no és altre que el de descobrir si el pallarès està realment desapareixent de la societat actual. En cas afirmatiu, el meu propòsit seria el d'evitar la disminució d'una parla tan rica com el pallarès a través de la seva difusió i d'intentar recuperar un patrimoni, un llegat cultural i històric, estudiant quins factors van propiciar la progressiva pèrdua del dialecte.
3. Recuperar mots i frases fetes és també recuperar una manera de viure, el que es feia en un altre temps i en el present ja no es fa. Aquell fer i dir són fruit d'unes circumstàncies històriques, polítiques, religioses, econòmiques i de costums o de tradició. Amb les generacions, les paraules es perden i canvien de sentit fins a esdevenir-ne d'altres, i seria una llàstima que es perdés aquest parlar del Pallars.

Cas 2

Títol: Repercussió pública de Pin i Soler

Fragments de text

1. Així doncs, vaig comentar, a la meva tutora, la meva proposta de fer un treball, a partir d'articles i cartes de Pin, sobre la repercussió pública i social que va tenir el personatge en la seva època.
2. El meu primer objectiu era saber què havia fet el personatge de Pin i Soler per ser una persona coneguda; per aquest motiu, també em vaig fixar l'objectiu de conèixer la seva figura: què havia fet en tota la seva vida, com era la seva forma d'escriure, tot i que, d'això últim, ja en sabia una mica per les classes de literatura catalana de la meva tutora del treball de recerca. Així doncs, i per mitjà de la informació que vaig buscar, dels llibres que vaig llegir i de les cartes que vaig veure, vaig descobrir qui era Josep Pin i Soler.

3. *Diario de Tarragona*, 30.01.1889: En un Ple de l'Ajuntament va quedar aprovat col·locar al quadre d'honor diferents personatges, entre ells, Pin i Soler. Aquí queda demostrada la repercussió social de Pin a la seva ciutat natal.
4. *Diario de Tarragona*, 11.09.1891: Pin i Soler formarà part del jurat d'un certamen literari convocat per l'Ateneo Tarraconense. Se'ns presenta un Pin i Soler de gran importància, i per aquest motiu és convocat per formar part d'un jurat juntament amb altres personatges importants de l'època.

2.4.2. La construcció d'hipòtesis

Les hipòtesis són respostes plausibles a la pregunta d'investigació. Són les respostes que esperem poder donar a la pregunta inicial després d'haver fet una tasca d'exploració a partir d'aquesta pregunta, i sempre s'han de vincular als conceptes i els indicadors que hem definit en el model conceptual de la investigació.

Com veurem més endavant, no tots els treballs de recerca han de plantejar hipòtesis, però, quan les hipòtesis són necessàries, cal que siguin explícites. Si no són explícites, el que acostuma a passar és que l'estudiant parteix d'hipòtesis implícites o inconscients que reflecteixen els seus prejudicis o que el porten a una compilació de dades esbiaixada, fragmentària o poc aprofitable. Les hipòtesis, si són necessàries, han de ser explícites i han de tenir les propietats adequades.

D'altra banda, és important que cada centre educatiu faci un treball de discussió i clarificació del sentit que professors i alumnes atorguen al terme *hipòtesi*. En els treballs de recerca de batxillerat que hem observat per a la realització d'aquest llibre, i també en la investigació de Menoyo Díaz (2014, p. 78-79) sobre la recerca a secundària, s'observa una discrepància clara en la manera com alumnes diferents, i professors diferents, entenen aquest concepte. Com remarca Menoyo Díaz:

Mentre el professorat no participi del debat dins els seus centres del significat que ha de donar al concepte hipòtesi, així com de quina manera l'alumnat pot formular les hipòtesis, què es necessita per formular-les i quins treballs són susceptibles de partir o no d'hipòtesis; mentre tot això no es posi en comú, l'alumnat estarà perdut i, cosa també greu, serà valorat de diferent manera en funció de com el professorat de l'equip avaluador es representi el significat del concepte (Menoyo Díaz, 2014, p. 79).

2.4.2.1. Propietats que caracteritzen una hipòtesi

Una hipòtesi és, com hem dit més amunt, una resposta plausible a la pregunta de recerca. Aquesta resposta s'ha de formular en relació amb els conceptes i els fets observables que es defineixen en el model d'anàlisi del treball, i ha de tenir les propietats següents:

- a) És una proposició que relaciona dos elements, que poden ser conceptes o fenòmens. Per exemple:

En la població que es vol estudiar, les persones que van ser escolaritzades en català parlaran majoritàriament el català en l'àmbit familiar.

Relaciona:

- un fenomen: persones escolaritzades en català
- un fenomen: persones que utilitzen el català en l'àmbit familiar

Si a la Ribagorça s'està produint un canvi lingüístic, hi trobarem que la variant estàndard [ʒ] del fonema /ʒ/ predomina sobre la variant local [tʃ] en el grup de població més jove.

Relaciona:

- un fenomen: predomini de [ʒ] sobre [tʃ] entre els joves
- un concepte: canvi lingüístic

Els contes escolars perpetuen els estereotips sexistes.

Relaciona:

- un concepte: conte escolar
- un concepte: estereotip sexista

El text X és el darrer text conservat autoritzat per l'autor.

Relaciona:

- un fenomen: text X
- un fenomen: darrer text conservat autoritzat per l'autor

b) És una proposició provisional.

- S'ha de verificar, encara que sigui una resposta plausible a la pregunta de recerca.
- Pot ser discutida i millorada.

És molt difícil demostrar la veritat absoluta d'una hipòtesi, perquè altres treballs, elaborats amb mètodes d'observació més precisos i rigorosos, o des de punts de vista diferents, podrien fer sortir a la llum aspectes imprevistos i invalidar totalment o parcialment les hipòtesis inicials. L'investigador, per tant, no s'ha de voler encaparrar a demostrar la veritat de les seves hipòtesis: ha d'acceptar que poden ser discutides i millorades, i ha d'estar obert a la possibilitat que puguin ser invalidades.

Així, per exemple, l'estudiant que formula la hipòtesi que els contes escolars perpetuen els estereotips sexistes conclou que, en la mostra observada, certament els contes contenen estereotips sexistes (com havia esperat), però també és capaç de veure que això no determina una perpetuació d'aquests estereotips en el context escolar, ja que els mestres aprofiten aquesta característica dels contextos per educar els nens en la reflexió crítica.

D'altra banda, la investigació que té l'objectiu últim de fer una edició crítica d'un text literari (és a dir, un tipus de treball que investiga per fer, no només per comprendre) ha de proposar un text base com a hipòtesi provisional sobre quin és el text més fidel a la intenció de l'autor, i construir després l'edició a partir d'aquest text base (Veny-Mesquida, 2015, p. 24).⁵

c) S'ha de poder verificar empíricament.

La hipòtesi ha d'estar formulada en uns termes que es prestin a ser observats: ha d'indicar, directament o indirectament, quin tipus d'observacions cal fer, i quin tipus de relacions cal comprovar entre aquestes observacions, per tal de poder-la confirmar o invalidar.

⁵ Una aplicació modelica de les hipòtesis amb la finalitat última de l'edició crítica de textos la trobem, per exemple, en la recerca que van realitzar Albert Soler i Joan Santanach per a l'edició del *Romanç d'Evast e Blaquerma*, de Ramon Llull, el 2009 (Palma: Patronat Ramon Llull. Nova Edició de les Obres de Ramon Llull, VIII).

També en l'exemple dels contes, la formulació de la hipòtesi ens permet preveure que caldrà observar una mostra de contes escolars i que caldrà analitzar la presència d'estereotips sexistes en aquests contes. Els criteris de selecció de la mostra dependran, d'una banda, dels conceptes del model conceptual del treball (vegeu l'apartat 2.4.1) i, d'altra banda, del disseny del mètode d'observació (vegeu l'apartat 2.5.1).

En el cas de les edicions crítiques, la hipòtesi provisional sobre el darrer text autoritzat per l'autor dona peu a un procés exhaustiu i minuciós de verificació, en què es recullen, s'ordenen i s'interpreten totes les variants del text i altres documents que poden contribuir a la verificació de la hipòtesi.⁶

d) Ha de ser falsable.

- Es pot tornar a verificar en altres contextos; és a dir, es pot tornar a demostrar repetidament.
- Es pot contradir; és a dir, admet enunciats alternatius que també són susceptibles de verificació.

En els dos exemples anteriors, sobre els estereotips sexistes en els contes i sobre la identificació del darrer text autoritzat d'un autor, la falsabilitat de les hipòtesis suposa, en primer lloc, que la mateixa hipòtesi sobre els contes es podria verificar amb l'anàlisi d'altres contes escolars diferents dels observats i, en segon lloc, que també es podrien verificar altres hipòtesis diferents (per exemple, que els contes no perpetuïn estereotips sexistes, sinó dinàmiques generals de les relacions de poder).

D'altra banda, la hipòtesi provisional sobre el text base del document que es vol editar s'ha de poder verificar amb proves diverses, que haurien de coincidir (canvis formals, testimonis, etc.). A més, la hipòtesi admet que es formulin altres enunciats alternatius que també cal verificar, com ara que el text base no és X sinó Y, o que el text base Z (que no és l'últim autoritzat) és el text més fidel a la voluntat de l'autor.

6 Sobre la verificació de les hipòtesis relatives al text base d'una edició crítica, i altres aspectes metodològics de l'edició crítica de textos, vegeu Veny-Mesquida (2015).

2.4.2.2. Hipòtesis que no ho són

La falta d'acord sobre el concepte d'*hipòtesi* als centres educatius, que hem comentat més amunt, genera que sovint els estudiants presentin com a hipòtesis elements que no ho són: la pregunta de recerca, els objectius del treball, els reptes personals que esperen superar, les expectatives d'aprenentatge, els instruments d'observació, etcètera.

És possible, per exemple, que l'estudiant presenti les hipòtesis com el «punt de partida» de la investigació. Tanmateix, les hipòtesis no poden ser mai el punt de partida del treball, perquè no és possible formular-les de manera adequada si abans no s'ha enunciat una pregunta de recerca òptima, s'ha fet una exploració suficient i s'han definit els conceptes del treball.

La confusió entre les hipòtesis i la pregunta de recerca la podem veure a l'exemple següent:

La meua hipòtesi era si els mitjans de comunicació tracten els temes de crims, sobretot de joves i nens, com si fossin un espectacle més de la televisió.

Com veiem, l'estudiant utilitza un «si» interrogatiu, no condicional, per plantejar el que no és una hipòtesi, sinó una pregunta d'investigació. L'estudiant que formula aquesta pregunta té la idea implícita (que intueix a partir de l'observació informal de la realitat) que efectivament els mitjans de comunicació aborden els crims de joves i nens com un espectacle. En realitat, això és una opinió, que pot tenir un caràcter descriptiu si es confirma, però no és una hipòtesi amb caràcter explicatiu; és a dir, no és una hipòtesi que ens pugui ajudar a comprendre per què passa.

Un altre exemple és la pregunta que formula un altre estudiant de batxillerat en la introducció del seu treball de recerca, que presenta com a «hipòtesi» del treball:

És possible obtenir un curtmetratge d'una certa qualitat, tant tècnica com artística, amb un pressupost molt reduït?

Tal com està formulada, aquesta no és una hipòtesi adequada, ja que no és una hipòtesi provisional, que s'hagi de verificar: sabem, sense que calgui fer aquest treball, que existeixen curtmetratges de poc pressupost que s'han realitzat amb qualitat i han rebut el reconeixement de diversos premis internacionals. La provisionalitat és una de les característiques de les hipòtesis, entre d'altres que hem comentat a l'apartat 2.4.2.1.

En realitat, el que fa aquest alumne és preguntar-se si serà capaç, ell mateix, d'elaborar un curtmetratge d'una certa qualitat. Aquesta pregunta el porta a elaborar un treball que li serveix per aprendre, per conèixer la història del cinema i els components i el finançament d'una producció cinematogràfica, i també el porta a construir el producte (un curtmetratge) que s'havia proposat d'elaborar. És a dir, el treball posa en joc les habilitats de recerca, gestió i presentació de la informació i d'utilització de les TIC i els MAV, que formen part dels objectius curriculars del treball de recerca de batxillerat. Tanmateix, aquest enfocament no el porta a comprendre, per exemple, la relació entre finançament i qualitat de la producció. L'alumne, doncs, realitza un treball per aprendre i per fer, però no un treball per comprendre (vegeu l'apartat 1.4).

Casos com aquest il·lustren el fet, força freqüent, que els alumnes de batxillerat presenten com a hipòtesis el que en realitat són reptes personals que esperen satisfer, i no veritables hipòtesis. La pregunta de recerca, en aquests casos, no és una pregunta que condueixi la investigació cap a la comprensió d'un problema d'interès general, que fa avançar el coneixement establert sobre la realitat que s'observa i que pot comportar la formulació de respostes provisionals (hipòtesis). La pregunta inicial del treball, per a aquests estudiants, és una pregunta que els vincula al seu procés formatiu personal: a l'adquisició de coneixements i facultats individuals, pròpies. La resposta a la pregunta, en aquests casos, explícita o implícita, és: «Sí. Ho puc fer». Aquesta és la resposta anticipada que dona l'alumne al repte personal que es planteja, i té en comú amb les hipòtesis el fet de ser, també, una resposta plausible que l'estudiant haurà de verificar amb la realització del treball. L'exemple següent il·lustra aquest tipus de casos: com veiem, l'estudiant es planteja inicialment si podrà fer una obra musical a partir dels contes de Quim Monzó, i totes les accions que realitza posteriorment s'orienten a l'assoliment d'aquest repte.

La hipòtesi del meu treball es basa en les següents preguntes: és possible fer una obra de teatre musical amb els contes de Quim Monzó? Utilitzant els mètodes d'uns professionals de l'ofici, podria elaborar una obra de teatre musical experimental?

Per tal de poder realitzar aquest treball, he hagut d'utilitzar un mètode de treball diferent de l'habitual però igualment rigorós. Aquest es basa en sis apartats: coneixement del tema, anàlisi de textos, tria de l'autor i dels contes a transformar, aplicació dels conceptes assolits, redacció de l'obra teatral i musicalització de l'obra.

En altres casos, el que veiem és una exposició de les expectatives que té l'estudiant sobre la confirmació de les seves pressuposicions en relació amb l'objecte d'estudi i sobre les satisfaccions i dificultats personals que creu que pot suposar-li la realització del treball.

Hipòtesis abans de començar el treball

Crec que m'adonaré que, tot i que la dona no estava prou reconeguda com a persona independent, la seva situació no fou tan catastròfica com sembla i que hi hagué moltes dones instruïdes i educades que conrearen una gran part de la cultura catalana medieval. Em sembla que serà una mica feixuc el fet d'endinsar-me en tants poemes i textos, però, tot i això, valdrà la pena. Endemés, em penso que em sorprendrà i em plaurà apropar-me als sentiments de les poetesses; crec que en molts casos les entendre. Finalment, no sé si m'agradarà gaire l'apartat dels escriptors, ja que en casos com Jaume Roig la misogínia hi és molt accentuada.

A part d'això, crec que serà un treball força interessant i que, tot i la feina que requereix, valdrà la pena haver investigat sobre aquest tema.

Finalment, de vegades es confon el mètode d'observació amb les hipòtesis. En l'exemple següent, en aquest cas procedent d'un treball d'investigació en grup realitzat a l'ESO, els estudiants presenten com a hipòtesi la idea que l'observació dels canvis en els noms de persona serà un instrument adequat per donar raó dels canvis socials.⁷ Noteu, però, que el parèntesi final (que els estudiants afegeixen com a aclariment) conté una formulació més pròxima a una hipòtesi ben construïda: l'evolució en els noms dels alumnes del centre reflecteix els canvis socials del municipi.

A continuació vam pensar quina seria la hipòtesi del nostre treball. Aquesta és que a través de l'evolució i els canvis que hi han hagut en els noms dels alumnes del nostre Institut podem estudiar la història recent i els canvis que hi han hagut en el nostre municipi en els darrers anys (l'evolució i els canvis en els noms serien com un reflex dels canvis i esdeveniments).

⁷ *Estudi comparatiu dels noms dels companys del nostre institut entre els cursos 1997-98 i 2010-11.* Institut El Cairat (Esparreguera).

És important que l'estudiant distingeixi amb claredat les hipòtesis i els instruments que farà servir per demostrar-les. En una investigació com aquesta, per exemple, ha de fer-se explícit si la hipòtesi que es vol demostrar és que hi ha hagut un canvi social (i, en aquest cas, recollir l'evolució en els noms de persona com un indicador més d'aquest canvi), o bé que hi ha hagut canvis en els antropònims del municipi (i, en aquest cas, vincular aquesta evolució amb factors extrínsecs al sistema de la llengua, entre els quals els esdeveniments històrics que han transformat socialment el municipi).

ACTIVITAT

Comenteu aquests fragments de treballs de recerca de batxillerat. Contenen hipòtesis? Són hipòtesis explícites o implícites? Quins elements relacionen? Són discutibles? Es poden verificar empíricament? Denoten algun prejudici? Són falsables?

Cas 1

Respecte a les hipòtesis de recerca, les suposicions prèvies que he formulat són les següents:

- La crítica textual constata el text com una realitat susceptible d'experimentar transformacions, des de tipogràfiques fins a lèxiques, en diferent mesura segons el transcurs del temps.
- Els processos de canvi que presenta un text poden ser resseguits, detallats i analitzats a través de la crítica textual, tant de la forma original a l'actual com realitzant el procés a la inversa.

Cas 2

L'objectiu que he tingut des d'un bon principi ha estat conèixer com parlem els joves, quines paraules són les que més utilitzem i també quines són les que menys, en quins àmbits tenim més paraules, investigar d'on traiem tots aquests mots que fem servir (fet al qual no es dona massa importància però que realment sí que en té) i observar si hi ha diferències entre els nois i les noies i entre Sant Hilari i alguna altra població veïna.

Cas 3

PLANTEJAMENT DE LA HIPÒTESI

Al llarg de la part teòrica d'aquest treball de recerca s'ha pogut veure la importància que tenen les noves eines de comunicació 2.0 que ens ofereixen les TIC dins el món globalitzat en què vivim. S'ha analitzat el seu paper en la creació de noves vies per al canvi social i l'estratègia política. El segon apartat del treball s'ha centrat en el cas espanyol i s'ha pogut veure la seva influència en l'estratègia dels nous partits polítics que estan capgirant el panorama polític, tant a escala estatal com municipal.

Les xarxes socials tenen un paper fonamental en les campanyes electorals dels diferents partits polítics, però es pot anar més enllà? És possible que d'alguna forma permetin analitzar la tendència electoral, o determinar algun tipus de relació entre els seguidors dels partits polítics a les xarxes i els resultats que obtenen a les eleccions? De forma més concreta, és possible que el nombre de *likes* a Facebook o seguidors a Twitter dels diferents partits i els seus representants tinguin alguna relació amb els resultats electorals? Un seguidor és igual a un vot?

Cas 4

Vaig fixar, doncs, com a objectiu del treball de recerca comprovar si la realitat que es reflecteix a les novel·les *Dones* i *Homes*, d'Isabel-Clara Simó, s'ajusta o no, i en quina mesura, a la realitat de la gent del carrer, al pensament i opinió de qualsevol persona amb qui et puguis creuar mentre passeges, respecte dels temes que fan de nucli a les diferents històries, com poden ser els diners, l'homosexualitat, la violència domèstica, etcètera.

2.4.2.3. Tots els treballs de recerca han de tenir hipòtesis?

Tal com assenyalen Turull Rubinat et al. (2017, p. 7): «Formular hipòtesis no és obligatori en un bon treball de recerca. Treballar amb hipòtesis és convenient segons el tema i la metodologia».

En l'àmbit de la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes, no té sentit plantejar hipòtesis si el que es vol, per exemple, és fer un recull dels topònims d'un municipi; en canvi, sí que hauríem de plantejar hipòtesis si pensem que hi podria haver una relació entre els topònims i els moviments migratoris

que ha experimentat històricament la població. Tampoc cal proposar necessàriament hipòtesis si s'elabora la biografia d'un autor local; en canvi, caldrà proposar hipòtesis si el que es vol és demostrar l'autoria d'un text anònim o vincular fets positius o traumàtics de la vida personal d'un poeta amb el to vital o tràgic dels seus poemes.

Una bona manera d'ajudar l'estudiant a decidir si el seu treball de recerca requereix o no la formulació d'una hipòtesi és demanar-li que reflexioni sobre la falsabilitat d'una resposta plausible a la seva pregunta de recerca:⁸

- Si la pregunta el porta a un enunciat falsable (que es pot confirmar o negar), el treball ha de contenir hipòtesi.
- No és necessari que el treball tingui hipòtesi si la pregunta no el porta a un enunciat falsable. Això pot passar, per exemple, si l'enunciat el condueix només a obtenir dades o a recollir informació sobre un fet evident o que ja ha estat demostrat en altres investigacions prèvies.

Menoyo Díaz (2014, p. 79), d'altra banda, proposa que es demani a l'estudiant que plantegi el mateix tema amb hipòtesi i sense hipòtesi. Aquesta pràctica, ens diu, ajuda els estudiants a identificar els casos en què les hipòtesis són necessàries i els casos en què no ho són.

Una altra possibilitat és que el tutor demani a l'estudiant que formuli la hipòtesi en forma de proposició condicional. Si ho pot fer, segurament la hipòtesi estarà ben formulada. Si té dificultats per fer-ho, haurà de reflexionar amb més atenció, amb l'acompanyament del tutor, sobre la relació entre la seva pregunta de recerca i el model conceptual del treball, tenint en compte les propietats generals de les hipòtesis. Aquesta reflexió l'hauria d'ajudar a decidir, de manera fonamentada, si el seu treball necessita que es formulin hipòtesis i si allò que ha proposat és realment una hipòtesi.

2.4.3. El model d'anàlisi és el marc teòric?

La definició del model d'anàlisi és una fase essencial del procés investigador. Constitueix l'enllaç entre la pregunta de recerca, el punt de vista que s'ha decidit adoptar i els passos que caldrà realitzar per poder donar resposta a la pregunta d'investigació. Un bon model d'anàlisi aporta objectivitat i rigor a la investiga-

⁸ Ponència convidada de la jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (2017), a càrrec de María del Pilar Menoyo. Vegeu també el blog de Menoyo: <https://recercaasecundaria.wordpress.com>.

ció: evita els biaixos que es puguin derivar dels prejudicis i estereotips assumits pels investigadors i facilita el disseny posterior del mètode d'observació.

El model d'anàlisi és sempre específic del procés d'investigació que s'està realitzant, encara que, en alguns casos, és possible adoptar un marc conceptual preexistent, és a dir, un marc teòric que aporta la definició de conceptes que són pertinents en relació amb la pregunta de recerca que s'ha plantejat i el punt de vista que s'ha adoptat. *Model d'anàlisi i marc teòric* no són, per tant, conceptes equivalents.

A l'hora de definir el model d'anàlisi d'un projecte d'investigació, és possible, de vegades, adoptar un únic marc teòric preexistent (etnografia de la comunicació, gramàtica sistèmica funcional, gramàtica generativa, ecdòtica, estructuralisme, formalisme, etc.). Altres vegades, no és possible disposar d'un únic marc teòric preexistent que contingui tots els conceptes que s'han identificat com a pertinents en les fases inicials de la investigació: o bé cal combinar diverses propostes teòriques preexistents, o bé l'investigador ha de proposar elements nous en el model d'anàlisi del seu projecte.

Comprendre la diferència entre el model d'anàlisi (específic de la investigació en curs) i el marc teòric (general i preexistent) ajuda l'estudiant i el seu tutor a mantenir el focus en l'objecte d'investigació i a evitar el biaix que de vegades es pot derivar de l'aplicació acrítica d'un model teòric que va ser definit a partir d'altres preguntes de recerca i des d'un punt de vista diferent. El focus d'atenció, en qualsevol investigació, ha de ser sempre la realitat que es vol explicar, i no l'aparat teòric (i metodològic) que s'ha decidit adoptar. Tal com remarquen Quivy i Van Campenhoudt:

Una bona recerca és aquella en la qual allò que té prioritat és l'objecte d'estudi, i no els recursos teòrics. Aquests, en definitiva, són eines indispensables per fer que la realitat esdevingui intel·ligible, però, en definitiva, tan sols són eines o instruments. I això no equival pas a menystenir el treball teòric, sinó al contrari: vol dir que es fa servir la teoria d'una manera dinàmica, i no rígida, per trobar els punts de referència i les línies de força del treball d'aclariment, de tal manera que es pot afirmar que el bon investigador és aquell que, tot i tenir una cultura teòrica sòlida, sap «oblidar-se de la teoria» en el decurs de la recerca, per limitar-se a aprofitar-ne els recursos en el moment en què es necessiten (Quivy i Van Campenhoudt, 2007, p. 12).

Una altra qüestió és com s'explica la recerca feta al final del procés d'investigació, en el treball escrit que elabora i presenta l'alumne. En els textos acadèmics, és força estesa la convenció d'anomenar *marc teòric* allò que moltes vegades no és el marc teòric, sinó el model d'anàlisi que s'ha definit en el con-

text d'un projecte d'investigació particular. Altres vegades, l'apartat «Marc teòric» del treball inclou un resum dels resultats de la fase d'exploració del treball, amb la indicació de les perspectives teòriques que s'han adoptat en altres estudis, els punts de vista possibles i els resultats d'altres investigacions prèvies relacionades amb l'objecte d'estudi. El fet que s'incloguin aquestes informacions a l'apartat «Marc teòric» del treball escrit (que correspon a la comunicació de la recerca; vegeu l'apartat 2.1 i el capítol 3) és una convenció formal que és independent de la definició del model d'anàlisi. Definir el model d'anàlisi és un pas necessari en el procés d'investigació: un pas que és posterior a les etapes de definició de la pregunta de recerca, d'exploració i de determinació del punt de vista, i previ a les etapes d'observació i d'anàlisi (vegeu l'apartat 2.2).

2.5. Mirar i remenar

El model d'anàlisi és la bastida sobre la qual podem construir els instruments d'observació i aplicar les metodologies d'anàlisi. Si l'hem definit correctament, aquestes fases del procés d'investigació transcorren amb comoditat, sense les irregularitats que es podrien derivar de la falta d'explicitació de conceptes, hipòtesis o punt de vista, o de la formulació d'una pregunta de recerca inadequada. La validesa del model d'anàlisi es posa a prova a partir d'aquest moment, quan podem contrastar-lo amb la realitat observada.

2.5.1. L'observació

En l'etapa d'observació, l'estudiant de batxillerat ha de fer-se tres preguntes:

- Què cal observar?
- Qui cal observar?
- Com cal observar?

Què?

Cal observar la mena de dades que defineixen els **indicadors** del model d'anàlisi.

Qui?

Cal limitar i explicitar el **camp d'anàlisi**: per exemple, el període de temps que s'està estudiant, la zona geogràfica (en un estudi dialectal, per exemple), l'or-

ganisme (un centre educatiu concret si estem estudiant les llengües de relació dels alumnes, per exemple), els individus que es tindran en compte (només els alumnes del centre educatiu que s'està observant que tenen el català com a llengua estrangera, o tots els alumnes), etcètera.

És important delimitar bé el camp d'anàlisi. Els estudiants que s'inicien en la recerca tendeixen a triar el camp d'anàlisi sense delimitar-lo prou, i això els porta sovint a l'anàlisi superficial de moltes dades. Precisar bé el camp d'anàlisi els pot ajudar a fer un estudi més aprofundit a partir de dades més concretes.

Dos conceptes metodològics importants, en relació amb el **qui**, són el de **població** i el de **mostra**.

Població

El conjunt d'unitats que integren el camp d'anàlisi, que poden ser persones, organismes o altres objectes. Per exemple: el conjunt d'alumnes d'un institut, el conjunt d'instituts del sistema d'educació secundària de Catalunya, l'obra poètica d'un autor, etcètera.

Mostra

Una selecció representativa de la població estudiada.

De vegades convé estudiar **tota la població**: per exemple, si volem estudiar la distribució geogràfica dels antropònims de Catalunya, o si estem observant els usos socials del català entre els alumnes de la classe d'acollida de l'institut.

Altres vegades convé estudiar **una mostra representativa** de la població. És el que fem quan la població és molt nombrosa i cal recollir moltes informacions sobre cada individu (per exemple, si estudiem el dialecte d'una població de 3.000 habitants), o quan estudiar una mostra representativa és suficient per obtenir una imatge que reflecteixi globalment el que passa en el conjunt de la població.

També és possible (i es fa sovint) estudiar **alguns elements que no són estrictament representatius, però que són característics** de la població. Per exemple, si volem estudiar la diferència entre els usos de l'estil directe i els de l'estil indirecte en la llengua oral i la llengua escrita informal, podem triar algunes converses col·loquials i algunes mostres de xats i fòrums d'internet.

Com?

Pensar en el **com** de l'observació suposa posar en marxa tres operacions: l'elaboració dels instruments d'observació, la provatura dels instruments d'observació i la recollida de dades. Les comentem tot seguit.

2.5.1.1. Els instruments d'observació

Els instruments d'observació s'elaboren d'acord amb les necessitats que s'han definit en el model d'anàlisi. Es poden dissenyar instruments per fer observació directa o per fer observació indirecta.

En l'**observació directa**, l'investigador recull ell mateix les informacions que necessita, sense que els individus que són observats intervinguin en la producció de la informació. És el que fem, per exemple, en l'anàlisi de textos escrits o quan observem dades orals enregistrades que s'han produït amb una finalitat aliena a la recerca.

En l'**observació indirecta**, l'investigador s'adreça a l'individu per tal d'obtenir-ne informació. És el que fa, per exemple, quan es fan entrevistes, qüestionaris o enquestes. La informació que s'obté en aquest cas és menys objectiva: les preguntes que fa l'investigador i les respostes de l'individu poden ser font de distorsió (com, per exemple, quan un informant d'un estudi dialectal ens diu que aquesta expressió no la diu mai, i després, en la conversa informal, podem sentir com la diu).

2.5.1.2. La provatura dels instruments d'observació

a) Qüestionaris i enquestes

La provatura de l'instrument d'avaluació és important especialment en el cas dels qüestionaris i les enquestes. En el cas dels qüestionaris, el guió de les preguntes no és a les mans de l'entrevistador, sinó que és el mateix informant qui llegeix i contesta el qüestionari. En les enquestes pot fer les preguntes l'enquestador, però són preguntes pre-determinades, i sovint hi ha diversos enquestadors treballant alhora, de manera que **cal que la formulació de les preguntes sigui molt precisa**.

Exemples de preguntes que no són prou precises

- **La teva família parla català? Sí o no?**

És una pregunta imprecisa perquè ho és el terme *família*. Es refereix als pares?, als pares i germans?, a tots els parents?

- **Els teus pares parlen català? Sí o no?**

Si un el parla i l'altre no, és possible que les respostes que obtinguem en la mateixa situació siguin diferents: algú dirà que sí perquè almenys un dels dos el parla, i un altre dirà que no perquè no el parlen tots dos.

A part de la precisió, també és important que **la persona a qui demanem informació estigui realment en condicions de proporcionar-la**: l'ha de conèixer, i no s'ha de trobar en una situació que li faci sentir la necessitat d'amagar-la. Això pot passar, per exemple, en estudis sobre actituds lingüístiques: en un treball de recerca sobre els usos socials del català entre els alumnes de l'aula d'acollida de l'institut, és molt possible que algun alumne a qui enquestem no gosi dir que no fa servir mai el català o que no li agrada parlar-lo. En aquests casos, potser seria preferible optar per instruments d'avaluació diferents: l'observació directa, per exemple, o un test d'actituds a partir de l'escolta d'una mateixa veu que parla llengües o varietats diferents.

La provatura també serveix per detectar **preguntes que provoquen reaccions afectives o ideològiques**. Per exemple, la pregunta «El català està perseguit a Catalunya?» pot generar un fort desacord entre els qui creuen que sí i els qui creuen que no, i fer-nos obtenir una resposta que no ens ajuda a aprofundir en el que realment volem comprendre de la situació que estem estudiant.

També serveix per detectar **preguntes en què la resposta no es correspon amb el tipus d'informació que es vol obtenir**: per exemple, quan en una enquesta dialectològica preguntem sobre l'ús d'una forma morfològica que hem inserit en un exemple, i aquest exemple conté una paraula poc familiar que fa que l'informant respongui que ell no fa servir aquella expressió.

I, finalment, ens permet detectar **preguntes que poden ser desagradables o incòmodes per als informants**. En aquests casos, no hem de prescindir necessàriament d'aquestes preguntes, però sí que convé evitar posar-les al principi del qüestionari.

b) Entrevistes semiestructurades

Pel que fa a les entrevistes semiestructurades, la provatura de les preguntes no és tan important, perquè es tracta de preguntes obertes. En aquest cas, el que és important és que l'estudiant que ha de dur a terme les entrevistes faci un entrenament previ que l'acostumi a estar concen-

trat i l'ajudi a practicar l'habilitat de fer parlar la persona que vol entrevistar. Una bona manera de fer-ho és escoltar entrevistes que fan altres o gravar algunes entrevistes pròpies i després escoltar-les amb atenció per veure què està fent bé i què pot millorar. Vegeu també l'apartat 2.3.4.3.

2.5.1.3. La recollida de dades

La recollida de dades inclou les accions d'obtenció d'informacions i l'ordenació de la informació obtinguda.

Quan la **informació és directament accessible**, l'obtenció no planteja generalment altres problemes que la selecció i l'organització de la informació (com en l'observació d'usos orals o escrits preexistents de la llengua, o quan recollim dades estadístiques existents, documentació audiovisual, etc.). Hi pot haver casos de documentació poc accessible o que exigeixen la sol·licitud de permisos (per exemple, per consultar manuscrits antics de propietat privada).

En l'**observació indirecta** podem trobar-nos amb la resistència dels individus a respondre, amb desconfiança, amb poques ganes de col·laborar si no hi veuen un benefici personal, etc. En aquest cas, cal saber convèncer. Enviar qüestionaris per correu o posar-los en línia a internet, per exemple, pot fer que als informants els faci mandra respondre. Si es fa, s'ha de mirar que la presentació sigui atractiva, clara, concisa i motivadora.

En les investigacions basades en documentació escrita se sol fer una distinció entre fonts primàries i fonts secundàries: les **fonts primàries** es corresponen amb els documents que constitueixen l'objecte d'estudi (per exemple, els textos d'un autor de qui s'estudia l'estil o els manuscrits que es tenen en compte en l'edició d'un text antic), que són observats de manera directa; les **fonts secundàries** són els documents que aporten informació rellevant per a la comprensió de les dades observades (per exemple, un article sobre l'obra de l'autor que s'estudia o un document administratiu que ajuda a datar algun dels manuscrits que s'estan estudiant).

2.5.1.4. Planificació de l'observació en un treball de literatura

En aquest apartat il·lustrem, a partir d'un exemple, com es pot treballar en l'etapa d'observació en un treball de recerca sobre literatura catalana.

Les dades de l'exemple s'han adaptat d'un article de Cortés (2011) sobre la importància del poeta valencià Xavier Casp.⁹

9 Adaptat de Santi CORRÉS (2011), «El poeta valencià Xavier Casp i els seus crítics (1943-1966)», a *Miscel·lània Albert Hauf* 2, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 221-231. (Estudis de Llengua i Literatura Catalanes; LXIII).

Les etapes del procés d'investigació prèvies a l'observació corresponen a la pregunta inicial, el punt de vista i el model d'anàlisi següents:

Pregunta inicial

El poeta valencià Xavier Casp és un autor rellevant de la literatura catalana contemporània?

Punt de vista

El paper de la crítica literària en el reconeixement dels autors.

Model d'anàlisi

a) Conceptes

Conceptes	Dimensions	Indicadors
Poeta valencià		Nascut al País Valencià
Literatura catalana contemporània		• Escriu en català • Escriu després de la Guerra Civil
Autor rellevant	Influència en altres autors	
	Reconeixement del públic	• Premis concedits en vida • Traduccions dels seus textos a altres llengües
	Ben valorat per la crítica de la seva època	Contingut laudatori dels textos sobre Casp durant els anys en què publica (1943-1966)
	Ben valorat per la crítica actual	Contingut laudatori dels textos sobre Casp (actuals)

b) Hipòtesi: El poeta valencià Xavier Casp és un autor rellevant.

OBSERVACIÓ

1. Què cal observar?

A partir de la hipòtesi principal:

- Indicadors del concepte *el poeta valencià Xavier Casp*.
- Indicadors del concepte *autor rellevant*.

A partir de les hipòtesis complementàries:

L'autor del treball no en defineix cap. Podrien ser, per exemple:

- Zones geogràfiques de distribució de textos poètics en llengua catalana entre 1943 i 1966.
- Relació personal entre l'autor i els seus crítics.

2. Qui cal observar?

- L'obra publicada per Casp entre 1943 i 1966, el període d'existència de l'Editorial Torre. És en aquest període que Casp concentra la seva producció més coneguda, que és alhora la més analitzada per la crítica del seu temps.
- Treballs sobre l'obra de Casp en aquest mateix període.

Quines informacions cal recollir?

Santi Cortés opta per la tercera possibilitat: estudiar uns components no estrictament representatius, però característics de la població («sobretot pròlegs i articles d'autors pròxims, lligats sovint als àmbits intel·lectuals o cristians de l'oposició cultural antifranquista»).

3. Com cal observar?

- Observació directa
Les opinions dels analistes de l'obra de Casp s'observen exclusivament mitjançant la consulta de la documentació existent que comentem tot seguit. Es fa, doncs, observació directa.
- Recull de dades existents
 - Dades documentals (fonts primàries): textos crítics sobre l'obra de Casp entre 1943 i 1966.
 - Dades secundàries (fonts secundàries): bibliografia sobre la literatura catalana de postguerra.

2.5.2. L'anàlisi

L'investigador que observa mira la realitat i en recull les informacions que necessita per poder fer la investigació a partir del model d'anàlisi que ha definit prèviament. En l'etapa d'anàlisi, les dades que ha recollit es remenen; l'investigador treballa amb les dades: les compara, les contrasta, les agrupa,

detecta fenòmens que havia previst i d'altres d'imprevistos, revisa o afina les hipòtesis, explica la realitat. En alguns treballs de batxillerat observem, tanmateix, que l'anàlisi es confon amb la presentació ordenada de les dades, que és una part del procés d'investigació que es correspon amb l'observació. És el cas, per exemple, de l'estudiant que presenta els resultats d'una enquesta en una taula de percentatges, sense relacionar aquests resultats amb els conceptes del model d'anàlisi ni aprofundir en la comprensió de les informacions que ha recollit.

Per tal que l'anàlisi sigui sistemàtica i ens permeti aprofundir empíricament en la comprensió de les informacions recollides, no n'hi ha prou amb presentar les dades ni comparar les informacions que hem obtingut de diverses fonts. Cal identificar els components de cada informació i fer una síntesi de les informacions reagrupant-les sempre que es pugui.

Les dues eines fonamentals de l'anàlisi científica en l'àmbit dels estudis de llengua i literatura (i, en general, en les ciències humanes i socials) són l'anàlisi estadística de dades i l'anàlisi del contingut. En els apartats següents en fem una presentació breu, que es pot completar amb la consulta de la bibliografia recomanada més endavant.

2.5.2.1. L'anàlisi estadística de dades

El context interdisciplinari del centre educatiu aporta una oportunitat magnífica per a la col·laboració entre experts, en benefici de la formació de l'estudiant. A l'hora d'afrontar l'anàlisi estadística de les dades, és fonamental poder comptar amb professorat format en aquest tipus d'anàlisi, ja que és aquest professorat qui millor pot orientar sobre el procediment òptim per a l'anàlisi estadística de les dades.

Abans, però, de consultar el professorat expert, pot ser útil comprendre la finalitat de l'anàlisi estadística i conèixer algunes de les operacions bàsiques que s'hi solen realitzar. Aquest és l'objectiu d'aquest apartat.

L'anàlisi estadística s'utilitza per a les finalitats següents:

- Agrupar dades.
- Verificar la validesa dels agrupaments.
- Identificar patrons regulars de conducta en els agrupaments de dades.
- Identificar desviacions respecte dels patrons observats i els patrons esperables.
- Reagrupar dades a partir dels primers resultats de l'anàlisi i repetir el procés de verificació i observació dels patrons.

Algunes operacions que es fan en aquest procés d'anàlisi són les següents:

- Construir un índex que sintetitzi les informacions.
- Aplicar un test estadístic per comprovar la significació dels agrupaments de dades.
- Encreuar dades per observar la correlació entre variables diferents.

a) Construir un índex que sintetitzi les informacions

La construcció d'un índex permet atorgar un valor numèric únic a les dades d'una dimensió o component específic. El procediment, relativament senzill, consisteix a **agrupar** o **reagrupar** les dades que es poden relacionar amb un mateix component o dimensió. Això es pot fer mitjançant els passos següents:

- a) Representar la informació en una taula.
- b) Sumar els indicadors de la mateixa dimensió o component.
- c) Calcular la mitjana.
- d) Definir l'índex.

A Alturo (1987), el procediment de construcció d'un índex va permetre obtenir valors parcials i globals del grau d'innovació lingüística en la comunitat de parla estudiada (el Pont de Suert) i dels factors que la condicionen.¹⁰ Per calcular aquest índex, es va assignar un valor numèric (d'1 a 3) al comportament dels informants de la mostra en cadascuna de les 12 variables lingüístiques observades, que es corresponien amb trets característics de la parla de l'Alta Ribagorça. El valor assignat corresponia al comportament de l'informant en relació amb la variable lingüística corresponent, d'acord amb els criteris següents:

- VALOR 1: Només s'utilitza la variant lingüística ribagorçana.
- VALOR 2: S'utilitzen de manera variable la variant lingüística ribagorçana i la variant no local.
- VALOR 3: S'utilitza sempre la variant no local.

Els valors assignats es van agrupar posteriorment a partir dels conceptes definits en el model d'anàlisi, que constituïen les variables dependents i les independents de la investigació. Per a cada concepte es va calcular l'índex corresponent. El resultat es va obtenir mitjançant la suma dels valors i el càlcul de

10 Núria ALTURO (1987), *Canvi sociolingüístic al Pont de Suert*, Universitat de Lleida (tesi de post-grau; exemplar manuscrit disponible a la Biblioteca de la Universitat de Lleida i a la Biblioteca del Pont de Suert).

la mitjana. Per exemple, per als parlants del grup de parlants de més edat, la suma dels valors parcials de les variables lingüístiques va ser 19,65, que dividit entre 12 (el nombre total de variables lingüístiques) permetia obtenir una mitjana d'1,64 (és a dir, un índex que indicava un ús predominant de les variants ribagorçanes en aquest grup d'edat). En els casos en què els conceptes que es comparaven no tenien el mateix nombre de dimensions (per exemple: hi havia tres grups d'edat, però només dos grups corresponents a la procedència geogràfica), es va aplicar un procediment de ponderació que evitava l'error d'obviar la presència de valors mitjans en els conceptes de tres dimensions (Alturo, 1987, p. 122-124). Finalment, es va calcular un índex que atorgava un valor numèric al grau d'innovació lingüística global de la mostra.

Tot i que la construcció d'un índex és un procediment senzill que permet obtenir resultats clars, el **repte** més important d'aquest procediment és saber trobar l'índex pertinent.

D'altra banda, és un procediment que té avantatges, però també inconvenients, i convé tenir-los en compte.

Pel que fa als **avantatges**:

- Ens permet reagrupar al màxim les dades relatives a una dimensió o un component.
- Les decisions sobre els reagrupaments ens poden ajudar a revisar i afinar les hipòtesis i a millorar el model d'anàlisi.
- Aporta conclusions rellevants de manera simple.

Pel que fa als **inconvenients**:

- La mateixa simplicitat de la mesura pot fer que es tendeixi a fer-ne un ús abusiu.
- No sempre es pot calcular un índex global per a cadascuna de les dimensions. En aquest cas, cal resignar-se a treballar amb els percentatges i fixar-se en cadascun dels elements.
- Calen altres mesures addicionals per poder afirmar que les diferències entre els índexs són significatives (és a dir, cal aplicar procediments de mesura de la significació de les dades estadístiques).

b) Aplicar un test estadístic per comprovar la significació dels agrupaments de dades

El procediment habitual per calcular la significació estadística dels agrupaments de dades és l'aplicació de proves estàndard com el càlcul del khi qua-

drat (χ^2)¹¹ o la *t* de Student (per a dades relacionades). Qualsevol programa d'anàlisi estadística calcula automàticament aquests valors, però depèn de l'investigador decidir quins han de ser els agrupaments de les dades observades. Vegem-ne un exemple.

En una mostra de textos vam observar la concordança entre la persona lògica del destinatari i la persona gramatical en l'ús de les variants de «sisplau» (Alturo i Chodorowska-Pilch, 2009).¹² És a dir:

a) Sense concordança:

Ex.: «Vine, Jordi, si us plau»

Persona lògica del destinatari: 2a persona singular

Persona gramatical del pronom («us»): 2a persona plural

b) Amb concordança:

Ex.: «Veni, nois, si us plau»

Persona lògica del destinatari: 2a persona plural

Persona gramatical del pronom («us»): 2a persona plural

L'observació de la mostra va permetre obtenir les dades de la taula de l'esquerra. D'aquestes dades, se'n van agrupar les corresponents a la tercera persona del singular i del plural, tal com veiem a la taula de la dreta. En aquest cas, es van agrupar les variants menys productives, però l'investigador pot fer agrupacions fonamentades en altres criteris, quantitatius o qualitius.

Forma	Sense con.	Amb con.
Si li plau	0	3
Si els plau	0	3
Si et plau	3	23
Si us plau	25	15
Sisplau	58	17

Forma	Sense con.	Amb con.
Si li/els plau	0	6
Si et plau	3	23
Si us plau	25	15
Sisplau	58	17

A aquesta agrupació se li va aplicar el test khi quadrat, amb el resultat següent:

$$\chi^2 = 3,383$$

grau de llibertat (*Df*) = 1

11 També apareix a la bibliografia com a *chiquadrat* o *jiquadrat*.

12 Núria ALTURO i Marianna CHODOROWSKA-PILCH (2009), «La gramaticalització de "sisplau"», *Els Marges*, vol. 88, p. 15-37.

La combinació dels valors del khi quadrat (χ^2) i del grau de llibertat (Df) permet obtenir el valor de probabilitat (P), que és el que ens diu si les dades que estem analitzant tenen significació estadística. Aquest valor s'obté determinant la posició de $\chi^2 = 3,383$ en la fila del grau de llibertat 1 en una taula de distribució com la següent:

Df	χ^2											
1	0,004	0,02	0,06	0,15	0,46	1,07	1,64	2,71	★	3,84	6,64	10,83
2	0,10	0,21	0,45	0,71	1,39	2,41	3,22	4,60	5,99	9,21	13,82	
3	0,35	0,58	1,01	1,42	2,37	3,66	4,64	6,25	7,82	11,34	16,27	
4	0,71	1,06	1,65	2,20	3,36	4,88	5,99	7,78	9,49	13,28	18,47	
5	1,14	1,61	2,34	3,00	4,35	6,06	7,29	9,24	11,07	15,09	20,52	
6	1,63	2,20	3,07	3,83	5,35	7,23	8,56	10,64	12,59	16,81	22,46	
7	2,17	2,83	3,82	4,67	6,35	8,38	9,80	12,02	14,07	18,48	24,32	
8	2,73	3,49	4,59	5,53	7,34	9,52	11,03	13,36	15,51	20,09	26,12	
9	3,32	4,17	5,38	6,39	8,34	10,66	12,24	14,68	16,92	21,67	27,88	
10	3,94	4,87	6,18	7,27	9,34	11,78	13,44	15,99	18,31	23,21	29,59	
P	0,95	0,90	0,80	0,70	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,01	0,001	

En aquesta taula, $\chi^2 = 3,383$ ocupa, a la fila corresponent al grau de llibertat (Df) = 1, una posició intermèdia entre els valors 2,71 i 3,84, que indiquem amb el símbol ★. És a dir, ocupa una posició intermèdia entre la columna corresponent al valor $P = 0,10$ i la del valor $P = 0,05$. Si tenim en compte que el valor $P = 0,05$ es correspon amb el valor de significació estadística òptima, podem concloure que l'agrupament que s'ha realitzat és estadísticament significatiu.

c) Encreuar dades per observar la correlació entre variables diferents

L'encreuament de dades és el procediment òptim per determinar si hi ha relació entre els resultats corresponents a variables diferents que s'han analitzat per separat.

Podem il·lustrar la utilitat d'aquesta operació mitjançant un exemple extret de la tesi doctoral de Vanessa Bretxa, sobre els canvis en les tries lingüístiques dels joves de Mataró.¹³ En aquest treball, Bretxa observa, entre d'altres co-

13 Vanessa BRETXA (2014), *El salt a secundària. Canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa*, Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral), disponible a: <http://tdx.cat/handle/10803/145561>.

ses, que el castellà és la llengua majoritària dels pares tant a sisè de primària com al primer curs de secundària (ESO), tal com veiem a la taula següent, extreta del treball de Bretxa:

Llengua inicial del pare	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Català	22,5	22,0	-0,5
Català i castellà	10,8	10,3	-0,5
Castellà	53,6	54,1	0,5
Altres llengües i combinacions	13,1	13,6	0,5
Total	100,0	100,0	

Posteriorment, Bretxa encreua les dades de la identificació de la llengua inicial del pare a sisè de primària, d'una banda, amb, en els mateixos informants, les dades de la identificació de la llengua inicial del pare a primer curs de secundària, tal com veiem a la taula següent:

Llengua inicial del pare 1r ESO	6è de primària				Total
	Català	Català i castellà	Castellà	Altres llengües i combinacions	
Català	18,3	2,6	0,8	0,2	22,0
Català i castellà	2,1	3,6	4,6	0,0	10,3
Castellà	1,9	4,5	47,2	0,5	54,1
Altres llengües i combinacions	0,1	0,1	0,9	12,4	13,6
Total	22,5	10,8	53,6	13,1	100,0

L'encreuament d'aquestes dades aporta una informació que, sense aquesta operació, podria haver passat desapercebuda. Tal com explica Bretxa, la majoria d'estudiants mantenen el record de la llengua inicial del pare, però en un 18,5 % dels casos hi ha un canvi de matís. Per exemple, un 4,5 % dels informants que identificaven el pare com a bilingüe inicial a sisè de primària, a primer d'ESO l'identifiquen com a castellanoparlant, i un 4,6 % dels que l'identifiquen com a castellanoparlant a sisè de primària, a primer d'ESO l'identifiquen com a bilingüe familiar.

2.5.2.2. L'anàlisi del contingut

L'anàlisi del contingut és un procediment molt adequat i molt utilitzat en els projectes d'investigació en què cal tractar informacions complexes d'una ma-

nera metòdica i en profunditat. L'han fet servir, per exemple, Bretxa, Coma-joan-Colomé i Vila (2017) en la recerca sociolingüística publicada amb el títol *Les veus del professorat*.¹⁴

Els objectes de l'anàlisi del contingut poden ser textos i imatges molt diversos: obres literàries, articles periodístics, documents oficials, documents audiovisuals, declaracions polítiques, actes de reunions, missatges publicats en xarxes socials, informes, entrevistes, etcètera.

La metodologia consisteix a triar paraules o altres unitats textuais que són significatives per al locutor (el parlant o la persona que escriu) i a analitzar-ne la freqüència i l'articulació. El procés d'anàlisi consisteix a treballar dinàmicament i de manera flexible amb les dades que s'han recollit en l'etapa d'observació: les dades s'agrupen i s'ordenen en unitats manipulables, es codifiquen, se sintetitzen, es categoritzen, s'hi busquen regularitats i relacions, i es construeixen models explicatius sobre la base dels patrons observats. La responsabilitat de les decisions sobre el tractament de les dades és sempre de l'investigador, que ha de ser capaç de detectar què hi ha d'important en les dades que està analitzant i com allò que està mostrant l'anàlisi pot contribuir a l'objecte de la investigació. És l'observació atenta i reflexiva de les dades el que permet que es vagin revelant els punts de vista, els conceptes i les hipòtesis.

És amb aquest procediment, per exemple, que Bretxa, Coma-joan-Colomé i Vila (2017) revelen la importància que dona el professorat al coneixement de llengües, les discrepàncies sobre el nivell de coneixement de la llengua per part dels alumnes o el fet que alguns estudiants superen l'educació primària sense haver assolit la competència necessària per expressar-se adequadament en català, cosa que no es detecta en el cas del castellà.

El procediment d'anàlisi del contingut és estable i sistemàtic, i es fa servir per aprofundir en la comprensió de l'activitat cognitiva del locutor (formes de raonament, ideologies...), les significacions socials o polítiques del discurs o l'ús social de la comunicació. En l'àmbit dels estudis filològics, és especialment interessant per a la recerca en pragmàtica, lingüística textual, sociolingüística, psicolingüística, retòrica, crítica textual, recepció literària, etcètera.

Hi ha recursos computacionals que són útils per facilitar l'anàlisi del contingut quan es treballa amb un nombre de dades elevat. Per exemple, el programa ATLAS.ti, que té una versió de prova en accés lliure que pot ser suficient per als alumnes de batxillerat i, en general, per als treballs amb poc volum docu-

14 Vanessa BRETXA, Llorenç COMAJOAN-COLOMÉ i F. Xavier VILA (2017), *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*, Barcelona, Horsori.

mental (vegeu l'annex 1). Tanmateix, cal tenir en compte que l'anàlisi de contingut inclou tasques de codificació i categorització que només és possible fer a partir de l'observació reflexiva de les dades, de manera manual. Encara que hi hagi la possibilitat d'utilitzar programari específic per a l'anàlisi del contingut, si l'investigador treballa amb poques dades pot ser suficient i més àgil que faci l'anàlisi només de forma manual. Recordem que les eines són útils quan agilitzen i milloren qualitativament la feina d'anàlisi, però no han de ser l'objecte central d'interès de l'investigador: aprendre a fer-ne ús també vol dir saber decidir quan cal fer-les servir i quan no.

2.6. Concloure

L'elaboració de conclusions és l'etapa final del procés investigador. En aquesta etapa cal revisar la relació entre la pregunta inicial, el punt de vista adoptat, el model d'anàlisi i els resultats de l'observació i de l'anàlisi. S'han d'identificar els resultats que es corresponen amb les expectatives plantejades a l'inici i els resultats inesperats, i també cal explicar els problemes que han sorgit durant el procés i com s'han resolt, o per què no s'han pogut resoldre. A més, cal identificar els resultats que no s'han pogut explicar i els problemes que la recerca ha fet sortir a la llum però que no s'han pogut tractar. Finalment, els resultats de la investigació s'han de relacionar amb altres recerques sobre el mateix problema que es van identificar en la fase exploratòria i que la recerca feta pot contribuir a refermar, invalidar o completar, i es poden suggerir línies futures de recerca que facin avançar el coneixement en relació amb el problema que s'ha investigat.

L'ELABORACIÓ DE L'INFORME
DE LA INVESTIGACIÓ

3.1. Redacció i informe

La **presentació escrita** i la **presentació oral** del treball de recerca constitueixen la **comunicació** de la recerca, que, com hem vist en apartats anteriors, cal mantenir diferenciada del **procés** de recerca.

És convenient també fer una distinció entre el procés de redacció i l'informe oral o escrit que presenta l'alumne. La **redacció** del treball és un **procés** reflexiu que porta l'alumne a millorar la comprensió del procés de recerca que ha fet i a saber triar la millor manera de fer comprendre a d'altres com ha estat aquest procés: des de la pregunta inicial fins a les conclusions. L'**informe** és, en canvi, un **producte** textual que s'elabora per tal de donar compte del procés de la recerca i dels resultats obtinguts, i que s'ha d'adequar a les convencions formals que són pròpies del context de presentació i de l'àmbit específic de recerca.

ACTIVITAT

Feu una llista dels continguts que creieu que ha de tenir la presentació escrita d'un treball de recerca. Compareu la vostra llista amb la que es proposa en aquestes guies sobre el treball de recerca de batxillerat. Comenteu les diferències, si n'hi ha.

Batxillerat. Treball de recerca. 2020-2021. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, p. 8. Disponible a: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/guies-estudis/btx-treball-recerca.pdf>.

TURULL RUBINAT, Max et al. (2017). *Guia pràctica per fer un bon treball de recerca (TR) a batxillerat. #20 consells essencials.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 12. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/114030>.

3.2. Accions que es realitzen

Independentment de l'estructura formal concreta que decidim donar a l'informe, la presentació del treball suposa realitzar les **accions** següents:

- Justificar l'interès del treball.
- Definir el marc teòric i metodològic.
- Exposar les observacions.
- Discutir els resultats de l'anàlisi en relació amb la pregunta inicial i les hipòtesis del treball, si n'hi ha.
- Redactar l'apartat de conclusions.
- Citar les fonts.
- Afegir els annexos, si n'hi ha.

3.3. Factors que hi intervenen

En el **procés d'elaboració dels informes escrit i oral del treball** hi intervenen diversos factors, que comentem tot seguit:

- La funcionalitat de les **modalitats del discurs acadèmic**.
- La **redacció** de continguts.
- El **gènere discursiu** a què hem d'adaptar la forma del text.
- La **multimodalitat** de la comunicació: text, imatge, àudio, vídeo.
- La **intertextualitat**: la presència d'altres textos en el text propi, de manera subjacent (intertextualitat) o explícita (citacions i referències).
- El **caràcter cooperatiu** del treball: l'estudiant mai no està sol del tot; pot comentar amb d'altres persones, i amb el tutor, la forma que va prenent el treball.
- La **revisió**: la reflexió i valoració constant de la feina que es va fent durant el procés d'elaboració de l'informe.
- L'**edició**: la preparació de la forma final de la presentació.

3.3.1. La funcionalitat de les modalitats del discurs acadèmic

ACTIVITAT

Demaneu a l'estudiant que esteu tutoritzant que redacti en un sol paràgraf el mateix que vol explicar en l'informe del treball de recerca. El que escrigui ha de ser suficient perquè qualsevol que ho llegeixi pugui fer-se una idea del conjunt del treball. Pregunteu-li a quina d'aquestes modalitats d'escriptura acadèmica diria que correspon el paràgraf que ha redactat.

- **Argumentació:** vol convèncer algú d'alguna cosa.
- **Explicació:** diu per què va passar una cosa i no una d'altra.
- **Descripció:** identifica propietats o qualitats de coses.
- **Definició:** determina el significat d'una paraula o d'un concepte.

L'activitat que enceta aquest apartat adapta una experiència que Stephen Downes va explicar en una conferència que va impartir ja fa alguns anys a la Universitat de Barcelona. D'una banda, el que té d'interessant és que ajuda l'estudiant a donar sentit al conjunt del treball i a adonar-se de quin és el focus del treball i quins aspectes en poden quedar exclosos. D'altra banda, el fet d'haver de relacionar el paràgraf que ha escrit amb una modalitat discursiva concreta l'ajuda a orientar discursivament el conjunt del treball. Un article breu del mateix Downes (2006) explica que comprendre bé la funcionalitat de les modalitats discursives pot ajudar l'estudiant a redactar amb més facilitat i expertesa el seu treball.

Si provem que els estudiants facin aquesta activitat, descobrirem que en alguns casos l'aprenentatge formal de les tipologies textuals ha servit perquè siguin capaços d'explicar-ne els trets característics, però no per aprendre a produir, ells mateixos, segments de text que es corresponguin clarament amb un tipus particular. És el cas, per exemple, dels estudiants que confonen l'argumentació amb l'exposició de raons favorables i desfavorables en relació amb un tema polèmic. No han après que argumentar és defensar una posició, i que les raons contràries, que debiliten la defensa de la posició, només convé presentar-les si es poden rebatre.

El treball de recerca de batxillerat és una bona ocasió per detectar aquests malentesos i millorar les competències d'escriptura, que seran un instrument essencial de l'èxit acadèmic quan l'estudiant comenci la seva formació universitària.

3.3.2. La redacció de continguts

En la redacció de continguts, l'estudiant posa a prova la seva capacitat de presentar de manera ordenada i lògica el procés i els resultats de la investigació. Els professors que avaluen els treballs de recerca de batxillerat¹ consideren bons treballs de recerca aquells en què l'alumne demostra, en la redacció del treball, que sap relacionar els temes, sintetitzar la informació, presentar els continguts de manera coherent i partir de premisses ben concretes i oportunes, no generalistes. També es valora la qualitat de les fonts, que, d'altra banda, s'han de citar de manera adequada, i l'absència de plagi.

Durant el procés d'investigació, la redacció de continguts pot ser una eina útil per reflexionar sobre el procés, per ajudar l'estudiant a tenir la sensació d'avançar i per disposar d'un primer text provisional que serveixi de base a la redacció de l'informe final. Turull Rubinat et al. (2017) recomanen la redacció d'un índex i un sumari provisionals, que es poden revisar tantes vegades com calgui i que serviran de guia per a la redacció del conjunt del treball. Si el procés d'investigació s'ha realitzat correctament en totes les etapes (ruptura, construcció, constatació), la redacció final esdevé un pas natural i relativament senzill en l'elaboració del treball de recerca, tal com remarquen també Turull Rubinat et al.:

Si les accions de l'anàlisi han estat ben fetes, la síntesi no hauria de ser especialment difícil. Es tracta, en definitiva, de fer aflorar les informacions obtingudes i de vincular-les adequadament (Turull Rubinat et al., 2017, p. 10).

3.3.3. El gènere discursiu a què hem d'adaptar el text

El gènere discursiu és la forma convencional que pren el text en el context particular en què l'hem d'exposar, difondre o sotmetre a validació externa.

Les característiques del gènere *treball de recerca de batxillerat* estan definides per a l'àmbit català al web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya:

1 Jornada «El treball de recerca: ciència o ficció?» (2017).

Batxillerat. Treball de recerca. 2020-2021

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/guies-estudis/btx-treball-recerca.pdf>.

Cal tenir en compte, tanmateix, les convencions específiques que s'adopten en cada centre educatiu, i ser flexibles en l'adequació als models. Els models serveixen per ajudar l'estudiant a endreçar i comunicar la informació de manera eficaç; però si les característiques específiques del treball demanen un cert allunyament del model, hem de permetre els canvis. Sempre que aquest allunyament enriqueixi el resultat.

3.3.4. La multimodalitat de la comunicació

L'ús de modes no verbals (fotografies, esquemes, vídeos, àudios) en la presentació ha de sumar, no restar. Cal fer-los servir si faciliten la comprensió del treball als lectors del text escrit i a l'auditori de la presentació oral, però no han de constituir un objectiu per ells mateixos.

En la presentació oral, l'**estil comunicatiu** (verbal i no verbal) ha de ser **assertiu**. Si l'estudiant té, en general, una manera de comunicar-se no assertiva (passiva o agressiva), convé que practiqui l'assertivitat a partir d'alguna informació bàsica sobre aquests estils comunicatius i amb pràctiques de presentació amb gent de confiança que pugui dir-li què pot millorar. Vegeu també Turull Rubinat et al. (2017, p. 22-24).

3.3.5. La intertextualitat

El concepte d'intertextualitat es refereix al caràcter de continuïtat de les formes discursives, que no són mai absolutament autònomes ni absolutament noves. En el context del treball de recerca de batxillerat, ens hi referim en relació amb algunes dificultats derivades de la forma en què apareixen altres textos en l'informe del treball de recerca: el plagi, el to a l'hora de comentar altres treballs, la citació i les referències.

a) El plagi

Alguns estudiants de batxillerat tendeixen a copiar literalment la informació que els sembla rellevant. Si el procés de recerca ha estat correcte i hi ha hagut una reflexió atenta sobre el model d'anàlisi i les etapes d'observació i anàlisi, és possible que això no passi tant. En qualsevol cas, el tutor pot orientar l'estudiant per tal que sàpiga explicar amb les seves pròpies paraules el que diuen altres autors, i perquè ho relacioni amb les seves pròpies observacions. La redacció d'informes i resums provisionals, en què l'alumne ha d'explicar cada etapa del procés d'investigació, pot ser una bona eina per adquirir la pràctica d'explicar amb paraules pròpies.

b) El to a l'hora de comentar altres treballs

Una altra dificultat vinculada a la intertextualitat pot ser trobar el to adequat per comentar treballs previs, que ha de ser un to respectuós, sense deixar de ser crític. Encara que la manera d'expressar respecte és una convenció cultural i dinàmica, aquest és un tema sempre present en la reflexió sobre la formalitat dels textos, que Ramón y Cajal ja comentava el 1912:

Al consignar los antecedentes históricos, nos vemos obligados con frecuencia a formular juicios acerca del alcance de la obra ajena. Excusado es advertir que, en tales apreciaciones, debemos conducirnos no solo con imparcialidad, sino haciendo gala de exquisita cortesía y de formas agradables y casi aduladoras. Indulgentes con las equivocaciones del servicio, seremos respetuosos y modestos ante los *lapsus* de los grandes prestigios científicos. Temamos siempre que nuestras observaciones representen ligerezas de la impaciencia o espejismo del entusiasmo juvenil. Antes, pues, de resolvernos a repudiar un hecho o una interpretación comúnmente admitidos, reflexionemos maduramente (Ramón y Cajal, 1912).

Del text de Ramón y Cajal en podem extreure les lliçons següents.

Com es comenten errors d'observació

- No s'ha d'atribuir l'error a la ignorància de l'autor, sinó a raons objectives: la imperfecció de la tècnica usada, les característiques del model teòric, l'ús de material insuficient o poc adequat, etcètera.
- Cal valorar els aspectes positius del treball: aportacions originals, claredat en l'exposició de les dades, etcètera.

- Si, per exemple, la hipòtesi és arbitrària, sense cap base fonamentada, podem dir que caldria haver tingut en compte tal fet i tal altre, que la contradueix, però que és interessant i mereix discussió.
- Si és excessivament trivial, és preferible no comentar-la i citar només les observacions exactes (si n'hi ha) i altres mèrits que pugui tenir el treball.

c) La citació i les referències

La citació de textos d'altres és una bona manera d'integrar en el treball informacions rellevants sense caure en el plagi i mantenint un respecte explícit per la propietat intel·lectual de les idees d'altres. L'estudiant ha d'aprendre a seleccionar les idees i informacions rellevants que val la pena citar i evitar la còpia sistemàtica dels segments que li semblen interessants. Aquesta integració de les idees d'altres forma part de les diverses etapes del procés d'investigació i es fa explícit especialment en la construcció del model d'anàlisi i en la fase de conclusió. En la redacció de l'informe final, la citació de fragments d'altres treballs ha d'estar subjecta a les convencions formals del gènere. Vegeu, per exemple, Teberosky (2007, p. 40-45)² i Turull Rubinat et al. (2017, p. 16-19).

Pel que fa a les referències bibliogràfiques, convé fer una distinció clara entre les que corresponen a les **fonts primàries**, que han estat objecte d'anàlisi (per exemple, les novel·les de crims de les quals s'estudia el perfil psicològic de l'assassí), i a les **fonts secundàries**, que constitueixen el marc conceptual que contribueix a la construcció del model d'anàlisi i ajuda a establir la rellevància del problema que investiga el treball (en un treball sobre el perfil psicològic de l'assassí en una mostra de novel·les de crims, serien fonts secundàries, per exemple, la bibliografia literària especialitzada en novel·la negra i la bibliografia psicològica sobre perfils de personalitat).

A banda d'aquesta distinció, cal tenir present que les convencions formals sobre la presentació de la bibliografia solen variar entre disciplines, entre èpoques diferents i, fins i tot, entre contextos i àmbits de comunicació diferents de la mateixa especialitat. El professor que adopta una actitud rígida sobre les convencions formals de la bibliografia del treball de recerca, que espera que s'ajustin a les convencions que ell mateix ha adoptat, demostra desconèixer

² Anna TEBEROSKY (2007), «El texto académico», a Montserrat CASTELLÓ (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona, Graó, p. 17-46.

ment d'aquesta diversitat i transmet a l'alumne una imatge contrària a la flexibilitat que ha de caracteritzar l'actitud de l'investigador.

Evidentment, no parlem de flexibilitat en el sentit de prescindir de les convencions formals i adoptar criteris personals (o prescindir de qualsevol criteri), sinó de ser receptius a les convencions específiques de cada context, que poden ser diferents d'altres contextos. A l'alumne se li ha de demanar que segueixi un model concret entre els models que existeixen en l'àmbit d'investigació en què ha treballat, i que sigui sistemàtic i rigorós en l'aplicació del model. Vegeu també Turull Rubinat et al. (2017, p. 19-20).

Alguns models de l'àmbit dels estudis de llengua i literatura catalanes els podem trobar en els criteris de publicació d'articles en revistes especialitzades, o en institucions culturals i acadèmiques. Per exemple:

Caplletra. Revista Internacional de Filologia

www.cervantesvirtual.com/portales/caplletra/normes_publicacions

Els Marges

www.elsmarges.cat/publicar.htm

Crítèria. Espai web de correcció de l'IEC

<http://criteria.espais.iec.cat>

Criteris, Universitat de Barcelona. Treballs acadèmics

www.ub.edu/cub/criteri.php?id=1512

3.3.6. El treball cooperatiu

Qualsevol treball de recerca té un component cooperatiu. En els treballs acadèmics de recerca, la cooperació en l'elaboració dels informes oral i escrit del treball s'estableix amb el professor tutor en primer lloc, però també amb els companys d'estudis i altres persones que cooperen en l'elaboració del treball, en la revisió de l'informe i en l'assaig previ a la presentació oral.

En alguns casos, la recerca acadèmica individual s'insereix en el context de la recerca d'un equip d'investigadors més ampli. Això pot facilitar les coses, però també exigeix una coordinació més gran. És el cas, per exemple, de la tesi doctoral de Vanessa Bretxa, que hem comentat en apartats anteriors.

El treball de recerca de batxillerat es pot fer en grup. No és la situació més freqüent, però es pot fer si dos estudiants volen estudiar un mateix tema i estan

disposats a formar un equip. En aquest cas, les tasques que realitzi cadascun han d'estar ben definides, tots dos han de participar en la presentació oral i la qualificació que s'atorgui a cada estudiant pot ser diferent.

3.3.7. La revisió

La revisió de l'informe del treball de recerca s'ha d'entendre com un procés paral·lel a la redacció. No hem de revisar l'informe únicament al final, sinó durant tot el procés.

En el cas de la presentació oral, una bona estratègia de revisió consisteix a fer un assaig de la presentació. Es pot fer a l'aula, en hores de tutoria de grup; o bé l'estudiant pot demanar a un grup de persones de confiança que participin en aquest assaig fora de les hores lectives. Encara que els assistents a l'assaig no siguin professors, les seves impressions poden aportar informació útil per millorar la claredat i la correcció de la presentació.

3.3.8. L'edició

Editar l'informe és tenir cura dels aspectes formals de la versió final del treball. Això inclou aspectes del disseny gràfic o audiovisual de la presentació, la tipografia i la correcció normativa del text. Vegeu Turull Rubinat et al. (2017, p. 14-16).

Els aspectes formals de cada gènere poden estar definits de forma explícita, com en les instruccions sobre la redacció de treballs de recerca de batxillerat que fan les institucions educatives (la Generalitat de Catalunya, les universitats o cada institut), o en els criteris d'edició que les revistes publiquen o envien als autors dels articles, tal com hem vist en altres apartats. Algunes vegades no hi ha una descripció explícita per al gènere, i cal tenir en compte els models que existeixen.

Cloenda

En els tres capítols que componen aquest manual, hem situat la tutorització del treball de recerca de batxillerat en el context de l'ensenyament secundari i de batxillerat i en relació amb la docència en l'àmbit de la llengua i la literatura catalanes (capítol 1); hem comentat les tasques pròpies de cadascuna de les etapes del procés d'investigació i les principals dificultats amb què es troben els investigadors novells (capítol 2), i hem fet un repàs dels factors que intervenen en l'elaboració de l'informe final de la investigació (capítol 3). De cadascun d'aquests temes en podem destacar algunes idees, que aquest apartat de cloenda ens serveix per subratllar.

Pel que fa al context:

- La investigació ha format sempre part d'una manera d'ensenyar i aprendre que parteix de preguntes per trobar respostes a través de l'exploració, l'observació i l'anàlisi. En aquest procés, el paper del tutor és l'acompanyament del procés de descoberta que fa l'estudiant, i no la projecció d'interessos propis.
- El currículum del batxillerat és el marc de referència normatiu del treball de recerca, i cal tenir-lo present.
- És responsabilitat del professorat de l'àrea de llengua i literatura catalanes vetllar perquè els estudiants del centre coneguin, estimin, gaudeixin i es facin seu el patrimoni lingüístic i literari català. D'altra banda, el coneixement expert de la llengua i la literatura catalanes per part d'aquest professorat és la seva aportació als objectius generals de l'àrea de llengua, que comparteix amb el professorat d'altres llengües i literatures.
- No tots els treballs que es presenten als instituts com a «treballs de recerca» demostren de manera completa les competències en recerca dels estudiants. Entre els treballs que s'han observat per a la realització d'aquest llibre, s'hi distingeixen tres tipus bàsics: *a*) treballs que es fan per aprendre sobre un tema (i que produeixen un informe documental), *b*) treballs que es fan per comprendre un problema o per donar-hi resposta (que són treballs de recerca complets) i *c*) treballs que es fan amb la finalitat de crear un producte (que poden anar precedits d'una recerca o un informe documentals previs, que no sempre es duen a terme).

- En la gestió del treball de recerca al centre s'han de tenir en compte diversos aspectes: la formació en recerca del professorat, la formació sobre el treball de recerca als estudiants, el calendari, l'assignació de tutors i l'avaluació.
- Un institut és una comunitat rica en un entorn divers. En l'acompanyament del procés de recerca que fa el tutor convé que es tinguin presents tots els recursos humans i materials de què es pot disposar.
- El tutor i l'estudiant afronten el procés de la investigació a partir de coneixements, habilitats, dificultats, actituds i expectatives que poden variar en cada cas i que condicionen el desenvolupament del procés d'acompanyament i de descoberta que suposa la realització del treball de recerca. Convé ser conscients d'aquestes particularitats i adaptar el procés a les circumstàncies de cada cas concret.
- La definició dels criteris d'avaluació del treball és important, ja que condiciona el treball que fa l'estudiant i com s'avalua. Tot i que el currículum del batxillerat especifica quins són els criteris generals d'avaluació del treball de recerca, hi ha una certa diversitat en la manera com cada institut aplica aquests criteris. Els criteris, siguin els que siguin, s'han de determinar amb claredat, se n'ha d'informar els estudiants i s'han d'anar revisant periòdicament per adequar-los als canvis en les circumstàncies i els recursos dels estudiants i el professorat.

Pel que fa al procés d'investigació:

- El procés de la investigació i la comunicació de la investigació són activitats relacionades però diferents. El fet de ser conscients de les accions que corresponen a cadascuna de les etapes del procés facilita que l'estudiant se centri en l'adquisició de les habilitats investigadores, en lloc de focalitzar el seu esforç en la recollida d'informacions que li permetin redactar els apartats d'un esquema formal preestablert. L'alumne que fa un bon procés investigador no té dificultats per, després, elaborar un bon informe de la investigació.
- Les etapes inicials del procés de la investigació són crucials: proposar una bona pregunta de recerca, triar el punt de vista adequat i construir un bon model d'anàlisi determinaran que l'observació i l'anàlisi de les dades es realitzin de manera òptima. En aquest llibre hem volgut tractar especialment les fases inicials del procés. Per a les etapes d'observació i anàlisi, que hem presentat d'una manera més general, remetem els lectors a la bibliografia recomanada.

- En el cas concret del treball de recerca de batxillerat es plantegen dificultats específiques derivades, en molts casos, de la falta de motivació dels estudiants, de les seves dificultats per triar un tema o de la por a un procés que implica temps i el domini d'habilitats que potser no han practicat prou. És tasca del tutor fer comprendre a l'estudiant els factors que generen aquestes dificultats i ajudar-lo a assumir-les com una part natural del procés d'aprenentatge.
- Altres dificultats es deriven de la falta de formació en recerca del professorat. Hem vist, per exemple, que hi ha discrepàncies entre professors en la manera de definir el que és una hipòtesi, que es reflecteixen en la manera com estudiants diferents tracten les hipòtesis en els seus treballs. Mentre no es faci una formació en recerca específica, convé que, almenys, els professors del mateix centre puguin posar-se d'acord sobre el sentit que donen a conceptes clau del procés investigador, de manera que s'eviti un perjudici a l'estudiant en el procés de treball o en l'avaluació final.

Pel que fa a l'elaboració de l'informe final:

- Els alumnes i els seus tutors disposen actualment de recomanacions clares i útils en relació amb els diversos aspectes de l'elaboració del treball i la redacció de l'informe final, a què remetem el lector en els apartats corresponents.
- Independentment de l'estructura formal concreta que es doni al treball, l'elaboració de l'informe suposa la realització de diverses accions: la justificació de l'interès del treball, la definició del marc conceptual i metodològic, l'exposició de les observacions, la discussió dels resultats de l'anàlisi, la redacció de conclusions, la citació de les fonts i, quan cal, l'elaboració dels annexos.
- En l'elaboració de l'informe hi intervenen diversos factors, que val la pena que el tutor tingui presents d'una manera conscient: la funcionalitat de les modalitats del discurs acadèmic, la redacció de continguts, el gènere discursiu a què cal adaptar la forma del treball, la multimodalitat de la comunicació, la intertextualitat, el caràcter cooperatiu del treball, la revisió durant el procés i al final, i l'edició del text.

Bibliografia recomanada

- BOIX, Emili et al. (ed). *El contacte i la variació lingüística: descripció i metodologia*. Capítol 2: Aspectes metodològics: l'entrevista. Barcelona: PPU – Departament de Filologia Catalana de la UB. Disponible en línia a: <http://www.publicacions.ub.edu/ficha.aspx?cod=08376>.
- CASTELLÓ, Montserrat (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, Montserrat; IÑESTA, A.; CASTELLÓ, Montserrat (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, p. 163-215.
- DOWNES, Stephen (2006). *How to Write Articles and Essays Quickly and Expertly* [en línia]. Disponible a: www.downes.ca/post/38526.
- HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods. Studying Language Issues that Matter*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. 5a ed. Ciutat de Mèxic: McGraw-Hill. Disponible a: www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n.pdf.
- MENOYO DÍAZ, María del Pilar (2014). *Fer recerca a Secundària: Un repte per a l'alumnat i per al professorat*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- PENALVA VERDÚ, Clemente; MATEO PÉREZ, Miguel Ángel (2006). *Tècniques qualitatives d'investigació*. Alacant: Universitat d'Alacant. Disponible a: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77_Tecnicas_qualitatives.pdf.
- PRIEST, Susanna (2014). «Què tenen de científic les ciències socials? La complexitat de mesurar el comportament humà». *Mètode*, núm. 84, p. 57-63. Disponible a: <http://metode.cat/Revisites/Monografics/Que-es-la-ciencia/Que-tenen-de-cientific-les-ciencies-socials>.
- QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. 3a reimpr. Barcelona: Herder. [Trad. de *Manuel de recherche en sciences sociales*, 1995].
- RAMÓN Y CAJAL, Santiago (1912). «Redacción del trabajo científico». A: *Reglas y consejos sobre investigación científica*. 3a ed. Disponible a: http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal_reglas/capitulo_08.htm.
- SARGATAL, Alfred (2002). *El treball de recerca en literatura. Com organitzar-lo. Com dirigir-lo*. Barcelona: Laertes.
- TURULL RUBINAT, Max et al. (2017). *Guia pràctica per fer un bon treball de recerca (TR) a batxillerat. #20 consells essencials*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Disponible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/114030>.
- TURULL RUBINAT, Max (coord.) (2019). *Experiències de lectura acadèmica intensiva amb estudiants de Grau (Ciències de l'Educació, Ciències Socials i Humanitats)*. Barcelona: Universi-

tat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació / Octaedro. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/135058>.

VENY-MESQUIDA, Joan R. (2015). *Criticar el text. Per a una metodologia de l'aparat crític d'autor*. Lleida: Pagès Editors.

ANNEXOS

Annex 1.

Recursos per a la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes

1. Recursos generals

- Aladí. Catàleg de les biblioteques públiques de Barcelona: <http://sinera.diba.cat/>
- ARGUS. Catàleg de les biblioteques públiques de Girona, Tarragona, Lleida i Terres de l'Ebre: <http://elmeuargus.biblioteques.gencat.cat/>
- Biblioteca de Catalunya: <http://www.bnc.cat/>
- Biblioteques del Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya (CSUC): <http://www.csuc.cat/ca/biblioteques>
- Biblioteques especialitzades de la Generalitat: <http://catalegclassicbeg.cultura.gencat.cat/#>
- Fundació Catalana per a la Recerca i la Innovació: www.fundacioerca.cat/
- Google Acadèmic: <https://scholar.google.es/schhp?hl=cat>
- Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya (ICC): www.icc.cat/
- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat): www.idescat.cat
- Tesis Doctorals en Xarxa: <https://tdx.cat/>
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC): www.xtec.cat/web/recursos/catala

2. Recerca sobre llengua i literatura catalanes

- Aula Carles Riba: <http://www.ub.edu/acr/>
- Càtedra Màrius Torres d'Estudis sobre Patrimoni Literari Català: <http://www.catedramariustorres.udl.cat/>
- Centre de Documentació Ramon Llull: <http://stel.ub.edu/centrellull/ca/>
- Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació: <https://cusub.wordpress.com/>
- Grup d'Estudi de la Variació Dialectal: www.ub.edu/GEVAD/
- Grup d'Estudi sobre la Literatura del Vuit-cents: www.geliv.udl.cat/
- Grup d'Estudis de Pragmàtica i Anàlisi del Discurs: www.ub.edu/grepad/
- Laboratoris de fonètica:
 - Universitat de Barcelona: <http://stel.ub.edu/labfon/ca>
 - Universitat de Girona: <http://web.udg.edu/labfon/presen.htm>
- Mimesi. El pensament literari català de l'edat moderna: <http://stel.ub.edu/mimesi/>
- Narpan. Cultura i literatura de la baixa edat mitjana: www.narpan.net/
- Observatori de Neologia (OBNEO): www.upf.edu/web/obneo
- Poció. Poesia i educació: www.pocio.cat/
- Sciència.cat. La ciència en la cultura catalana a l'edat mitjana i el renaixement: www.scienca.cat/

- Scripta. Diatopia i canvi lingüístic: www.scripta.ub.edu/
- Seminari de Literatura i Cultura de l'Edat Mitjana i l'Edat Moderna: <http://slimm.narpan.net/index.php?SLIMM>
- Recerca de les Universitats de la Xarxa Vives: <https://www.vives.org/>
- Recerca dels Centres i Instituts d'Estudis de Parla Catalana: <https://www.irmu.org/centers/centers>

3. Espais de literatura i cultura

- Aula Joaquim Molas: <http://aulamolass.cat/>
- *Catorze. Cultura Viva*: www.catorze.cat/
- *La Lectora. Revista Digital de Crítica Literària*: <http://lalectora.cat>
- Lletra. La literatura catalana a Internet: <http://lletra.uoc.edu/>
- *Núvol. El digital de cultura*: www.nuvol.com/

4. Corpus i arxius digitals: fonts primàries

- Biblioteca digital del NARPAN: <https://www.narpan.net/bibliotecadigital/biblio-digital.html>
- Biblioteca Joan Lluís Vives: www.lluisvives.com/
- CHILDES (català): <https://chil提高s.talkbank.org/access/Romance/>
- Corpus de Català Contemporani de la Universitat de Barcelona (CCCUB): www.ub.edu/cccub
- Corpus Informatitzat del Català Antic (CICA): <http://cica.cat/>
- Corpus Oral de Registres (Universitat de Lleida): www.filcat.udl.cat/unic/cor/index.htm
- Corpus Textual Informatitzat de la Llengua Catalana (CTILC, IEC): <http://ctilc.iec.cat/>
- Diccionari de Textos Catalans Antics (DTCA): www.ub.edu/diccionari-dtca/
- Fons i col·leccions de la Biblioteca de Catalunya: www.bnc.cat/Fons-i-col-leccions/%28offset%29/10
- Gallica. Bibliothèque Numérique: <http://gallica.bnf.fr/>
- Internet Archive: <http://archive.org/index.php>
- Memòria Digital de Catalunya: <http://mdc.cbuc.cat/index.php>
- Portal de Archivos Españoles: <http://pares.culturaydeporte.gob.es/inicio.html>
- Repertorio informatizzato dell'antica letteratura catalana (RIALC): www.rialc.unina.it/

5. Recursos d'orientació aplicada

- Cercador de la Fundació Enciclopèdia Catalana: <https://www.enciclopedia.cat/>
- Els sons del català: www.ub.edu/sonscatala/ca/
- ÉsAdir. El portal lingüístic de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals: <http://esadir.cat/>

- Guies de pronunciació del català: www.ub.edu/guiesdepronunciacio/
- Llengua catalana. Eines i serveis indexats per la Generalitat de Catalunya: https://llengua.gencat.cat/ca/eines_i_serveis/
- Optimot. Consultes lingüístiques: <https://aplicacions.llengua.gencat.cat/llc/AppJava/index.html>
- Recursos en línia. Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans: <https://www.iec.cat/llengua/recursos.asp>
- TERMCAT. Centre de Terminologia: www.termcat.cat

6. Arxius digitals: revistes

- Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA): www.bnc.cat/digital/arca/
- Directory of Open Access Journals: www.doaj.org/
- Hemeroteca Científica Catalana. Institut d'Estudis Catalans: <http://revistes.iec.cat/>
- JSTOR: www.jstor.org/
- Persée: www.persee.fr/web/guest/home
- Portal de publicacions. Institut d'Estudis Catalans: http://publicacions.iec.cat/RevistesCientifiques.do?moduleName=revistes_cientifiques
- Project MUSE: <http://muse.jhu.edu/>
- Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO): www.raco.cat/

7. Arxius de publicacions de recerca

- Centre de Documentació de Política Lingüística: https://llengua.gencat.cat/ca/direccio_general_politica_linguistica/centre_de_documentacio/
- Dipòsit de la Recerca de Catalunya (RECERCAT): www.recercat.cat/
- Dipòsits d'universitats de la Xarxa Vives: <https://www.vives.org/>

8. Bases de dades

- Atles Lingüístic del Domini Català: <https://aldc.espais.iec.cat/>
- Bases de dades accessibles a través de biblioteques: <http://www.csuc.cat/ca/biblioteques/catalog-collectiu-de-les-universitats-de-catalunya-ccuc>
- Bases de dades de l'Institut Ramon Llull: <https://www.llull.cat/catala/recursos/sectors.cfm>
- Base de dades Ramon Llull: <http://www.ub.edu/llulldb/>
- BiPAD-cat (Bibliografia de pragmàtica i anàlisi del discurs): <http://www.ub.edu/grepad/bd/bipad-cat/>
- BOBNEO (Observatori de Neologia): <http://obneo.iula.upf.edu/bobneo/index.php>
- Mapes de variació dialectal: <http://www.ub.edu/mapadialectal/>
- Música de poetes: <http://www.musicadepoetes.cat/>

- Qui és qui (ILC, Repertori biobibliogràfic d'autors i autores d'obres de creació literària en llengua catalana): <https://cultura.gencat.cat/ca/ilc/programes/qui-es-qui/>
- TRACES. Base de dades de llengua i literatura catalanes: <http://traces.uab.cat/?ln=ca>

9. Revistes: generals

- *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*: www.grao.com/revistes/articles
- *Catalan Journal of Linguistics*: www.raco.cat/index.php/CatalanJournal
- *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (CLAC): <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>
- *Dialectologia*: www.publicacions.ub.edu/revistes/dialectologiaSP2010/
- *Discurso y Sociedad*: www.dissoc.org/
- *Estudis Romànics*: www.raco.cat/index.php/Estudis
- *Llengua, Societat i Comunicació*: <http://revistes.ub.edu/index.php/lsc>
- *Sintagma*: www.sintagma.udl.cat/

10. Revistes: llengua i literatura catalanes

- *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*: www.lluivives.com/hemeroteca/caplletra/
- *Els Marges*: www.raco.cat/index.php/Marges
- *Journal of Catalan Studies* (1998-2004): www.uoc.edu/jocs/7/index.html
- *Llengua i Ús. Revista Tècnica de Política Lingüística*: www.raco.cat/index.php/LlenguaUs
- *Treballs de Sociolingüística Catalana*: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC/index>

11. Revistes: classificacions i índexs d'impacte

- CARHUS Plus+ 2018: <http://agaur.gencat.cat/ca/avaluacio/carhus/>
- European Reference Index for the Humanities and Social Science (ERIH): <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>
- Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes (MIAR): <http://miar.ub.es/>
- Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades (RESH): <http://epuc.cchs.csic.es/resh/>
- Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex): www.latindex.unam.mx/

12. Recursos tècnics d'accés lliure o parcialment lliure

Anàlisi fonètica

- ATLAS.ti: <http://atlasti.com/free-trial-version/>
Programari d'anàlisi qualitativa. Té versió de prova i llicències per a estudiants.

- ELAN: <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
Programari per a l'anàlisi del contingut.
- Praat: www.fon.hum.uva.nl/praat/
Etiquetatge i anàlisi en paral·lel de vídeo, àudio i text.

Ofimàtica

- LibreOffice: <https://www.softcatala.org/programes/libreoffice/>
- Manual d'ofimàtica i procés de la informació:
ROSSELL OLIVÉ, M. Antònia (coord.) (2013). *Ofimàtica i procés de la informació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Institut Obert de Catalunya. Disponible a: http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/0252_AFI/AFI_0252_M05/web/html/index.html.

Editors multimèdia

- Audacity (enregistrament i edició d'àudio): <https://www.softcatala.org/programes/audacity/>
- OpenShot (edició de vídeo): <https://www.softcatala.org/programes/openshot/>

Anàlisi estadística

Goldvarb: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>

Curs d'estadística (Jaume Llopis)

<https://estadisticaorquestainstrumento.wordpress.com/>

Tecnologia lingüística i eines d'anàlisi de textos

- Clarin: www.clarin-cat-lab.org/index-ca.html
- Clic: <http://clic.ub.edu/ca>

Publicació professional de documents:

Scribus: www.scribus.net/

13. Convencions internacionals

Glosses d'exemples lingüístics

Leipzig Glossing Rules: www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php

Convencions d'edició

Unified Style Sheet for Linguistics (Linguistic Society of America): www.linguisticsociety.org/sites/default/files/style-sheet_0.pdf

14. Xarxes d'investigadors

- Academia: www.academia.edu/
- Research Gate: www.researchgate.net/

15. Redacció de treballs de recerca acadèmics

Orientacions per a estudiants de batxillerat

TURULL RUBINAT, Max; et al. (2017). *Guia pràctica per fer un bon treball de recerca (TR) a batxillerat. #20 consells essencials*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Disponible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/114030>.

Orientacions per a estudiants i tutors de treballs de fi de màster

RODRÍGUEZ, M. Luisa; LLANES, Juan (coord.) (2013). *Com elaborar, tutoritzar i avaluar un treball de fi de màster*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible a: www.aqu.cat/doc/doc_26365669_1.pdf.

Recomanacions i recursos per a la redacció de treballs acadèmics

Críteris. Universitat de Barcelona. Treballs acadèmics. Disponible a: www.ub.edu/cub/criteri.php?id=1512.

Un bon model de treball de recerca acadèmic

BRETXA, Vanessa (2014). *El salt a secundària. Canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral]. Disponible a: <http://tdx.cat/handle/10803/145561>.

Treball útil per observar com es realitzen les diverses etapes d'un procés d'investigació

Annex 2.

Treballs de recerca de batxillerat

- AGUDO REVERTER, Júlia (2012). *Me'n contes un altre, iaia?* Institut Sòl de Riu. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/port- folio/men-contes-un-altre-iaia/>.
- AGUILAR PANIZO, Samira (2010). *Els tòpics literaris en la música de Sopa de Cabra*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Premi CIRIT de Recerca Jove 2010. Disponible a: www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/216975/PJ_20100038701.pdf?sequence=1.
- ALBA ORÓS, Eulàlia (2016). *Creació d'una campanya publicitària*. Institut Tarragona. Premi Consell Social URV. Disponible a: wwwa.urv.net/ogovern/consellsocial/PSecundaria/DVD%20Secundaria%202016-17/material/16cap02.pdf.
- ALCÁCER ESPAÑOL, Carla (2016). *Fonètica històrica: evolució de les vocals llatines*. Institut Pons d'Icart. Premi Consell Social URV. Disponible a: wwwa.urv.net/ogovern/consellsocial/PSecundaria/DVD%20Secundaria%202016-17/material/16cap03.pdf.
- ALCAÑIZ, Dolça (2017). *Professionals del cinema.cat*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Premi FilCat. UB - Llengua, *ex aequo*. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/paridolia_professionals_del_cinema.cat_.pdf.
- ÁLVAREZ ABELLÁN, Patricia (2009). *Repercussió pública de Pin i Soler*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Disponible a: www.tinet.cat/portal/sheet-show.do?id=78099&ch=9.
- AMARGANT ARUMÍ, Martí (2012). *Anàlisi de la caracterització física dels figurants a 'Les aventures de Tintín'*. Institut Montsoriu. Disponible a: <http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/premis2012/250-tdrudg12amargantmarti.pdf>.
- ARBOLEAS SÁNCHEZ, Claudia (2010). *La interpretació dels personatges femenins odisseics per Salvador Espriu*. Institut Narcís Xifra.
- ARÉVALO VILANOVA, Elisa (2004). *Els balls parlats perduts del seguici popular de Santa Tecla. Recuperació del ball de Sebastiana del Castillo*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Premi del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Rovira i Virgili 2005. Disponible a: www.tinet.cat/portal/sheet-show.do?id=69304&ch=9.
- AYMERICH I RIBAS, Ferran (2009). *Origen i evolució del nomenclàtor del Barri Vell de Girona*. Institut Jaume Vicens Vives. Premi de Recerca UdG. Disponible a: www2.udg.edu/Portals/80/TREBALLOrigen%20evoluci%C3%B3%20del%20nomencl%C3%A0tor%20Barri%20V%20Girona.pdf.
- BAENA, Evelyn (2012). *Mitologia clàssica dins la literatura catalana*. Institut Alt Penedès. Resum publicat a: <http://rev2.institutaltpenedes.net/trec26.htm>.
- BOLUDA MORALES, Georgina (2013). *Conte a la carta: estudi sobre narratologia aplicat als gustos dels alumnes d'entre cinc i set anys*. Col·legi Sant Pau Apòstol. Premi Consell Social URV. Disponible a: http://repositori.urv.cat/estatic/DOC0021/es_DOC65.html.

- BORRELL HORTA, Pau (2014). *Poemes musicats*. Col·legi Bell-lloc del Pla. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Premi FilCat.UB – Literatura. Disponible a: <http://filcat.ub.edu/pau-borrell-horta-guanyador-del-premi-filcatub-literatura>.
- CAMPO BUJONS, Mar del; MANYÉ DE GIBERT, Mar (2018). *Montserrat Roig ens guia pels carrers de Barcelona. Ruta literària de 'Ramona, adéu' i 'El temps de les cireres'*. Institució Cultural del CIC. Premi FilCat.UB – Literatura. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/primer_premi_literatura.pdf.
- CANO SÁNCHEZ, Ainhoa (2018). *L'arqueologia del text medieval aplicada a Ramon Llull*. Salesians de Sant Vicenç dels Horts. 2n Premi FilCat.UB a treballs de recerca de batxillerat - Literatura.
- CARMONA MIQUEL, Laura (2015). *Publicitat sexista: la figura de la dona en la publicitat*. Institut Narcís Oller. Premi Consell Social URV. Disponible a: http://repositori.urv.cat/estatic/DOC0021/es_DOC94.html.
- CARRERA TERRADAS, Laura (2010). *El vocabulari de l'agricultura a Sant Pere Pescador*. Institut Castelló d'Empúries. Premi CIRIT de Recerca Jove. Resum publicat a: <https://studylib.es/doc/4744958/premis-de-recerca-jove> (p. 60-61).
- CASTÁN ROMÁN, Pol (2018). *En quina mesura la sintaxi restringeix el que volem expressar?* Institut Corbera de Llobregat. Premi FilCat.UB – Llengua. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/primer_premi_llengua.pdf.
- CATASÚS, Núria (2012). *Publicitat i missatges subliminals*. Institut Alt Penedès. Resum publicat a: <http://rev2.institutaltpenedes.net/trec18.htm>.
- CERVERA TERUEL, Marina (2013). *'L'altra ciutat' de Maria Aurèlia Capmany: la meva ciutat*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Disponible a: www.tinet.cat/portal/sheet-show.do?id=85012&ch=9.
- CHIVA POLVILLO, Julià (2012). *El bilingüisme i l'aprenentatge de l'anglès, tot un món d'avantatges*. Escola Pia Santa Anna. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya 2012. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/el-bilinguisme-i-laprenentatge-de-langles-tot-un-mon-davantatges/>.
- COBOS RIUS, Helena (2012). *Un toc femení en la literatura medieval*. Trobairitz i beguines. Institut Màrius Torres.
- COMÍ FERRÉ, Ingrid (2017). *L'amor als contes*. Institut Els Alfacs. Premi Consell Social URV als millors treballs de recerca de batxillerat. Resum publicat a: GAVALDÀ CASADO, Jordi (ed.) (2018). *El progrés dels joves i el llegat dels nostres referents. Premis Consell Social URV als millors treballs de recerca de secundària 2016 i 2017*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, p. 105-109.
- CROSAS MASNOU, Júlia (2013). *El cos diu el que la ment sent*. Institut Ramon Turró i Darder. Premi de Recerca UdG. Disponible a: <http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/premis%202013/546-el-cos-diu-el-que-la-ment-sent1.pdf>.
- DANÉS SANZ, Laia (2010). *Éssers fantàstics. Influències clàssiques a alguns éssers fantàstics de les Guillerries*. Institut Anton Busquets i Punset. Premi de Recerca UdG. Disponible a: www2.udg.edu/Portals/80/Treball_13.pdf.
- DÍAZ BAUTISTA, Diana (2009). *L'amor i la creació literària*. Institut Doctor Puigvert. Premi de la Mostra de Recerca Jove del Consorci d'Educació de Barcelona. Resum publicat a: www2.udg.edu/Portals/80/Treball_13.pdf.

- edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_recerca/mostra_2009/publicacio_mostra_recerca.pdf (p. 48).
- DOLÇ GRABIEL, Laia (2012). *Anàlisi de la poesia d'Isabel Ortega*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Disponible a: www.tinet.cat/portal/uploads/analisi_de_la_poesia_d_isabel_ortega_20130703140213.pdf.
- DOMINGO PAGÁN, Carolina (2012). *Maria Aurèlia Capmany: feliçment era una dona*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Premi Consell Social URV. Disponible a: http://repositori.urv.cat/estatic/DOC0021/ca_DOC96.html.
- DOMÍNGUEZ ROVIRA, Xavier (2017). *Una mirada al relat breu. Històries corrents d'Igualada*. Institut Pere Vives i Vich. Premi FilCat.UB – Literatura. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/martell_de_vidre_tdr_concurs_ub.pdf.
- ESTEVA, Genís (2017). *Toponímia de l'Olla de Núria i la capçalera del Freser*. Col·legi Bell-lloc del Pla. Premi FilCat.UB – Llengua, *ex aequo*. Disponible a: <http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/palanganana.pdf>.
- ESTRADA ROIG, Roger (2010). *Pervivència del tarragoní a les poblacions del Pla de Santa Maria i Cabra del Camp*. Institut Jaume Huguet. Resum publicat a: https://ies-jaumehuguet-valls.xtec.cat/web/images/noticies/hemeroteca/reviscola_06_2010.pdf (p. 52).
- EXTREMERA ALMAGRO, Ana (2011). *Monzònia, del text narratiu al text teatral*. Institut Valldemossa. Disponible a: www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu/recursos/plans_programes/impuls_recerca/cercador_de_treballs_de_recerca/resultats/detall?45667.
- FEBRER I VILASECA, Oriol (2013). *De l'adaptació catalana de l'hexàmetre i el díctic elegíac*. Col·legi Sant Miquel. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/de-ladaptacio-catalana-de-lhexametre-i-el-distic-elegiac/>.
- FELIU CUBERES, Mercè (2016). *El català, una assignatura pendent*. Institut de Tremp. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya, 2016. Resum publicat a: <http://premisrecerca.uvic.cat/treball/2444>.
- FOLGARONAI RIBOT, Àlícia (2010). *Sobre la creació literària. Introducció teòrica i pràctica*. IES Sa Palomera. Disponible a: http://www2.udg.edu/Portals/80/Treball_17.pdf.
- FORCADELL SÀNCHEZ, Joan Antoni (2016). *Aproximació a l'estudi de les relacions personals i literàries de Sebastià Juan Arbó a partir del seu fons arxivístic*. Institut Ramon Berenguer IV. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/aproximacio-a-lestudi-de-les-relacions-personals-i-literaries-de-sebastia-juan-arbo-a-partir-del-seu-fons-arxivistic/>.
- FORTUNY CASTELLANO, Helena (2018). *Fes teatre, descobreix-te*. Institut Joan Puig i Ferrer. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/fes-teatre-descobreix-te/>.
- FUGUET I MUSTÉ, Montserrat (2010). *Les flors a través del Mirall*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Publicat per Tinet el 2012: www.tinet.cat/portal/sheet-show.do?id=68760&ch=9.
- GARCIA GISPERT, Natàlia (2009). *El català, llengua d'oci en els joves*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Premi CIRIT i Premi de Recerca de Batxillerat del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Rovira i Virgili. Disponible a: www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/43681/PJ_20090016801.pdf;sequence=1.

- GARRIDO JULIÀ, Aida; ESTRUCH, Maria (2014). *Les adaptacions cinematogràfiques, són fidels als mites?* Institut Llobregat.
- GÓMEZ FUGAROLAS, Judit (2008). *Com triomfa parlar xungo, nano! Estudi de l'argot juvenil de Sant Hilari Sacalm*. Institut Anton Busquets i Punset. Disponible a: www.yumpu.com/es/document/read/13620709/com-triomfa-parlar-xungo-nano-ajuntament-de-sant-hilari-sacalm.
- GRAELL, Cristina (2009). *Estudi i edició crítica de 'Records de l'avi'*. Centre Educatiu Montclar. Premi Baldiri Reixach 2009. Disponible a: www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/43033/PJ_20090001301.pdf?sequence=1.
- GÜELL I PAULE, Laia (2015). *De la felicitat a la frontera. Una lectura de les obres de Vicenç Pagès. Anàlisi comparativa de 'La felicitat no és completa', 'Els jugadors de whist' i 'Dies de frontera'*. Institut Miquel Bosch i Jover. Premi FilCat.UB - Literatura. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/de_la_felicitat_a_la_frontera.pdf.
- GUÉRIN MADROÑAL, Clara (2015). *El sexisme a la publicitat televisiva convencional dirigida a noies adolescents*. Institut Sant Pere i Sant Pau. Premi Consell Social URV. Disponible a: repositori.urv.cat/fourrepopublic/search/item/DOC%3A95?lang=ca.
- GÜIBAS GUILANA, Eva (2012). *La publicitat i el món clàssic*. Institut Josep Brugulat. Premi de Recerca UdG. Disponible a: <http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/premis2012/297-treball-de-recerca-complet-udg.pdf>.
- IGLESIAS MASÓ, David (2009). *Tecnolecte futbolístic català. Anàlisi dels processos de formació del lèxic futbolístic català, en l'àmbit del gol i la rematada, comparats amb els d'altres llengües*. Institut Montsoriu. Disponible a: www2.udg.edu/Portals/80/TREBALL%20TECNOLECTE.PDF.
- ISERN CAZALLA, Eloi (2010). *El teatre a Tarragona durant la transició (1976-1982)*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Disponible a: www.tinet.cat/portal/sheet-show.do?id=69418&ch=9.
- JEREZ RIBAS, Maria (2014). *La realitat del jardí de Mercè Rodoreda*. Institut Les Alzines. Presentat al Congrés de Recerca d'Alumnes de Centres de Secundària (CRACS) de la Universitat de Girona (2 d'abril de 2014).
- JORDI GARCIA, Genís (2018). *Psiquiatria i literatura. Des de la malaltia fins als pensaments més personals; una visió interdisciplinada*. Institut Carles Vallbona. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya 2018. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/psiquiatria-i-literatura-des-de-la-malaltia-fins-als-pensaments-mes-personals-una-visio-interdisciplinada/>.
- LEGAZ SERAPIO, Laura (2011). *Els crims als mitjans de comunicació. El crim d'Alcàsser*. Institut Ramon Casas i Carbó.
- LEIVA OTTO, Cèlia (2011). *Flors de guerra i jardí d'exili. L'anàlisi de dues obres de Mercè Rodoreda*. Institut Ramon Casas i Carbó.
- LATORRE BELTRAN, Anna (2011). *'Dones' i 'Homes'. Retrat social, sí o no?* Institut Ramon Casas i Carbó. Finalista Premi Minerva 2010-2011.
- LÓPEZ ESTEVE, Oriol (2012). *Étude de la traducció de John Keats*. Institut Narcís Oller. Premi Consell Social URV. Disponible a: http://repositori.urv.cat/estatic/DOC0021/es_DOC60.html.
- LÓRIZ POU, Alba (2013). *Francesc Casas i Amigó. El poeta del Vallès*. Escola Taller Ginebró. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya 2013. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/francesc-casas-i-amigo-el-poeta-del-valles/>.

- MARTOS MOMPART, David (2009). *La vida d'un llibre: qui és en Pau?* Institut Santa Anna. Disponible a: www.researchgate.net/publication/42252163_La_vida_d%27un_llibre_qui_es_en_Pau.
- MASDEU, Pol (2009). *La cançó, el nostre referent lingüístic*. Institut Joan Puig i Ferrer. Premi Baldiri Reixach 2009.
- MENA LUNA, Marina (2011). *El valor educatiu dels contes tradicionals*. Institut Les Corts. Disponible a: www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/impuls_recerca/cercador_de_treballs_de_recerca/resultats/detall?45655.
- MOMPÍN SANCHEZ, Judit (2014). *Retrat d'una dona lliure. Biografia intel·lectual de Josefa Contijoch i Pratdesaba*. Col·legi Sant Miquel dels Sants. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum publicat a: <http://premisrecerca.uvic.cat/treball/1601>.
- MOYÀ CARTAÑA, Aida (2014). *Estudi sobre l'ús social del català dels alumnes novvinguts de l'Institut Martí l'Humà*. Institut Martí l'Humà. Premi Baldiri Reixach de Bones Pràctiques. Disponible a: https://prezi.com/5cjvoxeo26r_/estudi-sobre-lus-social.
- PÉREZ IGLESIAS, Mónica (2006). *Fes teu aquest desig i endinsa't al cor de les paraules. Una aproximació a la vida i l'obra de Montserrat Abelló*. Institut Antoni de Martí i Franquès. Premi del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Rovira i Virgili i Premi CIRIT. Aquest treball va rebre posteriorment el Premi-Beca Josep Yxart de l'Ajuntament de Tarragona. Se'n pot consultar aquesta versió de 2012 al web de Tinet:<http://www.tinet.cat/portal/sheet-show.do?id=68241&ch=9>.
- PETE VEGA, Xavier (2010). *Periodisme en decadència. L'actualitat del segle XXI*. Institut Narcís Oller. Premi Consell Social URV. Disponible a: http://repositori.urv.cat/estatic/DOC0021/ca_DOC42.html.
- POCH, Chantal (2012). *Les adaptacions literàries al cinema. Creació d'un guió a partir d'una novel·la de Mercè Rodoreda*. Escola Pia Santa Anna. Presentat a la mostra Eureka! de treballs de recerca d'humanitats i ciències socials de Mataró. Resum publicat a: <http://eureka.biada.org/?p=404>.
- QUESADA FAZIO, Míriam (2014). *Per què nosaltres no, però ella sí? Adolescència, imatge corporal i publicitat*. Escola Taller Ginebró. Premi de Recerca UdG. Disponible a: <http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/Premis%202014/1179-per-que-nosaltres.pdf>.
- RIBERA SENDRA, Albert (2014). *Lèxic del pagès*. Institut La Segarra. Premi FilCat. UB - Llengua. Disponible a: <http://filcat.ub.edu/albert-ribera-sendra-guanyador-del-premi-filcatub-llengua>.
- ROIG BERGADÀ, Maria (2016). *Aproximació al parlar de l'Espluga de Francolí*. Institut Martí l'Humà. Premi Baldiri Reixach. Disponible a: <https://prezi.com/47taby12feae/aproximacio-al-parlar-de-lespluga-de-francoli>.
- RUIZ GUIX, Pau (2015). *Les xarxes socials com a eina de predicció electoral. Les TIC com a nova forma de comunicació pel canvi social i polític*. Institut Ramon Muntaner. Premi de Recerca UdG. Resum disponible a <http://premisrecercajove.cat/portfolio/les-xarxes-socials-com-a-eina-de-prediccio-electoral-les-tic-com-a-nova-forma-de-comunicacio-pel-canvi-social-i-politic/>. Treball complet disponible a <https://docplayer.es/81560007-Les-xarxes-socials-com-a-eina-de-prediccion-electoral.html>.
- SABENCH MONGE, Guillem (2018). *El manga: art i literatura. Estudi d'un gènere infravalorat*. Col·legi Bell-lloc del Pla. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum

- publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/el-manga-art-i-literatura-estudi-dun-genero-infravalorat/>.
- SALA PRAT, Júlia (2015). *Anàlisi dialectològica d'uns parlars del Solsonès*. Institut Francesc Ribalta. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya 2014 i Premi FilCat. UB – Llengua 2015. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/portada_treball.pdf.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Maria (2018). *Llavors no era dolça com ara és la vida*. Institut Lluís Domènech i Montaner. Premi de Recerca Jove de la Generalitat de Catalunya. Resum publicat a: <http://premisrecercajove.cat/portfolio/llavors-no-era-dolca-com-ara-es-la-vida/>.
- SOSTRES BRENUY, Marta (2015). *Mots que desapareixen. Lo parlar del Pallars*. La Salle Bonanova. Disponible a: www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/impuls_recerca/cercador_de_treballs_de_recerca/resultats/detall?46846.
- SUBIRÓS VEHÍ, Sílvia (2013). *La parla popular de l'Alt Empordà. Recull i anàlisi de les expressions i el lèxic propis de la comarca*. Institut Narcís Monturiol. Disponible a: www.iesmonturiol.net/web/html/estudis/recerca/tdr_silviasubiros.pdf.
- TÀSSIES SUBIRATS, Josep (2014). *'Le temps de vivre'. L'ocupació nazi a França vista per una nena de cinc anys. Una narració gràfica basada en una història de vida*. Institut Santa Coloma de Farners. Premi de Recerca UdG. Disponible a: [http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/Premis%202015/1593-josep-tassies-ltdv-12-treball-\(14mb\).pdf](http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/Premis%202015/1593-josep-tassies-ltdv-12-treball-(14mb).pdf).
- TEIXELL PUIG, Oriol (2010). *L'aventura difícil d'ésser humans. L'exili en la lírica de Mercè Rodoreda*. Escola La Salle Reus. Premi de Recerca de Batxillerat de la Facultat de Lletres (especialitat de Filologia Catalana) de la Universitat Rovira i Virgili 2010 i Premi CIRIT de Recerca Jove. Resum publicat a: <https://studylib.es/doc/4744958/premis-de-recerca-jove> (p. 56).
- TORRA GUIXERAS, Georgina (2017). *De la idea al text. Construcció d'una novel·la: 'Vides d'espígo'*. Institut Santa Coloma de Farners. Premi de Recerca UdG. Disponible a: [http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/Premis%202017/1978-de-la-idea-al-text-\(memoria\).pdf](http://premisrecerca.udg.edu/Portals/0/CS/Premis%202017/1978-de-la-idea-al-text-(memoria).pdf).
- VAQUÉ I VILLEGAS, Andreu (2009). *Aproximació als topònims monosíl·labs de Catalunya*. Institut Príncep de Viana. Premi de la Mostra de Recerca Jove del Consorci d'Educació de Barcelona 2009 i Premi Baldiri Reixach 2010. Resum publicat a: www.edubcn.cat/rca_gene/extra/05_recerca/mostra_2009/publicacio_mostra_recerca.pdf (p. 49).
- VENTURA, Cèlia (2016). *Com es pot millorar el sistema català de lectures obligatòries de l'educació secundària obligatòria?* Escola Súnion. Premi FilCat.UB 2016. Disponible a: http://filcat.ub.edu/sites/default/files/webfm/max_borges_tr_i_annexes.pdf.
- VIVES PIÑAS, Arnau (2010). *L'herència de les novel·les de cavalleries. L'èpica de Tolkien*. Institut Narcís Oller. Premi Consell Social URV. Disponible a: http://repositori.urv.cat/estatic/DOC0021/es_DOC43.html.

Treballs consultats que no indiquen autor, data o institut

ALABALL SOLÀ, Judit. *L'alguerès*. Institut Immaculada Concepció.

BENEITO FERNÁNDEZ, Jenni. *Ús del català a Cassà de la Selva*. Institut Cassà de la Selva.

EL KADAoui EL MOUSSAOUI, Dounia (2010). *La presència del món grecollatí en la revista 'Ausa' de Vic*.

ESCARRÀ, Mariona (1998). *Les revistes catalanes dedicades a la cultura*.

JÀVEGA VALÈNCIA, Sílvia (2014). *El parlar de Montblanc*.

MELIS LLAONA, Òscar (2009). *Mencions clàssiques a 'Sandàlies d'escuma'*.

2010. *L'estat actual de la cançó popular catalana*.

2012. *Anàlisi dels elements universals d'El Senyor dels Anells i comparació de la novel·la amb l'arququetip de l'heroi*. Institut Pere Vives i Vich.

L'objectiu d'aquest llibre és contribuir a la formació dels tutors de treballs de recerca de batxillerat que cursen el màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. El primer capítol analitza el context de la tutorització del treball de recerca a l'educació secundària i al batxillerat en l'àmbit de coneixement de la llengua i la literatura catalanes; el segon s'ocupa del procés de recerca i de les dificultats amb què es poden trobar els investigadors novells, i el tercer revisa els factors que intervenen en l'elaboració de l'informe de la investigació. Tanquen el volum dos annexos que contenen informació de gran utilitat: una llista de recursos i una que inclou títols de treballs de recerca, amb l'adreça web dels resums o els treballs sencers que són a internet. Adreçat sobretot als estudiants del màster de formació del professorat de la UB, *Investigar al batxillerat* tracta qüestions que també són extrapolables a altres àrees d'especialitat.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions