

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ESTUDI GENERAL**

**Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques**



**LA FORMACIÓ LITERÀRIA I LA  
METODOLOGIA DE PROJECTES DE  
TREBALL EN BATXILLERAT I EN ELS  
GRAUS DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ  
INFANTIL I PRIMÀRIA**

TESI DOCTORAL

Realitzada per:

Francesc Josep Rodrigo i Segura

Dirigida per:

Dr. Josep Ballester i Roca

Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri – UVEG

València, 2016



## AGRAÏMENTS

*Al meu alumnat, que ha fet de mi el mestre que ara sóc.*

*A Josep Ballester, pels consells i la mestria –pacient i exigent-, i per la dèria poètica que compartim.*

*A Iona Pons, la meua parella, i als meus fills Iona i Jordi, figures essencials de la meua vida.*

<b>ABSTRACT</b>	<b>8</b>
<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	<b>9</b>
<b>2. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I HIPÒTESI D'INVESTIGACIÓ</b>	<b>16</b>
<b>3. ELS OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ</b>	<b>19</b>
<b>3.1. OBJECTIUS GENERALS</b>	<b>20</b>
<b>3.2. OBJECTIUS ESPECÍFICS</b>	<b>21</b>
<b>4. MARC TEÒRIC I DIDÀCTIC</b>	<b>23</b>
<b>4.1. EVOLUCIÓ DE LA CONCEPCIÓ DEL FET LITERARI I DE LA TEORIA LITERÀRIA DES DEL FINAL DEL SEGLE XIX FINS L'ACTUALITAT</b>	<b>24</b>
4.1.1. La complexitat del fet literari	24
4.1.2. Evolució de la teoria literària des dels inicis del segle XX a l'actualitat	28
4.1.3. El sentit i la funció de la teoria literària en l'actualitat	46
4.1.4. Síntesi sobre les concepcions del fet literari i l'educació literària	54
<b>4.2. LA PERSPECTIVA DIDÀCTICA: D'ENSENYAR LITERATURA A UNA VERITABLE EDUCACIÓ LITERÀRIA</b>	<b>60</b>
4.2.1. Evolució de l'ensenyament de la literatura	60
4.2.2. L'educació literària com a marc didàctic de referència	81
4.2.3. Els objectius de l'ensenyament de la literatura en la societat actual	105
4.2.4. L'aprenentatge significatiu de la literatura	130
4.2.5. Literatura comparada i educació literària	148
4.2.6. L'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura en l'Educació Secundària i el batxillerat	153
4.2.7. La formació literària en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i d'Educació Primària	175
<b>5. MARC METODOLÒGIC</b>	<b>210</b>
<b>5.1. EL PLURALISME METODOLÒGIC EN L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA</b>	<b>211</b>
<b>5.2. LA METODOLOGIA DEL TREBALL PER SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES O PROJECTES PER A L'EDUCACIÓ LITERÀRIA</b>	<b>215</b>
5.2.1. Aspectes generals de la metodologia de treball per projectes	215
5.2.2. Orígens i fonaments de la metodologia de treball per projectes en el camp de la llengua i la literatura	218
5.2.3. Projectes de treball per a l'ensenyament de la llengua	221
5.2.4. Projectes de treball i educació literària	230
5.2.5. Els projectes d'educació literària en l'actualitat	238

<b>5.3. EDUCACIÓ LIITERÀRIA I TIC</b>	<b>243</b>
5.3.1. Relació entre les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) i la metodologia de treball per projectes	243
5.3.2. La potencialitat educativa de les TIC per a l'educació lingüística i literària	245
5.3.3. Perills, limitacions i reptes al voltant de les TIC	254
<b>5.4. LA CREATIVITAT LITERÀRIA EN ELS PROJECTES DE TREBALL</b>	<b>256</b>
5.4.1. Antecedents	256
5.4.2. Aspectes clau en la introducció de la creativitat literària en les classes de llengua i literatura	258
5.4.3. Relació de la creativitat amb les competències bàsiques	266
5.4.4. La creativitat i el treball per projectes	268
<b>5.5. LA METODOLOGIA DE PROJECTES DE TREBALL EN BATXILLETAT</b>	<b>273</b>
5.5.1. Definició de projecte i implicacions didàctiques del treball per projectes	273
5.5.2. La concepció del material curricular	275
5.5.3. La planificació del procés de treball	277
5.5.4. L'avaluació dels projectes: criteris i instruments	285
5.5.5. Materials i recursos d'avaluació	291
5.5.6. Tractament dels temes transversals	292
5.5.7. Exemples de planificació dels projectes de 1r i 2n de batxillerat	294
<b>5.6. ELS PROJECTES INTEGRATS EN ELS GRAUS DE MESTRE/A EN EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA</b>	<b>300</b>
5.6.1. L'aprenentatge basat en projectes en l'àmbit universitari	300
5.6.2. El model educatiu de Florida Universitària basat en les competències professionals	307
5.6.3. Descripció del model metodològic i organitzatiu dels projectes integrats	312
5.6.4. Exemples de projectes integrats realitzats en els graus de Mestre/a	316
<b>6. PROPOSTES DIDÀCTIQUES REALITZADES EN BATXILLERAT</b>	<b>317</b>
<b>6.1. VIATGE INTERIOR: LES FORMES POÈTIQUES DE L'AMOR</b>	<b>318</b>
6.1.1. Justificació pedagògica: la importància de la poesia en l'escola	318
6.1.2. Definició, característiques metodològiques i produccions de l'alumnat en el quadern poètic	320
6.1.3. Projectes alternatius al quadern poètic	322
6.1.4. Esquema de realització del projecte: itinerari d'activitats	323
<b>6.2. ARQUITECTURA DE L'OPINIÓ. CONFECCIÓ D'UNA ANTOLOGIA DE TEXTOS ASSAGÍSTICS EN 2n BATXILLERAT</b>	<b>328</b>
6.2.1 Justificació: importància i possibilitats de l'assaig i la literatura del jo en l'àmbit escolar	328
6.2.2. Definició del projecte	329
6.2.3. Esquema de realització del projecte: itinerari de les activitats	331
6.2.4. Els materials i els continguts a treballar	334
6.2.5. El disseny de la unitat	336
6.2.6. Orientacions específiques per a elaborar el llibre d'assajos de cada equip	339

<b>7. PROPOSTES DIDÀCTIQUES REALITZADES EN ELS GRAUS DE MESTRE/A EN EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA</b>	<b>342</b>
<b>7.1. CREACIÓ D'UNA PÀGINA WEB AMB RECURSOS PER A LA FORMACIÓ LITERÀRIA</b>	<b>343</b>
7.1.1. Contextualització	343
7.1.2. Bases psicopedagògiques, didàctiques i metodològiques	344
7.1.3. Objectius, competències i resultats d'aprenentatge	346
7.1.4. Continguts i recursos de les pàgines web elaborades	349
7.1.5. Desenvolupament del projecte	350
7.1.6. Avaluació del projecte	353
7.1.7. Fitxa de programació del projecte de Formació Literària	354
<b>7.2. TALLERS I RACONS PER A LA CREACIÓ LITERÀRIA EN EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA</b>	<b>357</b>
7.2.1. Context de realització, definició del projecte i dels objectius	357
7.2.2. Justificació teòrica i metodològica	358
7.2.3. Disseny de la proposta de treball	361
7.2.4. Fitxa del projecte integrat per a l'alumnat	364
7.2.5. Fitxa d'avaluació del taller de creació literària	366
<b>8. PROCEDIMENT D'INVESTIGACIÓ</b>	<b>367</b>
<b>8.1. INTRODUCCIÓ</b>	<b>368</b>
<b>8.2. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓ</b>	<b>369</b>
8.2.1. Fonaments teòrics i característiques del paradigma escollit	369
8.2.2. Mètode d'investigació	372
8.2.3. Criteris de validesa de la investigació	373
<b>8.3. PROCEDIMENT D'INVESTIGACIÓ DELS PROJECTES DE BATXILLERAT</b>	<b>379</b>
8.3.1. Context de la investigació	379
8.3.2. Criteris d'anàlisi dels projectes de batxillerat	380
<b>8.4. PROCEDIMENT D'INVESTIGACIÓ DELS PROJECTES REALITZATS EN ELS GRAUS DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA</b>	<b>382</b>
8.4.1. Context de la investigació	382
8.4.2. Definició dels aprenentatges, establiment dels criteris d'anàlisi i de les fases de la investigació	383
<b>8.5. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ DEL PROJECTE DE</b>	<b>388</b>
8.5.1. Fases de realització dels projecte	388
8.5.2. Dispositiu de recollida de dades	391
<b>8.6. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ DEL PROJECTE DE REALITZACIÓ DE TALLERS I RACONS PER A LA CREATIVITAT LITERÀRIA</b>	<b>399</b>
8.6.1. Fases de realització del projecte	399
8.6.2. Dispositiu de recollida de dades	399

<b>9. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES</b>	<b>406</b>
<b>9.1. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES DELS PROJECTES DE BATXILLERAT</b>	<b>407</b>
9.1.1. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte creació d'un quadern poètic	407
9.1.2. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte creació d'una antologia de textos assagístics	411
<b>9.2. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES DELS PROJECTES DELS GRAUS DE MESTRE/A</b>	<b>416</b>
9.2.1. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte de creació de pàgines web	416
9.2.2. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte de creació de tallers i racons de creativitat literària	451
<b>10. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ</b>	<b>489</b>
<b>10.1. RESULTATS DELS PROJECTES DE BATXILLERAT</b>	<b>490</b>
<b>10.2. RESULTATS DELS PROJECTES REALITZATS EN ELS GRAUS D'EDUCACIÓ</b>	<b>492</b>
10.2.1. Resultats del projecte de creació de pàgines web	492
10.2.2. Resultats del projecte de disseny de tallers o racons de creació literària	501
10.2.3. Resultats globals de l'experimentació de la metodologia de projectes integrats en els graus de Mestre/a d'Educació	513
<b>11.- CONCLUSIONS FINALS</b>	<b>515</b>
<b>11.1. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS I DE LA HIPÒTESI D'INVESTIGACIÓ</b>	<b>516</b>
11.1.1. Valoració dels objectius generals	518
11.1.2. Valoració dels objectius específics	521
11.1.3. Valoració de la hipòtesi d'investigació	530
<b>11.2. EXPECTATIVES I LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ</b>	<b>535</b>
<b>12.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b>	<b>540</b>
<b>13. ANNEXOS</b>	<b>571</b>

## ABSTRACT

L'objectiu d'aquesta investigació és reflexionar sobre la importància del paradigma de l'educació literària com a marc didàctic de referència per elaborar propostes didàctiques (en l'etapa de batxillerat i en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària) basades en la metodologia de seqüències didàctiques o projectes de literatura per a la formació literària dels estudiants. Una formació que ha de contribuir a desenvolupar la seua competència literària i a considerar la lectura d'obres literàries com un aspecte bàsic en la vida de les persones, com a font de gaudi, d'aprenentatge, de creativitat i d'enriquiment personal.

Així doncs, tractarem de demostrar que la metodologia de seqüències didàctiques o projectes d'educació literària, juntament amb a altres iniciatives semblants, són propostes que situen la figura del lector (l'estudiant) com a protagonista principal del fet literari i permeten integrar, de manera globalitzada, les competències específiques de la formació literària de cada etapa educativa i les competències transversals o comunes (treball en equip, innovació, creativitat, etc.). Aquestes pràctiques fan possible adquirir –d'una manera integrada- el conjunt d'aprenentatges (conceptuals, procedimentals i actitudinals o en valors) necessaris per aconseguir realitzar un aprenentatge significatiu de la literatura, tot evitant així alguns dels problemes plantejats en altres models d'ensenyament més positivistes.

En definitiva, s'intentarà validar la metodologia dels projectes d'educació literària com una proposta pedagògica útil que contribueix a assolir de manera eficaç els objectius que la societat actual demanda a l'ensenyament de la literatura i, així, poder contribuir a la formació cultural de les persones.

**Paraules clau:** educació literària, treball per projectes, literatura comparada, les TIC en la formació literària, creativitat literària.



## 1.- INTRODUCCIÓ

*...que el que, però, perdura  
funden els poetes<sup>1</sup>.*

Tant és així que l'àrid  
hivern amb què s'obria aquest poema  
ha esdevingut, en fer-lo, fèril juny  
feliç, afirmatiu, il·limitat,  
i tot el blat es torna pa de vida.

Joan Vinyoli

---

1. Joan Vinyoli cita el vers de Friedrich Hölderlin "*Was bleibt aber, stiften die Dichter*" del poema *Andeken* (*Records*).

M'agradaria partir d'aquests versos de Joan Vinyoli i, més en concret, de la citació hölderliniana, per destacar una de les funcions essencials de la poesia i, per extensió, de tota la literatura en general, la seua funció creativa, aquesta capacitat fundacional o transformadora de la realitat que ens possibilita als humans crear mons interiors o superar els límits, sovint tèrbols i difícils, de la realitat més immediata, per poder transcendir així la quotidianitat i els llimdars de la nostra pròpia existència.

Des de la meua experiència com a docent voldria, sobretot, poder encomanar als estudiants aquesta passió per les lletres i ser capaç de guiar-los en el descobriment de totes les possibilitats que la literatura té i poder combinar la passió per la lectura i la creació literària amb les diverses possibilitats cognitives del fet literari: la capacitat de reflexió, d'argumentació i de crítica. Tot amb l'objectiu final de formar persones amb criteri propi, capaces de triar, de valorar, de recomanar o jutjar estèticament una obra literària; persones que incorporen a la seua vida quotidiana l'hàbit de la lectura i, qui sap si també, el de l'escriptura amb una finalitat creadora. És a dir, que puguen gaudir de la dimensió creativa de la literatura, del que la lectura o l'escriptura té de somni, il·lusió i fantasia; però també del que té d'informació, de formació i de coneixement. I, sobretot, de comunicació.

Doncs, cal subratllar ja de bell antuvi que, en la realització d'aquest treball, s'ha partit d'una concepció comunicativa del fet literari perquè, malgrat la complexitat que comporta la definició del que és literatura, per la gran varietat de punts de vista que existeix en la seua anàlisi i interpretació (aspecte que analitzarem en profunditat en el marc teòric); actualment es considera essencial atendre a la seua funció comunicativa. Perquè el fet literari és, en essència, un fet comunicatiu, un procés de comunicació que posseeix unes característiques especials i que s'hi realitza en unes circumstàncies concretes. Umberto Eco així ho afirmava: "la literatura no és sinó que s'esdevé". Per aquesta raó, l'objectiu central de tota educació literària hauria de ser el de potenciar la competència comunicativa dels estudiants i, en concret, la seua competència literària, com a manifestació més madura. Es tracta d'una competència més àmplia i profunda que els capacite per a llegir, comprendre, analitzar i produir textos literaris i, finalment, per poder gaudir del fet literari en incorporar a les seues vides l'hàbit lector. Així doncs, l'aprenentatge de la literatura ha de procurar proporcionar als estudiants una experiència vital, on la motivació i l'estimulació cap a la lectura i l'escriptura siguen elements essencials en el conjunt de la seua formació cultural.

Un cop defensada la importància de la literatura i un cop establerta també, de manera molt breu, la concepció de la qual partim, ara és el moment de plantejar-nos quin és el lloc que ocupa la literatura en l'ensenyament secundari, en l'universitari i en la formació del professorat i quin és el mètode d'ensenyament pel qual optem. Per fer-ho, partirem primer de la meua experiència, com a professor de llengua i literatura en l'ensenyament secundari, durant més de vint anys i, després, de la meua experiència actual, com a docent en el nivell universitari en els graus de Mestre/a, en l'assignatura de Formació Literària. Aquests anys de docència m'han permés tenir un contacte directe amb estudiants que deixen enrere l'adolescència i que, en interrogant-los sovint sobre la seua experiència com a estudiants de literatura, la seua resposta acostuma a no ser excessivament positiva, en cap dels dos nivells educatius en els quals he treballat. Per això, tot i els canvis i les reformes educatives, encara hi ha massa estudiants que associen la literatura amb una assignatura avorrida, amb un alt grau de càrrega memorística i una actitud excessivament passiva de l'alumnat front a aquest aprenentatge. Cal, però, reconèixer que hi ha també molts estudiants que han tingut mestres o professors i professores que els han fet gaudir del fet literari amb diverses experiències relacionades a un model d'ensenyament molt més pràctic, creatiu i participatiu, les pràctiques dels quals han de ser presents en les classes de Formació Literària a través de la seua explicació i d'intercanvi, com a clar exemple del que voldríem aconseguir.

Perquè, segons Bordons, G. & Díaz-Plaja, A. (1993) l'ensenyament de la literatura, durant mots anys, s'ha basat en dues qüestions: en la descripció cronològica de les èpoques, moviments i escoles que constitueixen la història de la literatura i en la pràctica del comentari de textos, bé de fragments o d'obres breus. I, sobre ambdues pràctiques, els estudiants han expressant dues queixes: la d'haver-se d'aprendre tot un seguit de noms i dades per contestar a unes preguntes més o menys mecàniques i, la d'enfrontar-se a uns textos, per a l'anàlisi dels quals, moltes vegades, no disposen de prou eines.

A aquests dos problemes, cal afegir, també que, malgrat les reformes educatives i els canvis curriculars, encara hi ha massa alumnes que han realitzat un aprenentatge de la literatura basat en aquests dos eixos tradicionals que, com expliquen Cassany, D., Luna, I. & Sanz, G. (1993), plantegen –entre d'altres- els problemes següents: són enfocaments centrats únicament en l'adquisició d'uns coneixements de caràcter disciplinari, excessivament memorístics ja que donen una gran importància a la informació: autors/es, biografia, títols, obres i moviments; amb una visió historicista i

diacrònica (des de l'antiguitat fins a l'actualitat) i una visió limitada del fet literari: literatura escrita, de qualitat, elitista, culta i per a adults. A més, s'acostuma a oferir una concepció estàtica i tancada dels gèneres literaris, aïllats de les altres manifestacions artístiques, sense connexió amb la realitat, doncs totes les activitats se solen fer a la classe i giren entorn a la producció oral i escrita i es limiten a la recepció i a la comprensió de textos; mentre que l'alumnat manté una actitud passiva.

Una vegada hem assenyalat aquestes dificultats, convé també determinar de manera ben clara quin és la nostra funció com a professors de literatura ja que nosaltres som els qui establim els processos d'aprenentatge, els qui ajudem a l'adquisició d'hàbits lectors i els qui hem d'establir i determinar les relacions d'ensenyament-aprenentatge dins de l'aula. Per això, ens cal analitzar amb deteniment la funció dels estudiants: quin és el rol que han de tenir a l'aula?, amb quin bagatge literari hi arriben?, quines experiències didàctiques prèvies han tingut?, quants d'ells i elles tenen l'hàbit lector i/o l'escriptura com a ingredient o hàbit en la seua vida privada?, per què hi ha estudiants que són capaços de gaudir plenament d'aquesta forma de creació?...

Tot partint dels interrogants anteriors, considerem que la proposta de treballar per seqüències didàctiques o projectes la literatura és una metodologia que pot contribuir enormement a l'educació literària dels infants i joves i a potenciar un aprenentatge significatiu de la literatura en els diferents nivells educatius. Aquesta metodologia està molt relacionada amb experiències metodològiques molt diverses com poden ser: els tallers literaris, la literatura per temàtiques o per gèneres, els itineraris literaris, entre altres; moltes d'elles conseqüència directa de la metodologia de la literatura comparada, que permet un estudi de la literatura en la seua totalitat, tal com veurem en el marc teòric. Experiències que ja porten dècades desenvolupant-se i que, amb la seua realització, han fet possible canviar el tradicional rol "passiu de l'estudiant", per situar-lo -com a lector o escriptor- en el centre de la pràctica docent en plantejar activitats de comprensió i d'expressió en el marc de la producció d'una tasca global.

Com veurem en aquestes pàgines, en la metodologia de treball per projectes o seqüències didàctiques, s'inclouen pràctiques i models diversos, des d'una postura eclèctica, no es rebutja de pla la visió històrica del fet literari (tot i que aquesta no pot ser l'única experiència), sinó que s'hi formulen activitats molt variades: el treball sobre gèneres, tot obrint la seua tipologia a gèneres més actuals o més relacionats amb l'edat dels estudiants (el còmic, el conte, els mitjans audiovisuals o els productes

digitals), el treball sobre temàtiques constants en la literatura, o la comparació de tradicions literàries properes a l'alumnat. Aspecte que, des de la literatura comparada, s'ha de tenir molt en compte, ja que els projectes possibiliten la incorporació de pràctiques i activitats de reflexió sobre tipologies i literatures diferents, i a més, s'hi poden incorporar produccions en les diverses llengües d'expressió dels usuaris.

Aquesta metodologia, també, comparteix la concepció del saber lingüístic-literari com un *saber relacional* (Hernández, F. & Ventura, M., 1992, pàg. 44), que requereix de la utilització coordinada i simultània de molts i distints sabers. Els projectes fan possible integrar el treball sobre llengua en relació amb la lectura de textos literaris, l'elaboració de textos d'intencionalitat literària i el coneixement i producció d'altres textos de tipus funcional, propis de l'esfera de la literatura (ressenyes crítiques de lectura o de teatre) o de l'àmbit acadèmic (resums, informes o exposicions).

Respecte a la producció escrita, veurem com els projectes atenen a dues premisses bàsiques d'aquest tipus de comunicació: la consideració de l'escriptura com una activitat social, que es manifesta a través de l'ús de distints gèneres discursius i la seua concepció processual, és a dir, cal considerar que escriure és una habilitat que requereix d'una complexa elaboració, que sols s'aconsegueix proposant una situació d'escriptura que dote de sentit al text que s'elabora. Per aquestes dues raons, el paper del professorat és essencial, perquè han de ser capaços de convertir l'aula en un espai de comunicació i aprenentatge, on s'hi proposen situacions d'escriptura que facen possible que els estudiants s'endinsen en el complex món de les pràctiques comunicatives de la societat adulta i han de servir de guies en el procés de composició tot oferint als estudiants les ferramentes adequades per a planificar, realitzar i revisar els textos.

Altre aspecte que cal afegir en la concepció dels projectes o seqüències didàctiques plantejades és que en l'elaboració dels projectes s'han tingut en compte les consideracions de la lingüística del text, de la qual es parteix per comprendre l'adequació d'una didàctica de la literatura que s'ha de recolzar en la varietat dels gèneres discursius, en la qual es treballen les diverses tipologies, que es poden considerar com a eixos significatius de la creació i evolució literària. Així doncs, la literatura s'entén com una estratègia textual i, per tant, ens sembla molt important treballar tot el procés de comunicació de recepció i emissió que s'hi estableix i, també, els processos de comprensió i producció textuals. Per aquesta raó, convé destacar que, en la confecció de cada projecte, siga quin siga el nivell educatiu en què s'ha realitzat, la temàtica elegida o el format de presentació utilitzats, s'han incorporat

també les propostes de la didàctica del text basades en gèneres o tipologies textuais relacionades amb distintes capacitats cognitives de l'alumnat i, en aquesta línia, en tots els projectes s'hi proposa la producció d'una gamma variada de textos. Així, en tots els projectes l'alumnat ha de produir:

- a) *Textos informatius (expositius)*. Resums o síntesis, mapes conceptuals, biobibliografies, presentacions dels temes investigats, etc.; per recollir la informació essencial sobre cada tema tractat, com pot ser les característiques del fet literari, les funcions de la literatura, dels gèneres i els autors i autores dels períodes objecte d'estudi.
- b) *Textos crítics (argumentatius)*. En els projectes s'incorporen els comentaris de textos literaris i les ressenyes crítiques realitzades pels estudiants. A més, es poden incloure les valoracions sobre activitats diverses relacionades amb el fet literari: la ressenya crítica de les lectures dels llibres o articles proposats, d'una pel·lícula, d'una obra de teatre o d'un recital poètic.
- c) *Textos literaris*. Aquests han de constituir la part central dels projectes: la producció, tot seguint els models treballats a l'aula, de textos literaris de gèneres concrets, com pot ser: la confecció d'una antologia de poemes, de contes per a infants o d'un recull d'assajos, l'elaboració d'una obra de teatre, la creació d'un còmic, d'una narració, etc.
- d) *Propostes didàctiques*. En les experiències realitzades en els estudis de grau de mestre/a, també hi té cabuda el disseny d'activitats i de elaboració de recursos per treballar la competència literària i l'animació lectora, tant en l'etapa d'infantil com en la de primària; activitats i recursos lligats, lògicament, al desenvolupament del seu rol professional.

D'altra banda, des de l'òptica de la didàctica general, a l'hora de plantejar les reflexions sobre la metodologia del treball per projectes, cal tenir molt present les aportacions de de la pedagogia crítica (Morin, E., 1999) i les propostes de la pedagogia rizomàtica o col·lectiva (Deleuze, G & Guattari, F., 1997) que subratllen la necessitat d'una connexió més directa entre l'educació i la realitat més immediata, és a dir, amb l'entorn social i cultural dels estudiants. A més, aquestes propostes incorporen el pensament actiu per fer dels estudiants els protagonistes que elaboren els seus

projectes. I, tot seguint aquesta línia metodològica, i des de la perspectiva de l'educació literària, els projectes fan possible construir una visió més completa o global del fet literari, connectada amb la realitat i amb les altres arts o llenguatges, des de la perspectiva d'un lector o d'una lectora actuals per fugir de models literaris anteriors, excessivament androcentristes, conservadors o centralistes.

Cal destacar, també, que el desenvolupament dels projectes implica un aprenentatge competencial, doncs és possible desenvolupar, de manera globalitzada, les competències específiques de la matèria treballada i, alhora, els projectes configuren un marc real per treballar les competències comunes de cada etapa educativa, com poden ser: el treball en equip, l'ús solvent de les tecnologies de la informació i de la comunicació com a eines de treball habituals o per a la presentació dels treballs, la iniciativa, la innovació o la creativitat, entre d'altres. Per això, l'elaboració dels projectes de treball fa possible atorgar d'un sentit global a l'aprenentatge, ja que els continguts s'organitzen en una seqüència que condueix a l'elaboració d'un producte final, el qual pot servir-se de suports molt diversos: un quadern o un recital poètic, un recull d'assajos, el muntatge d'una exposició sobre un període literari, un autor o autora, etc. I, en aquest sentit, com veurem en aquestes pàgines, les TIC ofereixen enormes possibilitats pràctiques per a la realització dels projectes, doncs fan possible la utilització de nous formats, amb la seua integració activa, en tant que poden ser mecanismes per a l'expressió individual (el bloc literari) o grupal (una pàgina web o una wiki de recursos), aspecte que analitzarem de manera més detallada en el marc teòric.

En conclusió, dins del pluralisme metodològic que caracteritza l'ensenyament de la literatura en l'actualitat (Ballester & Ibarra, 2009), tractarem de demostrar que el treball per seqüències didàctiques o projectes de llengua i literatura pot convertir-se en una proposta metodològica que vàlida per necessitats donar resposta a les necessitats i exigències de la formació literària en la societat actual. Una proposta metodològica que compta ja amb més de vint anys d'experiència i que té diversos ingredients que fan possible considerar-la com una metodologia vàlida per contribuir, de manera eficaç, a l'educació literària de l'alumnat de diverses etapes educatives. Tots aquests aspectes seran objecte d'explicació i reflexió detallada al llarg d'aquestes pàgines. A més, en la part pràctica d'aquesta investigació aportarem exemples de projectes realitzats en ambdues etapes educatives, per tractar de subratllar la importància d'aquesta temàtica.

## **2.- PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I HIPÒTESI D'INVESTIGACIÓ**



Per tal de situar de manera detallada la problemàtica que analitzarem en aquesta investigació cal destacar breument tres aspectes, que ja s'apunten en la introducció anterior, i que considerem essencials de subratllar:

- la necessitat de solucionar algunes de les problemàtiques del model academicista d'ensenyament tradicional en el qual sobreïx l'aspecte memorístic, amb un enfocament basat en l'autor o en l'obra, a través d'una visió estrictament historicista del fet literari i un model unidireccional en la relació entre l'alumnat i el professorat, que pot provocar una actitud passiva de cara a l'estudi de la literatura per part dels estudiants
- la possibilitat d'oferir experiències de treball més motivadores i que integren, de manera globalitzada, les diverses competències del desenvolupament literari d'una persona; i també els diversos conceptes, procediments i actituds o valors per desenvolupar en l'estudiant una competència literària rica i plena i que pugui conduir cap a l'apreciació positiva del fet literari i de la importància de la lectura
- la necessitat de plantejar un procés d'ensenyament i aprenentatge de la literatura que siga significatiu per als estudiants i que combine el desenvolupament de la competència literària, amb l'adquisició de l'hàbit lector i la possibilitat de poder gaudir amb fet literari, en línia amb les demandes que la societat actual requereix per a l'ensenyament de la literatura

Per les raons anteriors és necessari canviar la visió del fet literari i els paradigmes sobre com ensenyar literatura, tot atenent, també, a les característiques específiques de les dues etapes en les quals ens centrarem. Si bé, sense distingir entre ensenyament secundari (obligatori o no) i l'universitari, el més important ja no són -com hem assenyalat amb anterioritat- els continguts a transmetre en les classes, és a dir, què ha de saber fer un/a estudiant de batxillerat o un/a futur/a mestre/a d'infantil o primària, sinó la qüestió primordial serà la de saber què s'ha d'ensenyar (en termes de competències) i, sobretot, poder reflexionar sobre com s'ha d'ensenyar, per veure quines són les pràctiques que cal dur a l'aula i que puguin ajudar a desterrar una certa concepció negativa que, sovint, tenen els estudiants sobre la literatura.

Aquesta reflexió última, sobre com s'ha d'ensenyar la literatura, és un aspecte essencial en l'etapa universitària, perquè cal que els futurs i futures mestres coneguen i experimenten les pràctiques d'un model d'educació literària basat en el protagonisme del lector i en la significativitat de les tasques que se li ofereixen als estudiants (itineraris, tallers, racons, projectes); amb la intenció que les puguin fer servir, en un futur, en el marc de l'educació infantil o primària.

Per tant, per a iniciar aquesta investigació, partim de tres qüestions que considerem bàsiques i a les quals hom tractarà de donar resposta al llarg d'aquest treball:

- La metodologia del treball per projectes de llengua i literatura; pot fer augmentar la competència comunicativa oral i escrita dels estudiants de batxillerat o de magisteri? I la seua competència discursiva i literària?
- Fa possible aprofundir -de manera pràctica- en la seua formació literària com a alumnes i, com a futures i futurs mestres, en incloure, tant les competències específiques de les assignatures, com les competències comunes o transversals de l'etapa de batxillerat o dels graus de Mestre/a (el treball en equip, el domini de les TIC, la innovació i la creativitat)?
- Pot contribuir a canviar la concepció dels estudiants d'ambdues etapes del que és el fet literari i sobre com s'ha d'ensenyar literatura a les aules d'infantil i primària, en el cas dels estudiants de magisteri?

La qüestió marc que ens plantejem i que engega, a mode d'hipòtesi, tot el procés d'investigació que hem portat endavant és la següent:

La metodologia de projectes de treball de literatura és una proposta metodològica vàlida per respondre als objectius de l'ensenyament de la literatura en la societat actual perquè contribueix, de manera eficaç, a l'educació literària dels estudiants de diverses etapes educatives, ja que permet augmentar la seua competència literària, potenciar el seu hàbit lector i, a més, ajuda a desenvolupar les competències comunes (de treball en equip, innovació, creativitat i domini de les TIC) tot afavorint un canvi positiu en la concepció que, sobre el fet literari, tenen els estudiants.

### **3. ELS OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

A continuació presentem els objectius generals i els objectius específics d'aquesta investigació:

### **3.1. OBJECTIUS GENERALS**

1. Reflexionar sobre la idoneïtat del model d'educació literària, com a marc teòric i metodològic, que fa possible realitzar experiències pràctiques, motivadores i interessants en les aules de les diverses etapes educatives.
2. Fer un repàs històric per les diverses concepcions del fet literari i de la teoria literària per establir el sentit i la funció de la teoria literària en l'actualitat.
3. Explicar l'evolució de l'ensenyament de la literatura des del model historicista fins a les actuals propostes al voltant de l'educació literària.
4. Establir una proposta d'objectius de l'educació literària adaptada a les necessitats i demandes de l'ensenyament de la literatura en la societat actual.
5. Conèixer, analitzar i reflexionar al voltant de la metodologia de seqüències didàctiques o projectes d'educació literària.
6. Explicar les experiències de projectes d'educació literària realitzades en dues etapes educatives diferents: en els batxillerats i en els graus de Mestre/a d'Infantil i Primària; per tal que puguin servir d'exemple per a dissenyar projectes d'educació literària semblants.
7. Analitzar les propostes didàctiques realitzades i avaluar el seus resultats per comprovar si l'ús d'aquesta metodologia de treball respon a les necessitats de l'educació literària de la societat actual.

A continuació, establirem els objectius específics d'aquesta investigació que es desprenen directament d'aquests objectius generals.:

### 3.2. OBJECTIUS ESPECÍFICS

1. Traspassar algunes de les experiències de treball per projectes realitzades en l'etapa de batxillerat a l'ensenyament universitari, tot aprofitant l'experiència adquirida en la docència en els cursos de batxillerat per poder adaptar-la a les característiques i necessitats de la docència en magisteri.
2. Analitzar els continguts del currículum Valencià: Llengua i Literatura (batxillerat) i de Formació Literària (Graus de Mestre/a) i fer propostes pràctiques per treballar-los de manera globalitzada i integrada mitjançant projectes d'educació literària en què s'integren diverses produccions (quaderns poètics, d'assajos) i que incorporen l'ús de diverses ferramentes TIC (espais web, blogs).
3. Desenvolupar la competència literària dels estudiants des dels paràmetres de l'educació literària i des de les propostes metodològiques dels projectes de treball de literatura.
4. Avaluar l'aprenentatge lingüístic dels estudiants a través del treball sobre diversos gèneres literaris (poesia i assaig) i sobre tipologies textuais diverses (textos expositius, ressenyes crítiques, textos argumentatius i reflexius, creacions literàries...) que s'integren en el marc d'un projecte comú.
5. Potenciar i desenvolupar en un projecte cooperatiu les competències transversals o comunes de l'etapa de batxillerat.
6. Dissenyar una sèrie de propostes didàctiques articulades en un projecte d'educació literària per treballar el text poètic i la història de la literatura catalana en 1r de batxillerat mitjançant un plantejament pràctic, motivador i creatiu.
7. Dissenyar una sèrie de propostes didàctiques articulades en forma de projecte d'educació literària per treballar el gènere de l'assaig en 2n de batxillerat a través d'un plantejament pràctic, motivador i creatiu.
8. Elaborar, des de l'assignatura de Formació Literària per a mestres, un projecte de creació de pàgines web que integre els coneixements i les competències treballades en aquesta assignatura de 2n dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària.
9. Dissenyar i desenvolupar racons i tallers per a la creativitat literària des de l'assignatura de Formació Literària per a mestres, per tal de potenciar la imaginació a través de la producció oral i escrita dels diversos gèneres literaris de la LIJ.

10. Desenvolupar, mitjançant la realització d'aquests projectes de treball cooperatiu, les competències professionals comunes dels graus de Mestre/a:

- Elaboració i desenvolupament de projectes de treball cooperatiu que integren diverses matèries.
- Reflexió i innovació sobre la pròpia pràctica docent en infantil i primària.
- Utilització dels recursos de les noves tecnologies aplicades a la docència per a l'elaboració i la comunicació dels projectes.
- Creació d'activitats i disseny de racons i/o tallers per a l'educació literària en les etapes d'infantil i primària.

## **4. MARC TEÒRIC I DIDÀCTIC**

## 4.1. EVOLUCIÓ DE LA CONCEPCIÓ DEL FET LITERARI I DE LA TEORIA LITERÀRIA DES DEL FINAL DEL SEGLE XIX FINS L'ACTUALITAT

### 4.1.1. La complexitat del fet literari

Arribar a establir una definició de literatura és una tasca que no resulta gens fàcil. Només en donar un cop d'ull al que s'ha escrit en els darrers anys sobre el tema trobem expressions com: “els límits de la literatura”, “el laberint de la literatura”, “la literatura: història de convencions, ruptures i innovacions”, etc.; títols d'articles o de capítols de llibres que intenten acostar-se a aquesta conceptualització i que, com veiem en el propi paratext inicial, reflecteixen la dificultat de l'intent. I és que, per definir què és la literatura, caldria parlar abans de les seues paradoxes, dels seus límits o, fins i tot, de la complexitat d'aquest intent. Perquè es pot afirmar, sense dubte, que un dels trets distintius, pel que fa a la concepció del fet literari, és la seua *complexitat*. Una complexitat provocada per la gran diversitat d'enfocaments i perspectives que han caracteritzat la investigació crítica sobre el fet literari, sobre els elements (lingüístics, comunicatius, culturals) que atorguen a un fragment verbal la categoria i l'estatus de text literari. D'aquesta diversitat sovint s'han originat divergències i desacords que constaten la dificultat d'abordar la qüestió i establir uns criteris estables per a la seua definició.

Però, malgrat aquests entrebancs, cal tindre en compte que, per abordar la qüestió de l'evolució de la concepció del fet literari en les diverses teories del segle XX, s'ha de partir de la premissa inicial que cada concepció del què és literatura ve condicionada directament pel mètode d'investigació que s'hi aplica, i que les diverses concepcions de cada teoria es formulen sempre a través de la resposta a tres qüestions bàsiques: els trets que identifiquen el fet literari, les seues relacions amb altres sistemes culturals i els efectes socials que produeix. Així doncs, segons M. C. Bobes (1994), a partir d'aquests tres criteris, es pot fer una classificació prenen com a criteri essencial quin és l'aspecte que es destaca en cadascuna de les orientacions teòriques que s'han formulat fins ara i, així, es pot deduir que, bàsicament, totes les teories es poden agrupar en dos àmbits:



- a) A l'àmbit de l'obra en relació amb els subjectes (autor/lector) i amb el context (teories transcendentals).
  
- b) A l'àmbit de *l'obra en si mateix* (teories i mètodes immanents) i, com a ampliació d'aquesta possibilitat, trobem que les teories es poden classificar segons l'aspecte de l'obra que destaquen: com a fet semiòtic, com a fet social, o com a fet històric. I, en un pla menys desenvolupat, les teories que busquen l'explicació de la literatura en el seu sentit lúdic, o en la possibilitat de manifestar principis estètics o imaginaris. I, fins i tot, també trobem teories que neguen la possibilitat d'una ciència de la literatura i les que situen fora de l'obra literària i de les seues relacions i sols s'interessen pels seus efectes socials.

Tot seguint així, com hem indicat, les propostes d'aquesta autora (ibídem, pàg. 37), es pot fer la següent classificació de les teories literàries:

1.- *Teories transcendentals: l'obra com a producte d'un autor/a i destinada a un lector/a.* Aquesta vessant condueix a estudis biogràfics, històrics, psicocrítics, sociocrítics i culturals, i a teories com l'estètica de la recepció o la ciència empírica de la literatura centrada en els efectes socials de l'obra literària. Respecte a aquests enfocaments, cal dir que són enfocaments externs a l'obra i que, segons Frye, N. (1971a i b, pàg. 18; –citada en Bobes, ibídem–), tenen tres limitacions: no donen compte de la forma literària, no expliquen el funcionament del llenguatge poètic i tampoc expliquen un fet fonamental: resulta del tot arriscat interpretar l'obra a partir dels fets de la vida de l'autor o de forma dogmàtica des de la perspectiva del lector. D'altra banda, les teories psicològiques o sociològiques expliquen fets psíquics i socials i els fets literaris sols poden explicar-se amb una teoria de la literatura. No obstant això, cal tenir en compte que no es poden bandejar absolutament aquestes dades, doncs la naturalesa mateixa de la literatura exigeix un estudi que tinga en compte també els elements externs.

Així doncs, des de la pragmàtica, s'intenta explicar l'obra literària tot atenent a totes aquelles dades que poden proporcionar coneixements directes o indirectes sobre ella, i s'ocupa de les relacions externes a la literatura, situant en un extrem l'obra literària i en l'altra, l'autor/a, el/la lector/a, la societat, la història, etc. Per això, cal considerar que totes les investigacions –fins i tot les externes– poden donar llum, encara que parcialment, sobre l'obra literària, poden contribuir a la teoria literària però sense excloure altres enfocaments. El que no pot ser és que la història de la literatura,

millor dit, l'historicisme haja desplaçat les altres formes d'investigació més directes i, sobretot, que haja estat la metodologia dominant en el camp de la didàctica de la literatura durant moltes dècades.

2.- *Teories i mètodes immanents: l'obra en si mateix.* L'obra literària construïda amb unes formes lingüístiques que expressen uns continguts semàntics i uns valors diversos: estètics, ideològics, culturals... Aquestes teories atenen preferentment a la *forma* de l'obra literària i trobem teories com: la gramàtica del text, la retòrica, els estructuralismes i els formalismes. Aquesta concepció també és objecte d'estudi de les estilístiques i, en general, dels estudis del llenguatge poètic, la literatura com una construcció lingüística diferenciada del llenguatge ordinari. Termes com: desviament, estranyament, iconicitat o polivalència, l'han definit. A més, des de l'estètica de la recepció, que se situa en el camp del lector i en la pragmàtica, també s'atén als trets del llenguatge poètic, principalment, a la polivalència o ambigüïtat semàntica del text.

3.- *L'obra literària com un signe.* L'obra literària, com a procés de comunicació pot ser enfocada com un signe que dóna lloc a processos semiòtics d'expressió, de significació, de comunicació, d'interacció i d'interpretació i origina així la semiologia literària, que és una teoria de conjunt, ja que les seues reflexions i anàlisis afecten als tres nivells de l'esquema semiòtic que comprén l'obra en la seua totalitat: la sintaxis, la semàntica i la pragmàtica.

4.- *L'obra literària com a fet social,* que apareix en un temps i espai determinats, en unes condicions concretes i té una repercussió en la societat on se crea i s'interpreta, es podria parlar d'una sociologia de la literatura i es pot estudiar com *un acte de parla* amb caràcters específics (Searle, 1977). O com una ciència empírica de la literatura, tal com l'entén Schmidt (1980).

5.- *L'obra com a fet històric* que s'insereix en el moment de la seua aparició en una trajectòria d'obres i convencions literàries iniciada abans i amb continuïtat, dóna lloc a estudis històrics centrats en el sistema literari o, a estudis oberts en relació amb altres sistemes culturals que succeeixen en la història de la humanitat. Des d'aquesta dimensió diacrònica trobem els estudis de la filologia i de la història de la literatura. Dins d'aquesta perspectiva social, caben també algunes altres interpretacions de la literatura centrades en la seua finalitat: l'art per l'art, l'art com a joc, com expressió de coneixement. Per exemple, les aportacions de les teories psicoliteràries de Sigmund Freud que reflexionen sobre el procés creador i descriuen la relació peculiar de l'escriptor amb tres tipus d'activitats: el joc, les fantasies i els somnis. O altres teories

que posen el seu accent en la literatura com a vehicle portador d'informació, bé sobre aspectes personals de la biografia de l'autor, o bé sobre la configuració del procés de creació mateixa, i que no sols abasta la literatura, sinó totes les manifestacions artístiques. La literatura com a procés de coneixement seria una manera d'accedir a àmbits no racionals tot seguint el camí de la intuïció o d'altres facultats humanes alienes a la raó.

Per acabar, també caldria considerar –si bé al marge de l'esquema anterior-, però en relació amb algunes de les teories i concepcions que hem vist, dues posicions actuals: la desconstrucció, que nega la possibilitat d'un coneixement de la literatura, i l'anomenada ciència empírica de la literatura, que, de la manera com ho expressa Schmidt (1980) se situa al marge de tota poètica i planteja el dubte de si es tracta d'una ciència literària o d'una sociologia de la literatura. Es tractaria més aviat d'una espècie de teoria de la comunicació literària que analitza la ciència empírica de la literatura pels seus efectes socials.

En aquest recorregut per les teories literàries, que realitzarem de la mà de les aportacions de D. Villanueva (coord. 1994), A. Garcia Berrio (1989) i M. Asensi (2003); es pot destacar que, en els darrers anys, s'insisteix en què el tret més decisiu de la literatura és el temàtic, la ficcionalitat i, les propostes més freqüents solen decantar-se per oblidar l'autor i el moment creacional i situar-se del costat del lector per poder comprendre l'obra per les relacions i els efectes que produeixen en els lectors i la societat, tot i que també es continuen realitzant estudis de caràcter més empíric des de la perspectiva de *l'obra en si*. A més, també convé reflexionar des d'una posició més eclèctica, en línia que defensa Josep Ballester (1999, 2007, pàg. 54) en plantejar que: “sembla que una posició que considere com a elements primordials, característics de l'obra literària, el llenguatge, el caràcter de representació i la funció, ha de ser la base de qualsevol intent d'explicació del fet literari”.

I serà en funció de quin o quins d'aquests ingredients -el llenguatge (el seu paper de matèria primera indispensable-), la representació simbòlica o social o la funcionalitat (comunicativa o artística o ficcional)- predomina en la seua concepció, es podran descriure o analitzar els diversos corrents o enfocaments del fet literari.

A continuació, continuarem reflexionant i aprofundint en la descripció de les diverses teories i concepcions del fet literari per descriure la seua evolució des del segle XX fins a l'actualitat.

#### 4.1.2. Evolució de la teoria literària des dels inicis del segle XX a l'actualitat

Per explicar l'evolució històrica de la teoria literària cal destacar que, des de la segona meitat del segle XIX, els estudis literaris estigueren dominats pel *positivisme* que, recolzat en la filosofia d'Auguste Comte, establia que els textos literaris eren fets positius amb valor documental que prenien el seu sentit en la història literària i s'interpretaven en relació amb la biografia de l'autor. El mètode positivista va unir els diversos dominis humanístics entorn al fet del succeir històric com a reflex de l'ésser humà i la seua cultura. Els estudis literaris visqueren l'hegemonia del mètode històrico-literari, el punt de vista del qual era fonamentalment genètic-individual i que considerava la història de la literatura com una successió d'autors i autores agrupats per grans períodes històrics.

El segle XX s'inicia amb un profund canvi que suposà el trencament del positivisme i un gran avanç per aconseguir que la teoria literària pogués adquirir un estatus científic propi. Els formalistes russos plantejaren, cap el 1915, la necessitat de contemplar la literatura i els seus textos, no com a documents individuals per a un ús històric, psicològic o sociològic, sinó com a objectes d'una ciència –que alguns anomenaven *poètica*–, susceptible de delimitar un objecte i un mètode propi, específic. Aquesta ciència indagaria des d'un punt de vista general i universalitzada en les propietats comunes a totes les manifestacions literàries. La proposta dels formalistes, junt amb l'estilística, formulen la necessitat d'una teoria, d'una ciència de la literatura. Però les aportacions dels formalistes russos no arribaran a Occident fins a la dècada dels 60 a través de l'obra de Reich i de Teodoro, i la difusió de les seues idees per part del neo-formalisme francès, de caire estructuralista.

Com veiem aquesta és una de les fites principals de la teoria literària, la seua constitució, a principi del segle XX, com a ciència autònoma, independent de l'estètica. Cal entendre, però, que aquest naixement de la teoria literària s'insereix en el context intel·lectual dels inicis d'aquest segle, ja que el naixement de la literatura com a objecte d'una teoria i una ciència pròpia, discorre en paral·lel al desenvolupament d'altres ciències com la lingüística, la sociologia, la psicoanàlisi, l'antropologia, entre d'altres. No es pot entendre, doncs, la història de la teoria literària del segle XX sense analitzar la seua relació amb quatre grans sistemes de pensament: la fenomenologia (de gran impacte sobre la lingüística), l'hermenèutica, el marxisme i la psicoanàlisi.

Arribats a aquest punt, caldria destacar que un dels principals obstacles amb què ens trobem, a l'hora d'explicar l'evolució de la teoria literària és la impossibilitat d'escriure una història lineal i successiva, doncs les diverses aportacions no tenen un ordre cronològic sinó que s'han realitzat per moviments, tendències o corrents. Aquest perfil trencadís i ple de ruptures de l'evolució històrica de la teoria literària és fruit també d'una doble tensió dialèctica; i així ho explica Pozuelo Yvancos, J. M. (1994, pàg. 70-71). Primerament de la tensió dialèctica entre *especificitat/universalitat* que pateixen totes les ciències humanes i que ha provocat successives crisis en les teories i definicions i que fa que, en l'actualitat, com veurem en l'apartat següent, tothom reconega que la teoria literària és un camp d'estudis necessàriament pluralista i amb vocació interdisciplinària. I, en segon lloc, de la tensió dialèctica que s'estableix entre l'*essencialisme* metafísic i el *funcionalisme* pragmàtic. Mentre que els essencialistes tracten de definir l'essència d'allò que és literatura i que una teoria pot analitzar, descriure i discriminar. Les dues preguntes bàsiques són: *Què és literatura?* i *Quines qualitats posseeixen les obres literàries?* Front a ells, els pragmatistes es resisteixen a admetre l'existència de la literatura com a una essència, com un fet, i prefereixen vincular-la al discurs teòric que la defineix i la nomena. Per a ells, la pregunta bàsica és: *a què anomenem literatura?* i la resposta ja no està en les qualitats o propietats intrínseques dels textos literaris, sinó en la manera en com la societat i les persones, s'hi relacionen. Per aquests autors la literatura és una pràctica social, i la seua diferència respecte a d'altres pràctiques d'escriptura i/o lectura, no depèn de categoritzacions metafísiques ni ontològiques, sinó històriques, funcionals, ideològiques i axiològiques.

En aquesta línia, com ja hem apuntat adés, els darrers moviments teòrics literaris continuen en el camí de la relativització del fet literari. Tant les teories literàries de la *desconstrucció*, com bona part de la teoria literària feminista situen les seues anàlisis sobre textos de difícil validació ontològica: se suposen pràctiques escripturals que comparteixen àmbits i trets amb altres discursos i el seu gust pels textos situats en la frontera literària i la reivindicació de les avantguardes i dels textos de la cultura de masses. Tot contribueix així a desmuntar la seguretat construïda per la metafísica ontològica de l'estructuralisme.

La tensió també es va veure en la resistència dels àmbits acadèmics institucionals front a les noves tendències, per exemple, en la dècada dels 60, l'enfrontament entre els representants de la "nouvelle critique" representada per R. Barthes amb els cercles acadèmics tradicionals dominants en la universitat francesa,

fonamentalment essencialistes i defensors d'una crítica literària lligada al mètode històric, mentre que Barthes (1964) defensava una teoria literària que bevia de moltes fonts, per exemple, l'existencialisme, el marxisme, l'estructuralisme o la psicoanàlisi, entre d'altres més. També és important considerar la reacció dels "new crítics" americans front a la crítica americana anterior.

Arribats a aquest punt, per descriure l'evolució de la teoria literària, des de principis de segle fins la dècada dels 70, seguirem les propostes de J. M. Pozuelo Yvancos (1994, pàg. 73) i de M. Asensi (2003) que determinen l'existència de cinc grans corrents d'evolució de la teoria literària:

1.- *Poètica formalista i estructuralista*

2.- *Crisi de la poètica formal. La pragmàtica. La semiòtica eslava: Bakhtín.*

3.- *Estètica de la recepció i poètiques de la lectura*

4.- *Sociologia literària*

5.- *Literatura i psicoanàlisi*

Els tres primers apartats s'han d'analitzar com una alternativa entre dos grans paradigmes teòrics. El primer, el formal-estructuralista, que rep la influència de la lingüística de Saussure i se centra en el *text*, en la seua estructura lingüística i en la seua especial organització formal, per cercar en ell els trets que li atorguen a la literatura la seua especificitat front a altres tipus de llenguatge. Aquest paradigma substitueix la poètica de l'emissor-autor del segle XIX, per una *poètica del missatge-text*, però entrarà en crisi en enfrontar-se al segon gran paradigma teòric, el de *l'estètica de la recepció*, que situa en el centre de la teoria literària el lector i el seu procés de descodificació del text. Aquesta crisi de la poètica del missatge possibilitarà concebre la literatura ja no com un conjunt de textos definits, sinó com una comunicació social en el si d'una societat on s'entrecreuen una gran diversitat de codis de naturalesa no sempre formal: ideològics o ètics... Així doncs, d'una teoria de la llengua literària es passa a una teoria de la comunicació literària com a pràctica social.

- *La poètica formalista i estructuralista*

Els tres moviments que, per separat, constitueixen els fonaments de la teoria literària del segle XX són: *el formalisme rus, el New Criticism nord-americà i l'estilística*. Tots tres es desenvolupen de manera autònoma en els primers cinquanta anys del segle i suposen una nova manera d'entendre els estudis literaris que

destacará els aspectes formals per sobre dels aspectes de contingut, com un intent de forjar una ciència de la literatura amb caràcter autònom. La tesi fonamental que comparteixen és que l'obra literària no és un document o vehicle que té un valor transcendental a ella. Tots tres s'interessen per la literatura com a construcció particular i via de coneixement específic, com una art format d'un mode peculiar. I, per això, coincideixen en un doble intent: el de dotar d'autonomia a la ciència literària respecte a altres ciències o sabers humanístics i el de definir els textos literaris en la seua immanència, en el seu funcionament específic. Per a realitzar aquesta definició varen utilitzar una metodologia fonamentalment formalista: l'anàlisi de com funciona, s'organitza i es construeix el llenguatge dels textos literaris. Dels tres moviments, el que més influència posterior va tenir fou el formalisme rus, al qual acolliren i difongueren els estructuralismes europeus dels anys seixanta.

El *Formalisme Rus* va sorgir a partir de dos grups diferenciats: el Cercle Lingüístic de Moscou, fundat en 1915, i l'OPOJAZ (Societat per a l'Estudi de la Llengua Poètica). El primer, dinamitzat per Roman Jakobson (1896-1982), que marxà a Praga en 1920, va realitzar estudis sobre la llengua poètica i mètrica. L'OPOJAZ estava constituït per professionals del llenguatge i teòrics com Viktor Shklovski (1893-1984) o Boris Eichenbaum (1886-1959). A continuació detallarem les principals aportacions d'aquest corrent teòric en diversos camps:

#### 1. Sobre la ciència de la Literatura.

El principal problema per als formalistes serà la delimitació de la pròpia literatura com a objecte d'estudi, el seu caràcter intrínsec, perquè la ciència de la literatura ha d'arribar al coneixement de les particularitats específiques dels objectes literaris. Açò els porta a preocupar-se per la creació d'una teoria de la literatura; així, en paraules de Jakobson (1921, pàg. 46), "l'objecte de la ciència de la literatura no és la literatura, sinó la literarietat, és a dir, la qual cosa fa d'una obra concreta una obra literària" (*Questions de poétique*, 1973). Aquesta *literarietat* es concreta a través de procediments literaris, que es justifiquen per complir una funció. Així doncs, per fer ciència literària cal fixar-se en els trets formals que porten a descobrir les qualitats intrínseques d'aquests materials, cal enfrontar-los amb altres materials que no puguin considerar-se literaris però que tinguen en comú amb la literatura el llenguatge.

## 2. La comparació entre llengua literària i llengua comuna.

Els formalistes acudeixen a la Lingüística per a comparar la llengua en el seu funcionament literari i en el seu ús comú. La finalitat del llenguatge serà diferent quan és usat poèticament. Si en l'ús quotidià la llengua té una funció pràctica i comunicativa, en el seu ús poètic la comunicació no és la principal finalitat, és a dir, els propis sons poden tenir una funció autònoma, no vinculada al sentit, en la línia dels poetes futuristes russos que cercaven una poesia on la paraula fóra autosuficient. Aquesta concepció del llenguatge poètic va portar als formalistes russos a desenvolupar, en la seua primera etapa, una preocupació pel so i la grafia, amb els problemes del metre i el vers. Com a conseqüència, van acabar amb la dicotomia entre el fons i la forma, ja que el sentit, quan existeix, és efecte de la forma, i la forma ja no és un *simple recipient* del sentit. El terme *forma* serà substituït pel d'*estructura*. Així doncs, la literatura és la manera com s'estructura el llenguatge per a ser percebut com un llenguatge nou, creatiu, revitalitzador del signe.

3. *El principi de la desautomatització.* Els formalistes formulen una estètica de caràcter general, el principi bàsic de la qual és el de la *desautomatització* de la percepció de la forma: el receptor de l'obra d'art ha de percebre-la detenint-se a açò, amb atenció en el mateix procés. V. Xklovski ha explicat aquest fenomen com un *procediment d'estranyament* (Marchese & Forradellas. J., 1986). Procés que, més tard, serà concebut com un procés d'*automatització*, com a clau explicativa del funcionament del llenguatge literari, en advertir que "si examinamos las leyes generales de la percepción, veremos que una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas". Així, front a la llengua literària, que a penes presta atenció a les paraules que proferim i que ens dóna una percepció del món automatitzada on el signe sols és un simple substitutiu de l'objecte o cosa designada; la llengua literària està plena de recursos, artificis i procediments per augmentar la seua dificultat de percepció i aconseguir així que el receptor es fixe en la forma del missatge, la paraula.

La literatura, gràcies a l'*artifici*, ens ofereix una visió *desautomatitzada del món* (V. Xklovski, 1925), i no un mer reconeixement passiu del seu contingut; a través de l'*artifici*, de les seus imatges, metàfores, del ritme poètic, del seu *desordre* estructural. Jakobson (1933, pàg. 11) també veu els procediments literaris com a mitjà per a fer més sensible l'objecte i, estableix que la poesia és un art que posa el llenguatge en quant a tal, a la forma del signe, en primer ordre d'importància, tot subratllant així la que s'anomenaria funció estètica o poètica del llenguatge.



#### 4. Aportacions a la teoria de la història literària.

Els formalistes assenyalen que, quan les formes s'automatitzen per la repetició de la percepció, perden el seu caràcter artístic, i sorgeix una nova forma que la reemplaça i aconsegueix amb la funció estètica. La forma de l'obra literària és una forma dinàmica, i els procediments, doncs, es defineixen per la seua funció en cada època. Iuri Tiniànov assenjala la dificultat que comporta tot intent d'aïllar l'obra literària. I desenvolupa la noció de *construcció* (el caràcter descomponible de l'obra literària en unitats i nivells inferiors) per emfatitzar el caràcter relatiu del fet literari, ja que, en el moment en què aquest deixa de ser percebut com a tal en una època concreta, per a una altra època passarà a ser un fenomen d'un altre tipus no literari. Per tant, les formes evolucionen també de manera autònoma. Per a Tiniànov, el concepte d'història literària no implica una continuïtat, sinó, per contra, la destrucció del ja existent per a crear alguna cosa nou a partir d'açò.

Es tracta d'un aspecte dialèctic implícit en tot canvi artístic i, en aquesta línia, V. Xklovski parla de *la autocreació dialèctica de formes noves*, amb el que insisteix en la idea d'autonomia de l'evolució literària. L'evolució literària s'explica en termes de substitució de sistemes, i aquests canvien quan canvia la funció dels elements formals. D'altra banda, aquest autor considera l'obra literària com un altre sistema, en el qual cada element (estructuració dels fets, estil, ritme, sintaxi, semàntica) té una funció constructiva dels seus components per la seua possibilitat d'entrar en correlació amb altres elements de l'obra o d'altres obres.

#### 5. Reflexions sobre els gèneres literaris.

Els formalistes, com a fundadors de la teoria de la literatura, van ser els primers a desenvolupar una teoria dels gèneres literaris amb una perspectiva teòrica i literària, abandonant les teories psicologistes o metafísiques prèvies (Plató, Hegel) i s'acosten més a perspectives formals i constructivistes (Aristòtil). Enfoquen el problema com la possibilitat d'agrupar les obres d'acord amb la utilització de certs procediments, i divideixen els gèneres en dos camps tancats: el vers i la prosa. Així doncs, cada gènere es caracteritza per uns procediments perceptibles al voltant dels quals s'agrupen els altres procediments. No hi ha un únic criteri per a diferenciar els gèneres, que poden agrupar-se per temes, per la destinació de l'obra, per l'ús de vers, etc.

En qualsevol cas, les classificacions no poden ser tancades ni vàlides per a totes les èpoques, ja que la funció d'un procediment canvia en el temps. Tinianov parla de gènere variable segons el sistema amb el qual es relacione, perquè els trets del

gènere canvien, i, en la mateixa línia, Eichenbaum assenyala que un gènere elevat degenera cap al còmic o el paròdic. Borís Tomaixevski explica el desenvolupament d'un gènere per la tendència d'una obra a semblar-se a una altra anterior, i distingeix grups d'obres segons la combinació que s'estableix entre els procediments, entre els quals un d'ells, al qual Tomaixevski anomena dominant, adquireix el paper d'agrupar-les. Per exemple, si els procediments es combinen per afinitat, hi ha una diferenciació natural; si es combinen per la finalitat, hi ha una diferenciació de l'hàbit literari; i, per últim, si la relació és d'imitació amb obres passades o tradicions literàries, hi ha una diferenciació històrica.

### 6. Aportacions en l'Estilística.

Pel que fa al gènere poètic, deguem als formalistes una profunda renovació dels hàbits i conceptes de l'anàlisi rítmica. En les teories de mètrica formalistes, l'anàlisi cerca l'explicació estètica. Introdueixen conceptes com *impuls* o *patró rítmic* i s'abandona una concepció aïllada de la mètrica, per unificar en torn al vers els elements constructius de la seua forma i la funció de la rima, en relació amb la sintaxis i la semàntica del poema. Així trobem que Osip Brik treballa sobre les repeticions sonores, el ritme i la sintaxi; Tomaixevski sobre el ritme; Tiniànov integra la mètrica en la semàntica i Zirmunskij sobre la rima de la poesia russa i la mètrica.

En la prosa, trobem importants avanços. Per exemple, en la narratologia trobem les aportacions de Tomaixevski que desenvolupa el concepte de *motivació*, per explicar la manera com es connecten els distints episodis o elements que conformen la història. En tota narració hi ha una *faula* (ordre cronològic, lògic-causal) en què es pot traduir l'estructura semàntica bàsica de la història i un *argument* o estructura narrativa, que és el mode com s'organitza artísticament eixe material semàntic. També, separen la narració (les coses que ocorren o els successos) de la trama (que és la manera en què es combinen els fets ocorreguts en l'obra. I s'estableixen diversos tipus de trames (construcció en escala, en paral·lel) que van ser desenvolupats per l'estructuralisme posterior.

Aquesta diferenciació serà el pilar fonamental de la narratologia desenvolupada en els anys 60 i 70. Però, sens dubte, una de les contribucions fonamentals del formalisme va ser la *Morfologia del conte*, de Vladimir Propp (1928), en tant que va suposar un model d'estudi de la narració. Propp compara entre si els temes dels

contes meravellosos, per a la qual cosa aïlla les seues parts constitutives i arriba a establir una morfologia, una descripció dels contes a partir de les seues parts i de les relacions entre elles; així, s'observen constants i variables, que permeten la formulació de quatre principis. El primer és que les funcions dels personatges són constants i són les parts constitutives fonamentals dels contes. El segon és que el nombre de funcions és limitat (Propp distingeix 31). El tercer principi és que la successió de les funcions és sempre idèntica i, el quart és que tots els contes meravellosos pertanyen al mateix tipus pel que fa a la seua estructura. Les aportacions de V. Propp es consideren la base dels estudis actuals sobre el relat.

A continuació analitzarem l'evolució del formalisme i la seua herència en estudis posteriors. A grans trets, es pot destacar que, en la seua primera etapa, el formalisme rus va produir una important renovació dels estudis sobre poesia i narrativa, ja que es dedicà quasi exclusivament a l'estudi dels mecanismes de la composició lírica i de la narrativa. En la segona etapa les seues aportacions se centraren en qüestions com les de l'evolució literària, la relació de la literatura amb les sèries o sistemes cultural i el seu funcionament com a sistema. Amb aquestes propostes, en la tercera etapa del formalisme es pogué relacionar la poètica amb la història i, així, es va avançar en propostes interessants sobre fenòmens com la paròdia, el funcionament del clíxé o de l'argot.

El Cercle de Praga. Exiliat de Rússia, Jakobson funda el Cercle Lingüístic de Praga (1926-1940) amb altres representants del formalisme, com Trubetskoi, Mukarovsky o Bogatirev. Aquest grup d'investigadors posen les bases de la fonologia estructuralista i es va insistir en la tesi de la literatura com a compliment de la funció estètica del llenguatge. Un nou exili va portar a Jakobson de Praga a EUA, on coincideix amb Lévi-Strauss, relació que seria molt important per a la difusió del mètode estructuralista i la seua extensió a distints sabers humanístics. També emigrà René Wellek, membre del Cercle Lingüístic de Praga, i en la seua Teoria literària, escrita amb Austin (1949), evidència en el propi pròleg el seu deute amb el formalisme, concretament amb les aportacions de la teoria de la literatura de Tomaixevski.

Els anys 60 foren per a la teoria literària, la psicologia, l'antropologia, entre altres sabers, els anys del predomini de les tesis estructuralistes. En aquesta dècada, l'estructuralisme s'acomoda en la lingüística com el projecte central que definia el mètode analític de les ciències humanes. També de la ciència literària, és per això

que, Jakobson, Lévi-Strauss i Greimas s'ocuparen dels textos literaris observant-los des de les categories, distincions i hipòtesis de la lingüística. Així doncs, l'estructuralisme es converteix en un projecte intel·lectual de gran abast, radicalment antipositivista, que pretenia descobrir en les distintes facetes del comportament humà –els diversos textos- principis universals, un codi explicatiu comú que, de manera implícita o subjacent, regira la construcció i, la seua forma. Els estructuralistes analitzaren la poesia i els relats per buscar una estructura i un funcionament anàleg a l'estructura que en les llengües havia revelat la lingüística estructural.

A més, cal afegir que, per a la teoria poètica, foren essencials les actualitzacions que Jakobson feu de les velles tesis formalistes i del Cercle de Praga per a arribar a la conclusió que la poesia projecta en la cadena sintagmàtica del principi constructiu de la semblança paradigmàtica. Per això, segons Jakobson, la poesia de totes les èpoques i llengües respon a eixe principi universal de l'organització recurrent que fa a la paraula poètica *memorable*, fàcil de recordar. El principi gramatical de tota poesia és que la contigüitat, la cadena, la successió de sons, de frases; es plena de semblances, de paral·lelismes, de recurrències. Com més tard, es recordarà amb el terme *coupling* de S. R. Levin (1974), el llenguatge poètic posseeix una estructura acoblada: els seus versos són repeticions d'esquemes semblants, la qual cosa facilita la perdurabilitat i la permanència del llenguatge poètic. Més tard, A. J. Greimas, construeix sobre aquest principi jakobsonià la seua noció d'*isotopia semàntica*, concepte que ha demostrat ser una noció molt rentable, de manera que en un text, la relació de recurrència de determinats semes permetien objectivar el tema.

Un altre camp on el projecte textual estructuralista va obtindre un gran resultat fou en l'anàlisi del relat, quan l'estructuralisme francès, aglutinant les tesis post-formalistes de Propp i les estructuralistes de Lévi-Strauss, va fundar una *Narratologia* com a teoria general dels relats. R. Barthes, A. J. Greimas, T. Todorov i G. Genette revolucionen els estudis tradicionals sobre narrativa amb la seua hipòtesi estructural, proposen que no existeixen els relats, sols en la seua efímera individualitat; al contrari, els relats de tots els temps i en totes les seues manifestacions (mite, conte, film, acudit...) tenen una estructura en gran part semblant, són *parole* d'una *langue* o exemples d'una gramàtica que revela la seua estructura profunda o subjacent, invariable, a través de manifestacions superficials, aparentment molt distintes.

D'altra banda, M. M. Bakhtín també relaciona els estudis formalistes amb els treballs semiòtics de l'escola de Tartu, representada per Iuri Lotman, que havia

començat en els anys 60 (el propi Lotman admet aquesta relació amb el formalisme de Tomaixevski). Per últim, H. R. Jauss també té en compte als formalistes en la seua fonamentació de *l'Estètica de la Recepció* (1967).

Per finalitzar aquest apartat, cal ara assenyalar les limitacions del formalisme, les quals donaren pas a altres teories que intentaren superar-les amb els seu postulats. Com hem pogut comprovar, la principal característica de l'estructuralisme és el seu afany per constituir una teoria literària com a ciència de la literatura, però l'objecte de la qual deixaven de ser els textos, les obres literàries en la seua història i el seu valor, per a crear un nou objecte, adequat al mètode de la literatura com a construcció del llenguatge, tot oblidant –pel caràcter immanentista i sincrònic del mètode emprat- que tot signe, i molt especialment el literari, és inseparable de la seua història i del seu valor d'ús en complexos sistemes de codificació i descodificació on intervé el context pragmàtic, la ideologia i la cultura. Així doncs, des la pragmàtica i la semiòtica, es qüestionarà aquest reduccionisme metodològic i immanentista de l'estructuralisme en reduir la concepció del signe únicament a la seua forma verbal autònoma i sincrònica.

- *Crisi de la poètica formal. La pragmàtica. La semiòtica eslava: Bakhtín.*

La *pragmàtica literària* es nodreix de moltes fonts. Des del punt de vista epistemològic, arranca de la profunda revisió dels postulats de la lingüística, que va impulsar la relativització del significat feta per la filosofia analítica. Wittgenstein (1953) va establir la necessitat de concebre el significat com un valor d'ús en el context de situació de parla. Des del punt de vista metodològic, les anomenades *poètiques textuals*, veuen la necessitat de traspassar els límits de la lingüística estructural, que eren els de la frase, per crear una nova unitat, el text, per a la qual cosa cal tenir en compte el context de producció i de recepció. Ja Van Dijk (1972) va proposar una gramàtica literària que incloïa un component pragmàtic: una teoria de la comunicació literària.

Paral·lelament, la pragmàtica també recull el concepte de *speech act* d'Austin i Searle, per la qual cosa es va veure possible i necessari substituir la pregunta essencialista *què és literatura?* per la de *quin tipus d'acte de llenguatge aconsegueix l'escriptor de textos literaris?* o *quin tipus d'acció realitza el lector de ficcions?* Així doncs, es posa en qüestió el concepte de *llengua literària*. Ja no s'accepta que la literatura pugui definir-se com un tipus de llenguatge objectivable i que pugui descriure's en l'anàlisi de les propietats verbals dels textos. Front a una teoria de la

llengua literària es formula una *teoria de l'ús literari* del llenguatge, o una teoria de la comunicació literària en el context de les produccions artístiques i de les definicions socials que tals produccions generen. La literatura ja no és tant una estructura verbal diferenciada com una comunicació social, institucional i històricament diferenciada. La literatura és un mode de producció i de recepció comunicativa en el si d'una determinada societat i en un moment històric concret. Així doncs, es realitzen diverses crítiques als postulats formalistes, tot constatant que les característiques i trets lingüístics amb què aquests havien establert la literarietat (recurrències, metaforització, estranyament, etc.) es donen per igual en textos literaris com en textos no literaris, per exemple: els refranys, els eslògans publicitaris, les narracions no literàries... I, el contrari, hi ha textos religiosos, folklòrics, filosòfics; dels quals el seu origen no fou literari, però que poden sofrir una descodificació literària i funcionar, així, com a literatura.

Altres arguments a tenir en compte són les aportacions de J. Ellis (1974) en la seua *Teoría de la crítica literaria* que determina que la consideració d'un text com a literari no és una sanció individual del lector, sinó que es tracta d'una convenció social. Als lectors i als propis autors, la literatura ja els ve designada amb caràcter previ al seu ser lingüístic i inclús a l'acte de lectura. Una novel·la és novel·la quan distintes instàncies com: l'ensenyament, la col·lecció, el format- defineixen un trets que així la fan considerar. A més, la teoria de la comunicació literària, que hem anomenat *pragmàtica*, no pretén ocupar-se de textos aïllats, sinó que parteix d'una ambició meta-teòrica: estudiar les condicions, funcions, estructures i conseqüències dels distints actes que intervenen en l'intercanvi literari. La qual cosa implica, juntament a una teoria de la producció i de la recepció, una teoria de la mediació institucional entre ambdues i un aspecte d'ampli desenvolupament en aquest corrent: el processament cognitiu dels textos d'acord amb la psicologia cognitiva, tal com apunten Van Dijk (1986) i S. J. Schmidt (1980).

Altres camins de superació de l'estructuralisme per la pragmàtica venen del que s'ha anomenat *l'estructuralisme txec o de la semiòtica*. Destaquen les aportacions de Jan Mukarovsky que situa l'estètica com a part de la ciència general dels signes, la semiòtica, i defineix l'art com un fet semiològic. El text literari és, alhora, un signe, una estructura de signes i un valor. El programa semiològic de Mukarovsky desenvolupa la teoria de l'estructura significativa com un fenomen semiòtic dinàmic, històric i col·lectiu. Front a la interpretació com a fenomen individual i immanent, aquest autor trau la noció

de valor de l'idealisme essencialista i la fa solidària amb la realització de les normes històrico-culturals que afecten a lectors i crítics i que venen a determinar el sentit de la lectura i la interpretació. Aquesta és una aportació essencial per entendre l'obra del corrent estètic posterior de *l'estètica de la recepció* que representa H. R. Jauss.

Una aportació més sistemàtica per a la superació del formalisme per la via de la semiòtica que, en connexió amb la ideologia social, ofereix el programa col·lectiu que dins de la semiòtica eslava s'anomena *Semiòtica de la cultura*, representada per *l'Escola de Tartu* i que té com a representants a I. Lotman, B. Uppenski i Ivanov. La seua contribució fonamental fou haver integrat en un cos teòric coherent les investigacions sociològiques sobre la ideologia amb la semiòtica. La base d'aquesta semiòtica és considerar que la cultura no és un dipòsit sinó un mecanisme d'estructuració del món, generador del model o la visió que d'aquest tenim. La cultura és definida per Lotman de diverses maneres: és a la vegada memòria hereditària d'una col·lectivitat, un conjunt de textos i és també una socioesfera o sistema de regles i prescripcions que permeten el desenvolupament de la vida comunitària. La literatura és, doncs, un sistema de modelització secundari que, com la resta de sistemes construïts sobre el model de les llengües naturals, responen a una codificació plural en la que intervenen, juntament a les normes de la llengua natural, normes poètiques de la cultura literària i altres codis de naturalesa artística, també intervenen els codis ideològics, polítics i religiosos. Això suposa la concepció de la literatura com una creació del món no sols estètica, sinó cognitiva, que modela a la seua vegada la realitat, li atorga sentit i també la refigura i intervé en ella, com ha desenvolupat C. Segre (1977).

Ambdues, la pragmàtica i la semiòtica eslava, ofereixen una visió de la literatura immersa en un procés de semiotització en el qual el fenomen literari ja no depèn sols de les formes que adopten les estructures verbals (metàfores, figures, ritme, etc.) sinó del domini i coneixement per l'emissor i receptor d'uns codis pragmàtics que regulen les formes possibles de semiotització dins l'horitzó de la pròpia cultura. Així, front a les definicions essencialistes del formalisme que buscava fixar les propietats literàries en trets objectius del món empíric, com a fets objectius i dades (la literarietat), les teories pragmàtiques defensen que el fet literari és el resultat d'una interacció entre el conjunt d'estructures verbals i els qui escriuen, llegeixen, interpreten i defineixen. Interacció que és històricament variable per la constant interrelació i variació dels sistemes de valors estètics, ideològics i crítics. La literatura es retroba amb la cultures, la ideologia i

la història. A aquest retrobament col·labora de manera important la figura de Mikhaïl Bakhtín.

Les aportacions de Bakhtín i el seus deixebles (*Cercle de Bakhtín*) posen els fonaments d'una teoria materialista de la consciència i del significat. La consciència humana és una consciència dialògica, naix de l'intercanvi de veus entre els subjectes. Front al concepte sausserià de *langue*, aquest autor reivindica una lingüística de la paraula, perquè el llenguatge és un intercanvi dialògic; sols pot aprehendre's la llengua en l'intercanvi de veus entre el jo i l'altre. Es tracta d'un intercanvi actiu, on el subjecte no és una individualitat sinó que és membre d'una comunitat heterogènia i plena de veus. La consciència del subjecte és dialògica i es materialitza ideològicament, gràcies al llenguatge, com a discurs social. Així mateix, els textos també són dialògics, dialoguen els uns amb els altres, es deixen penetrar per un entramat de veus polifònics, el que s'ha anomenat *polifonia*.

Les teories de Bakhtín van obrir camins radicals per qüestionar la relació de l'individu amb el llenguatge. La seua poètica dialògica és el fonament d'una epistemologia que afecta a l'arrel d'allò social: una nova forma de comprendre el món des del conflicte jo-altre, unitat-varietat i, on la l'arrel materialista i marxista del seu pensament, socialitza l'experiència i la reparteix en un conflicte permanent. En definitiva, es trenca definitivament amb l'essència metafísica de l'estètica que aïllava els textos com a expressió d'individus parlants.

- *Estètiques de la recepció. Poètiques de la lectura.*

*L'estètica de la recepció* és un corrent que connecta amb la fenomenologia i l'hermenèutica alemanyes i suposa un canvi en el paradigma teòric dels estudis literaris del segle XX. A partir dels anys 60 i, gràcies a ella, es dona un altre canvi important a la noció de la literatura que havia imperat durant segles i que la poètica formal havia consagrat: la literatura com a forma especial de ser el llenguatge, de construir els textos. Aborda els problemes de la interpretació i el significat i planteja, front a les tesis formalistes, que l'obra literària sols existeix quan és llegida i és, doncs, l'experiència de la recepció l'única manera que té el text d'actualitzar-se com objecte estètic. Així, tot seguint la fenomenologia d'Edmund Husserl, s'estableix una associació entre l'acte i l'objecte del pensament. La consciència no és merament un registre passiu del món, sinó que contribueix a construir-lo activament. A continuació, s'exposen diverses aportacions crítiques que van en aquesta línia.



En primer lloc, trobem les aportacions de R. Ingarden (1931), sobretot els conceptes *d'indeterminació* i de *concretització*. Per a Ingarden l'obra literària és un objecte purament intencional i heterònom, és a dir, resulta depenent d'un acte de consciència: per la qual cosa es diferencia tant de les objectivitats reals com de les purament ideals. Ingarden formula el concepte d'estructura o esquelet que el lector ha d'actualitzar o omplir en funció dels quatre *estrats* de l'obra literària: les paraules-sons o de l'arrel material de l'obra, les unitats amb significat, els objectes representats i els aspectes esquematitzats pels quals aquests objectes apareixen en la consciència o són la seua representació. Així, en contrast amb els objectes reals, els objectes representats en l'obra literària exhibeixen llocs *d'indeterminació*. L'activitat cognitiva que es desenvolupa amb la lectura és un paper actiu per omplir aquestes indeterminacions. Aquesta activitat cognitiva rep el nom de *concretització*.

En segon lloc, W. Iser (teòric de l'Escola de Constança), en *L'acte de llegir* (1976), desenvolupa una teoria de com la lectura és font del significat artístic, la seua única realització. Però, en la línia anterior d'Ingarden, insisteix en què no depèn de la mera subjectivitat del lector, sinó de la relació de les imatges del lector amb els esquemes de la lectura textual, de la interrelació entre la lectura i les construccions textuais. La seua gran aportació és el concepte de *lector implícit*. Construcció teòrica, diferent al lector real o empíric, per explicar la reestructuració del significat potencial d'un text i, al mateix temps, la personificació d'aquest potencial en el procés de lectura. Aquest és un procés dinàmic, l'obra se crea en l'acte de lectura. I sols en aquest acte la literatura realitza la seua possibilitat.

Una tercera aportació ve per part d'un altre teòric de l'Escola de Constança, H. R. Jauss (1971) que també contempla el concepte d'indeterminació, però no tant en els termes de lectura individual com en els termes de lectura col·lectiva. Així doncs, ni l'autor, ni cap lectura, consumeix i fixen el significat dels textos. Les obres es reinterpreten, es discuteixen: a una lectura i a una teoria, li succeeix una altra, però totes són "situacions", ninguna és la definitiva. Tota lectura no és més que interpretació, diàleg entre el passat i el present. D'aquí deriva la concepció que té dels textos com a "història", no en el sentit de fets estàtics, sinó en relació al caràcter històric del nostre pensament que, sempre, existeix en algun lloc. Reivindica una nova història literària per substituir la pretesa objectivitat de la lectura, per una dialèctica històrica que inclou una relació entre el públic i l'obra, subjecta a la variabilitat històrica model propis significat artístic. *L'horitzó d'expectatives* d'una obra es veu modificat

sempre per la lectura històrica. Així es precisa una història literària que siga la història de les recepcions del text.

Juntament a l'estètica de la recepció que promouen, com hem vist, els teòrics de *l'Escola de Constança*, hi ha en les teories actuals moltes altres aportacions que condueixen cap a una *poètica de la lectura*. Algunes s'han preguntat sobre com la institució, el que S. Fish (1980, 1989) anomena *comunitat interpretativa*, determina el procés de lectura i inclús la interpretació dels *estilismes*, és a dir, els trets o les constants d'estil per part dels usuaris. Altres, han aplicat a la literatura el concepte chomskyà de competència, com Culler (1975) i parlen d'una *competència literària*, és a dir, una cultura literària preexistent en el text i indispensable en la descodificació que és, per tant, l'actualització d'una competència paratextual, institucional i normativa. Concepte que, com veurem, esdevindrà clau per entendre un dels objectius formentals de l'educació literària en l'actualitat.

Però, sobretot, cal destacar la contribució que ofereix U. Eco a una *poètica de la lectura* en la seua obra *Lector in faula* (1979). La seua proposta integra de manera intel·ligent i conciliadora les propostes pragmatistes i les textuals, en la mesura que conjuga en la seua teoria elements de retòrica, semàntica, lògica i narratologia, totes aquestes disciplines són necessàries per a l'estudi dels codis lingüístics i para lingüístics que actuen sota la premissa de la *cooperació* del lector amb el text. Eco harmonitza el reconeixement de la llibertat de les interpretacions i el del codi textual, doncs, en la formulació del seu concepte de *lector model* es conjuga la llibertat interpretativa del lector que té en el text el seu horitzó de possibilitats, ja que el mecanisme generatiu del text literari té previstes les descodificacions que realitza aquest lector model. Per tant, mitjançant el concepte de *cooperació interpretativa*, "el texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo" (Eco, 1979, pàg. 79).

Malgrat les seues diferències internes, ambdues teories tenen en comú el fet de proposar una indagació de la literatura, bé com a fenomen textual-formal, o bé com a fenomen pragmàtic-situació, de caràcter aïllable metodològicament: ço és, la literatura es lliga a la seua pròpia teoria per la idea que un objecte es constitueix interdependent del discurs teòric que el nomena.

- *La sociologia de la Literatura.*

A continuació, analitzarem les influències que sobre la literatura han tingut els dos grans sistemes de pensament del segle XX: el marxisme i la psicoanàlisi. I, des de les quals, s'han construït unes teories amb perfils propis: la sociologia literària i la psicocrítica. Dins de la *Sociologia de la literatura* existeixen dues grans corrents distintes que vinculen literatura i societat. D'una banda, les sociologies empíriques i, d'altra, les sociologies dialèctiques. Les primeres pretenen eliminar tot judici de valor estètic per analitzar la literatura amb mètodes objectius d'anàlisi de tot allò que envolta socialment la literatura (producció i mercat editorial, llibreries, premis...). Les segones, malgrat la seua gran varietat, tenen el seu fonament en la teoria marxista i comparteixen els conceptes fonamentals del materialisme històric.

La *sociologia empírica* està representada per R. Escarpit. La seua tesi principal és que la literatura no és un valor, ni un fet estètic, és un procés, una realització que és mesurable quantitativament i qualitativament per mitjà de les tres fases que intervenen en aquest procés: un projecte, un mitjà i una recepció. L'obra literària és, doncs, un producte social en el qual intervé una cadena de producció, de mediació i consum i no és possible interpretar-la com un fet estètic independent d'aquest procés. Escarpit (1958) se centra en el estudi de la cultura impresa per estudiar la *gènesi històrica* del llibre, el procés de *mediació* (editorial, circuits, etc.) i el *consum* (estadístiques de lectura, hàbits, etc.). L'avantatge d'aquesta proposta és aquesta conscient *desacralització* del concepte de literatura; però aquesta proposta deixa fora d'estudi quasi tots els elements que realment importen en una teoria literària: la conceptualització del fet literari, els metallenguatges crítics, etc.

Respecte a les *sociologies dialèctiques* cal destacar, com ja hem avançat adés, que són moltes les teories d'arrel marxista que comparteixen els conceptes fonamentals del materialisme històric. En aquesta línia crítica, bàsicament, trobem quatre propostes: els conceptes clau del marxisme clàssic, la crisi de *l'Escola de Frankfurt*, el marxisme estructuralista i la sociocrítica. La tesi clau de la teoria marxista de la literatura és que totes les manifestacions significants de la vida humana en una societat no s'expliquen per sí soles, sinó que s'expliquen en base a les seues relacions materials i econòmiques. La literatura i l'art són formes ideològiques de la consciència social i de les relacions materials que suposa aquesta interpretació. A més, altre concepte clau del marxisme és el de realisme. El seu ideal literari és el d'un art socialista compromès amb el proletariat i la seua qualitat mesurable és el grau de

realisme de la seua representació. F. Engels afirmava que el realisme és la manera més fidel a la realitat concreta de la vida i s'ha de mostrar al lector i a l'espectador a través de l'acció del drama i la novel·la.

El referent del realisme i, en general, de la teoria marxista de la literatura és G. Lukács en els seus assajos. La tesi principal de la seua estètica és que l'art, com la ciència, és una forma de captar allò essencial del fenomen, de comprendre'l i descobrir-lo. L'art és, doncs, un procediment específic de coneixement objectiu de la realitat perquè abasta a penetrar i representar la dialèctica social. Lukács (1996) proposa el concepte de *totalitat significativa* pel mitjà del qual subratllava la profunda interrelació existent entre tots els elements d'una obra a fi de construir una unitat de sentit.

*L'Escola de Frankfurt*, representada per T. Adorno i W. Benjamin, suposa una renovació del pensament marxista en qüestionar alguns dels conceptes clàssics del marxisme. Per exemple, tot i defensar la forma realista com a estètica adequada, aquesta no pot ser la visió artística d'un món homogeni, sinó d'un món fragmentat i contradictori. Per a ells és fonamental el mitjà artístic del *distanciament*, amb el qual l'artista desemmascara la inèrcia opressiva de la societat capitalista. És en aquest distanciament i en la seua invitació a la praxi alliberadora on l'art aconsegueix la seua dimensió autènticament alliberadora.

*El marxisme estructuralista* ve de la mà les aportacions de L. Goldmann i I. Althusser. *L'estructuralisme genètic* de Goldmann es caracteritza per buscar les relacions entre l'art i la realitat no en les formes o en els continguts, sinó en les estructures. La seua tesi principal és que el text literari no reflecteix la realitat social, sinó que la conté; les estructures i formes socials són significants perquè estan presents en la cultura i, a través d'ella, podem estudiar-les. El concepte del qual se serveix és el de *Visió del món* i així, Goldmann (1964) afirma que "el carácter colectivo de la creación literaria proviene del hecho que las estructuras del universo de la obra son homólogas a las estructuras de ciertos grupos sociales". Per contra, Althusser posarà el seu interès en el mode en què el discurs social, a través de la pràctica de l'ensenyança i d'altres mitjans, vinculats a l'aparell ideològic de l'Estat, vehiculen la ideologia. L'art forma part de la ideologia, la vehicula, la sustenta i la reproduïx en els termes de perpetuació del model explotadors/explotats.

El principal representant de la *sociocrítica* és P. Zima (1978) que defensa la necessitat de realitzar una sociologia del text literari que se centre en indagar en la

qüestió de com les estructures socials penetren en la pràctica social de l'escriptura i com en ella són transformades. D'aquesta manera, encamina l'estudi de les relacions entre literatura i societat a l'estudi de les grans *mediacions*, de naturalesa institucional (la ideologia literària que s'ensenya en escoles, universitats, les pròpies teories, etc.) i, sobretot, de naturalesa lingüística: el llenguatge és el lloc dels conflictes, la inscripció principal de la ideologia.

- *La Psicoanàlisi i la Literatura.*

La influència de la psicoanàlisi en la teoria literària del segle XX ha estat molt important i es poden establir tres grans corrents que tenen a veure amb el predomini que li atorguen als tres components bàsics de la comunicació: l'emissor-autor, el lector i el text. En primer lloc, els treballs de Sigmund Freud inauguren *la teoria psicoliterària* en la qual el punt de vista és la literatura com a vehicle portador d'informació, bé sobre aspectes personals de la biografia de l'autor, o bé sobre la configuració del procés de creació mateixa. La principal aportació de Freud al tema del procés creador és la relació peculiar creativitat de l'escriptor amb tres tipus d'activitats: el joc, les fantasies i els somnis.

La indagació en els mons temàtics del text des de la crítica psicoanalítica la trobem en l'obra de C. G. Jung, que determina que l'element fundacional de l'art no resideix en l'inconscient individual, sinó en l'inconscient col·lectiu, lligat a categories bàsiques de l'imaginari humà presents en tota fantasia. L'inconscient col·lectiu és delimitable per mitjà de la imatge primordial o *arquetip*. Així doncs, entre obra d'art i inconscient intervenen aquest arquetips, on resideix l'esdevenir profund de l'inconscient col·lectiu, del qual participa l'inconscient individual. De les aportacions de Jung es nodreixen les aportacions de G. Bachelard i de la crítica literari-poètica que s'anomena *Poètica de l'imaginari* desenvolupada en França amb les treballs de G. Durand i J. Burgos. Així Durand (1964) estableix una microcrítica per mitjà de l'actualització dels símbols culturals i els mites. Realitza una divisió dels símbols segons tres règims de fantasia: els mites i símbols de l'univers imaginari diürn, els mites i símbols de l'univers imaginari nocturn i els símbols de l'activitat medidora eròtica. D'altra banda, Burgos (1982) intenta una sistematització dels grans esquemes organitzatius que intervenen entre l'estructura lingüística i l'univers imaginari de l'autor. Aspectes que es vinculen a estructures espacials i cronològiques, com una mena de

*sintaxis imaginativa* que integren els símbols substantius de Durand i els esquemes sintàctic-fantàstics de Burgos.

De les propostes d'anàlisi de la relació entre la psicoanàlisi i la lectura, destaca la de M. Holland (1968). Segons aquest autor, el plaer que el lector obté de la literatura resideix en la transformació que aquesta fa dels nostres desitjos i temors. Els textos literaris desemmascaren interioritats ocultes. Les estratègies de lectura són una recreació de la identitat dels lectors, però les expectatives que el lector porta fins al text són modificades a través de la lectura.

Finalment, un altre corrent que treballa la relació entre els elements psicològics i la literatura, és el que ofereix el desenvolupament de la poètica textual i de la pragmàtica, i desenvolupada en l'actualitat des de la teoria empírica de la literatura: la que estudia *la psicologia cognitiva*, el funcionament de les distintes disposicions mentals que actuen en el processament cognitiu dels textos (Van Dijk, 1972, 1978; Kintsch & Van Dijk, 1978). Des d'aquest plantejament cal estudiar el procés de comprensió dels textos i d'assignació de significat, és a dir, l'establiment de vincles entre les proposicions expressades i les capacitats cognitives de reordenació, memorització, emmagatzematge i disposició mental. En definitiva, es tracta de veure com es memoritza un text, quines habilitats funcionen en la seua captació unitària o quins són els processos mentals que intervenen en la lectura.

#### **4.1.3. El sentit i la funció de la teoria literària en l'actualitat**

Després d'haver analitzat tots aquests corrents i propostes d'explicació del fet literari, apareguts des de l'inici del segle XX fins a les darreres dècades, caldrà veure quin és la situació en l'actualitat, és a dir, quines són les principals propostes teòriques i quin és el sentit de la teoria literària en les primeres dècades del segle actual?

Un dels primers elements que s'ha de tenir en compte en l'actualitat és, com assenyalen J. Ballester & Ibarra, N. (2013a), l'aparició i la proliferació de nous suports de comunicació i l'expansió de l'univers informàtic que comporten noves formes de llegir i el sorgiment de nous perfils de lectors, caracteritzats per la hibridesa i per la fragmentació, trets característics de la tan esmentada postmodernitat dibuixada per Lyotard (1979) entre uns altres, però també, per la interactivitat i pel dinamisme

inherent a les tecnologies emprades. Al mateix temps, naixen nous perfils professionals centrats en el nou paradigma, des dels dissenyadors informàtics, als editors, bibliotecaris o professors que desitgen connectar amb el món dels seus alumnes i usuaris.

Però aquest canvis, segons Jenaro Talens (1994), suposen quelcom més que un avanç simplement tecnològic ja que, en primer lloc, sembla implicar un canvi radical en la redistribució dels poders que constitueixen el món modern; una redistribució que pot ser considerada més aparent que real. I, en segon lloc, l'accés massiu i quasi simultani a la informació produeix un efecte de *democratització informativa* que semblaria impedir el control de la informació per part de determinats grups hegemònics de poder. Segons aquesta manera de veure les coses, la multiplicació de l'oferta, i l'accés ràpid a la informació fa que l'ocultació selectiva siga més difícil. Però, hi ha dues possibles objeccions o qüestions que cal tenir en compte: que l'abundància de fonts nominals diferents no implica necessàriament una disseminació de la font del control, ja que, de fet, els grups editorials o els grans *holdings* de la comunicació agrupen una enorme quantitat d'empreses privades, amb noms diferents, però sols amb relativa independència respecte al poder central que controla i dissenya el seu funcionament global. I, en segon lloc, aquesta il·lusió democratitzadora no sembla atorgar als mitjans cap funció ideològica específica, fora de la seua utilitat en mans de les persones o grups que les controlen, per tant, els mitjans sols tindrien un simple paper d'intermediaris i de vehicle de transmissió asèptic i sense ideologia. No obstant això, la funció dels mitjans ha de ser la de produir el sentit que comporta els seus continguts, establir les regles de l'intercanvi comunicatiu i crear tipologies de subjectes espectadors, és a dir, de subjectes socialment determinats. Caldrà, doncs, decidir quins posició prendre en relació amb els mitjans de comunicació dins de l'entramat discursiu i social del que formen part i que, en gran mesura, han contribuït a conformar.

Cal destacar, també, que ha canviat enormement el panorama editorial gràcies als avanços informàtics. L'accessibilitat i el fàcil ús de la tecnologia, ha obert una escletxa en el monopoli industrials del llibre per part de les grans empreses de l'edició. No sols s'han abaratit les despeses i s'han editat publicacions, fins ara impensables des del punt de vista tècnic, a través del llibre electrònic, sinó que també es poden elaborar revistes i articles sense suport en paper que, en qüestió de segons, estan en disposició de qualsevol lector interessat connectat a la xarxa. Tot açò no sols ha

modificat els mitjans tecnològics en quant a tals sinó, i ací està la qüestió principal, la percepció mateixa del món per part d'uns usuaris tradicionalment passius que veuen ara la possibilitat de convertir-se en part activa del procés. No obstant això, també caldria analitzar en què consisteix ser part activa del procés i, sobretot, si això és realment possible a partir d'una situació que atorga als mitjans tecnològics un extraordinari poder de fascinació, misteri i omnipotència.

Per això, en aquest nou panorama cal tornar reflexionar sobre *els límits i la funció de la teoria de la literatura*. I, en aquest sentit, les preguntes que cal fer-se en l'actualitat són: *quin és el lloc que ocupa la teoria de la literatura en aquest nou univers de la comunicació?* o *quina és la seua funció en un context on, fins i tot, es qüestiona la pròpia existència del discurs literari?* De fet, en les darreres èpoques, diversos autors han parlat de la *mort de la literatura*, per exemple, A. Kernan ja plantejava en el seu llibre *The death of literatura* (1990) que, des d'una perspectiva interna, la noció d'autor, la imaginació creativa del qual havia estat considerada com la font i origen de la literatura, donava a pas a una concepció de la creació com un simple acoblament de variats elements del llenguatge i la cultura, relacionats en l'interior de determinades escriptures que ara ja no tenen l'estatut d'*obra d'art*, sinó del més simple de *textos* o *collages*. De la mateixa manera, des de postures externes, autors com T. Eagleton (1983, 1988) han arribat fins i tot a qüestionar l'existència de la pròpia literatura en tant que fenomen elitista i repressiu.

Possiblement, en l'actualitat, estem en un moment en què s'assenyala la impossibilitat de realitzar una teoria general de la literatura, és a dir, se subratlla la dificultat per trobar grans models explicatius que la definisquen. No obstant, per contextualitzar aquesta impossibilitat pot ser útil recórrer al concepte de *mode d'informació* de M. Poster (1990). Aquest autor es basa, per a la seua intenció, en la noció marxista de *mode de producció* i, apunta que cada època usa uns intercanvis simbòlics que contenen estructures externes i internes i relacions de significat. D'acord amb aquesta concepció, classifica les diferents etapes històriques en tres models: la primera és la relació cara a cara, mediatitzada per l'intercanvi oral (equivalent al que Lotman, en 1993, ja anomenava *cultures no textualitzades*) i que es caracteritzaria per les correspondències simbòliques. La segona es la relació escrita basada en l'intercanvi imprès (o, per a Lotman, *cultures textualitzades*), caracteritzada per la representació mitjançant signes. I, un últim estadi, l'intercanvi mediatitzat per l'electrònica i caracteritzada per la simulació informàtica. En cada estadi la relació entre llenguatge i societat, idea i acció, identitat i alteritat serà diferent.



El concepte de *mode d'informació* introdueix tipologies de subjectes socials diferenciats, com assenyala Talens (1977). En efecte, si l'aparició de la impremta va suposar la substitució de l'auditor per la del lector, el desplaçament de la teatralitat a l'escriptura i, en conseqüència, l'aparició històrica del que habitualment s'entén per literatura. Per tant, en l'actualitat la dificultat està en pensar el fet literari i la teoria el constitueix des d'un paradigma que ja no es basa, de manera hegemònica, en la relació d'intercanvi comunicatiu que els feu possible. És a dir, "¿cómo pensar la literatura desde un lugar donde aquello que lo hizo posible ya no tiene lugar?" (Talens, 1994, pàg. 133).

Aquesta hipòtesi implica que la literatura no va existir sempre, sinó que va sorgir com una forma discursiva en l'interior d'un mode d'informació determinat i, per això, té un estatus històric, és a dir, que el seu caràcter social no prové tant del seu caràcter representatiu, sinó més aviat, del model d'intercanvi comunicatiu que la constitueix com a literatura i que permet que siga concebuda com a tal. Aquest model comporta unes formes d'emissió, transmissió i recepció; en l'interior de circuits produïts i construïts culturalment a partir d'un sistema que li atorga validesa i coherència. Si aquest sistema entra en crisi, també ho fan els seus productes.

Així doncs, en l'univers articulat entorn a l'aparició del llenguatge electrònic, les coses funcionen d'altra manera. La correspondència entre paraula i cosa, pròpia de l'estadi de l'oralitat, fou substituïda per la noció de representació de la cosa per la paraula, en l'estadi posterior a la invenció de la impremta. En l'actualitat, entra en crisi la representació, i aquest crisi té uns efectes sobre el subjecte social que rep els missatges, en la mesura que, per a ell, els objectes ja no tendeixen a convertir-se en el món material representat en el llenguatge, sinó en el flux mateix dels significants. El que se subratlla és que el llenguatge electrònic no qüestiona sols la funció de l'aparell receptor sinó, fonamentalment, l'estatus mateixa de la subjectivitat: com relacionar-se amb els objectes del món, quina perspectiva adoptar respecte al món.

Segons apunta Poster (1990), el llenguatge electrònic provoca la desestabilització del subjecte, un subjecte que ja no està fixe en un espai i un temps determinats. D'éssers arboris, amb arrels concretes en el temps i l'espai, hem passat a ser nòmades *rizomàtics*, en la noció elaborada per G. Deleuze i F. Guattari (1997), que vaguen per l'univers sense cos de les ones hertzianes. En l'intercanvi cara a cara de l'oralitat, el subjecte es constituïa com a membre d'una comunitat, a través de llaços individuals. En l'univers de la impremta, el subjecte es constituïa com a ser racional, autònom, intèrpret estable del món, capaç d'establir relacions lògiques entre els

símbols. En el nou univers de la simulació, els llenguatges com a tals, ocupen el lloc de la comunitat de parlants i soscaven la referencialista del discurs que tan necessària resultava per al ser racional. En el flux de significats, el subjecte no troba una identitat definida. Des d'aquest horitzó, la reflexió teòrica s'ha desplaçat des de l'àmbit de l'estudi d'unes suposades lleis generals del discurs cap a l'anàlisi dels llocs que feren possible aquesta concepció. Aquest tipus de reflexió teòrica no sols es desenvolupa sobre el present, sinó que busca desmuntar també la suposada solidesa de les teories generals per substituir-les per aproximacions parcials, espacialment, temporal i culturalment localitzades.

A més, en l'actualitat, moltes de les pràctiques discursives i modes de vida alternatius o marginals, en l'interior d'un univers estable i definit per endavant, troben ara un lloc per desenvolupar-se. El feminisme, l'ecologisme, els *gai and lesbian studies*, i els estudis culturals; a més de la reivindicació social, tenen una important funció de revulsiu en el territori del discurs. Tot açò ho podem comprovar en la noció d'història literària. La literatura, com a camp d'investigació i objecte d'anàlisis precediria en existència, des d'una concepció moderna, a la disciplina que narrarà el seu desenvolupament en el temps (història de la literatura) i a la que tinguera com a meta explicar el seu funcionament (la teoria de la literatura). Però: *qui decideix què és i què no és literatura?* Sense dubte, la resposta a aquesta qüestió té un caràcter social, és a dir, la història de la literatura, com la història en general, ve relacionada amb una determinada forma política i social. Quan els textos literaris es constitueixen com una disciplina acadèmica, aquesta institucionalització ve associada ja no tant al desig d'abordar analíticament un patrimoni artístic i cultural, sinó en la necessitat de cooperar en la configuració d'una determinada forma d'estructura política i social, com ho ha explicat Talens (1994, pàg. 134).

Un aspecte fonamental que fa ben palesa aquesta afirmació és la qüestió del *corpus*. L'elecció del conjunt d'obres a partir d'uns criteris d'inclusió/exclusió d'obres i d'autors o autores, i també la decisió sobre la periodificació i la classificació de les obres, respon a la necessitat de construir un referent que justifique la manera de viure i de pensar de la societat actual. Aquests criteris, que es fan passar per objectius i científics, realment depenen del sistema de valors de la classe socials que els va crear: el pensament il·lustrat de la burgesia. Criteris de classificació que, segons Talens (ibídem), es van agrupar entorn a tres conceptes bàsics: el valor de la tradició com a model, la noció de *nacionalitat* i l'assumpció que la història té un subjecte central, de caràcter individual.

Del primer concepte deriva, per una banda, l'acceptació del valor de la retòrica clàssica, que es pot transgredir o invertir, però que hom no discuteix i, per altra, el caràcter essencial del fenomen literari, amb uns principis explicatius que persisteixen al llarg de la seua historicitat. De la concepció de la història de la literatura com a correlat artístic d'una comunitat nacional, es deu al moment en què, tot lligant la idea de nació i la de llengua dominant, comencen a sorgir moviments d'alliberament nacional, tot accentuant el reduccionisme propi del nacionalisme romàntic front a una concepció més universalista del fet literari. Del tercer concepte deriva la tendència a perioditzar i abordar el fenomen literari tot prenent com a punt de referència la noció d'autor, com a propietari privat dels textos. Tot i el posterior desplaçament d'aquest concepte cap a les nocions de *moviment literari*, *escoles*, *generacions*, etc.; el concepte d'autoria individualitzada continua en l'actualitat funcionant com a criteri o punt d'articulació ineludible.

El principal problema, segons aquest autor, està en la pretesa naturalitat amb què es presenta aquest procés històric, tot esborrant així les implicacions ideològiques que hi subjauen. En establir-se com a matèria d'ensenyament en els plans d'estudi *la història de la literatura* a compleix un paper ideològic que va més enllà de la mera anàlisi d'obres i autors. Per això, acceptar la manera en la qual s'estudia i s'ensenya allò que entenem per cànnon literari implica acceptar també l'existència d'aquest cànnon com quelcom, la consistència del qual, està avalada per la força de la tradició. No plantejar-se les qüestions sobre quins autors/es estudiar, com abordar-los o amb quins principis explicatius, són qüestions que la presència indiscutible del *cànnon* deixa de costat per innecessàries. El fet de no plantejar-se-les suposa assumir la distorsió ideològica que serveix a aquell de base i fonament epistemològic. Per tant, el cànnon és quelcom més que una forma de catalogar i classificar la història; més aviat consisteix en un mode d'enfrontar-se a la realitat i, sobretot, d'escriure-la, és a dir, de refer la història des d'un punt de vista concret. A partir d'aquesta reflexió es pot afirmar que la història de la literatura, com a disciplina acadèmica, descriu el fet comprovable dels canvis però no explica l'entramat del canvis, ni els motius ni les maneres en què s'articula aquesta estructuració.

Des d'aquesta perspectiva la literatura no pot ser considerada un objecte autònom, reductible als objectes que s'agrupen sota una etiqueta explicativa, sinó un conjunt de pràctiques que engloben escriptura, lectura i interpretació, comercialització, distribució, ensenyament... I, en tant que són discursos produïts, llegits i consumits socialment, no sols existeix en la mesura de la seua relació amb fenòmens no-literaris i

simbòlics, sinó que cada producció està immersa en l'espai multitudinari de la discursivitat. Per això, cal considerar la història de la literatura com una parcel·la específica dins d'una història de la relació dialògica entre, per una banda, els diferents discursos que componen una cultura, que permet –lògicament– una aproximació *intertextual* en el sentit que proposava Bakhtín i, per altra banda, entre les diverses “institucions” enteses com a “procés designat per a atorgar estabilitat als objectes que constitueix” en el sentit que proposen els sociòlegs Luhmann i Horton (1986).

Tot açò ens porta a enfocar la literatura en termes d'una doble relació: *intertextualitat cultural* i *intertextualitat literària*. Respecte a la primera, el discurs literari sols es pot abordar com un segment o concatenació en l'interior d'una xarxa de discursos articulats entre si. Quant a la segona, un discurs literari estableix relacions *horizontals* (sintagmàtiques) amb el discurs global de la literatura en la seua pròpia llengua i amb el discurs literari en altres llengües; i relacions *verticals* (paradigmàtiques) amb el conjunt de discursos (polítics, religiosos, econòmics, entre altres) que formen una cultura determinada. Per tant, segons Talens (ibídem, pàg. 40), “la història de la literatura no es sino la història del proceso de institucionalización social de la práctica discursiva”. D'aquesta manera el punt d'articulació es desplaça del procés de producció de l'objecte, al procés de reproducció, és a dir el fet literari ha d'analitzar-se des de l'interior d'una formació social en el seu present.

Des dels anys 70, han aparegut alguns fenòmens que han posat en debat i en crisi el discurs oficial de la teoria literària, com són: els estudis gais i lesbians, sorgits en el context del postestructuralisme, i els estudis culturals. Tots ells tenen com a propòsit l'anàlisi de diversos tipus de discurs, des d'una perspectiva multidisciplinària (el discurs socio-polític, l'artístic, el literari, etc.) i, des de la crítica literària gai i lesbiana, s'ha tractat de visibilitzar les obres i les escriptores i escriptors que el cànon oficial i les històries literàries havien ocultat i, a més, s'han analitzat les representacions literàries de gais i lesbianes, des de noves aproximacions teòriques, amb la intenció de poder identificar una identitat i una tradició gai i lèsbica.

Des d'aquesta perspectives, la reflexió crítica iniciada pels treballs d'Elaine Showalter (1976, 1986), Ellen Moers (1977), Nina Baym (1978), Sandra Gilbert i Susan Gubar (1979), Judith Lowder (1981), Teresa de Lauretis i Ken Ruthven (1984), Toril Moi (1985), Nancy Armstrong (1987), S. Sinisi (1999); o més actualment, per Judith Butler (1990, 2003, 2004) o Nattie Golubov (2012) i, també, les aproximacions teòriques al fenomen literari des del punt de vista homosexual, com per exemple, P.

Smith i A. Jardine (1992), G. Woods (1998, 2001), han fet trontollar els estàndards de la teoria literària tradicional i han configurat una tradició alternativa. .

Actualment, les aportacions de la crítica feminista i dels estudis gays i lesbians i dels estudis culturals i postcolonials formen ja un corpus crític important i estan recollides de manera exhaustiva en diverses publicacions de gran importància, com per exemple en les publicacions següents: en l'obra de Peter Barry (2002, 2005), en la guia de Groden, M.; Kreiswirth, M. & Szeman, I. (edi.) *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism* (1994, 2005) i en la guia de Selden, R., Widdowson, P. & Brooker, P. (1997, 2005) *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*.

Gràcies a totes aquestes contribucions, el discurs crític i teòric literari ha anat evolucionant i ha posat en dubte la manera tradicional de llegir i abordar les obres literàries i, sobretot, el *cànon* literari. I, així, aquestes teories, en qüestionar els models literaris hegemònics, s'han enfrontat a les obres literàries des d'una concepció de la intertextualitat molt més àmplia, tot analitzant, per una banda, les relacions entre els textos i, per altra, entre aquests i les estructures socioculturals que determinen el *cànon*, per poder explicitar i denunciar la connivència entre el *cànon* literari i el poder establert. A més, en reflexionar sobre el "lloc" i el "paper" de la teoria de la literatura, han denunciat la falsa idea de la totalitat indiferenciada del fet literari, i formulen aproximacions més parcials, localitzades en coordenades espacials i temporals concretes, per aproximar-se a la realitat tal com és, i així proposen, no sols reescriure la història de la disciplina, sinó retornar-li de manera explícita la seua funció política.

D'altra banda, Garcia Berrio (1989) en el seu tractat *Teoría de la Literatura* n'afegeix dos factors més que contribueixen, també, a aquesta crisi de la teoria literària. El primer és la desproporció entre els avanços formalistes de la crítica moderna en el coneixement de l'estructura verbal del text literari i el grau molt inferior de coneixements sobre altres dimensions conceptuals o estètiques constitutives del text artístic. El segon factor deriva de l'actual tendència a privilegiar l'espai del lector, des de les aportacions ja vistes de R. Barthes (1970), U. Eco (1979) o H.R. Jauss (1967,1975). I, tot i que Garcia Berrio no critica aquestes aportacions, per a ell suposen una "parcialización radical de las propuestas epigonales" que poden suposar "un abandono de la lectura crítica, que en cuanto escritura literaturizada, nunca podrá competir con el interés de los originales artísticos". Cal ressaltar també la crítica que feu Terry Eagleton (1983) a algunes de les concepcions clàssiques –massa

estàtiques- del fet literari per subratllar la relativitat cultural dels conceptes literaris i el seu origen ideològic.

Com a reflexió final, es pot afirmar que aquest “fi de la teoria”, pot ser llegit i interpretat també, en la línia plantejada per Talens (ibídem, 141):

Como el fin de una teoría general y globalizadora para dar paso a un conglomerada de teoría o teorías de la literatura o de las literaturas que tenga en cuenta el carácter provisional de su objeto y la dependencia de la inscripción concreta en una tradición cultural determinada.

En aquest context cobren sentit les propostes comparatistes que, en un sentit ampli, integren la noció de literatura en el camp més ampli i complex dels estudis culturals (Miner, 1990). Aquest desplaçament pot atorgar –com veurem- a la disciplina de la teoria literària, en el sentit múltiple i plural del terme, un lloc privilegiat per a la reflexió sobre el món contemporani.

#### **4.1.4. Síntesi sobre les concepcions del fet literari i l'educació literària**

A continuació, i a grans trets, intentarem fer una síntesi de tot el que hem exposat al llarg d'aquest repàs històric pels intents de definició del concepte de literatura i per les aportacions dels principals corrents o teories d'estudi de la literatura. Tot amb la intenció de subratllar aquells elements que s'hi relacionen més directament des d'una perspectiva didàctica amb les propostes actuals d'ensenyament de la literatura, i en concret, amb el paradigma de l'educació literària que tractarem de definir en els propers capítols. Així doncs, de manera sintètica, en aquest viatge per les diverses concepcions literàries, podríem destacar les nocions següents:

El *formalisme rus* (amb l'estructuralisme txec i la semiòtica soviètica) subratllava la importància del llenguatge i de les estructures lingüístiques. Així, Jakobson tracta d'explicar el fet literari acudint a la forma del missatge. A través de la definició de la funció poètica defineix la literatura en l'elaboració peculiar del material lingüístic. La tradició formalista fixa la seua atenció en la qualitat ideal de la *literarietat*, de la qual els textos literaris són exemplificacions. D'altra banda, Les *teories marxistes* posaven l'accent en la dimensió cultural i ideològica del fet literari, és a dir, el fet literari com a fet històric que s'esdevé i representava unes determinades relacions socials.

En les propostes de G. Genette (1991, 1997) observem la voluntat de conciliar funció i llenguatge, tot destacant tres aspectes: la ficcionalitat, l'elaboració poètica i l'aspecte receptiu. En aquest sentit, estableix dos criteris constituents que determinen la literarietat d'una obra la ficcionalitat i l'elaboració formal (dicció) i, d'altra banda, fixava el valor del procés de recepció per determinar el valor estètic d'una obra. També hem vist altres concepcions es basen en els paràmetres de l'originalitat, de la qualitat estètica, en la concepció o la funció del que les institucions (escoles, universitats, llibres de tex, crítica) "nombren y decidan usar como literatura" (Van Dijk, 1988).

Com hem pogut comprovar, un dels camps més productius ve des de l'angle de *l'anàlisi del discurs i la pragmàtica*, l'accent es desplaça ara cap a l'ús més que no pas cap a les estructures. Un text assoleix la categoria de literari quan és usat com a literari. Una obra serà o no literària en funció del conjunt d'institucions que instrumenten el fet literari en un context històric donat. Així doncs, la literatura no és una essència ideal ni universalitzable, sinó una construcció social ben sensible al context de producció i recepció. En aquesta línia, se situen les propostes de Bakhtín, que centra la seua reflexió en el concepte de gènere i en el dialogisme, i que anticipen moltes de les aportacions actuals a l'anàlisi del discurs literari des d'una perspectiva pragmàtica. També, posteriorment, cal ressaltar les de Roger Fowler que advoca perquè l'analista del discurs adopte una perspectiva unitària per donar compte de la totalitat de l'activitat discursiva. Així doncs, no val l'autonomització que propugnen els formalistes.

Així doncs, des dels postulats de la *pragmàtica del discurs*, s'hi planteja una revisió crítica de les propostes formalistes basades en els conceptes jakobsonians de funció poètica i literarietat i del treball integrador de Genette (1991), que inclou la referència a la ficcionalitat lingüística que realitza. Es relativitza la separació entre allò que és literatura i allò que no ho és. En un context determinat, els membres d'una comunitat socio-cultural tenen al seu abast un ventall de possibilitats expressives i receptives que ens arriba organitzats en gèneres discursius concrets, literaris o no, que són reconeguts pels membres de la comunitat. I, per això, l'especificitat del fet literari caldrà buscar-la en les peculiaritats del dispositiu comunicacional, segons D. Maingueneau (1993), que proposa ampliar la perspectiva pragmàtica del fet literari en el context històric-social. Per això, des d'aquest marc epistemològic, l'estudi del fet literari no es pot reduir a esquemes abstractes i universalistes, ni a la mera acumulació de dades empíriques inarticulades. Els textos, com a processos discursius, continuen

sent el centre d'estudi: el procés d'enunciació resta inscrit en al text mateix, un enunciat remet al procés enunciatiu en el qual es genera.

Cal ressaltar, com ja hem vist abans, la crítica que ha fet Eagleton a algunes de les concepcions clàssiques –massa estàtiques- del fet literari per subratllar la relativitat cultural dels conceptes literaris i el seu origen ideològic. Posa en qüestió la noció formalista d'*estranyament* lingüístic i subratlla la importància d'analitzar com els cànons literaris són construccions socials. Així doncs, Eagleton (1988) considera la literatura “no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes (...) sino como las diversas formas con las que la gente se relaciona con la escritura” i assenyala, a més, que “no hay literatura de orillas grandes ni de orillas insignificantes si se desliga de las formas en que se considera dentro de las formas específicas de la vida social i institucional”.

De tot el que acabem d'explicar, es pot destacar una sèrie de consideracions a tenir ben presents per les seues *conseqüències metodològiques en l'ensenyament de la literatura*, sobretot cal destacar que, en les darreres dècades, s'ha subratllat sobretot l'aspecte comunicatiu i la vessant social del fet literari (Ballester, 1998, 2007, 2015) i s'ha donat una major importància a l'estudi dels elements que conformen aquest procés de comunicació social: l'emissor (autor), el missatge (text) i el receptor (públic). En aquesta línia, destaquen les aportacions de *la semiòtica*, i especialment, *la pragmàtica del text*, que conceben el text literari com a signe, amb una funció comunicativa que té en compte els contextos de producció i recepció, així com determinacions contextuais de caràcter històric, social i cultural.

També cal destacar la manera en què es va accentuant com a element prioritari el paper del lector, bé des del constructivisme, que defineix la lectura com a acte comunicatiu, com un procés dinàmic en què el lector és constructor del sentit últim i definitiu del text. O bé, des de *teories de la recepció*, centrades en l'acte de lectura, que és el que actualitza el text i li atorga sentit, i en el paper definitiu del lector en aquest acte com a constructor d'aquest sentit mitjançant un procés interacció constant amb el text. Altre tret comú a totes aquestes propostes és la coincidència en ressaltar el caràcter dinàmic de la literatura, que és ahora una activitat i un producte social. És, com afirma Ballester (1999, 2007, pàg. 59): “un discurs construït socialment, compost, d'una banda per la intenció literària dels qui la produeixen, i d'una altra, sobretot, pel reconeixement i pel sentit que li atorguen aquells que són consumidors”.



Fins ara hem pogut comprovar com són molts i molt variats els intents de definició del fet literari i, també, són moltes les contradiccions, per aquesta raó i, per tal de superar la paràlisi o el desconcert que sovint provoca la complexitat en la tasca de definir la literatura, també podríem recórrer a algunes metàfores que poden ser-ne significatives. Per exemple, resulta força interessant la consideració de l'obra literària com a *cruïlla o punt de trobada* on convergeixen agents diversos, com per exemple: el llenguatge, la finalitat, la recepció... Mirem sinó la definició de Szabolcsi, M. (1986, pàg. 39):

La obra literaria –si se prefiere, el hoy más mentado «texto»- es, pues, en todo caso, hablando con propiedad una *encrucijada*, un punto de encuentro. También en más de un sentido: el punto de encuentro de los resultados de diversos fenómenos de lenguaje, procedimientos estilísticos, etc.; el punto de encuentro de influencias histórico-político-culturales. Y un punto de encuentro desde un punto de vista más: la obra literaria es siempre el encuentro, que se produce una sola vez, que en cada ocasión se presenta como otro, del creador, el que trae la vida, y el perceptor. Y hacer importante y memorable este encuentro es precisamente una de las tareas de la enseñanza.

També resulten d'interès les aportacions Vicent Salvador (1988, 1994) des de la *perspectiva paraliterària* i que deriven de l'anàlisi pragmàtica del discurs literari, en la línia de R. Fowler i D. Maingueneau. Aquestes reflexions sobre *els límits de la literatura*, sobre *la frontera literària*, intenten descriure la riquesa que produeix el tràfec d'innovacions que se succeeixen en els llindars del fet literari, que trenquen amb una visió excessivament estàtica o monolítica del fet literari en estudiar les possibilitats que donen gèneres com l'assaig, l'aforisme, el periodisme d'opinió (en el llindar entre periodisme i literatura), o les aportacions de la literatura del jo (diaris, epístoles, quaderns de viatge...) o la riquesa literatura infantil i juvenil i les relacions entre literatura i els gèneres audiovisuals (cinema, el còmic), els nous gèneres teatrals, o les últimes propostes de la literatura digital (Grup de Recerca Hermeneia).

Vegem com a exemple d'aquesta reflexió les paraules ben aclaridores de D. Maingueneau & Salvador, V. (1993):

És clar que el programa és ambiciós i que conste que hem deixat a la vora del camí tota un altra línia de "frontera literària": la que separa la literatura de les manifestacions artístiques no verbals, des de la pintura fins a la música, la dansa o les terrenys mixts de l'espectacle teatral, del cinema, de la televisió. Per esmentar un

cas extrem: a l'hora de plantejar-se la producció i recepció actuals de la literatura infantil oi juvenil, caldrà considerar en quins aspectes essencials l'hàbit de la televisió condiona el corresponent procés de recepció. Però, en termes més generals, no es podran obviar indefinidament molts factors introduïts pel món del cinema (i la seua íntima relació amb la literatura), de la tecnologia àudio-visual, de la cultura en l'era mediàtica, si és que volem donar compte del fet literari avui.

En aquesta reflexió sobre la concepció del fet literari en l'actualitat, no es poden oblidar les propostes ben suggeridores que provenen de *la literatura comparada* per definir la literatura i explicar el seu estudi. Entre elles destaquen les reflexions de Claudio Guillén (1985) que descriu l'estudi de la literatura com una *a hipòtesi de treball* sempre oberta, *com un projecte, com un desig* permanent; proposta que connecta plenament amb la concepció i el sentit d'aquest treball d'investigació. Mirem, sinó, la cita següent:

La tarea del comparatista es de orden dialéctico. Por ello dije que lo que la caracteriza es la consciencia incesante de un problema. Pues la investigación de relaciones dialécticas conduce al enriquecimiento progresivo de nuestra percepción de sus elementos constitutivos. (...). Y aún es más obvio, por otra parte, que aquello que pueda surgir ante nosotros como dimensión o componente fundamental de la historia literaria, o de ese maremágnum siempre cambiante y renaciente que llamamos la literatura, no es premisa acabada, de fácil admisión, sino más bien una hipótesis de trabajo, menesterosa de comprobación y análisis y de un acervo de saber muy superior al que hoy poseemos. Nos encontramos, más que nada, ante un proyecto, un deseo, inspirado por un conjunto de problemas, no poco característicos, a mi entender, del momento actual. Y el genial Fernando Pessoa, de inclinación corrosiva, no estaba lejos de la verdad cuando escribía: "como nunca podemos conocer todos os elementos d'uma questao, nunca a podemos resolver" (Libro del desasosiego). (Guillén, C., pàg. 39-40).

En definitiva, totes aquestes metàfores, hipòtesis i propostes que hem plantejat són camins que, més que afegir complexitat (que també ho fan), obren portes i estimulen cap a noves formes d'aproximació al fet literari, i que eixamplen els límits de la literatura i l'enriqueixen de gran manera, traçant reptes nous i ben suggestius per al seu estudi i anàlisi però, sobretot, per al seu ensenyament.

I ja, per finalitzar, J. Prado (2004, pàg. 334) ha resumit de manera molt sintètica i encertada les bases teòriques i científiques que hem explicat en aquest apartat i que han contribuït a desenvolupar el model d'educació literària, que desenvoluparem en els propers capítols. Aquestes són:

- Les aportacions del constructivisme derivades de la teoria empírica de la literatura, que converteixen l'acte de lectura en un procés dinàmic en què el lector és constructor del sentit últim i definitiu del text.
- Les idees aportades per la teoria de la recepció, centrades en l'acte de lectura, que és el que actualitza el text i li atorga sentit, i en el paper definitiu del lector en aquest acte com a constructor d'aquest sentit mitjançant un procés interacció amb el text.
- Les propostes de la semiòtica, i especialment, de la pragmàtica del text, que conceben el text literari com a signe, amb una funció comunicativa que té en compte els contextos de producció i recepció, així com determinacions contextuais de caràcter històric, social i cultural.

## **4.2. LA PERSPECTIVA DIDÀCTICA: D'ENSENYAR LITERATURA A UNA VERITABLE EDUCACIÓ LITERÀRIA**

L'objectiu principal d'aquest capítol és el de reflexionar sobre la situació actual de l'ensenyament i aprenentatge de la literatura i, per fer això, analitzarem amb deteniment quina és la funció que la societat actual li atribueix a l'ensenyament de la literatura. Caldrà veure, també, quins són els objectius més adients per a l'ensenyament de la literatura i quins seran, doncs, els models didàctics que permeten aconseguir aquests objectius de la millor manera possible. A més, al llarg d'aquest capítol tractarem de veure, també, si les propostes que se'n deriven del paradigma de l'educació literària s'adeqüen a les noves demandes socials (ús de les noves metodologies, ús nous formats, noves pràctiques lectores o la coexistència amb la societat digital, entre d'altres). I, per això, tractarem d'establir una proposta d'objectius per a l'educació literària acordes amb les exigències de la societat actual. També reflexionarem sobre la necessitat de potenciar un aprenentatge significatiu de la literatura, sobre les relacions entre les TIC i l'educació literària i, finalment, analitzarem la influència de les propostes derivades de la literatura comparada en el paradigma d'aquesta nova educació literària.

Però, per poder arribar a respondre a aquestes qüestions, en primer lloc, es realitzarà un repàs de l'evolució de l'ensenyament de la literatura des del segle XIX fins l'actualitat, per veure els canvis que s'han anat produint fins a arribar al model de l'educació literària, que és el marc teòric en què se sustenten les propostes didàctiques que hem realitzat.

### **4.2.1. Evolució de l'ensenyament de la literatura**

Així, per començar amb la descripció de l'evolució de l'ensenyament literari, cal deixa ben palès, en la línia que apunten autors i autores com Teresa Colomer, Antonio Mendoza o Josep Ballester, que tots els canvis i els avanços produïts en la didàctica de la literatura en els últims temps es poden resumir en una consigna molt breu, però que evidencia un canvi veritablement significatiu: *en les darreres dècades s'ha passat d'estudiar història de la literatura a intentar aconseguir l'objectiu que els estudiants*

*puguen adquirir una veritable educació literària.* D'aquesta manera, veurem com s'ha anat evolucionat d'un model basat estrictament en el coneixement d'autors/es i l'anàlisi i/o el comentari de les obres literàries, a un model que destaca el paper protagonista dels lectors (els estudiants) en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la literatura. Per això, com hem assenyalat en les primeres línies d'aquest capítol, es pot afirmar que l'ensenyament de la literatura, en aquesta segona dècada del segle XXI, es troba amb el repte de consolidar un model d'educació literària basat en el lector i que s'ha forjat en les darreres dècades del segle XX, per adequar els seus objectius a les demandes de la societat actual i poder així articular un conjunt variat i heterodox d'estratègies metodològiques, instruments i propostes d'activitats, que facen possible desenvolupar aquest model didàctic en les diverses etapes educatives.

La característica essencial d'aquest model didàctic d'educació literària és, en paraules de Ballester (1998, 2007), que:

S'ha de centrar en l'acció de llegir, és a dir, en la motivació, l'orientació i l'establiment de mètodes de lectura del text literari. No oblidem que les classes de literatura han de ser una finestra oberta al món, tant al real com a l'imaginari. Com un gran territori sense límits ni fronteres, una extensió solidària; la lectura com a viatge, com la travessia entre un univers infinit de possibilitats. Sense la lectura no hi ha literatura. (Pàg. 27).

A més, en el desenvolupament d'aquest model s'han de tenir en compte altres dues consideracions essencials: la primera és que la consolidació d'aquest model d'educació literària ha de continuar basant-se en els objectius bàsics (Cassany et al., 1993) de fomentar l'afició per la lectura i de desenvolupar la competència literària. La segona premissa és que aquest model fa possible la coexistència en les aules de d'estratègies i pràctiques molt variades i heterogènies. Aquesta mena d'*heterodòxia didàctica*, que apunta Ballester (ibídem, pàg. 27), és una altra de les característiques principals d'aquest model didàctic. A través d'aquesta diversitat de pràctiques, serà possible adaptar l'acció educativa a contextos diferents, segons les necessitats dels estudiants i del professorat, per poder atendre de manera eficaç als dos objectis que assenyalaven abans.

A continuació, analitzarem amb detall com ha estat l'evolució de l'ensenyament de la literatura fins arribar a la situació que acabem de descriure breument.

#### 4.2.1.1. Els models didàctics en l'ensenyament de la literatura

Els estudis sociològics i culturals actuals determinen que la concepció del fet literari i l'evolució de l'ensenyament de la literatura depenen dels canvis produïts en la societat i en els mecanismes de producció cultural. Doncs, la literatura és una representació social que reflecteix i configura valors, ideologies i pràctiques culturals. Per això, diversos investigadors i investigadores de l'evolució de l'ensenyament de la literatura, tal com: Rincón & Sánchez-Enciso (1987), Campillo et al. (1987), Campillo (1990), González Nieto (1993), Colomer (1994 i 1996), Ballester (1997, 2007) i Bordons & Díaz-Plaja (2004); defensen que el model educatiu adoptat en cada moment històric respon a la funció que cada societat li atribueix al fet literari. Així doncs, per entendre els enfocaments actuals de l'educació literària, serà necessari revisar abans els diversos mètodes que s'han anat aplicant en l'ensenyament de la literatura a través del temps. Doncs aquests mètodes han estat el fruit de les diverses concepcions del fet literari al llarg de la història que, lògicament, deriven de les aportacions de les distintes teories literàries. A més suposen diverses formes d'ensenyar-la a través de les diverses propostes didàctiques derivades de cada concepció.

Les investigacions de T. Colomer (1991, 1996a, b), de C. Lomas (1999) i de C. Lomas & Miret, I. (1995), han determinat que, des de l'Edat Mitjana fins a l'actualitat, es poden fixar quatre etapes en l'ensenyament de la literatura, etapes que es corresponen amb models didàctics diferents, amb uns objectius concrets, uns continguts docents, una proposta de selecció de textos i unes pràctiques a realitzar en l'aula. A continuació, les descriurem.

##### a) *Model retòric: l'aprenentatge del discurs oral i escrit.*

Fou el model vigent des de finals de l'Edat Mitjana fins a, pràcticament, el segle XIX. El seu propòsit no era el d'ensenyar pròpiament literatura, sinó que preparava per a altres activitats professionals (el sermó eclesiàstic, el discurs polític, etc.). Aquesta educació es produïa a través de la lectura d'un sol llibre que servia de model per a proporcionar els valors morals que havien de contribuir a conformar la personalitat dels aprenents. La retòrica educava en el domini del text i del discurs, mentre que la lectura dels clàssics grecs i llatins subministrava els referents morals i discursius compartits, les possibilitats expressives i les cites a utilitzar. Aquest model retòric es basava en

l'aprenentatge d'un ampli repertori figures i regles i en la imitació dels clàssics, els textos dels quals constituïen els models per a l'oratorïa i l'escriptura.

b) *Model historicista: la literatura com a patrimoni històric i col·lectiu.*

La confluència de diversos factors en el segle XIX –tals com el romanticisme, el positivisme i la construcció dels estats nacionals- feren que a l'ensenyament literari se li atribuirà una nova funció encaminada a la creació de la consciència nacional i de l'adhesió emotiva de la població a la col·lectivitat pròpia. En tots els països es van seleccionar els autors i les obres claus del patrimoni nacional i es va crear la consciència d'un passat i un bagatge cultural que havien de ser difosos i exaltats durant l'etapa escolar. D'aquesta manera l'ensenyament de la literatura adquireix una nova funció: la de crear una consciència nacional amb el coneixement dels autors i les obres més representatives de cada país.

Aquest model didàctic es basava en l'estudi d'un manual d'història literària amb fragments antològics i exercicis explicatius. La pràctica de l'ensenyament de la literatura s'entenia com a mecanisme d'accés a la cultura. S'identificava la literatura amb la història literària i, fins i tot, es produïa l'abandó de la lectura directa de les obres literàries. El model ha perdurat fins la dècada dels setanta, i era essencialment el mateix des de l'escola primària a la universitat i es caracteritzava, també, per la concepció de la llengua literària com a llengua model, com el cim de totes les possibilitats expressives. En aquest enfocament, basat en les teories tradicionals de la crítica literària, la finalitat última de l'ensenyament literari el constitueix el coneixement memorístic de la història de la literatura, en ordre cronològic des dels seus orígens fins l'actualitat. I els continguts que es contemplaven eren: els moviments literaris de cada època i les seues característiques, els autors més representatius de cada moviment i de cada gènere, les seues dades biogràfiques, l'enumeració de les seues obres i dels trets més representatius d'aquestes. A més, com a activitat bàsica, es plantejava la lectura d'alguns dels fragments més representatius d'aquestes obres.

c) *Model textual: la capacitat d'analitzar i interpretar els textos literaris*

Com hem explicat abans en el marc teòric, serà a partir de la dècada dels 60, tot coincidint amb l'auge del formalisme i l'estructuralisme, quan es produïa la crisi del model d'ensenyament de la literatura basat en la història literària, que -si bé no és

substituït del tot- conviurà amb un ensenyament de la literatura basat en el comentari de textos com a mitjà per a desenvolupar les habilitats comprensives del lector. Colomer (1996b, pàg. 125) ha explicat amb detall les diverses raons que provoquen aquest canvi en el paradigma metodològic.

En primer lloc, apareixen els factors socials: l'escola, com a institució social, va haver d'afrontar el fracàs del seu model d'ensenyament cultural i lingüística i va necessitar adaptar-se als canvis de la nova organització de les societats postindustrials, amb una forta explosió demogràfica i una progressiva necessitat d'ampliar el període d'escolarització de tots els ciutadans. L'extensió de l'escolaritat obligatòria a tota la població, va mostrar la dificultat de mantenir un model d'ensenyament concebut per als sectors minoritaris de la població. Així doncs, es fa necessari adoptar una més visió funcional de la lectura i això suposa, per tant, la fi de l'ensenyament literari com a eix de configuració dels aprenentatges.

El segon factor destacat són els grans canvis culturals que impliquen el naixement d'altres formes de comunicació associades a la *cultura de masses* i que provoquen l'aparició de nous gèneres i la multiplicació de les obres literàries en la nova societat de consum, la internacionalització de la cultura i fins i tot l'evolució de les tendències artístiques cap a l'èmfasi en la intertextualitat i el gran desenvolupament dels *mass media* van fer esclatar la idea d'unes poques referències, ordenades, valorades i comunes, per a tota la població. La literatura va passar a veure's com un bé cultural d'accés lliure, diversificat i autònom i es va accentuar el seu valor de plaer immediat. Amb una nova visió, funcional i plaent, de la lectura front a la que ofereix l'aprenentatge escolar de la lectura en la seua forma exclusivament literària, intervinguda, formativa i dirigida a la possessió d'un corpus col·lectiu uniforme.

Un tercer factor a tenir en compte és l'escàs domini de la llengua escrita en les primeres generacions l'escolarització obligatòria que evidencia el fracàs de l'escola davant les expectatives de democratització i progrés social. La literatura i el seu ensenyament deixaran de veure's com a sinònim de cultura i els *mass-media* es convertien en referents ideològics i culturals.

Per últim, també, cal afegir els canvis teòrics i les aportacions de les noves escoles i disciplines lingüístiques, com el formalisme i l'estructuralisme, descrits en el capítol anterior i que estableixen noves premisses teòriques que qüestionen



l'ensenyament tradicional de la història de la literatura per destacar la necessitat de formar lectors competents. D'aquesta manera, front a la transmissió d'informació sobre autors i obres, el comentari de textos seleccionats i la recerca en ells de l'especificitat de la literatura es converteixen en una pràctica habitual (Correa & Lázaro, 1974) i una competència a desenvolupar. Açò comportava, l'accés directe als textos en l'aula per part del lector-aprenent. La conseqüència és la generalització de la pràctica del comentari de text com a instrument didàctic més apropiat per a revelar la literarietat de les obres i la funció poètica del llenguatge.

Aquest model didàctic reforça dues pràctiques en les aules: la creació d'hàbits lectors en Primària i el comentari de text en Secundària. No obstant això, es pot afirmar que, en la pràctica, aquest model ha vingut funcionant d'una manera superposada al model historicista anterior. Alguns dels seus elements, com la formació de la competència o l'accés al text, continuen sòlidament consolidats en la didàctica actual de la literatura.

d) *Model basat en el coneixement dels textos: l'educació literària.*

Front al model historicista, basat en l'autor, i al model basat en la importància de les obres literàries que té com a pràctica fonamental el comentari de text, a partir de la dècada dels vuitanta, amb l'avanç de les noves teories literàries i psicopedagògiques, els nous enfocaments en l'ensenyament literari centren el seu interès en el procés de comprensió i en els processos de construcció del pensament cultural i la intertextualitat (Mendoza, 1994, 1998a, b, 2000, 2001); interessos que ha donat pas a una formació literària basada en el procés actiu d'aprenentatge de l'alumnat. Així doncs, l'interès es desvia, des del propi text literari, cap al procés global de la lectura i cap al desenvolupament d'estratègies didàctiques adequades per potenciar els hàbits de lectura dels estudiants i eixamplar la seua competència literària. L'objectiu bàsic de l'educació literària serà, per tant, el desenvolupament d'aquesta competència literària, que se sustentará en la competència lectora, mitjançant les estratègies que permeten als lectors la construcció del sentit i la comprensió i interpretació dels textos i, a més, l'expressió creativa a través de la manipulació i producció de textos.

Recordem, de manera molt sintètica, quines eren les bases teòriques i científiques contribueixen a desenvolupar aquest model: les aportacions del constructivisme derivades de la teoria empírica de la literatura, que converteixen l'acte

de lectura en un procés dinàmic en què el lector és el protagonista. Les idees derivades de la teoria de la recepció, centrades en l'acte de lectura, que és el que actualitza el text i li atorga sentit. I, finalment, les propostes de la semiòtica, sobretot de la pragmàtica del text, que conceben el text literari com a signe, amb una funció comunicativa que té en compte el context de producció i recepció.

Aquestes són solament unes breus pinzellades sobre els inicis d'aquest nou model. Ara, però, continuarem per aquest recorregut històric amb la descripció de les innovacions i dels canvis produïts en la didàctica de la literatura en les darreres dècades, que han contribuït a la construcció del paradigma d'educació literària, el qual serà objecte d'explicació i d'anàlisi detinguda en els propers capítols que constitueix el marc didàctic, doncs en ell se sustenten les propostes didàctiques que analitzarem en aquesta investigació.

#### **4.2.1.2. Definició de la literatura i les seues repercussions didàctiques en les dècades dels 70 i 80**

Tot seguint les aportacions de Colomer (1996a, pàg.123-142) es pot realitzar una síntesi ben interessant dels diversos avanços produïts en les teories lingüístiques en les dècades dels anys seixanta i setanta, en els països del nostre entorn i que varen propiciar la renovació de l'àrea de llengua i literatura. Totes ells tenen dos trets comuns: el primer consisteix en la negació, per part de la nova fonamentació lingüística, del caràcter de llengua model a la literatura, que va passar a definir-la com una desviació de la norma. Conseqüentment, el seu ensenyament va deixar de ser l'eix de l'aprenentatge escolar i va ser englobada en l'aprenentatge funcional de la lectura, entesa aquesta com a forma social d'accés tant a la informació com a la ficció.

El segon aspecte a considerar és el desplaçament de les preocupacions dels ensenyants de llengua cap a altres qüestions com: la llengua oral, el domini de l'expressió, la importància dels *mass media* o la lectura de la imatge, mentre que les classes van passar a basar-se en l'aprenentatge de la gramàtica descriptiva i en exercicis comunicatius, extrets de l'ensenyament de les llengües estrangeres.

Ja vàrem veure en el capítol anterior que la primera ruptura clara amb l'ensenyament de la història literària prové des de la teoria literària, concretament, des de l'estructuralisme, a partir de les premisses del formalisme rus i del Cercle de Praga,

a la fi dels anys 60, representats per Todorov i Doubronski, les aportacions dels quals iniciaren la creació d'un model didàctic més centrat en l'explotació interpretativa del text. Aquesta vessant també la trobem en les recerques realitzades a França sobre la naturalesa del llenguatge literari des de la semiòtica, les seues propostes explicatives van intentar aplicar-se al comentari escolar de textos. Els instruments d'anàlisi literària es van multiplicar i s'hi afegí, a més, les provinents de la reflexió sociològica aplicada a la literatura (les reflexions d'Auerbach, Lúkacs, l'Escola de Francfort, i, especialment, l'obra de Goldmann).

Les idees bàsiques de les poètiques estructuralistes i generativistes sobre la forma d'abordar el text literari des de la seua especificitat provoquen també a Espanya la instauració, com a pràctica didàctica, del comentari de text en l'etapa secundària (Correa & Lázaro, 1974; Lázaro, 1980), mentre que van obtenir una gran difusió en la pràctica escolar els treballs de Propp (1977) sobre els contes meravellosos i la seua extensió als relats d'iniciació de la novel·la juvenil feta per Goldstein, 1979, citat per Colomer (ibídem).

A Itàlia, la crisi de la història literària i del manual de literatura com a eixos de la pràctica educativa prové de dues línies interrelacionades d'interès: la reflexió sobre la relació ideologia/cultura i literatura/història sociocultural va portar, per exemple, "a replantejar-se l'ensenyament de la literatura a l'interior d'una matèria d'història cultural" (Colombo, 1985). A més, resulta fonamental l'obra d'Umberto Eco que va incorporar la relació entre el text i el lector i va obrir la porta a la influència de les teories sobre la recepció de l'Escola de Constança, teories que han tingut una influència més tardana en els països mediterranis, com més tardana ha sigut la influència de Bakhtín i la de Lotman i l'Escola de Tartu en la continuació del debat entre literatura i cultura. Altre element a tenir en compte són les aportacions dels moviments de renovació pedagògica, amb les propostes de Gianni Rodari (1964, 1987) per a la renovació de la redacció literària en l'escola primària. En l'etapa secundària, la influència va romandre en un nivell teòric -amb Segre i altres autors com a referent d'autoritat- malgrat alguns articles de síntesis del debat didàctic italià sobre l'ensenyament literari en l'etapa secundària (Campillo, 1990) i de la difusió de les seues propostes de programació. Més tard, també, començaren a aparèixer alguns materials didàctics ja centrats en la renovació dels manuals de llengua i literatura d'aquell país, tals com la vertebració dels aprenentatges a través dels tòpics literaris universals.

En el panorama anglosaxó destaquen dos temes especialment desenvolupats: l'atenció a la resposta subjectiva dels lectors i l'avaluació dels resultats del procés educatiu. En aquests països, la literatura no ha estat programada tradicionalment sobre el recorregut patrimonial de la literatura, ni s'ha basat en l'ús del manual històric. Prevalia sobretot l'aprenentatge de les habilitats de lectura i l'anàlisi estilística del text i el debat sobre la funció ideològica de la literatura en la cultura i l'educació. De Gran Bretanya deriven les aportacions de les obres de Widdowson (1972, 1998), que situava els canvis didàctics derivats de les teories lingüístiques en el context literari, o la de Fish (1980), que permetia relacionar l'ensenyament amb la crítica literària a la llum de la nova dinàmica sobre la recepció del text. Malgrat açò, resulta evident que fou als Estats Units on es va mantenir un debat més intens sobre l'ensenyament literari. Les aportacions de l'obra de Rosenblatt (1978) que va traduir les teories deweyanes al camp de l'educació literària per reivindicar un ensenyament literari centrat en l'experiència individual dels estudiants.

Com hem pogut observar, les dècades dels anys 70 i 80 constitueixen una etapa clau on es produeix una major evolució de l'ensenyament literari per caminar cap a l'educació literària, aquesta nova perspectiva en l'ensenyament de la literatura, basada en la connexió de l'obra i del mateix lector amb una tradició literària, amb les diverses tipologies textuals o gèneres, i les tècniques i recursos que fa servir la literatura com a elaboració artística. Factors que, com hem assenyalat en pàgines anteriors, estaran al servei de l'objectiu central d'aprendre a llegir i adquirir l'hàbit de lectura, la qual cosa feu que es replantejaren la majoria dels programes impartits fins a eixe moment i la majoria del material didàctic existent en l'àrea de Literatura.

La primera qüestió que cal destacar en aquesta evolució de l'ensenyament de la literatura és que en la dècada dels 70 *la competència literària* se situarà com objectiu central de les classes. Doncs, com hem vist, els estudis generatius provocaren l'aparició del concepte de competència lingüística i, per extensió, el de competència literària. D'aquesta manera, l'escola comença a entendre el progrés literari com el desenvolupament d'aquesta competència i es formula els interrogants següents: quines són aquestes competències, quan, com i on aprenen els nens i les nenes a entendre i a gaudir dels textos als quals anomenem *literaris* en la nostra societat i què podem fer per ajudar-los en aquest procés. Es comença a parlar de competència literària i, per tant, de *lector competent*.

Aquesta definició de l'objectiu escolar de formar un lector competent va guanyar terreny, influït sobretot pels corrents de renovació de l'ensenyament de la llengua que proposaven els nous enfocaments comunicatius, la qual cosa va provocar que l'adquisició de la competència literària es basarà en l'ús de la literatura en l'escola com a forma de comunicació. Si bé, cal apuntar que -en aquesta dècada- l'adquisició d'aquestes competències quedava reduïda encara a les competències lingüístiques. I, per això, la concepció del progrés literari a través de l'ús va portar als ensenyants, sobretot de Primària, a posar l'atenció en una activitat veritablement rendible per a la formació de l'alumnat: la lectura de llibres pel pur plaer de llegir, activitat que -fins aleshores- havia estat marginada de l'horari escolar.

La funció i la importància de la figura del lector literari i la reflexió sobre la manera d'adquirir aquesta competència literària cobrarà una importància essencial i, per tant, la lectura literària serà una activitat fonamental en aquest model didàctic. Doncs, un lector/una lectora es forma sempre llegint literatura, i això es pot comprovar -com hem vist abans- fent un breu repàs de les diverses propostes pedagògiques d'altres sistemes educatius. Així, per exemple ho podem veure en la influència dels mètodes educatius anglosaxons que varen adoptar més fàcilment aquesta posició ja que estaven molt basats en la pràctica de la lectoescriptura i el comentari oral en la *classe de lectura*. Al nostre país tingué una major influència la pedagogia francesa que fou la que ajudà a introduir activitats de biblioteca escolar i de temps individual per a la lectura en primària.

Serà també a partir dels anys 70 quan comença a destacar-se el valor educatiu de la Literatura Infantil i Juvenil. Des dels estudis literaris i des dels psicoanalítics, es valora molt positivament el paper del conte i del folklore popular. Els estudis de la Psicoanàlisi destacaren la importància dels contes en la maduració afectiva dels infants, i varen analitzar com l'experiència literària en la infantesa estimula la creació de representacions que contribueixen a la construcció de la personalitat. Per tant, va créixer la consideració que l'accés dels xiquets i xiquetes a la literatura era instrument culturalitzador de primer ordre que, a més, la importància de tot aquest tipus de narracions i, a més, de tot el material del folklore (cançons, dites, endevinalles, etc.), va coincidir en el temps amb la creació d'una nova etapa educativa: l'etapa d'Educació Infantil. Aquest fet atorgà a la literatura infantil de tradició oral una presència i un prestigi immediat en els primers cursos escolars, que s'ha mantingut fins aleshores.

En la dècada dels anys 80, es destaca sobretot *la importància del lector en la formació literària*. Recordem els grans avanços en totes les disciplines relacionades amb la lingüística i la teoria literària, a partir de l'atenció concedida a la figura del lector. Avanços que varen permetre progressar en els nous plantejaments didàctics. Les respostes sobre com es forma un lector literari van traslladar el seu èmfasi des de la consideració dels textos i les activitats educatives a l'atenció cap a la figura de l'aprenent. Aquest canvi vingué afavorit per dos fets: els intents per descriure en què consistia la comunicació literària i la lectura d'un text, comunicació i lectura que han de ser capaços de dominar infants i adolescents. I, en segon lloc, per les reflexions psicopedagògiques sobre *com es pot aprendre*, és a dir, sobre els processos de construcció del coneixement i l'aprenentatge literari. Gràcies als diversos estudis sobre aquestes qüestions i a les aportacions d'altres disciplines que progressaren en aquesta dècada, en l'actualitat, podem determinar com es forma un lector literari.

Aquest principi d'actuació tenen dues conseqüències fonamentals: per una banda, la implicació de l'alumnat i, per altra, el seu progrés en el domini de les convencions que li permeten progressar en la interpretació literària. Aspectes que constitueixen la base per ajudar-los a mobilitzar la seua experiència vital i literària d'una forma cada vegada més competent per a la recepció i l'expressió artística. Aquests principis començaren a traduir-se en programacions, propostes d'activitats i models de planificació útils per als ensenyants.

Altre aspecte fonamental que es va poder comprovar en aquestes dècades, fou que l'adquisició de la competència literària no era tasca exclusiva de l'àrea de Llengua i Literatura, sinó de tot el procés de formació que segueix una persona. No només l'escola i l'ensenyament formal, sinó també l'ambient familiar i social van proporcionar als aprenents les experiències necessàries per desenvolupar les seues capacitats de recepció i apreciació i, el que és més important, de gaudir del missatge literari. Per això, a l'igual que per a l'aprenentatge d'una llengua és indispensable que l'aprenent es moga en un context favorable, també per a l'adquisició i el desenvolupament de la competència literària és determinant la influència de l'entorn.

Per acabar amb la descripció d'aquests canvis, cal tenir també en compte algunes de les principals aportacions de la teoria literària de les dècades dels anys 70 i 80, (explicades en el capítol anterior) i que han contribuït a definir millor el fenomen literari. D'elles se'n deriven diverses conseqüències en els plantejaments didàctics i

que han estat decisives per consolidar el model d'educació literària. A continuació, les detallem.

1.- En primer lloc, la concepció pragmàtica de la literatura com a forma de comunicació social justifica la seua importància en la formació de les noves generacions. El creixent protagonisme del llenguatge com a creació i interpretació de la realitat inclou, cada vegada més, la mediació exercida per la literatura en l'accés dels individus a la construcció del pensament cultural. Des d'aquesta òptica, la literatura és vista no simplement com un conjunt de textos, sinó com un component del sistema humà de relacions socials que s'institucionalitza a través de diverses instàncies (l'ensenyament, l'edició o la crítica). La realització a través d'aquestes instàncies suposa un mecanisme de creació d'imaginari propis dels éssers humans, no com a éssers individuals, sinó com a éssers socials, de manera que la literatura constitueix un instrument essencial en la construcció d'aqueix espai més ampli que denominem cultura.

2.- En segon lloc, la teoria literària ha coincidit recentment amb la psicologia cognitiva i amb altres múltiples disciplines a considerar la literatura com un instrument social utilitzat pels individus per a donar sentit a l'experiència, per a entendre el present, el passat i el futur, per a il·luminar la seua pròpia entitat com a persones i com a membres d'una col·lectivitat, així com per a explorar els límits i possibilitats del llenguatge. I, des d'aquesta perspectiva, la lectura s'entén com un acte dinàmic en el qual el lector construirà el sentit últim i definitiu del text.

3.- Per últim, cal afegir que la focalització sobre el text, duta a terme en la dècada dels seixanta, s'ha ampliat en dues direccions: cap als factors externs del funcionament social del fenomen literari i cap als factors interns de la construcció del significat per part del lector. Lògicament, en reivindicar el paper essencial del lector, caldrà definir -en l'educació primària i secundària- què és el que la literatura aporta als infants i als adolescents actuals i com aquests podran aprendre les regles del joc literari. (Colomer, 1996b, pàg. 130; Prado, 2004, pàg. 334).

#### 4.2.1.3. Les línies de renovació didàctica

De les reflexions anteriors podem arribar a la conclusió que, a nivell didàctic, s'ha produït una profunda renovació en l'ensenyament de la literatura, doncs s'ha descartat el model basat en els continguts històrics, les biografies i la imitació dels textos literaris com a models lingüístics de qualitat a seguir, en favor d'una nova perspectiva centrada en els aspectes de recepció per part dels alumnes com a lectors i com a aprenents i en destacar el valor social i cultural de la literatura. Comprovem, doncs, que el punt de partida se situa ara en les necessitats formatives dels alumnes i en l'elecció dels elements teòrics que es revelen útils per al projecte educatiu.

En aquest sentit, la substitució del terme ensenyament de la literatura pel *d'educació literària* permet explicitar un canvi de perspectiva cap a un ensenyament basat en l'aprenentatge del discent. Colomer (1996a, pàg.130-136) apunta que els camins que han conduït a aquesta renovació didàctica han estat els següents: *l'accés al text com a punt de partida per al desenvolupament de l'educació literària*, es reivindica així el contacte directe amb les obres literàries per part dels estudiants i es parteix de la idea que la comprensió i el plaer obtingut amb la seua lectura desenvoluparan la competència literària dels alumnes i alumnes. Aquesta renovació didàctica es pot comprovar també *en les noves formes de lectura adoptades per l'escola*, en la introducció *d'una nova concepció de l'ús de l'escriptura literària* i, finalment, *en la recuperació de les formes orals d'interpretació artística*. A més, l'accés al text ha fomentat la recerca de maneres de *familiarització i contacte dels estudiants amb les formes actuals de producció i consum cultural del fenomen literari*. A continuació explicarem amb major detall aquests factors:

1) *L'accés al text com a punt de partida: la importància de la lectura i la comprensió dels textos literaris.*

a) *Respecte a la lectura literària*, cal dir que es reivindica la recepció directa i no intervinguda de les obres i la selecció d'aquestes segons la seua possibilitat de provocar el plaer del text. L'experimentació d'aquesta fruïció es va considerar l'objectiu escolar per excel·lència i l'únic mitjà d'aconseguir la creació d'hàbits lectors perdurables en la infància i adolescència. La recerca sobre la lectura i sobre els processos d'aprenentatge van insistir que la implicació del lector suposava un requisit essencial per al progrés de la competència literària. Justament el plaer i la gratificació



obtingudes pel lector al llarg de les seues lectures són considerats com els motors per al desenvolupament del seu domini literari. Així doncs, el paper de l'ensenyant ha de ser, principalment, el de provocar i expandir la resposta provocada pel text literari i no, precisament, el d'ensenyar a ocultar la reacció personal a través del refugi en categories objectives d'anàlisi, tal com succeïa habitualment en el treball escolar.

Aquest fou el punt de partida d'una de les experiències didàctiques que va tenir un impacte més primerenc en el nostre país, la de M. Lacau, en 1966. L'objectiu serà *convertir el lector adolescent en col·laborador, establir la vinculació emocional entre l'adolescent, centre del seu món, i el llibre que llegia*. Si el lector interpreta l'obra a partir de la seua experiència literària i de vida, la necessitat de manejar una gran varietat d'obres capaces d'adequar-se a les capacitats lectores i als interessos vitals de tots els adolescents va portar a l'escola les obres de la literatura juvenil. A més, s'ha de tenir en compte que la definició dels adolescents com un nou sector social amb interessos específics durant els anys setanta va propiciar la creació i l'èxit de la novel·la juvenil com a possible enllaç entre els hàbits de lectura de la infància i, també, la incorporació a la ficció adulta moderna. L'inici de col·leccions juvenils va coincidir en el temps en els diferents països, i encara en els autors i títols publicats. Però la novetat que va caracteritzar aquest nou producte va ser la irrupció de temàtiques adolescents i tècniques poc convencionals fins llavors en els llibres infantils. Si la necessitat de fantasia narrativa de molts adolescents s'havia refugiat en el còmic, la ciència ficció o el reportatge d'aventures, aquests mitjans van traspasar llavors els seus recursos a la nova novel·la juvenil. Aquesta va aparèixer com un camp propici per al desenvolupament del realisme urbà i la introspecció psicològica, als quals es va afegir prompte el renaixement de la màgia i la fantasia a través de gèneres propers als interessos d'aquesta edat: la ciència ficció, l'èpica mítica i la *fantasy*. També es van produir nous fenòmens com la creació de llibres-joguets.

La integració d'espais de lectura lliure en l'escola amb l'ús de la biblioteca escolar i de programes de lectura individual i silenciosa. Al nostre país va ser la pedagogia francesa la que va exercir una major influència en la defensa del contacte lliure i directe dels estudiants amb les obres al seu abast. Cal recordar que la Llei d'Educació de 1970 va establir ja l'obligatorietat de la biblioteca escolar en els centres. La lectura més o menys lliure d'obres ha vingut completant-se en els últims anys amb múltiples activitats d'animació a la lectura (comentaris col·lectius, presentacions de llibres, tertúlies, clubs de lectura...). En aquest camp l'escola s'ha vist implicada amb

els interessos editorials. que ofereixen programes complets de lectura amb activitats educatives a càrrec de les editorials.

*b) Respecte a la comprensió del text:* com hem vist, la familiarització amb els textos literaris i l'experimentació de la seua gratificació han suposat un dels grans eixos de renovació didàctica. Però el progrés de la competència literària requereix també del progressiu domini de les convencions que la regeixen per a poder comprendre els textos amb una profunditat cada vegada major. Els lectors han d'evolucionar en la seua competència per a apreciar de forma conscient la intenció dels elements constructius de l'obra literària i per a comprendre'ls en un grau elevat de la seua possible complexitat constructiva.

La recerca sobre la lectura i sobre els processos d'aprenentatge ha portat a les aules l'experimentació de noves formes d'ajuda a la comprensió del text. La idea central d'aquestes innovacions és la del protagonisme de l'aprenent en la construcció del seu coneixement i la visió de les formes d'intervenció com a ajudes per a l'elaboració de respostes personals més complexes. Així, les obres sobre educació lectora han insistit que la interacció entre la lectura individual i el comentari col·lectiu enriqueix i modifica la resposta subjectiva del lector si s'aconsegueix un context educatiu de construcció compartida.

En els darrers anys s'ha assajat una àmplia bateria de tipus d'exercicis que poden contribuir a aquesta construcció compartida. La representació gràfica, la discussió sobre elements concrets (per exemple, la coherència sobre diferents possibilitats anticipatives o de desenllaç), la traducció a una altra llengua, la informació puntual de l'ensenyant o la comparació -coincident o contrastada, explícita o implícita- entre les obres llegides són vies complementàries perquè els estudiants vagin construint el seu coneixement sobre el funcionament literari. A més, cal afegir la incorporació de l'ús de les noves tecnologies en l'ensenyament literari. D'aquesta manera s'ha produït, per exemple, la presència de multimèdies literàries en l'aula, l'experiència d'escriptura o lectura compartides per diferents centres docents a través de la interconnexió informàtica o la creació i ús de bases de dades sobre temes literaris pertanyents a l'imaginari col·lectiu.

Els diferents tipus d'ajudes a la comprensió acostumen a combinar-se a l'interior d'una unitat didàctica més àmplia i igualment variable. No hi ha dubte, per exemple,

que les propostes de seqüències didàctiques basades en itineraris de lectura literària s'inscriuen en aquesta línia de construcció col·lectiva, de comparació i contrast entre els textos (Díaz, A., Doménech, C. & Navarro, A.; 1994). A més, algunes propostes de planificació general d'ensenyament de la lectura han inclòs la lectura literària en la seua definició dels diferents àmbits d'actuació: Charmeux, 1985 (citats per Colomer 1996a) i la pròpia Colomer, 1991. Pot assenyalar-se, també, l'esquema d'activitats abans/durant/després de la lectura, àmpliament experimentat en les classes de lectura de l'àrea anglosaxona i traslladat a la literatura en les propostes de Benton & Fox (1985).

## 2) *Potenciar l'escriptura literària.*

El context dels anys 70 va posar en circulació entre els ensenyants els conceptes d'activitat, joc, expressió i creativitat. A part de la influència de les teories generatives, l'ensenyament de la llengua va transformar les seues pràctiques influenciades per les disciplines psicopedagògiques, amb les aportacions de Wallon, Winnicott, Claparède o Freinet com a referències. A la reivindicació de l'accés directe a la lectura del text es va unir, llavors, la de l'aprenentatge de la literatura a través de l'experimentació de les seues tècniques i recursos per part dels propis estudiants. Els tallers literaris, en les seues diferents formes, van sorgir així com un instrument didàctic de primer ordre en l'ensenyament literari.

La introducció de l'expressió escrita com a pràctica creativa és hereva de dos tipus d'herències didàctiques diferents. D'una banda, pot veure's com la continuació de l'antiga tradició escolar *d'escriure a la manera de*. Des d'aquesta perspectiva, per exemple, s'ha objectat que molts exercicis de creació poètica divulgats en l'ensenyament no han fet una altra cosa que substituir el model de discurs de referència romàntica o simbolista pel model instaurat per les pràctiques surrealistes o d'avantguarda. Per una altra, es relaciona amb la pedagogia de l'expressió lliure que contempla la literatura com una força alliberadora que permet desbloquejar la creativitat personal. L'èmfasi en l'experiència del plaer del text implica llavors un objectiu de domini de la llengua, de l'instrument de representació de la realitat, del poder del seu efecte comunicatiu i estètic. La introducció de la creació literària en l'ensenyament es justifica en la seua capacitat de contribuir al plaer creatiu constituït per l'experiència i el coneixement.

Les tècniques d'escriptura creativa van aparèixer a l'Estat Espanyol, d'una banda, en l'etapa primària a partir de la pedagogia freinetiana basada en la producció del text lliure i de l'impacte causat per l'obra de Rodari, i, per una altra, a través dels tallers per a adults d'autors sud-americans, com el col·lectiu argentí Grafein<sup>2</sup> (1981).

La difusió dels tallers literaris en l'etapa secundària es va produir durant la dècada dels vuitanta a partir de l'experiència de tallers per gèneres literaris realitzada per Rincón & Sánchez Enciso (1985) i ha estat presidida per la influència d'obres de referència com la de R. Queneau (1947) i els treballs del grup, ja citat, OULIPO<sup>3</sup>.

Aquestes tècniques poden dividir-se en tres grans grups segons es referisquen a la manipulació de les obres (canvi del punt de vista, inversió paròdica, etc.), a la creació de textos originals a partir d'algun estímul o consigna (una associació insòlita de paraules) i a la creació textual a partir de models retòrics determinats: un subgènere narratiu, el pas d'un gènere a un altre, per exemple.

L'adquisició de recursos i tècniques per a potenciar l'escriptura creativa es convertiran en objecte d'ensenyament i comportaran dues conseqüències: l'experimentació i el gaudi personal de l'alumnat a través de les possibilitats creatives que ofereix el llenguatge i la generalització d'activitats lúdiques i creatives molt diverses sobre el text literari, que amplien els límits més rutinaris dels comentaris de text. En l'apartat 5.4. d'aquesta tesi es desenvoluparà amb major profunditat els efectes de les noves pràctiques educatives basades en la potenciació del poder creatiu de la literatura i s'explicarà amb major deteniment els seus efectes beneficiosos en l'ensenyament literari, doncs una de les propostes didàctiques desenvolupades consisteix en el disseny de tallers de creació literària per a infantil i primària per part dels estudiants dels graus de Mestre/a.

---

<sup>2</sup> Les seues propostes estan recollides en el llibre: GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

<sup>3</sup> OuLiPo, són les sigles d'*Ouvroir de Littérature Potentielle*, un taller de literatura potencial fundat en 1960, pels francesos Raymond Queneau i François Le Lionnais, en companyia d'una desena d'amics escriptors, artistes plàstics i matemàtics, que reuneixen inquietuds sobre el llenguatge, els escacs i les matemàtiques. Amb el temps, el grup s'eixampla i inclou escriptors com Italo Calvino i Georges Perec i a l'artista plàstic Marcel Duchamp, entre d'altres.

### *3) La revitalització de les activitats d'interpretació oral de textos literaris.*

L'evolució de l'ensenyament literari cap a la promoció de l'activitat i de l'expressió dels estudiants va comportar també la revitalització de les activitats d'interpretació oral, ja es tracte de dramatització, de recitació de poemes o de simple lectura en veu alta. Així doncs, es dona major importància a l'ensenyament d'altres codis no verbals de comunicació no contemplats tradicionalment en l'ensenyament de la literatura: la mímica, l'expressió corporal, els elements paralingüístics (entonació, pauses, silencis...). L'expressió personal es va potenciar a través de les activitats de dramatització, la dicció del text com a via de comprensió del significat i d'apropiació afectiva, la vivència de la literatura com a activitat i els referents compartits amb els altres. Al mateix temps, la presència d'aquestes pràctiques en les aules començà a veure's com un objectiu a desenvolupar que requeria de l'anàlisi dels diferents elements que intervenien en la interpretació oral dels textos per a la seua posterior inclusió en programes d'exercitació i aprenentatge (Jolibert, 1988, 1992).

### *4) La familiarització amb el circuit social del fenomen literari:*

Un últim tipus d'activitats que potencien el contacte directe entre la literatura i els aprenents és el que fa referència al coneixement i l'ús dels aspectes de producció i difusió social dels textos literaris. Aquesta tendència didàctica ha generat noves pràctiques educatives tals com l'anàlisi i valoració dels llibres com a objecte de consum cultural -amb els seus catàlegs, ressenyes, col·leccions, etc.-, l'assistència a representacions teatrals, contacte amb autors i autores, la familiarització amb les llibreries i formes de venda comercial o el coneixement de la relació entre producció literària i lleis del mercat. S'intentava així incorporar a tots els sectors socials a les formes actuals d'ús i gaudi dels textos, al coneixement crític de la seua circulació social i, en definitiva, a la contextualització en les societats postindustrials per trencar amb la percepció que tenien els estudiants d'entendre la literatura com un assumpte estrictament escolar.

Totes aquestes aportacions que han anat marcant el camí de la renovació de l'ensenyament de la literatura, coincideixen en la seua intenció en la recuperació del valor educatiu que proporciona el fet literari, com ha destacat Ballester (1998, 2007, pàg. 90). Valor que es recolza en dos eixos fonamentals: d'una banda, en la capacitat cognoscitiva que ofereix la literatura per a interpretar la realitat i la construcció

sociocultural del ser humà. I, per altra, en la comprensió i el gaudi que provoca la lectura com a base fonamental per a adquirir la competència literària.

#### **4.2.1.4. La programació dels aprenentatges per construir la competència literària**

Pel que fa a la programació dels aprenentatges a tenir en compte en aquesta nova concepció de l'aprenentatge de la literatura, s'ha de destacar –com ja hem expressat amb anterioritat– que el punt central serà el desenvolupament de la competència literària. I, per tant, com veurem en el capítol següent, caldrà atendre en les programacions als diversos elements que la integren: als coneixements textuais i discursius, als sabers lingüístics requerits per a la descodificació i als sabers pragmàtics per reconstruir la situació enunciativa presentada al text (Mendoza, 1998). A més, la competència literària integra diferents tipus de sabers (Ballester, 1999, 2007, pàg. 96): el saber cultural-enciclopèdic (símbols, clixés, *topoi*), els referits a les modalitats del discurs (gèneres, trets textuais, característiques literàries) i els sabers literaris necessaris per a la lectura i la interpretació de diferents tipus de textos. I, també s'hauran de tenir en compte les diverses dimensions educatives que té el fet literari, plantejades per J. Badia & Cassany, D. (1994), i que explicarem en el proper capítol.

Per aquestes raons, lògicament, la programació dels continguts de l'educació literària serà molt més complexa i rica que la d'un enfocament purament historicista en què es reduïa, pràcticament, a una simple dosificació de la informació a transmetre. I és en aquest aspecte, assenyala Colomer (19976a) on, en un primer moment, la renovació didàctica va resultar més escassa, doncs s'enfrontaven a la dificultat de concretar quins eren els elements que componen aquesta competència i quina seria la successió temporal més adequada per al seu desenvolupament. Per això, la renovació produïda es va dirigir més cap a l'experimentació d'alternatives al model historicista, és a dir, es va centrar més en la determinació general sobre a on arribar, que a la determinació concreta de sobre on arribar. Aquestes alternatives que metodològiques seran explicitades amb major deteniment en l'apartat 5.1., quan abordem l'aspecte del pluralisme metodològic en l'ensenyament de la literatura. Però, a continuació, a grans trets, es resumiran algunes de les propostes que varen nàixer com a alternativa als models anteriors.

*a) Propostes genèriques.*

La primera gran alternativa a la programació històrica va ser la d'agrupar els textos per la seua pertinença als grans gèneres tradicionals: narració, poesia i teatre. Aquesta divisió subjau a la majoria de propostes i programacions i, sens dubte, resulta fàcilment operativa. No obstant açò, tant per a planificar el treball a realitzar sobre cadascun d'aquests gèneres, com per a oferir una alternativa diferent, s'han proposat molts altres eixos de programació que agrupen els textos literaris pels seus temes, els seus elements retòrics, la seua exemplificació de tòpics, les seues relacions intertextuals o contextuals i fins i tot, novament, a partir de l'evolució històrica, en un intent de renovar la programació a la llum dels nous principis didàctics.

*b) El treball per projectes.*

Aquesta és, sens dubte, una de les experiències més suggeridores ja que ofereix algunes solucions a les dificultats d'integració dels diversos aspectes de l'aprenentatge literari i, encara, a la interrelació entre els objectius lingüístics i literaris. Aquesta línia de treball, present en la revista *Pratiques* i en l'equip de recerca didàctica de la Universitat de Ginebra (amb autors com Schnewly, Bronkard o Dolç.), ha exercit recentment la seua influència en la renovació didàctica del nostre país. Com que l'objectiu i la temàtica d'aquesta tesi està íntimament relacionat amb aquest aspecte, en l'apartat 5.2. ampliarem la informació sobre la metodologia dels projectes de treball per a l'ensenyament de la literatura.

*c) Les aportacions de la literatura comparada.*

Aquesta és, sense dubte, una de les línies de programació i de delimitació de nous continguts més suggeridors, que prové dels intents d'explotació didàctica del concepte d'intertextualitat, encunyat a partir del dialogisme de Bakhtín i desenvolupat per Kristeva i Genette, i dels mètodes d'anàlisi aportats en els últims temps per la literatura comparada (Mendoza, 1994). Les propostes didàctiques agrupades sota aquest epígraf presenten una gran disparitat, però es relacionen directament amb les propostes anteriors, ja que fan possible treballar amb els gèneres literaris i/o desenvolupar projectes de treball. Per això, seran objecte de reflexió més profunda en

apartats següents quan analitzarem amb major profunditat les aportacions de la Literatura Comparada a la metodologia de projectes de treball per a l'educació literària.

Com a conclusió d'aquest apartat, que tenia com a objecte descriure les bases per a la programació dels aprenentatges a adquirir per desenvolupar la competència literària, cal tenir en compte les aportacions de diversos investigadors i investigadores (Ballester, 1999, 2007, 2015; Ballester & Ibarra, 2009, 2013a; Mendoza, A. 1998a,b, 2001, 2002, 2003) que coincideixen en destacar la importància del lector en el trident de la didàctica de la literatura format per autor, obra i lector. Element que ha estat i és el pilar sobre el qual s'ha construït no solament l'edifici teòric, sinó també el pràctic. Doncs, com s'ha pogut comprovar, els plantejaments basats en els dos primers components van dominar l'ensenyament de la literatura durant molt temps, no obstant açò, com hem anat explicant, en els últims anys, s'han accentuat les propostes de treball centrades en l'altre eix metodològic, el del lector i, a partir del seu protagonisme, s'han inaugurat nous camins en la docència de la literatura, com la definició de models dirigits a crear lectors competents, basats en propostes d'animació lectora. I, a hores d'ara, segons Ballester (1999, 2007, 2015), ens trobem en aquesta fase de la perspectiva del lector, sense oblidar però que cal insistir i tractar de recuperar alguns dels aspectes més importants relacionats amb els altres dos components (autor i obra), que resulten essencials també per a la completa comprensió i interpretació del fenomen literari.

Així doncs, la renovació de la metodologia provocarà una progressiva substitució de l'ortodòxia d'unes pràctiques basades estrictament en el coneixement de la història de la literatura i del comentari de textos literaris, com a pràctiques predominants, per una "heterodòxia didàctica" (Ballester, 1999, 2007, pàg. 91) que conviurà a les aules sense cap problema, per tal que el docent trie en cada moment i en cada context l'estratègia més adequada. En aquesta idea insistirem en l'apartat metodològic d'aquesta investigació, quan expliquem de manera més detallada el pluralisme metodològic amb què diversos autors (Díez, A.; Mendoza, A. i Ballester, J. & Ibarra, N.); caracteritzen el model d'educació literària en l'actualitat .



## 4.2.2. L'educació literària com a marc didàctic de referència

### 4.2.2.1. Definició d'educació literària

En pàgines anteriors hem anat avançant que el marc teòric i didàctic en el qual se situa aquesta investigació és aquest model d'educació literària, basat en el pluralisme metodològic i en un enfocament en el qual –com acabem d'afirmar- destaca el paper essencial del lector (de l'alumne/a), tal com es formula en el llibre *L'educació literària* de Josep Ballester (1999, 2007) i que diversos autors i autores, amb les seues aportacions han contribuït a definir en les darreres dècades fins a l'actualitat. De fet, cal destacar que moltes d'aquestes propostes ja apareixen formulades en els currículums oficials, ja que en els decrets oficials per a l'Educació Primària, tant de la LOE com de la LOMQUE, el nom que se li atorga al bloc de continguts relacionats amb la literatura ja és el d'*Educació Literària* i, el que resulta més important, és que en ells ja es recullen com a continguts bona part dels elements essencials d'aquest paradigma.

A continuació, intentarem explicar les diverses aportacions que han permés anar construint el paradigma metodològic de *l'educació literària* amb el canvi d'orientació ja explicat en els seus plantejaments didàctics de l'ensenyament de la literatura per avançar en la finalitat última de l'ensenyament de formar lectors competents. Així, per exemple, trobem de nou les aportacions de Colomer (1991, 1996, 1998a,b) que són essencials per entendre l'evolució des del model d'*ensenyament de la literatura* fins al d'*educació literària*. Ja en 1991, proposava que:

Se debe reemplazar definitivamente la concepción de la *enseñanza de la literatura* por la d'una *educación literaria*, como la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada confrontación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y ese tipo de texto en el acto concreto de su lectura. (Colomer, 1991, pàg. 22).

Cassany & al. (1998, pàg. 491-492) assenyalen que la característica essencial de l'enfocament didàctic d'educació literària és la següent:

Aquesta nova perspectiva es basa en la connexió de l'obra i del mateix lector amb una tradició literària, amb les diverses tipologies de textos literaris o gèneres, i les tècniques i recursos que fa servir la literatura com a elaboració artística. Un enfocament equilibrat d'aquests factors, ajustat a l'objectiu central d'aprendre a llegir i adquirir l'hàbit de la lectura, replanteja els programes que s'han impartit fins ara i la major part del material didàctic existent per a l'àrea de Literatura.

Aquests autors han reflexionat sobre les diferències entre un aprenentatge de la literatura centrat quasi exclusivament en l'acumulació de continguts, bàsicament històrics, sobre autors/es, obres, moviments literaris, estils i tendències estètiques, l'educació literària com un enfocament que pretén desenvolupar les habilitats i estratègies necessàries per a aproximar els estudiants als textos literaris. Per això, i a grans trets, i en comparació amb l'ensenyament tradicional, en l'educació literària es destaca el paper essencial del lector, i això provoca un canvi evident en els plantejaments d'actuació, ja que les classes s'hauran de centrar ara sobretot en el desenvolupament i de l'hàbit de lectura i de la competència literària i, consegüentment, en les habilitats lingüístiques que s'hi relacionen (escoltar/llegir /parlar/escriure) sobre textos literaris. A més, se li dóna una major importància a les activitats de comprensió, interpretació i producció de textos literaris i es treballa en el foment del gust per la lectura. D'altra banda, s'ofereix una visió més sincrònica del fet literari i es proposen de llegir textos més actuals i més propers als interessos de l'alumnat.

Altre element a tenir en compte, i que detallarem més endavant, és que s'amplia enormement la consideració dels gèneres literaris a treballar en les aules, amb una visió molt més global i rica (també és literatura la tradició oral, les obres per a infants i joves, la literatura popular i de consum...). A més, la literatura es concep com un mitjà més d'expressió artística i tindrà en compte altres manifestacions com el còmic, el cinema o la cançó, a més d'incorporar les habilitats productives (escriure, recitar o dramatitzar) i de promoure la creació literària de l'alumnat, tot potenciant una actitud activa entre els estudiants.

Altres canvis metodològics importants que deriven de l'educació literària –segons els autors anteriors- són: que estableix una relació més flexible entre llengua i literatura, i així la literatura pot incloure models de registres diversos. I respecte al corpus literari i la selecció de textos, s'ha de realitzar tenint en compte els interessos de l'alumnat, de textos més propers a més llunyans, a més, es farà una tria o selecció representativa de cada període i, també, es pot incloure la literatura d'altres llocs, tot

donant pas a la realització d'activitats de literatura comparada (català/castellà). Per últim, s'ha de tenir en compte la vessant social de la literatura i del llibre en plantejar activitats més variades i diverses al voltant del fet literari com: contacontes, eixides al teatre i a la Fira del Llibre, realització de rutes literàries i tertúlies amb escriptors/es, tallers de creació i premis literaris.

També E. Gómez-Villalba (2002, pàg. 602) segueix la mateixa línia argumental i explica que l'ensenyament de la literatura ha estat substituït per *l'educació literària* entesa aquesta com el desenvolupament de les habilitats i competències específiques, sobretot, la competència lectora, imprescindibles per a la formació integral dels infants i joves. I així, proposa que:

De esta manera, la literatura contribuirà a la formación integral del niño o del joven más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática. La competencia literaria ofrece el marco comprensivo desde donde podemos entender la lectura como práctica indispensable para acceder a la literatura, que hoy percibimos como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido.

Com ja hem reiterat adés, l'objectiu central d'aquesta educació literària és el desenvolupament de competència literària dels estudiants, entesa aquesta com la capacitat de comprendre i de produir textos literaris i, també, de produir-los. Però, a més, cal destacar que l'adquisició d'aquesta competència -tot seguint el plantejament de Bierwisch (1965, pàg. 105, citat en Pozuelo Yvancos, 1988)- "no se trata de una capacidad innata sino adquirida y su adquisición viene condicionada por factores sociológicos, históricos y estéticos".

També són extraordinàriament interessants les aportacions de Mendoza (2001, pàg. 48-49) que, amb les seues investigacions ha contribuït a definir el concepte d'educació literària en referir-se a la literatura en els termes següents:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento. La dimensión fenomenológica de la literatura se explicita y se hace comprensible a partir

de los supuestos basados en la teoría de la recepción, en el proceso de lectura, y la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector.

S'ha de destacar aquesta relació entre competència literària i competència lectora, relació en la qual el propi Mendoza insistirà (2002, pàg. 113) en plantejar que “el desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura”; un lector ha aconseguit un nivell de competència literària acceptable quan és capaç d'identificar, associar, relacionar, comprendre, integrar i interpretar el text i, a més, relaciona els seus interessos i expectatives amb les quals aquest li ofereix. Caldrà, doncs, aconseguir la consolidació de la formació dels estudiants com a lectors-receptors autònoms, com a individus capacitats per a la recepció personal, valorativa i crítica de les produccions literàries. És a dir, estudiants que –com assenyala Mendoza (2004a, pàg. 35)- siguin capaços de llegir amb autonomia i gaudir amb els textos, tot relacionant el text amb la intenció del autor/a i poder realitzar una valoració pròpia i establir interpretacions personals. Per a ambdues capacitats, fa falta la integració dels coneixements metaliteraris per accedir al significat dels textos.

Tot seguint aquesta línia de reflexió, dins de l'ensenyament de la competència literària ocuparà un paper rellevant el concepte d'*intertext lector*, que ja aparegut abans, Mendoza (2001, pàg. 97) el defineix com el component que integra, selecciona i activa significativament el conjunt de coneixements, habilitats i recursos lingüístic-culturals amb l'objectiu de facilitar la lectura de textos literaris. El lector, per mitjà de la recepció literària, estableix associacions entre uns textos i uns altres els trets lingüístics dels quals, literaris i discursius són semblants. I, en aquesta línia d'investigació, les aportacions de diversos autors i autores subratllen la importància de les aportacions personals del lector quant a les connexions que sempre s'efectuen entre el nou text i els anteriors que ja s'han llegit. L'intertext s'acosta a l'experiència del propi individu, a la seua competència lectora i al bagatge cultural obtingut de les diverses lectures que ha realitzat; així doncs, una persona acostumada a llegir, amb hàbit i freqüència lectora, tindrà un major ventall de possibilitats de poder interrelacionar les diverses representacions culturals amb el seu propi intertext lector.

Aquest terme també es relaciona amb la conceptualització apuntada per M. Riffaterre (1991): “el intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido” (citada per Mendoza, 2001, pàg. 28). A

més, per a Umberto Eco (1992), "todo acto de lectura es una difícil transacción entre la competencia del lector (su conocimiento del mundo) y la clase de competencia que determinado texto postula con la finalidad de ser leído". I així, segons Jauss (1987), "un texto nuevo evoca para el lector ( ... ) un conjunto de expectativas y de reglas de relación con las que los textos anteriores le han familiarizado y que, al hilo de la lectura, pueden ser matizadas, corregidas, modificadas o simplemente reproducidas".

En conseqüència, a causa d'aquest caràcter subjectiu que s'estableix en tota activitat d'interacció lectoliterària, la complexitat que requereix l'educació literària augmenta mentre que el lector ha de concórrer amb els seus coneixements previs (lingüístics, pragmàtics, literaris i enciclopèdics), a més de la seua sensibilitat estètica, per a construir el significat i interpretació del text. Però, a més, els plantejaments didàctics convencionals no han ajudat a desenvolupar les capacitats de recepció lectora, doncs s'han centrat en els continguts conceptuals oblidant els continguts procedimentals, necessaris per a formar als alumnes en el domini de destreses lectores i en la identificació de relacions intertextuals o de metacognició del procés de recepció (Mendoza, 2001). I per això, no es pot oblidar que aquesta competència literària està constituïda per una sèrie de sabers: culturals, enciclopèdics, discursius i estratègics, com veurem a continuació.

Una altra qüestió a tenir en compte, és la relació de la literatura amb el desenvolupament de la competència comunicativa general i, així Sánchez Corral (2003a, pàg. 291) considera que qualsevol reflexió didàctica sobre la literatura haurà d'adoptar com a punt de partida l'anàlisi dels mecanismes específics que s'activen durant la comunicació literària per a determinar en quina mesura i de quina manera es produeix per part del subjecte una activitat cognitiva i reguladora específica de la recepció a què donen lloc els textos artístics. Per això, cal tenir en compte que, quan es posa en pràctica la competència lectoliterària, es posen en marxa tota una sèrie d'operacions diverses (cognitives, afectives o discursives) entre les quals podem destacar:

1. La competència literària atorga al lector la possibilitat de crear *mons possibles* com a alternativa al món real.
2. La competència literària engega un procés de recepció mitjançant el qual els lectors s'apropien dels textos literaris, en la mesura que la connotació del llenguatge literari permet que cada lector recrei el seu propi discurs.

3. La competència literària instrueix el lector perquè aquest active, de manera obligatòria, la percepció de les formes del discurs, en la mesura que aquestes determinen la seua significació.
4. La competència literària implica una operació discursiva i cognitiva que es posa de manifest en relacionar el text que es llegeix amb altres anteriors o posteriors (intertextualitat).
5. La competència literària condueix el lector cap a la vivència de l'experiència estètica com a actitud i com a vivència. (Sánchez-Corral, 2003b, pàg. 308-313).

De totes aquestes consideracions i propostes, es pot destacar que per *educació literària* entenem la capacitat de recepció literària i de la valoració de les obres literàries. Per a la qual cosa l'aprenent necessita desenvolupar tota una sèrie de competències, que hem vist amb anterioritat, i entre les quals cal destacar la *competència literària*: el conjunt de capacitats necessàries per realitzar una sèrie d'activitats d'una banda comprensives (gaudir, entendre, valorar i interpretar una obra literària) i de l'altra, expressives (produir textos amb finalitat estètica i literària).

Finalment, com ja hem vist, la *competència lectora* n'és altre dels components bàsics de la competència literària, com una de les competències que s'han de desenvolupar perquè el procés de recepció literària pugui produir-se en condicions òptimes. Ja que, com assenyala, Mendoza (2004b):

La competencia lectora hace que la actividad lectora ponga en acción los diversos saberes (lingüísticos, metalingüísticos, enciclopédicos, pragmáticos, vivenciales, ...) que el lector ha integrado en su Competencia Literaria, las cuales se activan ante la diversidad de referentes, alusiones, exposiciones... que una obra puede ofrecer.

D'aquesta manera, en aquest model el text deixa de ser objecte d'estudi en si mateix per a centrar l'atenció en les estratègies didàctiques més adequades per a adquirir l'hàbit lector i la competència lectora. El lector ha d'utilitzar aquestes estratègies per ser capaç de construir el significat d'un text seguint les instruccions d'aquest. Cassany & al. (1993, pàg. 488) apunten un doble camí: en primer lloc, cal partir de la lectura com a font de plaer, informació i comunicació; i en segon lloc, s'ha d'aprofundir en el coneixement de gèneres literaris, figures retòriques i la tradició cultural, és a dir, en l'adquisició de la competència literària.

Per totes aquestes raons, com ja hem destacat en diverses ocasions, l'educació literària s'ha de basar en la connexió de l'obra i del mateix lector amb una tradició literària, amb les diverses tipologies textuals o gèneres, i les tècniques i recursos que fa servir la literatura com a elaboració artística. I, per tant, el seu objectiu principal serà el de potenciar la competència literària dels estudiants, entesa aquesta com la capacitat per a comprendre, llegir i produir textos literaris adequats a l'edat dels estudiants. Amb una concepció de la competència lectoliterària molt àmplia que incloga la dimensió audiovisual i digital, és a dir, en la qual s'integren, la lectura de textos i imatges, amb la inclusió del cinema i del món audiovisual, com ho proposem en els objectius que, en el següent apartat d'aquest capítol, detallarem.

Cal ressaltar la importància d'aquesta competència lectora perquè, tal com han afirmat molts autors i autores (Wells, 1986; Bruner, 1996; Cunningham i Stanovich, 1998; Allan & al., 2005, Roos & al., 2006 –citats per Queralt, 2012, 2014), la competència lectora és un element fonamental que es correlaciona amb l'èxit acadèmic doncs millora l'expressió escrita, els resultats en totes les matèries i augmenta el nivell de coneixements generals. I, com a conclusió de la relació entre l'ensenyament de la literatura i la lectura es pot afirmar que allò que l'escola ha d'ensenyar, més que *literatura*, és a *llegir literatura*, i com hem vist ja fa temps que la reflexió educativa va coincidir a assenyalar que *la formulació de la finalitat formativa de l'educació literària pot resumir-se en la formació del lector competent* (Seminario della ricerca Dilis, 1986).

Més actualment, Felipe Zayas (2011a) ha plantejat, des de l'educació literària, altres tres objectius que s'interrelacionen tot perseguint aquesta finalitat última de formar lectors literaris:

1. Ajudar als estudiants a descobrir la lectura com a experiència satisfactòria, que depèn de la resposta afectiva del lector quan s'emociona amb la intriga, s'identifica amb els personatges, reconeix en el text la seua pròpia experiència vital com a experiència humana, descobreix mons allunyats de la seua experiència immediata, contrasta la seua pròpia interpretació amb la d'altres lectors, se sorprèn davant la manera diferent d'usar el llenguatge i gaudeix amb tot això.

2. Ensenyar a construir el sentit del text, és a dir, a confrontar la visió que el lector té de si mateix i del món amb l'elaboració cultural de l'experiència humana que li ofereix l'obra literària, que ha sigut produïda en un context històric- cultural determinat.

3. Ensenyar a familiaritzar-se amb les particularitats discursives, textuais i lingüístiques de les obres literàries, característiques que estan condicionades històricament i configuren els gèneres o formes de textos convencionals mitjançant les quals la humanitat ha simbolitzat la seua experiència.

A més, Zayas afegeix que aquests tres components de l'educació literària són solidaris: experimentar la lectura com una activitat plaent inclinarà, sens dubte, a l'alumnat a aprendre coses que li ajuden a entendre millor quan llegeix. I al contrari, sense aquests sabers no s'està en condicions de gaudir plenament de la lectura ni d'ampliar i diversificar les experiències com a lector.

Molt relacionat amb les característiques i propostes del paradigma de l'educació literària (i que desenvoluparem amb detall en l'apartat 4.2.4. d'aquest capítol) és que aquest model connecta plenament amb un concepció de l'ensenyament de la literatura orientat cap al seu aprenentatge significatiu, és a dir, cap a la seua capacitat per llegir, analitzar, comentar i produir textos literaris, en consonància amb les propostes que formulen M. V. Reyzábal & Tenorio, P. (1992, 2004, pàg. 18).

Entonces, ¿por qué y para qué nos parece importante la inclusión de la literatura en los currículos escolares [...] pues colabora en la formación de la personalidad y promueven y facilitan la interacción y la participación, preparando para la vida en cambio permanente, ayudando a clarificar creencias y valores, encauzando sentimientos, desarrollando la sensibilidad estética, enriqueciendo la capacidad crítica, aumentando la capacidad creadora, etc., etc.

Ja per acabar amb aquest punt inicial, assenyalarem algunes consideracions sobre la importància didàctica i els avantatges pedagògics del model d'educació literària que figuren en el llibre *Viatges. 1r Batxillerat, Llengua i Literatura* (Manual del professorat) de Navarro, V. (coord.); Rodrigo, F. & al. (1999).



En primer lloc, consideren que l'educació literària és un mitjà per eixamplar i enriquir l'experiència humana, explorar la facultat comunicativa i interpretativa, desenvolupar la capacitat crítica i creativa i que fa possible als estudiants expressar el món interior dels seus sentiments i plantejar-se els grans temes, els interrogants i preocupacions de les persones. Des del punt de vista de la motivació, l'educació literària ha de permetre desenvolupar les capacitats d'expressió i creació oral i escrita doncs és una font de plaer estètic, emotiu i intel·lectual, és un joc de construcció de mons ficticis i desperta el gaudi per la lectura. Des del punt de vista del llenguatge, l'educació literària fa coincidir els objectius de llengua i els de literatura amb l'objectiu global de desenvolupar la competència comunicativa dels aprenents i fa possible desenvolupar de manera progressiva les habilitats lingüístiques receptives (escoltar/llegir) i productives (parlar/escriure/conversar) dels estudiants, així doncs la literatura contribueix a millorar la comprensió lectora i a desenvolupar l'hàbit lector, a més, facilita la iniciació dels infants i els joves en la pràctica creativa.

Finalment, des de la Psicolingüística, l'educació literària contribueix al desenvolupament cognitiu general: potencia aspectes com la memorització, la comprensió i relació de les idees, la interpretació i el comentari crític. A més, com acabem d'explicar, l'educació literària potencia l'aprenentatge significatiu i vivencial del fet literari i serveix com a element per descobrir la riquesa del medi i de la tradició o tradicions culturals i interculturals. Per últim, cal destacar que, des de la psicologia, s'entén que la comparació és el procediment idoni per a l'anàlisi i la generalització i, per tant, des del model d'educació literària és possible el desenvolupament de seqüències didàctiques o de projectes de treball que integren activitats de Literatura Comparada.

#### 4.2.2.2. Els objectius i els principis del model d'educació literària

Iniciàvem aquest capítol tot destacant que el propòsit principal de l'ensenyament de literatura en l'actualitat és el de potenciar la competència literària dels estudiants, entesa aquesta com la capacitat per a llegir, comprendre, produir i valorar textos literaris adequats a l'edat dels estudiants. I, en relació a aquesta finalitat global, alguns autors i autores (Colomer, 1991, pàg. 29; Cassany & al., 1998, pàg. 504), han formulat els següents objectius de l'educació literària:

1. *Comprendre una mostra de textos literaris variats.* Amb nivells variables de comprensió d'acord amb les possibilitats d'implicació del lector segons el seu nivell de comprensió i les possibilitats específiques del text literari. Per aquestes raons Colomer denomina *saber llegir literari* a l'esquema dels components de l'educació literària i destaca que existeixen dos comportaments, el del *lector* (construcció del sentit) i el *lingüístic* (adequació al text). En el primer el receptor ha d'aprendre a comprendre a través d'un itinerari de lectures comprensible, per a la qual cosa, el/la docent, com a mediador/a ha d'oferir una selecció de textos proposats, concebuda no com una antologia de grans autors i autores, sinó com un recorregut en l'aprenentatge de la comunicació literària a partir de corpus d'obres que pot ser realment comprès pels alumnes.

2. *Aprendre altres coses a través de la literatura.* I així, es poden ampliar els coneixements de l'infant. Per exemple, des d'Educació Infantil, a través dels contes, les cançons, les endevinalles o els refranys, etc.; fins a Educació Secundària on s'aprèn la realitat cultural a partir de la lectura, per exemple, de novel·les. A més, cal tenir en compte que l'aprendre a comprendre inclou, a més, la necessitat de ponderar els coneixements previs del lector, doncs, la representació mental que el lector de literatura ha de formar-se concerneix a l'estat de desenvolupament del seu imaginari personal i a la confrontació entre la seua pròpia visió del món, i d'ell mateix, amb l'elaboració cultural de l'experiència humana que li ofereix qualsevol obra literària.

3. *Contribuir a la socialització i a l'estructuració del món dels aprenents a partir de textos literaris.* Els continguts literaris elaboren la pròpia visió del món del lector a través d'altres experiències humanes i serveixen com a via de comunicació amb altres realitats culturals. Per això, es necessari que l'escola contextualitze literàriament i

culturalment el text com una via per a enriquir el diàleg del lector amb el text en fer possibles noves connexions entre la representació obtinguda i la representació del món anterior a la lectura.

4. *Fomentar el gust per la lectura.* És un objectiu clau per gaudir, evadir-se i jugar amb la literatura com a activitat plaent, lúdica i enriquidora. És el que s'anomena, dins del comportament lector, apropiat-se el text, és a dir, desenvolupar la familiarització i seguretat respecte al text literari a través d'activitats de contacte amb el text, incitació a la lectura, formació d'hàbits lectors i ampliació de formes de lectura.

5. *Configurar la personalitat literària de l'alumnat.* Per propiciar així activitats que doten de criteris de valor i selecció per a triar les lectures personals que puguen desenvolupar el gust personal dels lectors sobre gèneres, temàtiques, moviments, estils i èpoques.

6. *Fomentar l'interès creatiu de l'alumnat.* I promoure la utilització de la llengua des d'un vessant comunicatiu i estètic, tot presentant la literatura com a exemple de manifestació artística i com a via de transmissió d'idees i sentiments.

A més a més, en aquesta formulació dels objectius del nou model d'educació literària que estem realitzant, també cal afegir les següents consideracions plantejades per Colomer (1991):

- *L'adquisició de la competència literària no és un fet que pertany exclusivament a l'àmbit escolar*, dins de l'àrea de Llengua i Literatura; la societat i la família doten a l'infant d'experiències que desenvolupen la seua capacitat de percepció, sensibilitat i comunicació propiciant el desenvolupament de la seua competència literària. Des de molt primerenca edat, abans d'assistir a l'escola, les xiquetes i els xiquets, a través de cançons de bressol, endevinalles, jocs de rotlle, lectura de contes per part de les mares i els pares...; ja estan en contacte amb els textos literaris. És l'anomenada *literatura de falda*, que influeix positivament en la posterior aproximació del xiquet a la lectura, en general, i a la literatura, en particular.

- *Aplicar els mecanismes lectors i experimentar la pluralitat de lectures.* Ja que, per a que l'alumne/a aprenga a comprendre, és necessari que l'escola sistematitze l'ajuda necessària per a l'obtenció d'habilitats pròpies de la lectura; així, per exemple,

s'han de proposar activitats que possibiliten l'anticipació d'indicis rellevants en literatura, comprovar el significat del text segons les convencions establides en els diferents gèneres i controlar de forma continuada la comprensió del text a partir de la representació mental del lector i l'escala de ficció del text literari. La posada en comú de les interpretacions aconseguides pels lectors contribuirà a constatar la pluralitat de lectures.

- *Distingir el text literari, les seues formes d'organització i conèixer els seus trets específics.* Dins del comportament lingüístic, que abans avançàvem, cal especificar la necessitat de desenvolupar la capacitat per a caracteritzar i situar el text literari entre les variables lingüístiques a través del contrast entre textos diversos i textos literaris i de l'apropiació dels aspectes específics del text literari mitjançant l'aprenentatge d'una selecció adequada de coneixements sobre la construcció literària. És a dir, cal conèixer els diversos gèneres i modalitats literàries així com els recursos lingüístics específics.

Tot redundant en aquest punt de la diversitat de gèneres literaris, resulta ben aclaridora i té un gran rendiment acadèmic la classificació de gèneres, molt més àmplia i global, elaborada per Cassany et al. (1993, pàg. 23) i que supera els límits de la classificació tradicional<sup>4</sup>. Doncs, l'aparició de tota una sèrie de renovacions tècniques i tecnològiques, i, a més, la irrupció dels mitjans de comunicació i de la revolució digital, han fet augmentar i variar considerablement la quantitat de textos que podem considerar com a literaris. Aquest nou tipus de literatura (les obres de la LIJ, els nous gèneres teatrals, els còmics, etc.) no pot ser obviada per l'ensenyament perquè són molt propers a la vida dels aprenents.

En aquesta reflexió sobre els objectius de l'educació literària, cal incorporar la importància que té la figura del lector/a ja que, com hem assenyalat amb anterioritat, l'educació literària centra també la seua atenció en els processos de recepció i l'activitat del lector, és a dir, en la participació del lector en la interpretació d'un text literari. Per tant, des d'una perspectiva didàctica, cal tenir en compte les aportacions de les teories de la recepció, l'interès de les quals se centra en aspectes com: el mateix procés de lectura, la comprensió i la interpretació; en el disseny d'activitats des del punt de vista de l'acte receptiu del lector; en el reconeixement d'aspectes discursius

---

<sup>4</sup> Trobarem explicada aquesta classificació d'una manera més detallada en l'apartat 4.2.2.4. que aborda els continguts del nou model d'educació literària.

del text mentre que aporten matisos expressius i estètics que desperten i activen els coneixements del lector i, finalment, en l'educació de les habilitats lectores (formular expectatives, elaborar inferències o construir hipòtesis) perquè el subjecte interactue amb l'obra i siga capaç de recrear i construir una interpretació.

Des d'aquesta línia de reflexió, amb la intenció de posar en relació la competència lectora i la competència literària, Mendoza (2001, p. 116) estableix, com a objectius ideals de l'educació literària, els següents:

1. Formar a l'alumnat com un receptor personalitzat que decidisca coherentment sobre el sentit de l'obra.
2. Educar al lector/a perquè valore les qualitats i intencions del discurs literari.
3. Conscienciar els i les docents perquè fomenten la participació de l'alumnat com a receptors.
4. Incidir en què que la metodologia i els procediments didàctics consideren les aportacions i valoracions dels lectors i lectores.
5. Impedir que es limite el plantejament personal d'anàlisi d'una obra a un suggeriment imposat d'interpretació, encara que estiga avalada per referents crítics i teòrics.

Com a colofó a aquestes reflexions, cal reiterar que l'objectiu final de l'educació literària serà la de formar lectors capaços d'interpretar un text mitjançant la interacció entre la comprensió de les dades procedents de la intertextualitat de l'obra i els de l'intertext del lector. Es tracta que el/la lector/a sàpiga resoldre amb coherència el sentit d'una obra, d'un discurs literari. Així doncs, el paper i l'actitud del professorat ha de ser la d'ajudar a afavorir la participació dels receptors, per tant, cal utilitzar una metodologia que considere les aportacions i valoracions dels lectors i les lectores, que evite simplificacions dels processos hermenèutics personals i la imposició d'interpretacions, encara –com acabem de dir- estiguen avalades des de criteris teòrics.

#### 4.2.2.3. Funcions i dimensions de l'educació literària

Per a Josep Ballester (1999, 2007, pàg. 97-99) les funcions que té la literatura, i que permeten considerar-la com un àmbit integrador i interdisciplinari, són:

- La literatura és font de coneixement
- La literatura transmet valors, normes i sistemes d'una comunitat als seus membres
- La literatura és transmissora de cultura
- La literatura compleix una funció alliberadora i gratificadora, tant en l'escriptor com en els lectors
- La literatura implica l'evasió en el temps i / o en l'espai
- La literatura pot complir una funció de compromís
- La literatura funciona com una experiència vital
- La literatura constitueix una base per a l'aprenentatge de la llengua a través de la lectura d'obres literàries

A més de les funcions anteriors, Ballester afegeix que una altra de les funcions essencials de la literatura és la que es desenvolupa en el camp de l'ensenyament de la llengua on la literatura constitueix una base per a l'aprenentatge a través de la lectura d'obres literàries i aporta un bagatge de continguts metalingüístics i instrumentals. A més a més, ofereix d'una banda paradigmes o models per a l'escriptura personal i, per altra banda, explicita els esquemes verbals d'una comunitat al llarg de la seua història.

Per tant, tot tenint en compte aquesta pluralitat de funcions, i un cop superat el model historicista en l'ensenyament de la literatura, en el model didàctic d'ensenyament basat en l'educació literària s'han d'incloure coneixements de tipus conceptuals i/o històrics, procedimentals i actitudinals, i aquests dos últims haurien de tenir un pes major en les etapes de l'ensenyament obligatòries. Perquè, l'ensenyament literari inclou tant *saber*, *saber fer*, *saber com es fa*, *opinar i sentir*, i per això, és ensenyament interdisciplinari doncs connecta amb tota mena d'arts i llenguatges i abasta, tant l'educació formal, escolar i acadèmica, com les activitats personals i el lleure. Com veiem, l'educació literària, considerada des d'una dimensió educativa, va

més enllà de la comprensió i producció de textos literaris, el seu abast inclourà les quatre dimensions següents (Badia & Cassany, 1994):

1. Educació ètica. La literatura projecta els valors d'una societat i la reflexió sobre aquests pot desenvolupar l'esperit crític.
2. Educació estètica. La literatura contribueix a formar la sensibilitat artística de les persones.
3. Educació cultural. La literatura és un dels grans exponents culturals i del saber humà.
4. Educació lingüística. La literatura potencia la competència lingüística i comunicativa a través del desenvolupament de les habilitats lingüístiques bàsiques (escoltar-parlar-dialogar, llegir-escriure).

Tot tenint en compte totes aquestes dimensions i funcions de la literatura, des del model d'educació literària, el fet literari, en paraules de Ballester pot contribuir a formar íntegrament la personalitat de l'ésser humà i esdevenir un àmbit integrador i, necessàriament, interdisciplinari amb el qual es garanteix una formació per a tots i totes, doncs:

La literatura encara és molt més, és una de les formes d'humanitzar l'home i la dona. De donar sentit i configuració al caos que portem endins i que existeix a fora. Encara avui la paraula, la literatura, la creació és un dels grans elements d'accés a la imaginació i, també, una font de rebel·lió o dissidència contra el poder i contra la mort. (Ballester, 1999, 2007, pàg. 100)

Altres autors i autores han insistit amplement en aquestes i altres funcions de la literatura. Ens interessa, per exemple, destacar la reflexió de L. Sánchez Corral (2003a,b) en considerar l'experiència literària com a transformadora del lector. Aquest autor explica que la finalitat alliberadora i formativa de la literatura, ja referida, provoca la transformació de l'individu. Les teories de la recepció han demostrat que el text literari modifica la conducta de les persones. Per això, cal situar la perspectiva de l'anàlisi en els paradigmes comunicatius de la pragmàtica i de l'estètica de la recepció en virtut, precisament, de la funció que aquests paradigmes li atorguen al receptor com a intèrpret i constructor de significats, és a dir, com a artífex dels signes i del procés de significació. Vista així, la literatura participa de la aprehensió de la realitat i de la identitat del subjecte.

De les dimensions anteriors, cal subratllar la importància de la dimensió cultural de la literatura que exerceix un paper fonamental com a font essencial de coneixement de la cultura pròpia. A més, en l'actualitat, en una societat pluricultural com la vivim, la literatura ha de permetre l'accés a altres cultures i realitats diferents a la pròpia de l'alumnat. I, per això, com veurem més endavant, la literatura ofereix un paper essencial per al diàleg intercultural ja que proporciona al seu lector els referents de la cultura en la qual va a inserir-se i constitueix per tant, un enriquidor instrument de socialització, en unes aules poblades per xiquets i joves de diferents nacionalitats, que a més del coneixement acadèmic demanen poder compartir les seues vivències i cultures en un clima propici. I, per això, cal atendre a aquesta dimensió intercultural de la literatura, doncs:

D'altra banda, la literatura també té la capacitat de construir una representació del món i una mirada sobre la realitat corresponent a l'imaginari de valors i estereotips de la societat que la produeix. D'aquesta forma, la literatura funda un espai de reflexió a través de les veus dels seus diferents protagonistes, però també des dels seus silencis i absències més significatives. L'estudi de la literatura pot respondre a interrogants de vital urgència entorn de la representació de la diversitat cultural i per tant, sobre com es construeix i difon el discurs sociopolític sobre l'alteritat, siga aquesta cultural o genèrica. Totes les cultures han creat una literatura pròpia per a interrogar-se sobre el món, per a reflectir-se i per a transmetre a les pròximes generacions la seua particular cosmovisió, el seu sistema de valors amb tots els seus mites, imatges, tòpics i personatges. Per això, l'educació literària té un paper essencial en l'adquisició i el desenvolupament de la competència intercultural com a factor que contribuirà a la promoció de la convivència intercultural (Ballester, Ibarra & Devis, 2010).

A tenor del que acabem exposar, afegirem que en l'àmbit de la formació dels futurs i futures mestres la literatura esdevé una ferramenta molt valuosa per a tractar la diversitat i aconseguir una educació inclusiva ja que, a través d'ella es poden treballar diversos tipus de diversitat: la cultural, la funcional o la sexual. Així considerats, els textos literaris poden ser una eina amb la qual poder oferir una educació en valors que integren el respecte i l'estima per altres llengües i cultures, per altres persones, el respecte per la diferència i la integració. Aquesta reflexió es troba en l'arrel de les propostes didàctiques dels projectes desenvolupats en les aules de magisteri dels Graus d'Educació de Florida, com veurem en l'apartat corresponent.



#### 4.2.2.4. Els continguts que integren la competència literària

Com hem vist en pàgines anteriors, el model didàctic d'ensenyament basat en l'educació literària permet superar les limitacions del model historicista d'ensenyament de la literatura ja que té com a objectiu principal el desenvolupament de la competència literària dels estudiants. Competència que, hem assenyalat adés, es compon de diversos coneixements:

1. Els coneixements textuals i discursius.
2. Els sabers lingüístics requerits per a la descodificació.
3. I els sabers pragmàtics per reconstruir la situació enunciativa presentada al text (Mendoza, 1998).

I que, a més a més, està integrada per diversos sabers:

1. El saber cultural-enciclopèdic (símbols, clixés, *topoi*)
2. Els referits a les modalitats del discurs (gèneres, trets textuals, recursos i característiques literàries)
3. Els sabers literaris necessaris per a la lectura i la interpretació de diferents tipus de textos. (Ballester, 1999, 2007, pàg. 96).

Així doncs, l'educació literària inclourà una major varietat de sabers, de continguts i de coneixements, tant conceptuals i/o històrics com procedimentals i actitudinals, i aquests dos últims, sempre haurien de tenir una major rellevància en tots els nivells de l'ensenyament però, sobretot, en l'educació infantil i primària i en l'ensenyament secundari obligatori. Per això resulta molt interessant la classificació dels diversos tipus de sabers i continguts que, segons Cassany et al. (1993, pàg. 477) integren la competència literària i que caldrà tenir en compte a l'hora de realitzar les programacions.

PROCEDIMENTS	CONCEPTES	ACTITUDS I VALORS
Habilitats lingüístiques: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegir</li> <li>• Escoltar</li> <li>• Parlar</li> <li>• Escriure</li> <li>• Dialogar</li> <li>•</li> </ul> Habilitats cognitives: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar</li> <li>• Analitzar</li> <li>• Relacionar</li> <li>• Valorar</li> <li>• Comparar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradició literària: història, autors/es, obres, corrents</li> <li>• Gèneres i subgèneres: característiques, estructura, convencions</li> <li>• Recursos estilístics: tècniques, figures, etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilitat</li> <li>• Recerca de plaer</li> <li>• Criteri propi</li> <li>• Visió àmplia: activa, productiva, participativa, etc.</li> <li>• Capacitat de reflexió</li> </ul>

Pel que fa als continguts de tipus conceptuals, i respecte als continguts relacionats amb els gèneres i subgèneres literaris, cal destacar –com ho hem fet abans- que s’ha de partir d’una classificació molt més àmplia i exhaustiva d’aquests, d’acord amb les innovacions actuals i les necessitats dels estudiants, que inclou (ibídem, pàg. 485-486):

- Literatura infantil i juvenil: contes i novel·les escrits per autors i autores contemporanis que s’adrecen al públic infantil i juvenil. Connecten amb la tradició del conte però amb temàtiques i personatges totalment renovats.
- El periodisme, i en especial, aquells gèneres que, per les seues característiques i recursos, es presten millor a la creació dels autors, som són els reportatges, les cròniques, les ressenyes crítiques i articles d’opinió.
- El cinema. La relació entre cinema i literatura és evident, a més les pel·lícules parteixen de guions cinematogràfics i aquests reuneixen una sèrie de recursos i tècniques propis també de la literatura.
- L’assaig i els gèneres de la literatura del jo (epistolaris, dietaris, etc.). Gènere en la frontera entre el periodisme d’opinió i la literatura.
- La cançó. Les lletres de les cançons són escrites tot seguint els esquemes poètics del ritme, la rima, la mesura i comparteixen recursos estilístics.
- El còmic. Gènere que combina imatge i text. És un gènere que facilita l’apropament d’infants i joves a la literatura
- Els nous gèneres dramàtics. Tant els que tenen música (òpera, musicals, revistes...), com els que combinen element escènics més nous, com per

exemple: els (titelles, el teatre de carrer, el mim, el monòleg, per citar uns quants).

- Textos publicitaris. La propaganda i la publicitat beuen en les fonts de la literatura en servir-se de tècniques i recursos estètics propis dels d'àmbit literari.

A aquesta classificació caldria afegir, en consonància amb les darreres investigacions d'Hermeneia<sup>5</sup> i de l'Electronic Literature Organization (ELO), els nous productes literaris en format digital (videojocs, llibres electrònics, digitals, poesia digital). I, per això, cal que, en les aules, l'alumnat pugui familiaritzar-se amb aquest nou gènere i formats de la literatura digital (ciberliteratura) i amb el fenomen cultural que és la xarxa (cibercultura).

A més a més, Cassany & al. (ibídem, 478) han establert les característiques del perfil d'una persona amb un nivell elevat de competència literària:

1. Posseeix dades suficients sobre el fet literari
2. Coneix autors/es, obres, èpoques i estils.
3. Sap llegir i interpretar un text literari
4. Sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics
5. Coneix els referents culturals i la tradició
6. Té criteris per seleccionar un llibre segons els seus interessos i gustos
7. Incorpora la literatura a la seua vida quotidiana
8. Gaudeix (s'ho passa bé) amb la literatura

També resulta interessant de destacar que aquesta integració de diversos tipus de coneixements en la competència literària es relaciona directament amb els quatre pilars bàsics del que ha de ser l'educació del segle XXI, i així apareix en l'informe

---

<sup>5</sup> E.L.O. <http://eliterature.org/> Revista electrònica que facilita i promou l'escriptura, facilitant la ubicació i lectura de la literatura amb mitjans de comunicació electrònics.

EPÍMONE: <http://www.epimone.net/infoCA/index.html>, REVISTA Digital concebuda com un racó de trobada de la poesia i els nous mitjans digitals.

HERMENEIA. Grup de recerca sobre Estudis literaris i tecnologies digitals. <http://www.hermeneia.net/> Universitat de Barcelona.

Delors (1996), en el qual es proposa la integració de diversos aprenentatges: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser*. Així doncs, l'educació literària és pot lligar perfectament amb el desenvolupament de la resta de competències bàsiques establertes per la LOE i, ara per la LOMQUE: la competència en comunicació lingüística, la competència cultural i artística i, sobretot, la competència social i ciutadana, ja que persegueix dotar a l'alumnat dels recursos bàsics per comprendre la realitat social en la qual es troba immers. En última instància, es tracta efectivament, de formar ciutadans en el sentit crític del terme, això és, persones capaces d'exercir la ciutadania de manera compromesa i responsable en la societat actual per contribuir decisivament a la millora de la convivència i el respecte entre cultures.

D'altra banda, l'ensenyament de la literatura integra també la competència d'aprendre a aprendre per poder aprofitar les possibilitats que ofereix la literatura doncs aquesta abasta, tant l'educació formal, escolar i acadèmica, com les activitats personals i el lleure i, per tant, es pot desenvolupar al llarg de tota la vida.

#### **4.2.2.5. Implicacions metodològiques de l'educació literària**

Les implicacions metodològiques més importants derivades d'aquesta nova concepció de l'ensenyament literari basat en l'educació literària, han estat analitzades per diversos autors i autores, entre altres: Cassany, Luna & Sanz (1993), Colomer (1994, 1996), Ballester (1999, 2007, 2015), Lomas & Mata (2014) . A continuació tractarem de descriure-les amb profunditat:

1.- Com ja hem explicat abans, el punt de partida per al desenvolupament de l'educació literària dels estudiants el constituirà sempre l'accés al text, la seua comprensió i el plaer obtingut amb la lectura. Les conseqüències més importants d'aquest aspecte han estat les següents: l'auge actual de la literatura infantil i juvenil, la integració dels espais de lectura a l'escola, el foment de l'ús de la biblioteca escolar i la realització de programes d'animació a la lectura. Per això, el primer aspecte metodològic essencial és atendre a l'adquisició de l'hàbit lector mitjançant el desenvolupament de tècniques i estratègies lectores que puguin conduir, posteriorment, a l'obtenció de la competència literària. A través de la interrelació entre llengua i literatura, aquesta nova educació literària pretén millorar la capacitat de

comprensió dels missatges literaris per part dels estudiants, així com les seues habilitats receptives i productives.

2.- L'activitat lectora ha de ser entesa com un exercici essencial en el procés d'aprenentatge, per tant, cal atendre a la competència prèvia: el punt de partida han de ser els coneixements previs de l'alumnat, *la competència preexistent* (Sánchez Corral, 2003). Cal aprofitar i relacionar les estructures discursives del joc amb les estructures discursives de l'art. I, com a conseqüència, cal entendre la lectura des d'un doble perspectiva: la lectura extensiva serà necessària per a ampliar l'experiència personal lectora i, amb la lectura intensiva, l'estudiant desenvoluparà i enfortirà dos procediments didàctics fonamentals en la recepció d'una obra literària: l'observació i el reconeixement (Mendoza, 2001, pàg. 68).

3.- Lògicament, com ja hem vist anteriorment, els objectius didàctics que es pretenen aconseguir amb l'educació literària també són diferents als dels models tradicional, ja que s'inclou una major varietat de continguts: de caire procedimental, habilitats de comprensió i expressió escrita, i aprenentatges de caire actitudinal, com el fet de despertar en l'alumnat actituds d'interès i gust per la lectura, configurar la seua personalitat literari i crear els seus propis gustos literaris i criteris personals per a la interpretació de les obres literàries.

4.- Respecte als continguts literaris, front al compendi exhaustiu de continguts dels models més positivistes, ara caldrà reduir-los i fer una selecció acurada dels continguts conceptuals, és a dir, de la informació relativa a autors i autores, estils i obres. També, respecte als gèneres, -com hem vist adés- és necessària la incorporació d'altres gèneres com el cinema, el còmic, la cançó i la publicitat i, finalment, cal contemplar els recursos literaris des del punt de vista del seu ús i producció, tant en la literatura, com en la llengua comuna per aconseguir, finalment, la seua incorporació a les pròpies produccions literàries dels estudiants.

5.- L'àmbit extraescolar pren especial rellevància en l'adquisició de la competència literària, doncs la família i la societat des de molt prompte s'encarreguen d'oferir al xiquet vivències que fomenten la sensibilitat cap a la literatura. En aquest sentit, és molt important la creació d'entorns lectors, tant en l'escola com en casa, on hi participen els tres agents bàsics de l'educació: la família, l'aula i el centre escolar. En casa cal formar i orientar a les famílies per ajudar-los a la creació d'un ambient

propici per a la lectura, ja des d'infantil (amb jocs de rogle, endevinalles, lectura de contes i la biblioteca personal). Des de l'escola, cal potenciar la biblioteca d'aula i dotar de fons a les biblioteques escolars, a més d'oferir en l'organització escolar, temps i espais per a la lectura per poder trobar ocasions per a la lectura en veu alta, per a parlar sobre llibres, per a incorporar les lectures en les celebracions escolars, entre moltes altres activitats semblants; en la línia del que plantegen autors i autores com: Emili Teixidor en *La lectura i la vida* (2007), Guadalupe Jover (2008) en *Se está haciendo cada vez más tarde. Por una literatura sin fronteras* o Enric Queralt en *Llegir, més enllà de les lletres. Interioritats de didàctica de la lectura* (2012).

6.- La selecció de llibres i d'activitats han d'adequar-se als canvis que venim descrivint, així la tria dels textos a llegir es realitzarà tot seguint un doble criteri: els utilitzats per a motivar a la lectura i els que desenvoluparan de forma gradual la competència literària. Per això, en el plantejament de les lectures, un criteri essencial és el de trobar la significativitat dels textos, doncs, com apunten i Reyzabal & Tenorio (1992) i Lomas & Mata (2014), cal ajudar a l'alumnat a llegir textos amb sentit, no sols en si mateixa, sinó que siguin significatius en les seues pròpies vides. Per això, quant als exercicis recomanats, es procurarà variar entre els que desenvolupen la creativitat, els que es basen en l'anàlisi de les tècniques i els recursos literaris i aquells que ajuden a l'estudiant a expressar els seus sentiments i opinions, perquè, com afirmen C. Lomas & Mata, J. (ibídem, pàg. 5-7):

La dimensión emocional de la lectura literaria es fundamental. El lector debe ser afectado por los textos, debe sentirse vinculado a ellos y deseoso de saber más acerca de ellos. Los conocimientos deben servir para incrementar el placer de lectura, no para disminuirlos. (...) Un lector de textos literarios es, pues, alguien que considera que los textos literarios son importantes en la vida de los seres humanos; que lee con voluntad de conocer el mundo, pero también de conocer algo de sí mismo.

A més, tant en la lectura de fragments d'obres literàries o de llibres sencers, els estudiants hauran d'anar més enllà de la simple comprensió i arribar a nivells d'interpretació i de valoració. Conseqüentment, les qüestions que ha de resoldre un tipus de treball d'avaluació relacionat amb la lectura, han de fer referència no sols a aspectes de detall, sinó de tota la globalitat de l'obra i han de donar a l'alumnat l'oportunitat d'expressar la seua relació o experiència com a lector de l'obra.

7.- Un altre criteri molt important pel que fa a la proposta d'activitats, és que cal plantejar un ventall ampli i varietat d'activitats al voltant del fet literari. Cal partir d'un enfocament comunicatiu (Ballester 1999, 2007; Lomas, 1999) i fomentar la conversa literària (la recomanació de lectures per part de l'alumnat, llibre-fòrum, debat i intercanvi d'opinions, lectura dialògica) i potenciar la capacitat argumentativa a través de la valoració i intercanvi d'opinió sobre els llibres. També, s'haurà d'insistir en buscar la funcionalitat de l'aprenentatge per tractar de mostrar la relació entre les pràctiques de l'aula i la realitat social, per poder entendre també la dimensió social de la literatura i poder connectar-la amb la realitat a través d'activitats extraescolars (trobades amb autors/es, rutes literàries, visita a biblioteques i a llibreries, a fires del llibre, assistència a representacions teatrals, etc.).

D'altra banda, cal treballar la concepció i valoració del llibre com a objecte de consum, el coneixement dels processos de producció i difusió social del text literari, considerat com a producte cultural i social i estimular així el coneixement de catàlegs, col·leccions, llistats d'èxits editorials, contacte amb els autors i autores....

8.- Pel que fa a les propostes d'activitats, s'ha de potenciar el seu caràcter procedimental i pràctic i, per això, cal desenvolupar tot el cabal lúdic i creatiu de la literatura, com per exemple: aplicar estratègies d'animació literària des de la lectura (conta-contes, dramatitzacions, recitals, etc.) i des de l'escriptura racons o tallers literaris, jocs d'estil o concursos literaris). Així doncs, els tallers literaris, l'escriptura creativa i l'experimentació de tècniques i recursos literaris per part de l'alumnat, s'han són fórmules d'aprenentatge literari en què hi estan presents aspectes procedents de les teories psicopedagògiques com: l'activitat, el joc, l'expressió i la creativitat. A més, cal revitalitzar les activitats d'interpretació oral, com la dramatització, recitació o lectura en veu alta com a formes de desenvolupament d'expressió oral i d'activitat estètica. Aquest fet ha provocat l'atenció cap a codis no verbals de comunicació, no contemplats tradicionalment en l'ensenyament de la literatura.

9.- Per a finalitzar, i a tenor de tot el que hem exposat, en l'educació literària, l'avaluació ha de sotmetre's a algunes innovacions, per avançar cap a una formació formativa. Per això, cal avaluar les tasques fetes dins i fora de la classe de literatura i s'han de tenir en compte objectius reals per respondre de manera efectiva a aquest nou enfocament de l'àrea. Les activitats d'avaluació ens han de permetre avaluar les habilitats d'expressió oral i escrita (incloses en allò que entenem com a competència

literària). I, com assenyalen Cassany et al. (ibídem, pàg. 506-507), aquestes han de ser prou globals i han d'estar molt relacionades amb la comprensió, l'anàlisi i la interpretació i, també, amb la creació de textos. En aquest plantejament l'avaluació no ha d'atendre solament als aspectes relatius a la interpretació del text, sinó també –com hem vist- a les valoracions subjectives que l'estudiant pot extreure de l'obra literària. Per això, siga quin siga el treball d'avaluació que l'alumnat ha de fer, aquest haurà d'incloure qüestions i tasques interpretatives, on es demane a l'alumne/a que opine, que valore, que relacione elements de l'obra amb la seua realitat personal i amb el seu coneixement del món. A més, i tal com ja s'ha plantejat en diverses ocasions, també és molt important introduir tasques creatives on els estudiants puguen posar en pràctica els seus coneixements com a autor/a de petites produccions de caire literari, tot potenciant així les seues habilitats productives orals i escrites, entenent així la literatura com a mitjà d'expressió d'idees, pensaments i sentiments.

En definitiva, totes aquestes són les principals orientacions metodològiques del model d'educació literària que han d'estar en la base de la seua aplicació a l'aula. Un model que, com veurem, es caracteritzarà pel seu pluralisme metodològic, és a dir, per la convivència en les aules de diversos enfocaments, propostes metodològiques i una gran varietat d'activitats, encaminades a substituir l'ortodòxia i monotonía de les pràctiques de sempre per l'eclecticisme i la varietat com un bon mètode pedagògic, en la línia de les propostes que, més endavant, explicarem.



### 4.2.3. Els objectius de l'ensenyament de la literatura en la societat actual

Una de les reflexions actuals més interessants en el camp de la didàctica de la literatura és el debat sobre quins han de ser, en la societat que vivim de principis del segle XXI, els objectius de l'educació literària i, per tant, quina ha de ser la finalitat de l'ensenyament de la literatura (Ballester, J. & Ibarra, N., 2009, pàg. 27).

Respecte a aquest interrogants, cal destacar d'antuvi que és fonamental que aquests objectius puguin donar resposta al repte amb què es troba l'ensenyament de la literatura en aquesta segona dècada del segle XXI, que és el de potenciar un model d'educació capaç de donar resposta a les necessitats de l'educació literària dels infants i joves derivades de les actuals transformacions socials i culturals. I, davant d'aquest repte, sembla que el model d'educació literària, que hem anat definit en pàgines anteriors, pot considerar-se un model adequat i eficaç per respondre a aquestes necessitats i demandes; ja que –com tractarem de demostrar en aquesta investigació- fa possible articular un conjunt variat i heterodox d'estratègies metodològiques, d'instruments i de propostes d'activitats, per desenvolupar aquest model didàctic en les diverses etapes educatives. I tot per tractar d'establir, tal com proposen Ballester & Ibarra (ibídem):

Una representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que tiene que cumplir en la formación de los ciudadanos de los sociedades occidentales en la actualidad, que especifique los objetivos programables a lo largo de cada periodo educativo y que articule las actividades e instrumentos que mejor puedan cumplirlos. (Ib

En segon lloc, caldria afegir que els objectius essencials del model d'educació literària, al llarg de les darreres dècades, han estat definits de diverses maneres, amb diferents graus de concreció i amb sistematitzacions molt variades, des de les dirigides a l'elaboració de les programacions oficials, a través dels plans d'estudi, o formulacions més teòriques que, a partir de diferents aspectes (cognoscitius estètics, culturals i lingüístics), fan derivar els objectius de la formació literària. Però el que pretenem en aquestes pàgines és realitzar una formulació d'objectius des de la premissa inicial d'adequar l'educació literària a les noves demandes socials (nous formats, noves pràctiques lectores, el fenomen de la interculturalitat o la coexistència amb la societat digital). Per això, hem volgut atendre a les propostes que, des de

diversos àmbits, s'estan establint en l'actualitat, doncs l'ensenyament de la literatura, a l'igual que el cànon, ha de configurar-se des de la pluralitat de veus, de metodologies i textos, però –sobretot– des de la varietat d'objectius. Així doncs, després d'haver realitzat una lectura profunda de les diverses publicacions actuals sobre el tema, hem tractat de definir i explicar els objectius que considerem essencials per adequar i desenvolupar el model d'educació literària a les característiques i demandes de la societat actual.

A més, aquests objectius poden constituir la base metodològica per a dissenyar propostes didàctiques per a l'ensenyament de la literatura en les diverses etapes educatives, doncs, segons Ballester & Ibarra (ibídem, pàg. 27), sembla ser que “una de las mejores opciones para afrontar esta crisis requiere, desde nuestra perspectiva, de la interrelación entre los objetivos por una parte, y por otra, la metodología y sus prácticas”. És per això que –com veurem– els objectius plantejats han estat ben presents en el disseny de les propostes didàctiques dels projectes d'educació literària que s'explicaran en l'apartat pràctic d'aquesta investigació.

## **OBJECTIUS**

### Objectiu 1

Potenciar la lectura per plaer com a una estratègia bàsica per a l'adquisició de la competència literària, tot situant la figura del lector (l'estudiant) en el centre del procés d'ensenyament de la literatura.

### Objectiu 2

Impulsar el valor educatiu de la literatura i desenvolupar la seua capacitat de convertir-se en un eix transversal afavoridor de la globalització i la integració de continguts d'altres disciplines per vertebrar propostes didàctiques i/o projectes de treball interdisciplinaris.

### Objectiu 3

Potenciar l'aprenentatge significatiu de la literatura que facilite la comprensió i la producció de textos literaris i contribueixca a desenvolupar la competència pragmàtica global de comunicació.

### Objectiu 4

Contribuir des de la formació literària a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat.

#### Objectiu 5

Oferir i treballar un corpus de textos ampli, variat i intercultural.

#### Objectiu 6

Potenciar la relació entre l'educació literària i la interculturalitat com una eina valuosíssima per a educar en la diversitat des de la inclusió.

#### Objectiu 7

Desenvolupar les estratègies del mètode comparatiu per aprofitar la connexió entre les diferents llengües i literatures del currículum i els diversos llenguatges com un canal de comunicació excel·lent i un recurs ric per a la planificació d'activitats diverses.

#### Objectiu 8

Eixamplar la competència cultural dels estudiants a través de la relació de la literatura amb altres arts i llenguatges que s'inclouen dins de l'educació literària actual, com són: el còmic, els àlbums il·lustrats, el cinema i les produccions audiovisuals, els videojocs i els nous productes de literatura digital.

#### Objectiu 9

Introduir en les aules les noves formes de lectura: la lectura digital en suports diversos (ebooks, pantalles, imatges, lectura en xarxa, etc.) i els nous gèneres de la LIJ digital.

#### Objectiu 10

Potenciar el poder creatiu de la literatura a través d'activitats de comprensió, recepció i (re)creació de textos literaris per a contribuir a formar persones creatives i que puguin gaudir llegint i fent literatura.

#### Objectiu 11

Relacionar el fet literari amb la realitat amb la presentació de la literatura com un fet social i cultural que ajuda a participar activament en la societat.

## **Objectiu 1**

**Potenciar la lectura per plaer com a una estratègia bàsica per a l'adquisició de la competència literària, tot situant la figura del lector (l'estudiant) en el centre del procés d'ensenyament de la literatura.**

La importància de la lectura i l'escriptura al món contemporani és innegable. De fet, el sistema educatiu —principal responsable de la formació de ciutadanes i ciutadans— preveu la lectura i l'escriptura com a recursos fonamentals per a l'accés i construcció de coneixement. Un bon desenvolupament de les competències lectores és imprescindible per a l'èxit escolar i desitjable per a l'èxit social i la formació personal, com defensarem al llarg de tota aquesta investigació. El foment de la lectura esdevé un mecanisme de prevenció de les desigualtats socials, perquè afavoreix la cohesió de la ciutadania i el desenvolupament de la societat de la informació i el coneixement. Però, a més a més, Josep Ballester (ed. 2011, 2015)<sup>6</sup>, planteja que:

La lectura implica molt més que desxifrar unes marques gràfiques, és, així mateix un intercanvi. La interacció que hi ha entre el text i el receptor, el producte d'un diàleg en el qual es negocia entre la coherència interna del text i aquella que el lector li atribueix. No és cap acció passiva, sinó una recerca i una construcció de sentit. Per això llegir és conversar

I, si imaginem que:

La literatura és com una mar oberta, un territori sense límits ni fronteres, una extensió solidària amb altres cartografies, la navegació, els camins i el rumb són totalment lliures a cada ésser humà. El lector és un gran explorador que transita per valls i per muntanyes, altíssims penya-segats o selves frondoses. Així, la lectura és el viatge, la travessia envers un món infinit de possibilitats. (ibídem, pàg. 24).

Aleshores, la reivindicació del plaer lector ha de ser un dels objectius principals de qualsevol programa d'educació lectora i literària, ja que:

---

<sup>6</sup> En l'obra *Sobre l'horrible perill de la lectura*, Josep Ballester (ed. 2011, 2015), recull un conjunt d'assajos i articles de diversos autors i autores que defensen el valor de la lectura, i s'articulen al voltant de cinc eixos: l'aventura de llegir, la història dels llibres i la lectura, la figura del lector, el paper de les biblioteques i les estratègies del desig per llegir. Es tracta d'una obra ben útil per als docents de qualsevol nivell educatiu.

A la educación lectora y literaria le corresponde entonces, el arduo y complejo recorrido de, a partir de la relación entre el texto y el receptor, suscitar el interés de los discentes y obsequiarles con la delectación por la lectura, su descubrimiento, en fin, como fuente de fruición y encantos interminables e irremplazables para poder transformarlos en lectores (Ballester & Ibarra 2013, pàg. 14).

És a dir, es tracta de potenciar el valor lúdic per la literatura per poder “enamorar a estos receptores hasta transformarlos en lectores” (ibídem, 24) i, per aconseguir-lo, és fonamental potenciar el contacte directe dels estudiants amb els textos per aconseguir crear un vincle afectiu i potenciar així aquest gaudi per la lectura. Es tracta de, segons Cassany & al. (1993), fer “experimentar la comunicació literària”, ja que els infants i el jovent adquireixen competència literària en la mesura en què la comunicació literària està present i és utilitzada en la nostra societat. Això implica que, en les aules i a fora d’elles, s’han de crear situacions que facen possible percebre la literatura com una situació de comunicació real i com un fet cultural compartit. A més, per tal de suscitar aquesta implicació i resposta dels lectors a través de la lectura, el paper principal dels ensenyants haurà de ser el d’oferir lectures variades i de qualitat, adaptades a les característiques dels estudiants, i el d’actuar com a mediadors per tal de provocar un encontre amable i interessant entre l’infant i el llibre i potenciar, així, la seua capacitat de gaudir estèticament a través de l’experiència personal i subjectiva de la literatura.

Aquest no és un objectiu nou, sinó que la llarg del temps la defensa del plaer lector ha estat una qüestió plantejada per nombrosos autors i autores, mestres i pedagogs, cal recordar en aquesta línia les magistrals aportacions de Gianni Rodari (1964) en el seu interessantíssim article *Nou maneres de fer odiar la lectura als nens*, les de Daniel Pennac (1992) i els seus famosos drets del lector que apareixen al seu assaig *Com una novel·la*, les aportacions d’Emili Teixidor en *La lectura i la vida* (2007), meravellosa celebració del plaer de la lectura i un llibre imprescindible per aconseguir que els nens i els adolescents s’interessin per la lectura. O, més actualment, la conferència de Francesco Tonucci, *Per què als xiquets no els agrada llegir ni escriure* del 22 d’octubre de 2011 en el IV Congrés d’Educació de l’Alcúdia, publicada per la Fundació Bromera en 2013. Totes aquestes obres coincideixen en reivindicar la llibertat lectora, la motivació, el judici de valor i el plaer que provoca la lectura com a base per a l’adquisició de la competència literària.

## **Objectiu 2**

**Impulsar el valor educatiu de la literatura i desenvolupar la seua capacitat de convertir-se en un eix transversal afavoridor de la globalització i la integració de continguts d'altres disciplines per vertebrar propostes didàctiques i/o projectes de treball interdisciplinaris.**

Com hem vist en pàgines anteriors, un dels objectius de l'educació literària que platejaven Cassany & al. (1993) era el d'aprendre més coses a través de la literatura, és a dir, des d'infantil i en primària i secundària, es pot aprofitar el treball sobre la literatura per a incorporar aprenentatges diversos (en infantil qüestions com el ritme i el cant, i d'altres coneixements de caràcter social, cultural i històric, en etapes més avançades). A més, cal –com afirmen Ballester & Ibarra (2013, pàg. 25)- recuperar el valor educatiu que proporciona el fet literari, la seua doble funció: pedagògica i de plaer. Ja que, com hem vist en l'apartat anterior, entre les diverses funcions que se li atribueix a la literatura, una de les essencials és la que és desenvolupa en el camp de l'ensenyament de la llengua on la literatura constitueix una base per a l'aprenentatge a través de la lectura d'obres literàries (Ballester, 1999, 2007). Per això, la literatura pot ser eix transversal únic per introduir qualsevol tema i aporta un bagatge de continguts metalingüístics i instrumentals.

A més a més, com ja hem explicat abans, la literatura també ofereix paradigmes o models per a l'escriptura personal i explicita els esquemes verbals d'una comunitat al llarg de la seua època, així doncs, la literatura esdevé un àmbit interdisciplinari i integrador que garanteix una formació per a tots i totes i pot ser una ferramenta molt valuosa per a tractar la diversitat i aconseguir una educació inclusiva ja que, a través d'ella es poden treballar diversos tipus de diversitat: la intercultural, la funcional o la sexual. Doncs els textos literaris són una eina amb la qual oferir una educació en valors que integren el respecte i l'estima per altres llengües i cultures, per altres persones, el respecte per la diferència i la integració.

El fet literari contribueix d'aquesta manera a l'adquisició per part dels estudiants d'una formació cultural de caràcter integral i, per això, la didàctica de la llengua i la literatura pot constituir un espai de trobada per a l'acció educativa conjunta i la integració de diferents disciplines. Els seus propòsits es corresponen amb el conjunt de formulacions explícites i valors que la societat atribueix a l'ensenyament de la llengua i la literatura d'acord amb les expectatives entorn dels coneixements lingüístics

que han de posseir els ciutadans. Aquests extensos objectius es troben compartits amb les diferents àrees i estan presents en la transmissió/assimilació dels sabers que repercuteixen en els continguts i en el desenvolupament de tot el currículum escolar (Ballester, 1999, 2007).

### **Objectiu 3**

**Potenciar l'aprenentatge significatiu de la literatura que facilite la comprensió i la producció de textos literaris i contribueixca a desenvolupar la competència pragmàtica global de comunicació.**

Per a aconseguir aquest objectiu, en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la literatura no sol han d'aparèixer objectius o continguts de tipus receptiu/reproductiu (comprendre, memoritzar i imitar) sinó que també han d'aparèixer aspectes procedimentals i productius (comparar, relacionar, transferir, crear) i actitudinals (valorar o reflexionar) en la línia que apuntaven Cassany & al., en la seua variada proposta de continguts per a l'ensenyament i aprenentatge de la competència literària.

A més, per arribar a realitzar aquest aprenentatge significatiu de la literatura cal tindre en compte les diverses dimensions del fet literari, com són: l'hàbit de lectura com a condició per als estudis literaris, la lectura per a parlar, escriure i viure millor, la literatura com a saber interdisciplinari, divertiment i rebel·lia, la literatura, com a història de convencions, trencament i innovacions, el text literari com a exigència de la comunicació verbal i els gèneres literaris com a estratègies textuais i, per últim, la dimensió de l'escriptura com a mitjà per a comunicar-se i per a ser persona.

Tots aquests aspectes i dimensions relacionades amb l'aprenentatge significatiu de la literatura han estat desenvolupades per M<sup>a</sup> V. Reyzábal & Tenorio, P. (1992<sup>1</sup>, 2004<sup>4</sup>) i seran explicats amb major profunditat en l'apartat següent d'aquest capítol.

#### **Objectiu 4**

#### **Contribuir des de la formació literària a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat per eixamplar la seua competència comunicativa global.**

Hem vist abans com, en les propostes de diversos autors i autores (Mendoza, Ballester, Zayas, entre d'altres), es plantejava la necessitat de relacionar el desenvolupament de la competència literària amb el de la competència lingüística a través del treball i del desenvolupament, des de la formació literària, de totes les habilitats lingüístiques bàsiques (escoltar-parlar-dialogar i llegir-escriure) i, també, es relaciona amb l'objectiu anterior de potenciar l'aprenentatge significatiu de l'alumnat. La creació d'aquest vincle de relació permetrà, i com veurem a continuació, potenciar el factor motivacional i destacar les diverses possibilitats *vivencials* de la literatura. Però, sense dubte, ha estat Glòria Bordons (2011, pàg. 72-73) l'autora que ha aprofundit més intensament en aquest objectiu, per tal d'aconseguir:

Enllaçar els coneixements amb l'experiència prèvia dels estudiants i potenciar l'enfocament comunicatiu de la literatura a través del contacte amb una gran varietat de tipologies textuais tractades i unes possibilitats "vivencials" úniques, a més de representar un element que ajuda al docent a crear la motivació inicial necessària entre els estudiants envers l'assignatura. [...] En definitiva, (l'ensenyant) li ha de suscitar el gaudi "intel·lectual i emocional" per això convertir-lo (l'estudiant) en un ciutadà crític i sensible davant la societat que li ha tocat viure.

Les seues propostes proposen una transformació de l'ensenyament de la literatura per a aconseguir que la literatura deixi de ser objecte d'ensenyament en si mateix per passar a ser un mitjà per a l'aprenentatge global de la llengua i d'altres sabers, en consonància amb el que s'ha explicat en els dos objectius anteriors. Dins d'aquest nou entorn comunicatiu, canvia el rol del professorat de literatura, que es converteix en un mediador de sabers sobre les produccions literàries i en un intèrpret i crític dels textos. La missió que haurà d'assumir és la d'ensenyar apreciar i valorar la literatura. Per tant, l'educació i la formació literària s'orientaran a capacitar els estudiants per a la comprensió del l'alumne per a comprendre el discurs literari.

Els objectius principals d'aquesta proposta de formació literària són dos: el primer és el de *potenciar la motivació de l'alumnat* tot oferint a l'alumnat una bona selecció de textos que potencien certs valors o actituds i que faciliten l'aprenentatge



sobre diverses temàtiques, ja que la literatura pot ser –com hem vist en objectius anteriors- un eix transversal únic per introduir qualsevol tema. Per aconseguir aquest objectiu, també s'ha de potenciar la capacitat de la literatura per multiplicar les experiències del lector sobre la realitat, permetent-li així enriquir la seua personalitat i obrir-li les portes cap a la fantasia. El segon objectiu és el de *millorar la competència lingüística dels estudiants*, ja que els textos literaris són una plataforma diversa i real per al desenvolupament d'activitats de comprensió i d'expressió, permeten ampliar el vocabulari, i faciliten la captació, per part de l'alumnat, dels aspectes més complexos de la sintaxi, entre altres qüestions.

Metodològicament, es planteja abordar la literatura des d'un enfocament comunicatiu per tractar-la com a un recurs més de la unitat didàctica que s'estiga estudiant, i mostrar el text literari escollit com un exemple de la tipologia textual treballada, o bé com a eix principal d'una unitat didàctica o un conjunt d'unitats o, fins i tot, d'un projecte. A partir de l'obra elegida, s'estudien diferents tipologies textuais. A més, la introducció de textos literaris com a eina per aprendre la llengua en ús, possibilita la introducció de temàtiques transversals a la classe de llengua i apropar els textos a les situacions del dia a dia de l'alumnat.

Aquest ús de la literatura a l'aula pot sobrepassar les diferents àrees lingüístiques ja que, a més de facilitar la comparació entre llengües i literatures, des del pla lector del centre es pot potenciar la utilització d'obres literàries en diferents àrees no lingüístiques i àmbits del centre. Així el Pla de Foment de la Lectura del centre i els recursos que hi formen part d'ell, com la biblioteca d'aula o de centre, poden ajudar en aquest objectiu. Aquest pla de foment lector, haurà de comptar amb el compromís del centre per a treballar, entre tots, els aspectes relacionats amb la comprensió de textos i la producció d'estos, tant escrits com orals, la dinamització de la lectura i la capacitat per a buscar i avaluar informació, així com utilitzar-la i comunicar-la; i representa l'eix bàsic per a la millora de la competència comunicativa, lingüística i audiovisual en les etapes d'Educació Primària i Secundària.

Respecte a la tipologia d'activitats que es poden fer des d'aquesta proposta, aquestes són molt diverses:

- la lectura de textos
- l'anàlisi de la forma (metallenguatge, codi, regles d'ús) i de la tipologia textual en què es pot classificar o anàlisi del registre utilitzat

- la recreació del text mitjançant l'escenificació de certs passatges, la creació d'alternatives al text original (canviar personatges, introduir-ne d'altres, canviar el final o el principi de la història...)
- el debat obert sobre la temàtica del text
- l'estudi del context històric del moment quan es va escriure l'obra, entre altres.

Una altra de les activitats d'una gran rendibilitat pedagògica que utilitzen la literatura com a eix vertebrador de les mateixes són les rutes literàries. La seua realització suposa una ajuda gens menyspreable per al professor o professora de literatura, ja que permeten vincular la literatura als espais físics on aquesta va ser creada o als espais dels que la literatura parla, apropant les obres literàries a la realitat viscuda per l'alumnat. Ja són moltes les experiències de rutes creades per apropar els estudiants al descobriment de la literatura (Bataller, 2010 i Bataller & Gassó, 2014), alguns exemples d'aquestes són: les rutes més relacionades amb els nostres clàssics; les rutes dels llocs literaris d'especial significació històrico-cultural mitificats pels nostres escriptors i escriptores o les rutes treballades didàcticament per a poder-ne fer itineraris literaris monogràfics<sup>7</sup>.

Quant a l'avaluació de la formació literària, des d'aquests plantejaments, aquesta no tindrà sentit per si soles, ja que –com hem vist- els textos literaris són un recurs més dintre de les activitats proposades per a la millora de la competència comunicativa. Per això, la literatura serà un element bàsic per a avaluar les competències lingüístiques bàsiques de l'alumnat: la comprensió escrita i l'expressió oral sobre els textos i l'expressió escrita o la interacció oral si es plantegen activitats creatives al voltant dels textos triats. En tot cas, per avaluar les lectures sempre tindrem en compte la combinació d'activitats que tindran a veure amb la reflexió crítica sobre l'obra per part dels estudiants i d'activitats relacionades amb la creació literària o la recreació a partir dels models proposats.

---

<sup>7</sup> Tot i que escapa al contingut d'aquesta tesi, cal destacar que en 4t de Grau de Florida Universitària des de les assignatures de Planificació de la Llengua i la Literatura i Didàctica de les Ciències Socials, s'ha programat un projecte interdisciplinari molt relacionat amb aquest objectiu i que duu per títol: *Elaboració de rutes històrico-artístiques i literàries per a l'alumnat d'Infantil i Primària, a càrrec dels estudiants dels Graus d'Educació* (Rodrigo, F.; Asensi, E. & Méndez, J.; 2015).

Els tres professors formen part de la Xarxa d'Innovacions "Geografies Literàries, 2..0", coordinada per Alexander Bataller de la Facultat de Magisteri de València, i en la qual paticipen les Universitats de València, Alacant, Illes Balears, Barcelona i Florida Universitària.

## Objectiu 5

### Oferir i treballar un corpus de textos ampli, variat i intercultural.

La qüestió del corpus és un aspecte essencial a tenir en compte a l'hora de plantejar un model d'educació literària adequat als interessos i necessitats dels estudiants actuals. En pàgines anteriors, ja hem vist com la qüestió de la selecció dels textos a oferir com a lectura ha estat objecte de debat constant des de la dècada dels 70, quan comença a debatre's la importància del folklore i de la literatura popular de transmissió oral i, més tard, la consideració de la incorporació de la LIJ a les classes de literatura. Fins a l'actualitat, en què cal constantment decidir sobre la tria de textos i lectures que incorporem a les classes.

La importància del cànon és essencial degut a la seua innegable funcionalitat per a l'ensenyament i aprenentatge de la literatura i, per tant, per a la formació estètica, literària i lectora. Ballester & Ibarra (2009, 2014) han descrit les funcions i les característiques del cànon. Aquestes són les següents:

- Ha de perfilar de manera decisiva la formació fonamental d'un lector competent. D'ací la necessitat d'adequació de les obres als interessos de l'alumnat.
- Ha de ser, essencialment, mutable, atès que els continguts, autors/es i obres han de variar d'acord amb els criteris estètics d'elecció i les finalitats concretes de cada tipus de cànon
- Ha de constituir el referent bàsic per a estructurar els continguts d'un currículum escolar, així com un instrument clau per a la formació. (Ballester & Ibarra, 2009, pàg. 32).

Així més, la revisió del corpus, en l'actualitat, ha d'anar en la línia del que defensen aquests autors:

Asimismo, otro aspecto fundamental es el corpus de textos que deben utilizarse. Este debe ser en todos los sentidos, multicultural, esto es, textos clásicos, universales y los más próximos en el contexto del estudiante como también aquellos pertenecientes a la denominada *otra literatura* (literatura infantil, literatura de masas, etcétera). (Ibídem, pàg. 25 ).

D'altra banda, i en relació amb la construcció de la competència intercultural, aspecte que descriurem més detingudament en l'objectiu següent, és important tenir en compte que:

Desde esta perspectiva necesariamente plural, la literatura que brindamos al alumnado como también la metodología para su enseñanza puede resquebrajar los límites conceptuales de etiquetas clasificatorias de obras, autores, movimientos, para permitir en el aula la irrupción de otras culturas y literaturas diferentes de la occidental. (Ibídem, pàg. 34).

Cal també considerar, com ja ho han fet molts autors i autores, que les lectures han de tenir relació amb l'aprenent i connectar amb els seus interessos, per tal que es pugui produir la motivació desitjada, i poder-les vincular així amb les seues experiències i personals i/o emocionals. El cànon ha de poder contribuir al desenvolupament de la seua competència cultural i de la seua sensibilitat estètica. I, també, les obres poden tenir un cert component didàctic, és a dir, plantejar algunes lectures per poder realitzar treballs col·lectius de discussió, de construcció del coneixement, per a la creativitat o per a fer pensar. A més, ja hem vist abans, com Bordons (2011) destacava la necessitat de realitzar una bona tria de textos per potenciar certs valors o actituds i per facilitar l'aprenentatge sobre diverses temàtiques. Així la literatura pot transformar-se –com també hem explicat abans- en un eix transversal únic per introduir qualsevol tema des de la globalització i la interdisciplinarietat.

Una altra de les qüestions més debatudes entorn al cànon és la de la seua configuració, és a dir, l'establiment dels criteris per a la selecció de les obres. Lògicament, el criteri essencial a tenir en compte i que apunten molts autors i autores (com Colomer, Mendoza, entre altres) ha de ser el criteri de la qualitat literària del llibre, els llibres han de tenir una qualitat formal i de contingut i la seua elecció ha d'obeir a la indissoluble relació entre els criteris filològics i la funció educativa (Mendoza, 2003b, pàg. 356-357). I, en aquest sentit, tot seguint les aportacions de Colomer (2008), per determinar la qualitat de les obres literàries podem utilitzar tres criteris bàsics. El primer és analitzar els elements constructius: les característiques genèriques, l'equilibri entre descripció acció i diàleg, en el llenguatge utilitzat i el to utilitzat; i l'anàlisi de les il·lustracions i dels elements materials del llibre (el format, la pàgina i la imatge). Un segon criteri és l'adequació a la competència lectora dels estudiants per tenir en compte l'evolució segons els interessos propis de la

infància i l'adolescència i la progressió de la competència lectora al llarg de la infància. És molt important, com assenyala aquesta autora, trobar l'equilibri entre l'esforç lector i la recompensa de la lectura. A més, cal que la selecció que s'hi realitza contemple la diversitat de lectors i lectores, de manera que pugui incorporar un ampli ventall de possibilitats per poder oferir experiències diverses, per això cal presentar lectures de gèneres variats per a que tinguin l'oportunitat de conèixer-los, com per exemple: els poemes, les novel·les, els àlbums il·lustrats... I, per últim, el tercer criteri és el de la varietat de lectures, doncs, s'han d'oferir lectures per amb funcions i propòsits variats: no sols amb una finalitat "moralitzadora" o "educativa", sinó defensar la importància de la lectura per plaer amb diversitat de temes, destacant la importància dels temes més moderns (l'humor, el conflicte socials o els temes urbans), de la utilitat d'allò prohibit i de les lectures clandestines.

Per tot el que hem destacat, considerarem que en tot corpus d'obres destinades a l'ensenyament de la literatura han d'aparèixer, de manera necessària, els títols pertanyents a la denominada literatura infantil i juvenil, doncs, aquesta literatura constitueix un element bàsic en la formació dels individus com a lectors, així com en la creació i desenvolupament de la seua competència literària. Des d'aquesta perspectiva, la Literatura Infantil i Juvenil proporciona una explicació primera del món en el qual el xiquet o l'adolescent estan integrant-se gradualment. A través d'històries i personatges, la LIJ reflecteix el sistema de valors hegemònic en un determinat context sociohistòric, per la qual cosa brinda als seus receptors un marc simbòlic des del qual comprendre la realitat circumdant. A més, en les primeres edats, la LIJ –segons Colomer (2008)- desenvolupa tres funcions essencials: accedir a l'imaginari col·lectiu, aprendre els models narratius, poètics i icònics i contribuir a la socialització cultural.

Ja per últim, i per enllaçar amb l'objectiu següent, una de les aportacions actuals més destacades en el debat sobre el cànon literari és al necessitat de connectar l'educació literària amb la interculturalitat per oferir un cànon intercultural que responga a les necessitats actuals de conèixer altres cultures i realitats diferents a la pròpia dels estudiants i poder promocionar la convivència intercultural.

## **Objectiu 6**

**Contribuir des de l'educació literària a potenciar la competència intercultural dels estudiants com una eina valuosíssima per a educar en la diversitat des de la inclusió.**

Com acabem d'explicar en l'objectiu anterior, en el debat sobre el cànon literari, una de les necessitats o dels reptes que té plantejada l'educació literària del segle XXI és el d'adequar-se a les característiques de la societat actual i, entre elles, el seu caràcter pluricultural. A més, com hem plantejat en l'explicació del model de l'educació literària realitzada en l'aparat anterior, es tracta d'un model que no sols fa possible desenvolupar la competència literària, sinó que també contribueix a treballar les competències bàsiques i, entre elles, la competència intercultural. Des d'aquesta perspectiva, són molts els autors i autores que han destacat la importància de l'educació literària en la societat contemporània, com a model amb enormes possibilitats didàctiques, estètiques, cognoscitives i lúdiques per a la comprensió de la societat, i com a font d'aproximació entre les diferents cultures que constitueixen aquest món actual. I així consideren que:

La educación intercultural y la adquisición y el desarrollo de la competencia intercultural ligadas a la educación literaria inauguran un nuevo periplo de investigación y de actuación en el currículum de los diferentes niveles educativos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la literatura puede trascender los límites restrictivos que encierran los textos en una única cultura y la vinculan, por tanto, a un país determinado y a una comunidad de referencia". (Ballester & Ibarra, 2015b, pàg. 180).

Així doncs, el text literari es converteix en una eina fonamental d'aproximació a aquell que és diferent a nosaltres, tant l'estranger com a tots els altres existents en cada societat. A partir del text literari i, sobretot de la LIJ, l'alumnat es pot aproximar a la realitat en la qual es troben immersos i, des d'aquesta, analitzar de manera contrastiva la realitat interculturalitat. Es tracta d'oferir una formació integradora que valore positivament la diversitat lingüística i cultural. A més, les classes d'educació literària poden convertir-se en un espai de reflexió crítica per abordar els discursos discriminatoris, moltes vegades ocults darrere determinades actituds.

Una de les aportacions actuals més interessants, en relació amb les línies d'investigació relacionades amb aquest objectiu, prové de les recerques realitzades pel grup ELCiS (Educació Literària, Lingüística, Cultura i Societat)<sup>8</sup> de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Entre les seues propostes destaquen la necessitat de connectar l'educació literària amb la interculturalitat a través de la revisió del cànon, la utilització dels plantejaments de la literatura comparada i el desenvolupament de la competència intercultural.

Les contribucions dels autors i autores, membres d'aquest equip, com són les de Ballester, J. (2007); Ballester, J.; Ibarra, N.; Mínguez, X. & Morote, P. (2007); Ballester, J.; Ibarra, N. & Devís, A. (2010); Ibarra, N. & Ballester, J. (2008, 2010, 2015); van en la línia de convertir l'educació literària i intercultural en una ferramenta privilegiada per a la construcció d'un currículum plural i subratllen la necessitat de la formació crítica dels lectors com a element essencial per al diàleg entre les cultures i per a l'exercici actiu de la ciutadania. Els seus treballs han contribuït a esbossar un ampli i complex panorama per a la interculturalitat, compresa aquesta com a pas posterior a la multiculturalitat, i la seua relació amb la Literatura i amb la Literatura Infantil i Juvenil ofereixen un vast àmbit d'estudi i un extens ventall de possibilitats. Per això, han desenvolupat diversos projectes i propostes didàctiques per utilitzar l'educació literària com a recurs didàctic i pedagògic per a les aules pluriculturals i han col·laborat, també, en la programació de processos de formació, anàlisi i reflexió del professorat des d'un enfocament intercultural.

I, des d'aquesta línia d'investigació, els autors Noelia Ibarra i Josep Ballester (2010, 2015b ) han aprofundit en les propostes d'una educació literària intercultural per a la construcció d'una ciutadania activa i crítica i, per això, en les seues investigacions defensen la importància d'abordar la literatura des d'una perspectiva educativa i inclusiva, com es pot comprovar, en la cita següent:

Exponen el potencial de la educación lectora y literaria en cuanto a su función en contextos multiculturales y plurilingües se refiere y preconizan su importancia no sólo en la adquisición y desarrollo de hábitos de lectura estables, sino como un pilar esencial en el compromiso de la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas. En oposición directa al gran número de agoreras voces que alertan sobre los peligros del aumento de las migraciones y sus consecuencias en forma de alumnado inmigrante en las aulas de los diferentes niveles educativos del Estado

---

<sup>8</sup> En 2008 es va desenvolupar el Projecte I+D *Educación Literaria e Interculturalidad*, finançat pel Ministeri de Ciència i Investigació.

español, los investigadores abogan por las posibilidades de la didáctica de la literatura y de la lectura en el descubrimiento y la consolidación de las competencias lectora, literaria e intercultural y, por tanto, en este sentido, revelan la magnitud del texto literario desde una perspectiva educativa e inclusiva en la construcción de la ciudadanía. (Ballester & Ibarra, 2015b, pàg. 161).

Un cop traçat el camí a seguir, cal seguir treballant en aquesta línia del diàleg intercultural a través dels textos literaris i les propostes de la literatura comparada, tal com estan fent en l'actualitat,<sup>9</sup> ja que –com a conclusió- es pot destacar que:

La educación literaria desde la perspectiva intercultural puede ayudar a diseñar, así, un espacio dialógico desde el que todo ser humano puede conocer, pensar, sonar y construir sociedades democráticas posibles”. (Ibídem, pàg. 181).

En la part pràctica d'aquesta investigació intentarem subratllar la utilitat que la metodologia de projectes de treball de literatura té per a contribuir a aquesta educació literària intercultural com a ferramenta de treball en contextos multiculturals, tant per retrobar-nos amb la pròpia tradició i identificar-nos amb ella, com per conèixer les diverses cultures en una perspectiva positiva i oberta al diàleg. Doncs els projectes de treball poden esdevenir una eina valuosíssima per treballar la diversitat lingüística i cultural en un món cada vegada més interconnectat i en el qual educar per a la diversitat és un repte urgent i necessari que contribueix a aconseguir una escola inclusiva.

Aquest objectiu s'ha tingut molt present en el desenvolupament de les propostes didàctiques realitzades en l'àmbit universitari. Ambdues s'han desenvolupat sota les directrius d'un projecte integrat anual que realitzen els grups de 2n del Grau d'Educació Infantil i Primària i que porta per títol *Diversitat i recursos educatius* i que planteja la creació d'activitats, materials i recursos per a una educació inclusiva que tinga en compte els diversos tipus de diversitat existents en les aules i, lògicament, entre elles, la diversitat cultural.

---

<sup>9</sup> En 2015-16 es realitza el projecte d'investigació I+D de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports “*Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación literaria y lectora*”. Referencia: GV/2015/050.



## **Objectiu 7**

**Desenvolupar les estratègies del mètode comparatiu per aprofitar la connexió entre les diferents llengües i literatures del currículum i els diversos llenguatges com un canal de excel·lent comunicació excel·lent i un recurs molt ric per a la planificació d'activitats molt diverses.**

La introducció dels plantejaments de la literatura comparada possibilita el diàleg entre les distintes llengües, tradicions literàries i cultures en una societat actual pluricultural. A més, ofereix un extens ventall d'opcions i activitats molt interessants i, per això, juga un paper essencial en l'educació literària i en la construcció del diàleg intercultural des d'un corpus de lectures necessàriament divers en tots els sentits del terme (Ibarra, 2007).

En aquesta línia Ballester & Ibarra (2009) sostenen que, en una societat marcada per la diversitat cultural com a tret definitori, la literatura que oferim als estudiants, com també la metodologia per al seu ensenyament, ha de trencar amb els límits conceptuals d'una única literatura lligada a un país determinat classificada compartimentalment en obres, autors i moviments, per a permetre l'entrada en l'aula de literatures, ja siga en aqueix país o en altres països, de cultures diferents a l'occidental.

També Mendoza (1994) assenyala que “la metodología comparatista actúa desde una perspectiva integradora de semejanzas y diferencias” i defensa que la inclusió de l'enfocament comparatiu en l'ensenyament resulta particularment útil en les comunitats autònomes amb dues llengües pròpies, doncs, aquests estudiants reben l'ensenyament de les produccions literàries en dues llengües i, a més, si li afegim l'estrangera, l'enfocament comparatiu proporciona un extens ventall d'opcions.

En aquesta línia se situen també G. Bordons & Díaz-Plaja, A (2004) quan expliquen que la metodologia de la literatura comparada amplia considerablement el conjunt d'estratègies i aconsegueix així la superació de les fronteres geogràfiques i lingüístiques, atès que aquestes no han de coincidir forçosament amb les literàries. D'aquesta forma, es transcendeix la restrictiva parcel·lació del coneixement literari entorn d'una única literatura per connectar-la amb la cultura d'altres comunitats socials en un moment sociohistòric concret. A més, com vàrem comprovar en el marc teòric, els nous corrents i els nous enfocaments en els estudis de crítica literària, com els

estudis postcoloniais i la perspectiva de gènere, estan en la línia de la revisió del cànnon literari i en la defensa del valor de la metodologia comparativa com a estratègia pedagògica.

Per aquestes totes aquestes raons, en les experiències didàctiques que explicarem en la part pràctica d'aquesta tesi, s'ha tingut en compte la importància de l'enfocament comparatiu i, així doncs, cal destacar que en els projectes realitzats en batxillerat en les lectures i les activitats proposades, hi apareixen textos de diversa procedència cultural i de les llengües que formen part del currículum dels estudiants. A més, en els projectes realitzats en l'àmbit universitari, s'han contemplat les propostes comparatives des de dos punts de vista: per una banda, a l'hora d'integrar les diverses llengües que formen part del sistema educatiu valencià, i per altra, tot destacant l'atenció que, en la Formació Literària dels futurs i futures mestres, ha de tenir el coneixement i l'accés a fonts de la tradició oral i al folklore propi i d'altres cultures.

A més a més, la importància de la literatura comparada i la seua relació amb la metodologia del treball per projectes de literatura és un dels aspectes que plantegem en aquesta investigació i, per tant, serà objecte d'anàlisi i reflexió detinguda en l'apartat 4.2.5. d'aquest capítol.

## **Objectiu 8**

**Eixamplar la competència cultural de l'alumnat a través de la relació de la literatura amb altres arts i llenguatges que s'han d'incloure dintre de l'educació literària com: el còmic, els àlbums il·lustrats, el cinema i les produccions audiovisuals, els videojocs i la nova literatura digital.**

En l'actualitat, les fronteres entre els diferents discursos artístics són cada vegada més difuses, per la qual cosa resulta fonamental aprofitar la connexió dels diferents llenguatges com un excel·lent canal de motivació. Així, veurem com la literatura connecta amb tota mena d'arts i llenguatges i abasta, tant l'educació formal, escolar i acadèmica, com les activitats personals i el lleure per potenciar la dimensió estètica de la literatura, és a dir, la seua relació amb la pintura, la música o el cinema.

Ja hem comprovat, també, que cal partir d'una concepció molt àmplia i variada dels gèneres literaris per superar el model tradicional, doncs tota una sèrie de renovacions tècniques, així com la irrupció dels MMCC, han fet augmentar i variar considerablement la quantitat de textos que podem considerar com a literaris. Per això,

a més de la necessitat d'incorporar la LIJ a les classes de literatura, també cal incorporar la resta de gèneres com: la cançó, el còmic, els nous gèneres dramàtics (musical, teatre de carrer, el mim, el monòleg), els textos publicitaris, el periodisme, el cinema, l'assaig, els videojocs...

En aquesta àmplia concepció també han de tenir cabuda els de textos denominats textos paraliteraris i o també la literatura de masses, el còmic o el grafitti, els recursos del llenguatge televisiu i fílmic. Ja que la competència literària dels lectors del segle XXI es nodreix, en efecte, de diferents llenguatges no tots ells procedents de l'àmbit acadèmic (Lluch, 2003; Díaz-Plaja, 2002b). Les fronteres entre els diferents discursos artístics es difuminen cada vegada més (cinema, publicitat, pintura, música). Per tant, cal aprofitar aquesta connexió dels diferents llenguatges com un excel·lent canal de motivació i d'interdisciplinarietat (Ballester & Ibarra, 2009, pàg. 33). Des de la inclusió de diferents llenguatges estètics, ja siguin mediàtics, musicals o audiovisuals en l'intertext d'aquest nou lector a la selecció de lectures necessàriament plural des de la qual recórrer transversalment prejudicis lingüístics, culturals, socials i religiosos.

Altres textos amb un gran rendiment didàctic són els textos situats en el que Vicent Salvador (1988, 1994) anomena *la frontera literària*, com per exemple: la frontera entre la literatura i el periodisme d'idees o les relacions entre el gènere poètic i la publicitat; que tenen un gran valor per al treball en les classes de literatura dels cursos més elevats. El treball sobre el gènere de l'assaig o, en un sentit més ampli, l'anomenada literatura d'idees, que inclou l'assaig, els aforismes, els diaris personals i dietaris o els llibres de viatge; ofereix un gran rendiment en les classes de literatura de l'etapa de batxillerat. I així ho podem comprovar en l'experiència *Ser jove. Antologia de textos assagístics* realitzada en 2n curs de batxillerat que, més endavant, explicarem amb deteniment.

## **Objectiu 9**

**Introduir en les aules les noves formes de lectura: la lectura digital en suports diversos (ebooks, pantalles, imatges, lectura en xarxa, etc.) i els nous gèneres de la LIJ digital.**

En l'actualitat, la competència lectoliterària ha de ser entesa en un sentit ben ampli que contemple les dimensions audiovisual i digital del fet literari. Per això, cal integrar la lectura de textos i imatges, a través dels diversos gèneres que deriven del

còmic, del cinema i del món audiovisual, a més de potenciar la lectura en diversos suports, incloent els nous formats digitals. Així doncs, s'han de considerar i analitzar les característiques pròpies de la lectura digital, no tan sols de la lectura de textos en suport digital, sinó també la lectura dels nous productes digitals de Literatura Infantil i Juvenil; per poder així determinar com es produeix la comprensió lectora d'aquest tipus de productes. Per això caldrà veure i analitzar les diferències existents entre l'acte de lectura digital (interactivitat, estructures hipertextuals i narrativitat) dels nous dispositius i la lectura analògica tradicional.

Com veurem, la integració del les TIC en el procés lector és una necessitat que contribueix al desenvolupament de la competència digital (Queralt, 2012) i pot resultar un recurs altament motivador per al ensenyament de la literatura. Cal aprofitar el discurs video-lúdic com a ferramenta didàctica que serveix per a que l'alumnat pugui aprendre a traspasar coneixements del llenguatge oral a l'escrit i millorar així les seues competències lectora i literària. A més, es pot incidir en els aspectes més lúdics (motivació, joc), els narratològics (història audiovisual narrada) i els aspectes concrets d'iniciació a la lectura (les funcions executives del llenguatge). D'aquesta manera, s'està contribuint a desenvolupar els dos objectius fonamentals de l'educació lectora i literària: a potenciar l'hàbit lector i desenvolupar, d'una manera inicial, la competència literària digital dels xiquets i xiquetes; entesa aquesta com la capacitat per a comprendre, llegir i produir tot tipus de textos en suports diversos adequats a la seua edat. (Ballester, 1999), (Cassany et al., 1993):

En relació amb aquest objectiu, s'ha de recordar que la revista CLIJ, en el número 248 (juliol-agost 2012), ja ens va oferir una oportuna invitació a entrar en el món de la literatura infantil i juvenil digital sota el títol *LIJ: els canvis que vénen*<sup>10</sup>, per mostrar com, a poc a poc, la discussió sobre el món digital va entrant en els circuits de LIJ establerts. Com es podrà comprovar, amb la lectura d'aquests articles, som testimonis de com la literatura infantil i juvenil ha eixit una vegada més de les seues

---

<sup>10</sup> En el monogràfic de la revista CLIJ, l'aproximació a la LIJ en un món digital es realitza a través de dos estudis: primer, un complet i interessant article d'Elsa Aguiar titulat *La LIJ ante la red, una transformación inevitable*, en el qual s'aborden aspectes com: les possibilitats de creació en la pantalla, la promoció d'aquests productes i el paper del lector o de l'editor.

En l'altre estudi, titulat *LIJ Digital: nuevas formas narrativas para niños* de Celia Turrión, es realitza una anàlisi general de les produccions digitals per a xiquets i joves que ja es troben en el mercat, amb la finalitat d'apropar-les i fer-les una mica més comprensibles als mediadors.

fronteres tradicionals; aquesta vegada per a desenvolupar-se en les pantalles de nous dispositius com les tablettes interactives. I es pot afirmar que, si bé aquest productes comparteix molts dels trets amb la literatura infantil i juvenil que la precedeix, en la LIJ digital existeixen variacions significatives que es relacionen amb les particularitats del mitjà electrònic, com poden ser les continuïtats i les ruptures que presenta respecte als seus precedents literaris, els videojocs o el cinema d'animació; o les noves opcions estètiques que ofereix el mitjà digital (interactivitat, multimedialitat, connectivitat

Un altre factor a tenir en compte és que la LIJ en suport digital aconseguir alinear els coneixements docents amb els hàbits digitals adolescents; d'altra banda, la interrelació existent entre les competències tecnològiques i la seua implementació curricular, en la línia que proposa Luís Ramada (2015), membre del GRUP GRETEL<sup>11</sup>, que considera la Literatura Infantil i Juvenil digital com un gènere de nova creació que uneix l'atractiu de conjugar aquests dos llenguatges per anar construint el perfil del nou lector, diferent del lector analògic.

En aquesta trajectòria de reflexió se situen les aportacions que realitzen Celia Turrión i el mateix Ramada en l'espai web *Literaturas exploratorias*<sup>12</sup> que comparteixen i que, a hores d'ara, és un espai que pretén, en les paraules dels autors, en la pàgina inicial:

Ser una fuente informal de conocimiento para facilitar las prácticas de lectura literaria escolar, familiar y libre de aquellos mediadores que deseen incluir producciones digitales como parte de sus materiales. También quiere ser un punto de encuentro para entablar diálogo acerca de la LIJ digital, con especial énfasis en las líneas académica y creativa.

Per les raons anteriors, considerem que aquest objectiu que estem desglossant ha de ser un dels objectius prioritaris de l'educació literària en l'actualitat, ja que cal, des del punt de vista dels docents, analitzar aquests nous perfils lectors i els diversos tipus de reaccions i actituds que es produeixen front als nous productes digitals, tals com els videojocs i els ficcions interactives.

---

<sup>11</sup> GRETEL és un Grup de Recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària de la Universitat Autònoma de Barcelona dirigit per la doctora Teresa Colomer.

<sup>12</sup> <http://literaturaseploratorias.com>

En aquesta línia se situen les investigacions actuals sobre la *ludificació* o *gamificació*, que consisteix en l'ús dels elements i de la mecànica del joc en contextos aliens, per exemple, els món de l'empresa o dels recursos humans (Imma Marín & Esther Hierro, 2013), les aportacions de Patricio Martínez (2014) que investiga la relació entre els videojocs i l'educació literària o les reflexions de Teresa Iribarren i Simona Škrabec en el seu llibre *Constel·lacions variables. Literatura en la societat de la informació* (2012).

De totes maneres, per valorar aquests nous productes digitals, lògicament sempre s'hauran de tenir en compte els tres aspectes bàsics que hem explicat en línies anteriors i que han d'estar en la base de qualsevol producte literari: la seua qualitat narratològica i visual, el component lúdic i la seua dimensió didàctica per a la iniciació a la lectura i l'escriptura.

Aquest objectiu ha estat ben present en un dels projectes realitzats: el disseny d'espais web amb recursos per a treballar la literatura, projecte realitzat per part dels estudiants dels Graus de Magisteri, en companyia d'estudiants del Grau Superior d'Informàtica, pàgines web que inclouen, per exemple, la creació d'un àlbum il·lustrat interactiu (digital i que servisca de context dels jocs creats) tot atenent als codis icònic-narratius i la possible aplicació educativa d'aquest format en fases inicials d'adquisició del llenguatge i de l'educació literària d'alumnat d'Infantil i primer cicle de Primària.

## **Objectiu 10**

**Potenciar el poder creatiu de la literatura a través d'activitats de (re)creació i recepció (comprensió) de textos literaris per a contribuir a formar persones creatives i que gaudisquen fent i llegint literatura.**

Aquest objectiu es relaciona directament amb la dimensió estètica de la literatura doncs contribueix a formar la sensibilitat artística de les persones i fomenta l'interés creatiu de l'alumnat, que és un dels objectius de l'educació literària, assenyalats per Cassany, Luna & Sanz.

La realització en l'aula –de manera planificada- de tallers o programes<sup>13</sup> que inclouen activitats orals i/o escrites de creació literària, suposa dotar a la lectura i l'escriptura d'un valor diferent al sentit purament pràctic i utilitari que sol tenir, per a començar a jugar amb les paraules, revaloritzar-les, redescobrir-les, fer-les pròpies i connectar amb elles per a expressar-se un mateix. Metodològicament, també, suposa un trencament amb el disseny homogeneïtzador dels processos d'ensenyament i aprenentatge tradicionals per a recuperar el valor de la creativitat, tot obrint en l'aula espais d'expressió i donant cabuda a les diferents respostes i solucions possibles. Per això, el fet de procurar un ambient creatiu en l'aula incentiva la curiositat, fomenta l'autoavaluació i l'autoaprenentatge, aconsegueix un clima de llibertat, comunicació i afecte en l'aula, evita judicis sobre les persones i les idees i promou la flexibilitat de pensament i el respecte a les opinions dels altres. Tots aquests aspectes contribueixen al canvi metodològic front a models més tradicionals d'ensenyament on les habilitats productives no tenen cabuda.

A més, cal destacar que aquest tipus d'activitats fomenten i aconsegueixen la participació activa, tot partint de la diversitat d'activitats (sobre els gèneres, els recursos i les tècniques) amb diferents agrupaments (elaboració individual o conjunta, o ambdues en diferents moments). Les creacions col·lectives poden ser molt enriquidores i cal procurar vetlar perquè la distribució de l'alumnat en els grups garantisca la col·laboració i el respecte a la contribució de cadascun dels seus membres en la tasca proposada. El/la docent que coordina l'activitat es converteix en un guia flexible, que provoca la resposta en els estudiants, i amb els seus suggeriments i consignes, ha de donar cabuda a la varietat de manifestacions i possibilitats que es poden desplegar i transformant-les en nous estímuls. És fonamental que, en el desenvolupament de les activitats de creació, tots els estudiants puguin trobar el seu espai d'expressió i participació, a més, s'ha de fomentar una actitud de respecte cap a les pròpies produccions i les que realitzen els companys.

En la part pràctica d'aquesta investigació, veurem com la metodologia de treball per projectes de literatura s'adequa de manera notable al foment d'aquest objectiu, doncs en tots els projectes la creació literària és un dels objectius més destacats, ja

---

<sup>13</sup> Un exemple de projecte ben ambiciós per a treballar la creativitat el trobem en el: PROGRAMA DE CREATIVIDAD LITERARIA (Guía para el profesorado participante en el programa) en Servicio de Planes y Programas Educativos – Programa Creatividad Literaria Curso 2014 – 2015. Consellería de Educación. Junta de Andalucía.

que en tots ells l'eix principal de la realització d'activitats de creació literària i la incorporació de les produccions realitzades pels estudiants en diversos formats: quadern poètic, antologia, pàgina web o blog. A més, la creativitat literària és l'eix central de la proposta didàctica que du per títol *Racones i a tallers per a la creació literària en les aules d'infantil i primària* realitza en 2n curs dels Graus de Mestre/a en Educació Infantil i Primària (apartat 7.2.).

## **Objectiu 11**

**Relacionar el fet literari amb la realitat amb la presentació de la literatura com un fet social i cultural que ajuda a participar activament en la societat.**

Aquest objectiu es relaciona amb la dimensió ètica i cultural de la literatura, doncs, com hem explicat amb anterioritat, la literatura projecta els valors d'una societat i la reflexió sobre aquests pot desenvolupar l'esperit crític i la dimensió cultural; la literatura és un dels grans exponents culturals i del saber humà. Es tracta de convertir l'escola en un agent cultural de primer ordre, perquè la literatura hi siga present i perquè l'alumne s'integre en l'entorn cultural. Per això, en la societat actual es pot combinar el plaer individual que provoca la lectura amb totes les noves possibilitats que ofereix la lectura compartida, bé a través dels clubs lectors o les tertúlies, o bé a través de la xarxa, ja que la literatura, a més de contribuir a desenvolupar el potencial personal i a desenvolupar el coneixement, també és una manera de participar en la societat.

Ja hem vist que la competència lectora és un element fonamental que es correlaciona amb l'èxit acadèmic -i així ho han explicat nombrosos autors i autores- (Wells, 1986; Bruner, 1996; Cunningham i Stanovich, 1998; Allan i cols., 2005, Roos i cols.; 2006 –citats en Queralt, 2012) doncs la lectura fa millorar l'expressió escrita i els resultats en totes les matèries, també, augmenta el nivell de coneixements generals. A més, és socialment, valuosa, perquè ajuda a la comprensió d'altres cultures, a comprendre la naturalesa humana i ajuda en la capacitat de presa de decisions. Per això cal fer present la literatura en tots els àmbits socials, Igual que amb el cinema, l'esport, la cuina, el viatjar, l'art i per això cal fomentar la pràctica social de la lectura, a través d'activitats i pràctiques ben diverses com són: els Clubs de lectura, les converses i tertúlies dialògiques, les recomanacions, opinions i votacions sobre llibres, les tertúlies amb autors o autores i les presentacions de llibres. O, activitats, amb el suport de les TIC, com poden ser els *booktubers* o els *booktrailers*.



Enric Queralt (2012) destaca la importància dels clubs de lectura ja que ajuden realitzar una lectura més profunda, permeten enfrontar-se a llibres més allunyats, afavoreixen la implicació en la lectura i ajuden a crear lligams lectors. Altra de les propostes que formula aquest autor, i que contribueixen a potenciar la dimensió social de la lectura i la literatura, és la diversificació de les lectures. A través de la diversitat de temàtiques (tot fent propostes des de les diverses assignatures o departaments) i, també, com ja hem vist, amb la proposta de lectura de gèneres diversos (LIJ, còmics, àlbums il·lustrats, novel·les gràfiques, etc.). A més, cal subratllar la importància de la biblioteques de l'aula i del centre en el desenvolupament dels plans lectors dels centre i, a més, destaca la necessitat de què la lectura hi siga present a tot arreu: per tal que es "*vegi la lectura*" (Queralt) a les aules, amb les opinions i recomanacions als passadissos, amb celebracions amb lectura (cada celebració que es realitze en l'escola ha d'anar acompanyada de la seua proposta de lectures), amb la realització de premis i concursos de diversos tipus (de creació, de lectura en veu alta, per exemples). Per últim, per connectar la lectura amb la societat més propera, s'han de potenciar les activitats fora de l'aula, com les sortides literàries, bé a les llibreries, a les biblioteques o a la Fira del Llibre o bé, amb la realització de rutes literàries, activitat d'alt rendiment que ja hem plantejat en objectius anteriors.

Finalment, s'ha de tenir en compte que les noves tecnologies també comporten noves maneres de llegir i, sobretot, fan possible compaginar el radical individualisme de la lectura amb l'exploració de noves possibilitats de comunicació que ofereix la lectura compartida a través de les xarxes socials, en relació directa amb el que s'ha explicat en l'objectiu anterior.

#### 4.2.4. L'aprenentatge significatiu de la literatura

En pàgines anteriors hem assenyalat que el model d'educació literària connecta plenament amb una concepció de l'ensenyament i aprenentatge de la literatura orientada cap a un aprenentatge significatiu que potencie la competència lectoliterària dels estudiants, és a dir, la seua capacitat per llegir, analitzar, comentar i produir textos literaris, en consonància amb les propostes de María Victoria Reyzábal i de Pedro Tenorio (1992<sup>1</sup>, 2004<sup>4</sup>).

Aquests autors assenyalen que, en l'evolució de l'ensenyament en les últimes dècades, i en aquest intent de construcció o reconstrucció dels sabers literaris per ajustar-los a les necessitats de l'educació literària en l'actualitat, s'han de tenir en compte les últimes teories cognitives i lingüístico-literàries, les quals fan possible articular una opció coherent i interessant per a l'ensenyament i aprenentatge de la literatura. Per això, en la seua proposta d'aprenentatge significatiu de la literatura trobem, per una banda, les aportacions del constructivisme, en tot allò que fa referència i resulta rellevant per al treball del professorat. I, per altra, les consideracions de la lingüística del text, que resulten ben útils per comprendre l'adequació d'una didàctica de la literatura que pugua recolzar-se en els gèneres i que els treballa com a tipus de text, i els considera eixos significatius de la creació i evolució literària. A més, es defensa la necessitat de la lectura i de l'escriptura com a pràctiques apropiades per als estudiants i per al professorat. A continuació aprofundirem en les seues propostes.

En primer lloc cal destacar que, a grans trets, l'aprenentatge significatiu –tal com el concep un dels seus pioners, D. P. Ausubel– és més eficaç que els altres aprenentatges per tres raons: el coneixement adquirit es pot retenir durant més temps, els nous continguts adquirits modifiquen els propis, amb la qual cosa s'augmenta la capacitat d'aprendre més i millor i, per últim, que allò que s'oblida deixa petges cognitives en l'inclusor que facilita futurs aprenentatges. Per aquestes raons en l'àrea de Llengua i Literatura el punt de partida serà el text o, inclús, el gènere (tipus de text en un sentit més ampli) com a proposta general i inclusiva, i des del seu estudi es pot arribar als elements subordinats (èpoques, subgèneres, moviments i estils).

Aquesta opció d'ensenyament-aprenentatge és vàlida, tant per a la comprensió i producció de textos literaris, com per al desenvolupament d'una competència pragmàtica global de comunicació. Per aquesta raó, en l'aprenentatge de la literatura

no apareixen sols objectius o continguts receptius/reproductius (comprendre, memoritzat, imitar, sinó també productius (relacionar, transferir, valorar i crear), com es pot comprovar en la proposta de continguts per a l'educació literària, realitzada per la Cassany et al. (1993, 1998), i que ja hem citat en diverses ocasions.

L'intent de portar a les aules l'aprenentatge significatiu de la literatura atén directament a les diverses dimensions del fet literari connecta directament amb els plantejaments del model d'educació literària que hem anant descrivint en aquesta investigació. Per a Reyzábal & Tenorio (1992, 2004), aquestes dimensions són:

- 1.- L'hàbit de lectura com a condició per als estudis literaris.
- 2.- La lectura per a parlar, escriure i viure millor
- 3.- La literatura com a saber interdisciplinari, divertiment i rebel·lia
- 4.- La literatura, història de convencions, trencaments i innovacions
- 5.- El text com a exigència de la comunicació verbal
- 6.- La literatura com a estratègia textual
- 7.- Els gèneres literaris com a estratègia literària
- 8.- Escriure per a comunicar-se és escriure per a ser

*1.- L'hàbit de lectura com a condició per als estudis literaris.*

Cal demostrar als estudiants que la lectura de textos literaris, a més de ser una activitat plaent, també és útil per a aconseguir avançar en la lectura comprensiva. I així comprovar que la capacitat de comunicar-se plenament (és a dir, de llegir i comprendre i de produir textos literaris) ajuda a viure millor, allibera de convencionalismes i dogmatismes i permet gaudir d'una personalitat plena i participar de manera activa de la cultura de la pròpia època.

No obstant això, les raons per les quals els estudiants no estan suficientment motivats per la lectura són les següents: la societat actual ofereix altres productes per a l'oci que requereixen menys esforços i, a més, moltes de les obres recomanades i les tècniques d'accés a elles no acostumen a ser adequades per a l'edat i els interessos dels estudiants per la seua extensió, tema, estil o complexitat. Per això, cal

combinar els dos objectius de creació de l'hàbit lector i de recerca del plaer i de la utilitat de la lectura.

En defensa del paper educatiu de la literatura cal destacar que la literatura és una necessitat curricular per a la formació de la personalitat i promou i facilita la interacció i la participació, tot preparant a l'alumnat per a la vida en canvi permanent, ajudant a clarificar creences i valors, expressant sentiments i desenvolupament la sensibilitat estètica, enriquint la capacitat crítica i augmentant la capacitat creadora. És a dir, el lector, l'alumnat n'és el protagonista i, per tant, l'enfrontament individual del lector amb l'obra, és a dir, el procés de lectura és allò essencial en la formació literària. Cal fomentar l'hàbit i el gust per la lectura per a que el subjecte se senta involucrat en el procés, es convertisca en co-creador, ja que, tot citant a Jauss (1986, pàg. 108): "el arte libera, por tanto, se necesitan estrategias adecuadas para la lectura de los diferentes textos".

Pel que fa a la qüestió essencial de la creació de l'hàbit lector, cal atendre a la necessitat de treballar en l'aula aquestes estratègies adequades de lectura dels diferents textos. Doncs, segons Cooper (1990, pàg. 21) els lectors han de posar en joc processos de comprensió diferents segons cada tipus de text. Per això, un aspecte fonamental en l'aprenentatge de la llengua i, també, de la literatura consistirà en l'adquisició de les estratègies necessàries per a llegir qualsevol tipus de text, doncs la comprensió d'un text exigeix, almenys, de dos processos fonamentals: la descodificació del significat i la descodificació del significants. Cal per això atendre als diferents nivells de lectura. I, en aquest punt, resulta sempre polèmic el debat sobre la conveniència o no de fer llegir als estudiants les obres mestres de la literatura, pel fet de ser-ho, encara que no siguin atractives per a ells o els resulten massa llunyanes o complicades.

Sobre aquesta problemàtica, ambdós autors (ibídem, pàg. 20), destaquen que allò fonamental, en principi, és l'adquisició de l'hàbit de lectura, per a la qual cosa és imprescindible que els agrade allò que estan llegint. Després, poc a poc, se'ls podrà guiar cap a altres obres, sense oblidar que educar no és únicament donar als estudiants allò que els agrade, sinó anar guiant-los per tal que puguin avançar i progressar en les seues aficions. Per a fomentar l'hàbit i el plaer per lectura, convé que aquesta comence abans que l'infant ja sàpiga llegir. Als xiquets i xiquetes cal llegir-los i comentar-los obres adequades per a la seua edat per a que coneguen la tradició oral,

despertar la seua fantasia, somien amb llocs remots o aventures impossibles o accedisquen a realitats pròximes. Doncs llegir implica realitzar una activitat creadora, una bona obra ens recrea, ens humanitza, cal recordar en aquest sentit, com múltiples estudis corroboren com la millora de la capacitat lectora redunda en benefici de la facultat global d'aprendre.

El que el professorat ha d'intentar aconseguir és que l'alumnat establisca un diàleg emotiu, comprensiu, crític i creatiu amb les obres literàries per a que puguen llegir de manera profitosa i amb plaer. Per això, els criteris per a la selecció de les obres en l'educació primària i secundària és un aspecte fonamental, que ja hem abordat en pàgines anteriors. Els criteris que s'han de tenir en compte són els següents:

- La qualitat dels llibres, fins i tot, si fos possible la seua qualitat com a objecte. Aquest criteri s'ha de tenir en compte també per a triar les adaptacions als clàssic i, fins i tot, les traduccions.

- La varietat dels textos i el seu tractament: relats fantàstics i realistes, clàssics, avantguardistes, d'aventura, de misteri, d'amor, etc. Per tant, és molt important realitzar una bona selecció i una adequada seqüenciació tot atenent, també, al tercer criteri.

- La consideració de l'estat evolutiu de l'estudiant pel que fa al desenvolupament d les seues competències lingüístiques i literàries.

Tot atenent a aquests tres criteris, la tasca del professor/a ha de ser la de realitzar una selecció de les obres que tinga en compte, a més dels textos bàsics de la Història de la Literatura, els interessos i capacitats dels estudiants i, després, poder mostrar que qualsevol gran obra està formada per un subtil entramat de registres lingüístics i literaris, en el que caben passions, gustos, ideologies i esperances. En l'aula s'han de buscar maneres motivadores de conduir cap a la lectura i, per tant, aquests autors assenyalen que seria convenient que els professors, alguna vegada, també narraren contes de manera oral i llegiren sempre amb el ritme i l'entonació adequada, realitzaren dramatitzacions en classe o promogueren debats en l'aula amb escriptors i escriptores.

D'altra banda, per a desenvolupar les destreses relacionades amb la lectura comprensiva, continua essent irrenunciable la tècnica del comentari de text però evitant els problemes d'avorriment, d'exegesi o de reduccionisme. Per això, els

estudiants deuen construir la seua comprensió dels diferents discursos per a després poder valorar-los des d'un esquema conceptual més ampli i generalitzat. A cada text li convindria un tipus o un enfocament lingüístic-literari diferent i hauria d'incloure, lògicament, la valoració personal. Amb l'objectiu final que la lectura puga convertir-se en descobriment, comunicació amb els altres, possibilitat de conèixer-nos millor a nosaltres mateixa i enriquiment intel·lectual i vital.

## *2.- La lectura per a parlar, escriure i viure millor.*

De manera paral·lela al comentari de text i a través de la utilització sistemàtica i rigorosa de les tècniques d'escriptura, els estudiants poden recrear les obres d'altres autors o escriure les seues pròpies produccions. Doncs és un objectiu clau d'aquests aprenentatges potenciar la comunicació personal tot explorant diverses possibilitats i recursos expressius, i poder manifestar de múltiples formes els desitjos, fantasies, alegries, tristeses i, sobretot, aprendre a comunicar-se lliurement per damunt de les convencions. Per a aconseguir aquest objectiu, la lectura es converteix l'instrument ideal per a parlar, escriure i viure millor, en la línia del que s'ha plantejat en la descripció del l'objectiu 1 de l'educació literària en l'actualitat.

I, per això, al llarg de tota aquesta investigació, hem insistit en destacar els diversos valors de la lectura doncs ningú no pot negar l'extraordinari valor de la literatura com a art de l'ésser humà per a l'ésser humà, ni el valor de la lectura com a font enriquidora que expandeix i aprofundeix en la personalitat dels joves quan la reelaboren i la fan seua. Així doncs, la literatura és un espai per a jugar amb serietat. Llegir i fer literatura és entrar en el món de la ficció que ofereixen moltes possibilitats i alternatives. Ja que, com afirma Wellershoff (1976, pàg. 75), "el que lee participa cognitiva, emotiva e imaginativamente del discurso de la humanidad".

Respecte al paper dels docents, Reyzábal & Tenorio (ibídem, pàg. 26) consideren que aquests tenen un paper fonamental al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge, el seu paper és el de programar, seqüenciar, temporalitzar i seleccionar. I ho han de fer a través diàleg i les explicacions detallades, i també han d' assumir conductes modèliques com a parlants i com a oients i, fins i tot, com a humils escriptors. Per això, la classe de Llengua i Literatura ha de ser activa, significativa (en ell caben tots els assumptes d'interés), creativa, lúdica, formativa, sempre teòrico-pràctica, per tal de ser enormement atractiva i vàlida com a taller cap a la vida.

Com que la lectura i l'escriptura comporten activitats cognitives complexes, en els dos casos l'estudiant ha d'assumir un paper participatiu, crític i creador. Per a llegir comprensivament (descodificació i codificació) cal saber relacionar el que el text *diu* (en la forma i en el fons) amb el que ja se sap, avaluar les noves dades respecte als que ja es posseeixen o reconsiderat el seu conjunt. Per això, és molt important aclarir a l'alumnat els objectius que es persegueixen amb cada tasca concreta, ajudar-los a superar per ells mateixa els obstacles i orientar-los per a que es fixen els aspectes oportuns. A més, cal tenir en compte que a major formació i sensibilitat, millor i més rica comprensió.

En la programació de les activitats s'aconsella combinar el treball individual amb el grupal, ja que en la interacció es confronten les idees, s'argumenten i defensen les pròpies opinions, es desenvolupen actituds solidàries, democràtiques, organitzatives, es corregeixen errors, es contrasten dubtes, es gaudeix amb els altres (i, inevitablement, també es pateix) o s'articulen destreses. Si bé l'aprenentatge cognitiu és un procés individual, la font més rica d'experiència emocional es troba en les relacions humanes; i en aquest sentit dins de l'àrea de Llengua i Literatura es pot incloure molt bé la interacció emocional. Per exemple, el docent pot treballar en les aules diverses formes d'escriptura col·lectiva o pot proposar la realització de projectes de treball sobre literatura.

La lectura és una tècnica i una art. Llegir implica tècnica però també una maduració i una art. El seu encant augmenta amb els anys, i com que el pensament i el llenguatge es desenvolupen junts, en la mesura que aquest desenvolupament facilite la regulació de la conducta, la lectura i l'escriptura poden esdevenir en una escola de civisme, de tolerància, de participació, de compromís amb la naturalesa, amb el patrimoni cultural i, fonamentalment, amb existència millor.

### *3.- La literatura com a saber interdisciplinari, divertiment i rebel·lia*

La consideració de la llengua i la literatura des d'una perspectiva funcional fa que aquesta es pugui revelar com un àmbit integrador i, necessàriament, transdisciplinari amb el qual poder garantir una formació bàsica per a tots i totes (comprensivitat) però que atenga a les variables individuals (diversitat). Doncs la literatura, a més de saber, és divertiment i rebel·lia, de manera que ens ajuda a ser radicalment humans. El component lúdic de la literatura suposa un alliberament de l'opressió i la rutina dels

rols quotidians, distanciament intern que naix de l'actitud estètica del joc de poder fer lliurement el que en la resta d'ocasions s'ha de fer de manera seriosa. I contribueix a satisfer necessitats no materials, sinó les més altes exigències del lúdic i estètic.

La informació complementària a la comunicació verbal que aporten altres llenguatges (icònic, musical, gestual o informàtic) eixampla el camp d'interessos i possibilitats del fet literari. L'atracció del cinema, la televisió, el vídeo, la música, la mímica i les noves tecnologies, poden ser aprofitades per programar activitats interdisciplinàries diverses (confecció de cartells, decorats d'obres de teatre, il·lustracions de llibres, musicalitzar poemes, fer fotonovel·les i còmics). Amb aquestes i altres estratègies es pot aconseguir que els estudiants llegeixen i escriuen amb plaer dins i fora de les aules i que puguem comprovar que la comunicació és imprescindible per a qualsevol ésser viu i la interacció lingüística és essencial per a les persones.

Altre factor a tenir en compte, és la contribució de la literatura a la construcció de la identitat personal i comunitària. Usar, conèixer, valorar la pròpia llengua (o llengües) i els seus productes literaris implica reconèixer-se com a part integrant i solidària del grup humà al que pertany i que crea un sistema de comunicació, que basa la seua consistència en el reconeixement d'un passat comú que queda registrat, no sols en la història, sinó –i amb major subtileza- en la literatura. Per això, la lectura comprensiva i activa, a l'igual que l'escriptura correcta, coherent, apropiada i estètica és fonamental per a que es pugui produir una apropiació personal de la literatura i del món.

Per altra banda, la literatura registra i fa cultura i història. Doncs la literatura registra l'evolució de la ciència, la tècnica, la política o l'educació.; per això els estudiants, mitjançant l'estudi dels textos literaris, podran relacionar els retrocessos i avanços culturals, ja que aquests discursos contenen el que ocorre en el món, representen el món, doncs l'ésser humà i la seua realitat és enunciada pel llenguatge. La literatura intenta recollir, en tota la seua complexitat, la realitat i així cada estudiant podrà *descobrir* la seua veritat i construir els seus propis esquemes interpretatius, procés en el qual el professor o professora guiarà tot aportant noves tècniques per a l'acció, amb la finalitat última que puguem avançar per si mateixa en la construcció de la seua personalitat.

#### *4.- La literatura, història de convencions, trencaments i innovacions*



Els docents, en el seu paper d'orientadors i per la seua formació, han d'estar atents a les noves obres que van sorgint, als nous autors i autores, a les referències bibliogràfiques que apareixen en premsa, doncs, la literatura és un història de convencions, trencaments i innovacions. Tots els bons artistes revelen una nova realitat o descobreixen variants i matisos a la ja existent i aporten el seu treball lúdic, gratuït i imprescindible per a la evolució de la literatura.

La literatura forma part de la vida, en el sentit que, no sols s'expressa mitjançant el llenguatge, sinó que genera llenguatge, captiva i absorbeix altres veus, les incorpora al seu ritme, al seu to, el seu estil, per crear un món màgic, únic i ple. Per això, per tal que els estudiants arriben a experimentar el plaer estètic, és necessari que siguen envaïts pel *poder* dels textos i per a això resulta necessari que siguen capaços de reconèixer-los i reescriure'ls. Així doncs, per ensenyar i aprendre literatura cal gaudir d'ella i aprendre a valorar les obres literàries i això no es pot aconseguir simplement amb l'estudi de la història de la literatura, com una mera classificació cronològica. Per això, la didàctica de la Llengua i la Literatura no sols ha de considerar les produccions o la recepció d'aquestes, sinó que ha d'afavorir en l'alumnat uns usos més plens, és a dir, treballar-la en la seua funció comunicativa.

L'especificitat del text literari permet la seua construcció com a discurs definitiu que es basa en la constant evolució dels gèneres literaris i, així, segons Todorov (1978, pàg. 52), el gènere, com a lloc de trobada entre la poètica general i la història literària és "un objeto privilegiado, lo que podría valerle el honor de convertirse en el personaje principal de los estudios literarios."

Aquestes reflexions contrasten amb les orientacions de la major part dels currículums de literatura que han pres com a base la consideració dels contextos literaris socials o històrics, i han oblidat, almenys en part, els textos. Per això, per a l'aprenentatge significatiu de la literatura s'ha d'atendre a la relació text-context, és a dir, a l'estudi del text, sempre inscrit en el seu context de producció, en la línia de les propostes pragmàtiques de Van Dijk (1986, pàg. 176): "Se parte del supuesto que en la comunicación literaria no solo tenemos un texto, sino de que la producción (y la interpretación) de dicho texto son acciones sociales". A més, cal atendre a l'òptica interdisciplinària de l'anàlisi discursiu que s'interessa, en paraules de Van Dijk, (1990, pàg. 14) per l'anàlisi dels diferents contextos del discurs, és a dir, pels processos cognitius de la producció i la recepció, i per les dimensions socioculturals de l'ús del llenguatge i de la comunicació.

##### 5.- El text com a exigència de la comunicació verbal

La consolidació de la lingüística del text se basa en la contestació que la comunicació verbal es realitza mitjançant textos i no a través d'oracions i, per tant, es considera el text com a unitat de sentit que desplega diverses estratègies textuais. Per aquesta raó, en un enfocament comunicatiu de la didàctica de la Llengua i la Literatura que es recolze en la idea de l'aprenentatge significatiu ha d'assumir, imprescindiblement, que en produir o rebre un discurs format per diverses oracions, aquestes no són independents les unes de les altres, sinó que cadascuna d'elles està interrelacionada amb les altres i així es crea la unitat de sentit que ens ofereix un discurs complet.

Tot açò implica que, per a tenir competència comunicativa, a més de la capacitat de comprendre i produir oracions, es requereix una competència textual, és a dir, la capacitat de comprendre i produir diverses classes de textos complets. D'aquí deriva la importància de la producció de textos com un dels aspectes més rellevant des del punt de vista didàctic en l'ensenyament de la Llengua i la Literatura. Per això, si un dels objectius del procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquesta àrea és el d'aconseguir que els estudiants siguen capaços d'usar, comprendre i produir diversos tipus de text, per aconseguir-ho serà precís proposar una sèrie d'activitats didàctiques concretes, seqüenciades i jerarquitzaes (a més a més d'avaluables) mitjançant les quals l'alumnat arribe a la meta proposada. És a dir, cal entendre el procés d'ensenyament/aprenentatge de la literatura com un procés com un procés seqüenciat, jerarquitzat i evaluable.

En aquest procés, la lectura comprensiva de les formes literàries és essencial ja que cal entendre el gènere com un *macronivell* i cada obra o realització completa com un *macroacte* que l'actualitza i que implica, a la vegada, una successió d'actes textuais. Ara bé, en un enfocament comunicatiu, la lectura i escriptura de textos no ha de ser l'objectiu últim, sinó un objectiu intermedi, doncs l'objectiu últim serà garantir la millor comunicació possible. Per aquesta raó cal programar i seqüenciar el treball sobre la diversitat textual en funció de criteris com la freqüència d'ús, la riquesa lingüístico-literària i les possibilitats formals. I, per això, sols la lingüística del text pot descriure textos i classificar-los (per a la qual cosa també seria convenient una Retòrica i una Poètica del text que a més tinguera en compte el context).

Sembla oportú aquí recuperar la noció del text literari com a *cruïlla* o punt de múltiples trobades, en les paraules de Szabolcsi -que citàvem en la pàgina 49-, i que resumim com la cruïlla o punt de trobada, no sols entre els diversos fenòmens lingüístics i històrico-políticoculturals, sinó també la trobada única entre el creador del text i el propi text. D'aquí deriva la importància didàctica de què l'alumne/a intercanvie el paper de l'emissor i receptor, és a dir, que no sols aprengui a llegir textos (orals i escrits, literaris i no literaris), sinó que pugui aprendre també a produir-los i que l'enfocament de l'estudi de la llengua i la literatura no siga merament gramaticalista o historicista.

Des de la perspectiva de l'aprenentatge significatiu de la literatura, ens hem de basar en les funcions de la llengua i la literatura com a instruments de comunicació, funcions que es realitzen a través de textos i discursos concrets i, per això, considerem que cal aprendre la normativa del sistema, però que també s'han de descriure i considerar-se els usos reals dels diversos registres, dialectes i classes de textos a través del seu anàlisi i comentari que ajuden a la comprensió i confecció de discursos equivalents als models treballats. Així doncs, s'ha de considerar a l'alumnat com a lector i productor de textos i oferir-los l'oportunitat de produir els diferents tipus de discursos usuals en la nostra cultura. Sols experimentant el procés d'escriptura (o d'expressió oral) podran adquirir la capacitat de pensar en el lector a qui es destina el text, ordenar les idees en funció dels objectius, seleccionar el vocabulari adequat, i elegir les estratègies morfosintàctiques i retòriques. Per això, es pot postular que llegir comprensivament i escriure adequadament serveix com a ferramenta bàsica per a l'aprenentatge lingüístic i literari, però també com a ferramenta bàsica per a l'adquisició dels continguts de les altres disciplines.

Resulta imprescindible considerar que la comunicació lingüística es realitza a través de processos comunicatius de producció i recepció que s'assemblen però que són diversos, en un predomina la síntesi, en l'altre l'anàlisi. No obstant, en ambdós existeixen uns mecanismes globalitzadors de caràcter bidireccional. Per això, una pragmàtica i una didàctica de la llengua ha de tenir en compte els dos papers i generar aprenentatges per a les dues funcions, amb la finalitat que els estudiants aconseguisquen la competència lingüístico-textual-comunicativa, i –en el nostre cas també la literària- més alta possible. Tot amb la finalitat que el llenguatge, que com a activitat social forma part de la interacció humana, afavorisca l'intercanvi positiu d'opinions, concepcions, interessos o sentiments, perquè la comunicació és una activitat col·lectiva i cooperativa.

## *6.- La literatura com a estratègia textual*

Com hem explicat amb anterioritat, el text literari concret ha de ser considerat l'objecte primari i nuclear d'estudi i a l'aula ha de tractar-se com una unitat plena de significació i s'han d'abordar tots els seus components. Per això ha de ser l'objecte d'estudi central, en tant que manifestació concreta del procés de comunicació produït de manera intencionada per un emissor amb unes finalitats determinades per a que l'interprete un receptor en funció de la seua experiència textual.

No obstant això, s'ha d'entendre el text des d'un sentit plural tot considerant també el seu context de producció. Doncs, el text forma part del concepte més ampli i complex de context comunicatiu, que està compost per tots els factors que influeixen en aquest procés (coordenades espacio-temporals, nivell sòcio-cultural i ideologia) i, per tant, per al seu estudi complet ens hem de basar en les teories generals del discurs i, com explica Schmidt (1991, pàg. 29): "la investigació científico-literaria no puede limitarse al "texto", entendido como objeto: antes bien, debe estudiar el ámbito comunicativo general del mismo..." Per això, el professorat no pot caure en la temptació de considerar que les obres literàries sols tenen un -i sols un- significat "correcte".

D'aquesta manera, en un text literari es poden estudiar diversos aspectes tals com: el significat lingüístic, el sentit general i la seua rellevància, o com rep i valora aquesta obra l'individu o la societat d'una època determinada. Això vol dir que cal considerar tant aspectes interns com externs. Entre els externs caldria tenir en compte per exemple: la intencionalitat de l'emissor i l'expectativa del receptor, la situació de comunicació, el canal, les normes socials. Aquestes marques influeixen lògicament en les marques internes doncs el text verbal és una estructura que mobilitza el complex univers de representacions conceptuals i imaginàries que constitueixen l'univers artístic doncs el text literari és un instrument fonamental per a l'estructuració del pensament i dels sentiments.

Des del punt de vista del receptor s'ha de tenir en compte que el text literari és una experiència vital ja que, en introduir-se en una obra literària, el lector simula viure les situacions que li assenyala el discurs i opta per alternatives semblants o diferents a les que proposa el text. Aspecte que es relaciona amb una altra de les característiques de l'obra literària com és la seua polifuncionalitat i, per això, font a la comunicació

ordinària les obres literàries admeten possibles lectures polivalents, perquè l'obra literària és multisémbàntica.

A més, cal destacar que en la comunicació literària poden observar-se, segons Schmidt, funcions en tres nivells: en el nivell cognitiu, en el nivell moral-social (normatiu) i en el nivell hedonista (emocional). Així serà possible que, a l'igual que el lector *lliure*, l'alumnat també pugui modificar els seus esquemes conceptuals mitjançant la recepció literària, doncs la lectura és una manera d'explorar i per tant d'experimentar altres realitats, com una forma d'actuació imaginària i simbòlica. Es podria afirmar, doncs, que la literatura fa possible portar a la quotidianitat allò excepcional, la literatura seria com una altra vida i es convertiria en aventura, en risc que posa en perill les nostres normes i valors, les nostres emocions. El lector deixa en suspens la seua pròpia realitat per a submergir-se en la realitat ficcional dels textos.

Ara bé, si acceptem que la comunicació literària es basa en els textos, per a una pràctica textual sistemàtica, progressiva i amb unes metes clares; en la didàctica de la literatura resulta imprescindible l'estudi dels gèneres, tot considerant-los com a tipus de text amb característiques històricament variables des del punt de vista de la producció i la recepció. A més, l'enfocament històric es contempla des de dos punts de vista: sincronia i diacronia, coneixements que ens permeten comparar:

- un text literari amb altres (literaris o no) del mateix autor/a
- un text literari amb altres (literaris o no) d'altres autors/es de la mateixa època
- un text literari amb altres (literaris o no) de la mateixa tradició o corrent literària
- un text literari amb altres del mateix gènere
- un text literari amb altres de diferents arts

El paper del docent serà el d'orientador en els estudis literaris, doncs la literatura sols pot aprendre's sobre els textos literaris. Les teories, les caracteritzacions, les comparacions, sols pot realitzar-les qui ja coneix les obres concretes. Per tant, l'ensenyament de les estratègies ha de recolzar-se en l'estímul de les qualitats naturals de cada subjecte, les tècniques de treball ja adquirides i la potenciació de nous descobriments. El professorat ajudarà a què els estudiants vagin adquirint poc a poc el domini en el repertori de textos des dels trets més generals per a després poder anar aprofundint i ampliant en les variants i matisos constitutius. En aquest procés d'adquisició de models, l'aprenent realitza l'aprenentatge a través d'un procés

complex. Primerament, des de la percepció dels trets bàsics, per a després ser capaç de passar a la valoració dels textos per poder contestar a la pregunta formulada per Jakobson (1983, pàg. 28): *què fa que un missatge verbal siga considerat una obra d'art?*

Entre la recepció dels textos i la seua producció existeix una situació intermèdia que podríem anomenar de transformació de textos, situació que fa possible que en les classes de literatura es puguin plantejar nombroses activitats (canvis en el principi i el final, conversions de gènere i nombre, traduccions, canvis de registre, de llenguatge (al mímic, al gràfic o a l'audiovisual). I, en aquest procés, cal tenir en compte que en la comprensió/producció de textos es posen en joc aspectes tan complexes com: les experiències prèvies de cada emissor i receptor, la intenció comunicativa del parlant, el cabal lingüístic de cada emissor i receptor, l'adaptació del missatge al receptor.

#### *7.- Els gèneres literaris com a estratègia literària*

Tots els estudis teòrics o crítics sobre els textos literaris inclouen sempre algun apartat a treballar la noció de gènere. Fins i tot, a nivell social, es pot considerar que l'èxit d'una obra depèn també de la revaloració o desvaloració circumstancial d'uns gèneres front a altres, açò succeeix perquè cada època i societat destaquen un repertori de gèneres i subgèneres, els qual són recolzats amb entusiasme i als quals els autors no poden escapar-se.

La funció de la crítica dels gèneres, segons Frye (1971b, pàg. 247-248) no consisteix tant en classificar els textos com en aclarir tradicions i afinitats per treure a la llum relacions literàries que podrien passar inadvertides per falta de context. A més, les relacions entre gèneres són molt variades: inclusió, combinació (tragicomèdia), inversió (cavalleresca i picaresca) o contrast. El que cal tenir clar és que tots els gèneres i subgèneres experimenten transformacions constants al llarg de la seua història, per això, si bé des del punt de vista didàctic resulta útil un paradigma sincrònic, per a comprendre realment la vitalitat dels gèneres cal comptar també amb paradigmes diacrònics, més dinàmics. A més, s'ha de considerar que a un text se li pot fer una lectura transtextual, el seu significat s'enriqueix i, amb la terminologia de Genette, la genericitat o aritextualitat és un dels aspectes de la transtextualitat (juntament amb la paratextualitat, la intertextualitat o la hipertextualitat). Per això,

cada text modifica el seu gènere: el component genèric d'un text no serà mai una simple reduplicació del model genèric constituït per la classe de textos.

L'evolució dels gèneres exigeix l'adquisició de la competència genèrica bàsica per a l'adequada comprensió i producció d'un text, ja que açò guia les estratègies discursives. Així, el text literari té característiques estètiques que el relacionen amb les altres arts, i característiques lingüístiques que el relacionen amb els altres tipus de discursos verbals. Per això, segons Genette, els gèneres tindrien a veure amb categories literàries i els modes amb categories lingüístiques.

S'ha de tenir en compte que la qüestió dels gèneres ha estat un dels problemes centrals de la llarga història de la teoria literària que se centra, amb paraules de Genette (1979), en l'afirmació, negació, ampliació, reducció, relació, qüestionament, etc.; de la rellevància dels gèneres. Així, respecte al gènere, al subgènere i l'obra cal dir que el gènere és part del sistema literari i l'obra una realització, un acte literari. I així, quan dos gèneres tenen regles en comú, però un presenta requisits addicionals, pot considerar-se com un subgènere de l'altre. En definitiva, el (o subgènere) funciona com un sistema de regles de joc que permet a l'autor informar als seus lectors sobre la manera en la qual han de *llegir*, descodificar el text.

Com hem vist, les obres literàries ens interessen perquè poden estudiar-se a partir de diferents criteris: autor/a, època, finalitats, llengua, receptors o temàtiques. A més, el criteri genèric és un altre criteri essencial per a l'estudi de l'obra literària que ens interessa perquè els gèneres funcionen com a models de creació de sentit.

#### *8.- Escriure per a comunicar-se és escriure per a ser*

L'ensenyament i aprenentatge de la literatura no pot consistir en un procés passiu. Les investigacions més actuals han revelat la necessitat de correlacionar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura per a que es reforcen entre sí. Aquests processos no poden ensenyar-se com a qüestions independents sinó de manera interrelacionada.

La relació dels infants i joves amb el món dels llibres s'ha de potenciar activament i una de les formes més dinàmiques és a través de l'escriptura. Però l'aprenentatge de la l'escriptura no pot improvisar-se. Cal propiciar una actitud positiva cap a l'escriptura i una de les formes de potenciar-la és a través de la creació literària, tal com proposa Cooper (1990, pàg. 378):

[...] una forma de propiciar una actitud favorable a la escritura consiste en que el maestro escriba y comparta sus escritos con los niños, indicándoles cómo ha hecho para ponerlos (sus pensamientos) por escrito. Si los niños se dan cuenta que su profesor valora la escritura, llegarán a valorar, a su vez, la actividad.

A més, l'actual desamor per l'escriptura en els joves i adults té molt a veure amb el desinterès docent i social. Aleshores, per què cal treballar la producció de textos literaris en l'aula? Doncs, perquè impliquen una forma d'actuació que satisfà determinades necessitats a més de les estètiques, però també perquè exigeix, encara més que la recepció, el coneixement actiu de certes estratègies i regles i el domini de múltiples destreses lingüístiques i textuais. Per això, per poder produir conscientment un text de certa complexitat, l'estudiant haurà de conèixer les característiques del macronivell (discurs) i del gènere i després planificar la sèrie d'actes textuais concrets a realitzar.

Per poder experimentar i viure la literatura els estudiants *han de fer* literatura mitjançant l'escriptura, en la línia del que defensa Anna Camps (1994a, b)<sup>14</sup>, de crear contextos per a l'aprenentatge de la composició escrita on els infants i els joves siguin capaços d'escriure i contar les seues històries, han de llegir-se-les als altres, han de debatre sobre els seus autors i obres preferides o els seus personatges. Resulta evident que el text literari crea un món *sui generis*, ja que no informa o retrata com ho fa la crònica o el discurs periodístic o científic, sinó que *instaura, constitueix la seua realitat*, tot, allò sensorial, o fantàstic, o concret o abstracte, pot ser dit pel llenguatge. Per això la capacitat d'escriure i de desxifrar allò escrit és una art, quasi un acte de màgia que ens guia i ens ofereix llibertat. Mitjançant l'escriptura es pot suprimir el temps i l'espai. És un instrument cognitiu de primer ordre, doncs ens permet tant rememorar com inventar. Doncs, tot citant Baum (1989, pàg. 94):

Uno de los misterios más grandes, más oscuros, más maravillosos de la palabra, la palabra primigénia, de la palabra mágica, de la palabra poética, consiste en que ésta posee la fuerza necesaria para conjurar e invocar en el oyente y el lector la imagen misma...

---

<sup>14</sup> Veurem més endavant les aportacions d'Anna Camps sobre la necessitat de crear contextos en l'escola per aprendre a escriure (1994a) i pel que fa a l'ensenyament de la composició escrita (1994b), i ens centrarem sobretot les seues propostes de seqüències didàctiques per a aprendre a escriure.



No obstant, resulta habitual trobar-se amb infants, adolescents i persones adultes que constaten que els falten paraules per a dir (parlar o escriure) allò que necessiten i desitgen. El fet que parlar i escriure coste o exigisca un gran esforç, i per tant resulte poc gratificant, allunya a la gent d'aquestes accions o tasques, i genera problemes de comunicació i per tant d'interacció, ja que les persones com a éssers socials necessiten comunicar-se per a ser. I saber escriure vol dir saber compondre i construir textos complets, tot prestant atenció tant a la forma com al contingut.

El professorat ha de conèixer i dominar les tècniques internes i externes que comporta el procés d'escriptura. No es poden oblidar, com hem assenyalat anteriorment, el paper i l'activitat docent com a model a imitar. Vygotsky, Piaget i Wallon, entre d'altres, destaquen la importància de la imitació com a procés d'aprenentatge en el que es dona una *construcció a dos*. Cal recordar que el docent i el discent reelaboren conjuntament l'ensenyament/aprenentatge de manera que aquest resulta un procés guiat. Per això, el professor/a ha de seleccionar, graduar, i avaluar les tasques i proporcionar les ajudes necessàries per a realitzar-les.

Sobre el procés d'escriptura cal destacar que ha de començar sempre amb la realització d'un pla de treball previ. Abans de començar cal pensar sobre què, i recopilar informació o material per si és necessària. Després de la recollida de dades, s'han de seleccionar i ordenar d'acord amb les finalitats de l'escrit i els seus objectius. Quan l'esborrany de l'escrit està complet, ve la fase de revisió, on s'ha de tenir cura de la coherència, la correcció i l'adequació del text. Però, a més a més, en la creació de textos literaris també cal atendre, respectar i, fins i tot, promoure l'expressió personal, que és la petjada pròpia que cada individu deixa en l'escrit, cal potenciar l'estil personal.

D'altra banda, el text literari funciona també com a *creador* del referent. Tant al llegir com a l'escriure (el fet d'escoltar i parlar) exigeixen la capacitat de ser capaços de transitar per dos direccions oposades i complementàries que van de les paraules als fets i d'aquests a les paraules. El que volen és que els nostres alumnes puguin *verbalitzar el món*, de manera que siguin capaços d'estar plenament en ell. Per això, com hem expressat anteriorment, ens sembla fonamental que els estudiants escriguen els seus textos literaris ja que amb això sobrepassen l'aprenentatge de la mera correcció o precisió i avancen cap a la invenció estètica i lingüística.

La importància de l'experiència artística rau en el fet que, juntament amb l'experiència científica, és un dels dos camins que condueixen a la percepció del món

en la seua eterna novetat. Tant important com desenvolupar la capacitat de pensar amb lucidesa, és desenvolupar el poder de la imaginació, aquesta imaginació que és una de les grans ressorts de la invenció científica i la font més important de la creació artística. L'ésser humà tendeix complexament cap a la seguretat i cap a l'aventura i la innovació. Els dos camins tenen el seu cost, però el de la creativitat és major, doncs el primer passa per acceptar allò establert. Mentre que la creativitat també ha d'aprendre's, doncs els processos d'invenció i de descobriment exigeixen primer del coneixement de les regles, de la imitació i separació posterior dels models i de la regulació de la pròpia fantasia, a més del domini de certes tècniques d'observació i expressió. Per tant, la creativitat<sup>15</sup> s'ha d'ensenyar i treballar a les aules, ja que si bé tots els individus posseïm aquesta capacitat de ser creatius, la creativitat s'aprèn i es desenvolupa en contextos educatius estimulants, que fomenten l'actitud de recerca de noves opcions a l'hora de plantejar i abordar noves situacions i reptes. I, per això, les classes de literatura poden convertir-se en un escenari ideal per a estimular la creació literària. I així ho plantejarem en l'apartat 5.4. d'aquesta investigació quan es reflexiona sobre la importància de la creació literària i la seua vinculació amb els projectes de treball.

Com hem vist, l'escriptura és un procés complex que exigeix d'una pràctica continuada i una resolució permanent dels problemes que vagen sortint. També comporta la pràctica de l'assaig (i l'error), i el descobriment de noves opcions o la modificació de les ja existents. Per això cal, primer, afermar els usos convencionals, després els creatius; però si els docents sols corregim o treballem els aspectes ortogràfics, lèxic o gramaticals, no estem ensenyant tot allò necessari per a escriure poemes, contes, notícies, informes, etc. Els textos literaris també valen com a models per a la lingüística del text, ja que representen -precisament- el tipus de textos funcionalment més ric. Un bon professor o una bona professora sempre ha de ser capaç de fer aprendre als estudiants les tècniques concretes de composició i producció de textos escrits.

Com a conclusió d'aquestes reflexions sobre la necessitat de plantejar un aprenentatge significatiu de la literatura, cal constatar que el llenguatge i, per tant,

---

<sup>15</sup> En la part pràctica d'aquesta tesi es reflexionarà sobre la importància de la creativitat literària a l'hora de presentar un projecte realitzat en les aules universitàries, en concret, en els Graus de Mestre/a en Educació Infantil i Primària. Es tracta del projecte *Creació de racons i tallers per a la creació literària en les etapes d'infantil i primària*.

l'escriptura no poden considerar-se sols com a instrument de comunicació. Les persones necessiten el llenguatge per a tot (o quasi tot): per a conversar, pensar, somiar, insultar, resar o estimar; i en l'ànima d'aconseguir el verb original fan literatura, tot buscant, així, la seua essència. Ensenyar a escriure, aprendre a produir textos, viure la pròpia i humil experiència literària resulta en sí mateix quelcom complex i *màgic*, i per això ha de fer-se amb rigor i de manera sistemàtica, doncs es treballa amb un producte-procés excepcional. Per això, tenir una opció didàctica clara i rigorosa és imprescindible per a qualsevol docent de qualsevol matèria i, sobretot, per als docents de Llengua i Literatura que pretenen que els seus alumnes aprenguen a comunicar-se, a ser i a viure millor. Com hem pogut comprovar, moltes de les reflexions realitzades, de les activitats i estratègies que s'han plantejat en aquest apartat per potenciar un aprenentatge significatiu de la literatura, coincideixen plenament amb els plantejaments més actuals de la didàctica de la llengua i la literatura i amb molts dels objectius i dels postulats metodològics del paradigma de l'educació literària que hem descrit anteriorment.

#### 4.2.5. Literatura comparada i educació literària

En pàgines anteriors hem pogut veure que una de les línies més destacades, pel que fa a la programació i a la delimitació de nous objectius i continguts per a l'educació literària, prové de les propostes derivades de la Literatura Comparada. Aportacions que deriven, inicialment, dels intents d'explotació didàctica del concepte d'intertextualitat, encunyat a partir del dialogisme de Bakhtín i desenvolupat per Kristeva i Genette, i dels mètodes d'anàlisi comparativa en l'educació literària aportats més recentment per Mendoza (1994) i Mendoza et al. (2008)<sup>16</sup>.

La Literatura Comparada es pot definir com una branca de la teoria de la literatura que consisteix en la descripció analítica, la comparació metòdica i diferencial o la interpretació sintètica dels fenòmens literaris interlingüístics o interculturals, amb el propòsit d'entendre millor la literatura com a funció específica de l'ésser humà. La seua principal utilitat és, com ha indicat R. Étiemble (1985, pàg. 279-304), fixar les invariants de la literatura, ja que permet distingir el que és essencial dels gèneres i establir-ne les constants. A més, cal tenir en compte que les literatures nacionals no poden ser explicades sense un context supranacional i cultural més ampli.

Alguns dels avantatges pedagògics de la Literatura Comparada són el següents:

- permet entendre la literatura pròpia des d'un context cultural més ampli, ja que en posar en contacte la nostra literatura amb altres literatures, es facilita així l'equilibri entre les cultures particulars i una cultura única europea
- facilita la comprensió de la literatura en la seua globalitat: ajuda a comprendre el sentit i els trets generals de la literatura i a fixar els elements invariants de la Literatura
- potencia la interdisciplinarietat, l'aprenentatge interlingüístic, ajuda a descobrir els contactes entre els autors i autores de llengües diferents
- és una pràctica disciplinària oberta a qualsevol metodologia nova i a qualsevol tipus de discurs artístic permet analitzar el contacte o la relació de la literatura amb les altres arts: la música, la pintura, etc.

---

<sup>16</sup> El número 28 de la *Lenguaje y textos* és un monogràfic sobre *Literatura Comparada* coordinat per Antonio Mendoza, on diversos autors i autores plantegen les seues reflexions al voltant d'aquest tema.

En general, les propostes didàctiques agrupades sota aquest nom tenen dues característiques essencials (Colomer, 1996a):

- Potencien el coneixement de les interrelacions produïdes entre les literatures que resulten familiars als estudiants, a través dels seus estudis escolars de llengües estrangeres, o bé mitjançant la construcció de la seua competència comunicativa i cultural en zones amb una forta presència de més d'una llengua.
- Expliciten les connexions i utilitzacions successives de les obres, tòpics i motius literaris que configuren l'imaginari col·lectiu actual i que poden rastrejar-se en textos de molt diversa índole: literaris i no literaris i verbals i icònics o audiovisuals.

A més, com hem descrit amb anterioritat, en els darrers anys, des d'una proposta comparativa en sentí ampli, s'hi proposa també la incorporació dels gèneres audiovisuals de la ficció als continguts docents com a forma d'enllaç significatiu amb la literatura. Com a exemple d'aquest factor, es poden treballar els aspectes comuns del llenguatge narratiu del cinema i de la narració literària o els recursos compartits de la cançó moderna i la poesia lírica. Així doncs, aquesta via metodològica és una via que permet enllaçar l'ampli coneixement que l'alumnat té de les formes retòriques i de ficció en les formes de consum audiovisuals, amb l'ensenyament de la literatura, per pal·liar la creixent desafecció de sectors importants dels adolescents actuals per les programacions escolars.

Si aprofundim més en aquestes reflexions, podem veure que la Literatura Comparada contribueix a l'estudi de la literatura en la seua totalitat, el seu objectiu és posar de manifest les connexions que permeten comprendre amb major efectivitat la producció literària i, aquest, és un element molt a tenir en compte des de la didàctica de la literatura. També resulta imprescindible, com defensa Mendoza (1994), adoptar un enfocament comparatiu en comunitats que, com la nostra, compta amb produccions i exponents literarioculturals específics en dues llengües. El benefici didàctic d'aquesta metodologia resulta evident ja que contribueix a una acceptació positiva de la diversitat multicultural i permet aconseguir els objectius d'una vertadera educació bilingüe, que no es pot aconseguir amb una presentació aïllada i sense relacions de les manifestacions lingüísticoculturals.

Tot seguint aquesta reflexió, cal subratllar que la literatura comparada és una bona eina per desenvolupar, en contextos els objectius següents:

1. Evitar la duplicació d'aspectes temàtics i metodològics i, fins i tot, les contradiccions en abordar l'estudi de la literatura en cadascuna de les dues llengües
2. Presentar textos d'ambdues literatures per tal de sumar esforços dels lectors, uns lectors que poden llegir sense gaires dificultats ambdues llengües sense la necessitat de traducció
3. Comparar dues cultures de relació no sempre fàcil però cal fer notar que comparteixen importants referències històriques i culturals
4. Mostrar un model de treball que transcendeix les dues cultures concretes i que és aplicable a textos de qualsevol comparació de textos de qualsevol procedència (Mendoza, 2008)

Aquests objectius contribueixen metodològicament a ampliar el conjunt d'estratègies didàctiques i fan possible superar les fronteres geogràfiques i lingüístiques, ja que aquestes no tenen perquè coincidir forçosament amb les literàries (Ballester & Ibarra, 2009, pàg. 34). A més, com hem comentat en pàgines anteriors, l'enfocament comparatiu ha permès atendre als nous enfocaments en l'estudi de la literatura com són els estudis postcoloniais, la perspectiva de gènere o la revisió dels cànons (Bordons & Díaz-Plaja, 2004). I, des d'aquesta perspectiva, es refuta la proposta d'un cànó únic d'autors i obres seleccionades i es transcendeix l'estricta parcel·lació del coneixement literari entorn a una literatura per la seua escriptura en una determinada llengua o variant lingüística única per connectar-la amb la cultura d'altres grups, d'altres comunitats. Es tracta de trencar amb els límits conceptuals d'una única literatura lligada a un país concret i classificada de manera compartimental en obres, autors i moviments, per permetre l'entrada en l'aula de literatures, ja foren d'eixe país o d'altres països diferents a l'occidental. Doncs, tal com defensen Ballester & Ibarra (ibídem, pàg. 34):

Únicamente desde una perspectiva necesariamente plural, la enseñanza de la literatura podrá abandonar la cúpula académica y desligarse de las directrices de la crítica para interpelar directamente a los discentes contemporáneos y responder a sus nuevas necesidades de formación literaria.

A més, des de la seua dimensió pràctica cal analitzar els aspectes significatius de la Literatura Comparada, com són la tria dels tipus de comparació i dels camps de comparació. Si ens centrem en els camps de comparació Claudio Guillén, en el seu llibre *Entre lo uno y lo diverso* (2005), en planteja cinc:

1. La Genologia: és l'estudi dels gèneres literaris, i pot reunir, d'una banda, les constants ahistòriques que els defineixen i, de l'altra, les maneres d'evolucionar a través del temps.
2. La Morfologia o estudi de les formes: per poder establir els trets bàsics de la llengua literària i, encara amb més precisió, els trets que conformen gèneres i estils.
3. La Tematologia o estudis dels temes que ens serveix per anar al que és més profund en la literatura, ja que el tema és un element que estructura sensiblement l'obra, però també és la part més humana i vital de la literatura.
4. La Internacionalitat: es refereix a les relacions internacionals, tant en el terreny de les relacions personals com en el d'influències i imitacions.
5. La Historiologia: es dirigeix a l'estudi dels grans períodes o etapes del desenvolupament de la literatura a Occident.

Tot centrant-nos ara en el contingut d'aquesta recerca, és imprescindible destacar que, des de la metodologia dels projectes de treball, es pot incorporar molt fàcilment i de manera molt pràctica, moltes de les propostes comparatives per a l'estudi de la literatura ja que, en el marc d'un projecte o d'una seqüència didàctica, s'hi pot desenvolupar qualsevol dels camps de comparació esmentats anteriorment en situar l'educació literària com a eix central de treball.

Alguns exemples d'experiències didàctiques de literatura comparada són:

- Bordons, G. & Díaz-Plaja, A. (1993). *Literatura comparada (catalana i castellana). Propostes de treball*. Barcelona: Ariel.

Material a l'abast del professorat de secundària que mira d'aglutinar esforços de lectura i anàlisi literària de les dues llengües presents al

nostre país. Es fan servir els procediments de la literatura comparada per presentar els períodes històrics, les formes, els gèneres i els temes com a eixos de selecció dels textos i els exercicis que formen part de les propostes de treball del llibre.

- Rodrigo, F. et al. (1999). *Viatges. Llibre de text de 1r Batxillerat (Valencià: Llengua i Literatura)*, València: Tàndem.

La unitat didàctica *Viatge interior, les formes poètiques de l'amor* es formula com un viatge per la poesia catalana des dels inicis fins a l'actualitat, a través de la temàtica de l'amor i amb textos poètics de diverses tradicions literàries (com l'hebrea i l'àrab). S'utilitza alguns procediments de la literatura comparada com la comparació de temes o subgèneres poètics o la imitació o les influències literatures, a través de la comparació de textos poètics de la literatura catalana i espanyola.

Com a conclusió d'aquest apartat podem assenyalar que, a nivell metodològic, la investigació en literatura comparada s'acoba perfectament amb l'actitud dels qui, des del marc de l'educació literària, intenten renovar i enriquir els ensenyaments de la literatura, amb la intenció d'oferir un model obert, plural i ric, que es basa en el diàleg constant com a mètode d'investigació, diàleg entre gèneres, entre tradicions literàries, o entre enfocaments diferents. Perquè, com afirma Claudio Guillén, "la vida es diálogo por naturaleza", i aquesta és la postura del comparatista, sempre dialògica, en eixe diàleg constant "entre lo uno y lo diverso" que propicia el fet literari, "interrogo ese vaivén que vivimos entre lo global y lo singular". Postura que connecta perfectament amb els intents d'explorar la literatura com a hipòtesi de treball, com a aventura creativa, com a viatge fascinant entre la unitat i la diversitat.

Prefiero observar y entender en qué maneras los textos mismos, las formas mismas o los géneros mismos se presentan y organizan, antes que nada, en su constante vaivén entre la unidad que persigue nuestro discurso o nuestra conciencia humanamente solidaria y las innumerables diferenciaciones histórico-espaciales, tan reales y tangibles en el terreno llamado cultural, que asimismo nos atraen y fascinan. (C. Guillén, 1985, pàg. 134).



#### **4.2.6. L'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura en l'Educació Secundària i en el batxillerat**

La premissa inicial que ha de centrar el debat sobre com ha de ser l'ensenyament de la literatura en l'etapa d'educació secundària és que partim de l'acord generalitzat que aquesta ha de constituir una *educació literària* capaç de superar les limitacions del predomini de l'eix cronològic, mancat de funció social i incapaç d'interessar als actuals adolescents i joves. Per això, com hem apuntat en pàgines anteriors, aquesta educació literària ha suposat una reformulació del paper de la literatura en la formació dels ciutadans com a forma de construcció cultural de l'individu i ha anat caracteritzant-se per l'assumpció de la diversitat del corpus literari i de la multiplicitat de pràctiques educatives utilitzables.

A continuació, farem un repàs històric, dels anys 70 fins a l'actualitat, per analitzar amb major deteniment els canvis que han influït en la concepció de l'ensenyament de la literatura en les etapes obligatòries i en el batxillerat, procés que hom pot dividir en tres fases:

1. Des dels anys setanta fins a la reforma educativa de 1990.
2. La consolidació del model de d'educació literària al llarg de la dècada dels 90 i fins els primers anys del segle XXI.
3. Les línies actuals de l'educació literària en secundària obligatòria i batxillerat en l'actualitat.

##### **4.2.6.1. Des dels anys setanta fins a la reforma educativa de 1990**

Teresa Colomer (1996a,b,c) ha descrit de manera detallada els principals problemes que plantejava l'ensenyament de la literatura en les etapes de primària i secundària al llarg de la dècada dels 70 i dels 80. I, així doncs, respecte a l'etapa primària, assenyalava que els problemes eren:

1. La subordinació dels textos literaris a activitats lingüístiques que res tenen a veure amb la seua constitució específica.

2. La falta d'uns objectius concrets i l'arbitrarietat en les activitats d'escriptura i lectura literària, la qual cosa portava a la repetició fins a la sacietat de les mateixes activitats i a la disminució del potencial progrés educatiu de l'alumnat.

3. L'excessiu pes de la literatura infantil, i encara del folklore, que limitava de manera innecessària el corpus conegut i restringia el domini de la creació literària a uns pocs tipus textuais, com el conte popular o els cal·ligrames.

4. La falta d'articulació de les activitats de lectura intensiva, extensiva en l'aula i autònoma, de manera que es desvirtuava la seua funció (associant la lectura lliure amb resums i guies de treball) i s'errava en els seus objectius (abordant la lectura col·lectiva d'una obra sencera com si es tractara d'una successió de fragments sense relació).

I, pel que fa a l'etapa secundària, s'apunten els problemes següents:

1. La subordinació del sentit del text a l'aparell formal de la seua anàlisi amb la consegüent confusió d'objectius i mètodes.

2. La desorientació respecte dels eixos de programació que feu que, en la pràctica, es mantingués una programació *en extens* de la història literària.

3. La coexistència desintegrada de l'activitat de l'aula i de la lectura més o menys lliure d'obres, lectura que, en el millor dels casos, s'utilitzava per a la formació moral o lingüística.

4. L'allunyament dels interessos i capacitats dels alumnes en favor d'una programació predeterminada i d'una interpretació gestionada en exclusiva per l'ensenyant.

5. L'escassa presència d'activitats d'escriptura que contribuïren a la comprensió del fenomen literari.

Cal afegir que la reforma educativa de 1990 va generalitzar l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i aquest fet va aguditzar la contradicció entre l'etapa primària, instal·lada en la fruïció del text sense objectius concrets de progressió de la competència del alumnes, i l'etapa de secundària refugiada en la programació cronològica i el comentari de textos. La distància creixent entre els estudiants i els textos feia minvar de manera continuada la confiança dels docents de secundària en la

seua tasca i, alhora, que se sentien encara més inquiets per la nova atenció concedida als processos d'ensenyament-aprenentatge i per la possibilitat d'haver de seguir realitzant les activitats vigents de comentari de text i d'estudi de l'eix cronològic, amb un alumnat de menor edat en la nova secundària obligatòria.

Nogensmenys, malgrat aquests problemes, al llarg de la dècada dels 80, es van produir una sèrie d'importants avanços en l'educació literària en les etapes obligatòries que, a continuació, descriurem:

### *1.- L'afirmació del valor formatiu de la literatura.*

D'aquesta manera, es produeix un regrés renovador a l'afirmació del valor epistemològic de la literatura, a la seua capacitat cognoscitiva d'interpretació de la realitat i de construcció sociocultural de l'individu. El punt de partida s'ha situat en les necessitats formatives dels estudiants i en l'elecció dels elements teòrics que es revelen útils per al projecte educatiu. Com ja hem explicat abans, en els anys setanta els avanços de la lingüística van provocar l'atenció educativa cap a l'expressió dels estudiants i la centralitat del text. En els vuitanta, el desplaçament teòric cap al lector i els avanços de les disciplines psicopedagògiques varen conduir les reflexions en la didàctica de la literatura cap a la preocupació pels processos de comprensió i per la construcció del pensament cultural. En aquest sentit, amb la substitució del terme *ensenyament de la literatura* pel d'*educació literària* s'evidenciava el canvi de perspectiva d'un ensenyament basat en l'aprenentatge del discent.

### *2.- La superació de la polèmica sobre el corpus.*

La multiplicitat dels textos a utilitzar sembla ser l'única eixida possible en un ensenyament que es vol adaptada als diferents contextos educatius i a la diversitat dels individus. El lector cerca la gratificació de la seua lectura i, per tant, el criteri de selecció ha d'incloure sempre la capacitat dels textos per a relacionar-se de forma intel·lectual i afectivament motivadora amb l'experiència lectora i de vida dels alumnes. L'ampliació progressiva dels textos susceptibles d'interessar als xiquets, xiquetes i adolescents forma part dels objectius de l'educació literària en l'etapa obligatòria. Però, respecte al tema del corpus, es van plantejar dos problemes importants:

- L'abandó d'un corpus nacional i cronològic en l'etapa secundària -problema compartit per altres àrees d'ensenyament- va deixar sense resoldre el poder atorgar consciència explícita de l'evolució de les formes culturals al llarg de la història, consciència que proporciona un marc interpretatiu de la realitat

certament gens menyspreable. Per aquesta raó, Colomer apuntava la necessitat d'un debat sobre aquest aspecte a partir de la reflexió comuna de les àrees implicades i sota la consideració dels objectius que han de ser propis de l'etapa obligatòria de l'educació.

- Un altre problema complex fou la pèrdua de referents literaris col·lectius davant la cultura cada vegada més extensa i diversificada de les societats postindustrials. Cal recalcar, a més, la dimensió general d'aquest conflicte que afectava també als mateixos clàssics infantils, desapareguts als pocs anys de publicar-se pels mecanismes de producció accelerada del mercat, i que impedia, per primera vegada en la història, que els xiquets i xiquetes lectors pogueren compartir l'experiència literària de la seua infància amb els altres membres de la seua col·lectivitat.

### *3. La creació i integració de noves pràctiques d'ensenyament.*

Aquestes noves pràctiques feren possible potenciar la concepció de l'ensenyament de la literatura com una *educació literària* amb funcions rellevants en la formació dels ciutadans i l'assumpció de la diversitat del corpus a utilitzar han aportat elements essencials per a la construcció d'un nou model didàctic.

A partir d'aquestes reflexions, diversos autors i autores, varen plantejar una sèrie d'objectius per a l'educació literària en l'ensenyament secundari, que incorporen aquets avanços i que tenen plena vigència en l'actualitat:

- 1.- Familiaritzar-se amb el funcionament de la comunicació literària en la nostra societat.
- 2.- Relacionar l'experiència literària amb la seua experiència personal.
- 3.- Conèixer alguns temes i formes propis dels principals gèneres.
- 4.- Saber expressar les seues valoracions amb argumentacions coherents i susceptibles de debat.
- 5.- Posseir informació bàsica sobre aspectes literaris, tals com la retòrica, la mètrica o els elements constructius de la narració.

En resum, es tracta d'aconseguir que els estudiants arriben a posseir les capacitats necessàries que permeten a qualsevol ciutadà actual considerar-se un bon lector.

Pel que fa a l'etapa postobligatòria, els objectius i les propostes educatives arrossegaven una indefinició molt major. D'una banda, es plantejava l'ampliació progressiva dels objectius anteriors. I, per altra, es destacava la necessitat de crear un mapa mental de la informació cultural del fenomen literari, sense que açò suposara l'abandó de la seua inserció en l'experiència lectora. Per a açò, era imprescindible que el debat sobre l'ensenyament de la història repenguera amb serietat la definició dels continguts de l'etapa de batxillerat. També es constata el problema existent entre una programació històrica, acusada amb fonament de convertir processos culturals molt complexos en una narració concatenada i falsejadora plena de simplificacions, i, per altra banda, una mutilació del context històric que comportava convertir el text en una raresa ahistòrica, a jutjar-ho des dels valors actuals i a mantenir als estudiants en una falta total de sentit del passat. I, per això, apareix la necessitat de:

Parece, pues, urgente elaborar un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas y que se compagine con una muestra metodológica de diferentes entradas en el universo literario para poder caracterizar, finalmente, los objetivos de esta etapa. (Colomer, 1996a, s.p.)

A més, per tal de donar el protagonisme de l'aprenentatge als estudiants a través de la comprensió i fruïció progressivament complexa dels textos literaris calia, necessàriament, optar per la multiplicitat d'opcions, tant en el corpus manejat, com en les activitats realitzades. Per aquestes raons, pel que fa al corpus, qüestió que ja hem analitzat amb anterioritat, s'han tenir en compte les qüestions següents:

- el criteri de selecció ha d'incloure sempre la capacitat dels textos per a relacionar-se de forma intel·lectual i afectivament motivadora amb l'experiència lectora i de vida dels alumnes
- els fenòmens actuals, com la difuminació de les fronteres entre les diferents formes artístiques (cinema i literatura, per exemple), o com la tendència cap al joc literari amb la tradició, han contribuït també al fet que l'existència d'un corpus d'estudi clarament definit es convertira en un objecte dissecat, incapaç de posar en contacte al lector amb la seua realitat cultural.
- l'esment de les literatures clàssiques, de la literatura universal i de la literatura juvenil que es feia en els curricula de la Reforma Educativa, sancionaven el

procés d'obertura de l'ensenyament de les literatures nacionals en l'ensenyament obligatori.

- la col·laboració entre els i les docents de les diferents filologies i la coordinació de les seues programacions ofereix un camp molt interessant per a la diversificació del corpus, ja que -com ja ho hem fet en capítols anteriors- cal destacar que una gran part de l'alumnat de l'Estat Espanyol reben l'ensenyament de la literatura a través de dues àrees de llengua, a part de la llengua estrangera.

Pel que fa a les activitats, la reflexió psicopedagògica dels últims temps ofereix un ampli espectre de possibilitats organitzatives i de tipus d'exercicis que poden facilitar la formació de lectors competents. Si el paper de l'ensenyant és el d'introduir a les noves generacions en l'ús i gaudi de la comunicació literària en la nostra societat, és evident que la lectura i l'escriptura literària han de constituir el nucli de les activitats a realitzar-se. I, per això, s'hi plantegen tres tipus diferents d'activitats:

- Activitats, com el foment de la lectura o els muntatges teatrals, que es dirigeixen a l'experimentació de la comunicació literària, a la formació de l'autoimatge dels estudiants com a lectors i a la seua consciència d'integrar-se en una comunitat cultural.
- Altres activitats, com el debat sobre les obres, els exercicis de comprensió i expressió sobre els textos o l'explicitació de les regles ofereixen les ajudes necessàries perquè els estudiants puguen seguir un itinerari de complexitat creixent en el seu aprenentatge interpretatiu.
- Activitats de sistematització dels elements constructius vistos o d'exercitació de recursos retòrics que segreguen moments d'exercitació i reflexió necessaris per als dos àmbits anteriors.

En la pràctica, aquests tres tipus d'activitats poden distingir-se només en alguns casos o fins a cert punt en la marxa quotidiana del treball escolar i bé pot succeir que precisament intenten fusionar-se els tres nivells en activitats globalitzadores.

Com hem pogut comprovar, la majoria dels canvis i les experiències realitzades que hem descrit en aquest capítol caminen, sense dubte, cap al model d'educació literària i s'inscriuen en la línia d'aconseguir un aprenentatge significatiu de la literatura, en consonància amb el que hem explicat en el capítol anterior. Aquests canvis refermen els valors de formació cultural de la literatura i l'atenció al gust per la lectura. Així doncs, com hem vist, les dues línies principals del desenvolupament de la competència literària són la implicació del lector i el progrés en el domini de les convencions, principis que concerneixen tant a l'etapa de primària com a la de secundària, de manera que suscitar el plaer de la lectura i formar les capacitats interpretatives són objectius complementaris que han de planificar-se en un marc integrador.

A partir d'aquests dos objectius i de l'anàlisi de les propostes més innovadores dels països del nostre entorn, poden deduir-se una sèrie de principis o criteris comuns, consensuats per la comunitat educativa, per afavorir el desenvolupament de la competència literària en l'etapa obligatòria i que donen origen a una proposta pràctica en l'escola:

*1.- Fer experimentar la comunicació literària.* Els infants i el jovent adquireixen competència literària en la mesura en què la comunicació literària està present i és utilitzada en la nostra societat. Això implica crear situacions, en l'aula i fora d'ella, que permeten percebre la literatura com una situació de comunicació real i com un fet cultural compartit.

*2.- Disposar de llibres adequats i interessants és essencial per al progrés de la competència literària.* Cal utilitzar textos que ofereixen suficients elements de suport per a obtenir el seu significat i que, a la vegada, ajuden a augmentar les capacitats interpretatives de l'alumnat. Aquesta selecció és una activitat complexa, ja que cal adequar la lectura a activitats molt variades, des de la lectura individual i lliure fins a la narració oral o la lectura col·lectiva de textos, i cal atendre també a les variacions individuals dels gustos i habilitats lectores. Per això disposar de llibres adequats i interessants és essencial per al progrés de la competència literària.

*3.- Suscitar la implicació i la resposta dels lectors.* Si la literatura ofereix una manera articulada de reconstruir la realitat i de gaudir estèticament d'ella en una experiència personal i subjectiva, el paper principal dels ensenyants ha de ser

principalment el de provocar i expandir la capacitat de reconstruir la realitat i de gaudir estèticament a través de l'experiència personal i subjectiva de la literatura

*4.- Construir el significat de manera compartida.* Malgrat que la lectura literària es caracteritza per apel·lar radicalment a la resposta subjectiva individual del lector, les últimes aportacions dels darrers anys sobre l'educació lectora defensen que la interacció entre la lectura individual i el comentari públic enriqueix l'aprenentatge. La discussió entre els companys i companyes, la informació subministrada per la persona adulta i les referències entre les obres llegides (l'experiència anterior) permeten als xiquets i xiquetes i als i les joves anar construint els models de funcionament literari.

*5.- Ajudar a progressar en la capacitat per fer interpretacions més complexes.* Cal preveure l'itinerari d'aquest progrés i fer que cada estudiant el construisca personalment. Açò contrasta moltes vegades amb un model d'escola que busca un sol significat, un sol model. A més, la dificultat escolar de cedir protagonisme a l'alumnat sol traduir-se en la pràctica habitual de subministrar informació. Açò pot ser necessari en ocasions, però cal ser conscients que únicament és un dels tipus d'ajuda necessària, i sempre que s'inserisca en l'experiència de lectura i que els coneixements implicats defuguen dels tecnicismes o de la repetició memorística de nocions prefixades. Les formes d'ajuda van estretament lligades a les expectatives sobre la línia de progrés de les capacitats interpretatives.

*6.- Preveure activitats que afavorisquen totes les operacions implicades en la lectura.* La recerca sobre ensenyament de la lectura dels anys setanta i vuitanta ha propiciat l'arribada a l'escola de múltiples propostes d'activitats sobre els mecanismes de lectura de textos, des de com relacionar la lectura amb els coneixements previs del lector a exercicis d'inferència, predicció, control de la pròpia comprensió, etc. Moltes d'aquestes propostes de comprensió lectora es refereixen ja a textos literaris i unes altres poden adaptar-se amb tota facilitat. No obstant açò, cal assenyalar que, encara que la literatura pot ser inclosa en la planificació escolar de l'ensenyament lector, açò ha de fer-se amb una consciència explícita sobre la seua especificitat que no la reduisca a un simple aprenentatge de competències lectores -i no culturals, per exemple-, com abans va ser reduïda a l'adquisició de competències lingüístiques. En aquest sentit, les activitats sobre exercitació de mecanismes lectors hauran de situar-se en l'espai de pràctiques de suport que li és propi.

*7.- Posar en interrelació les activitats de recepció i d'expressió literària, tant en la seua forma oral com escrita.* Malgrat que sempre ens hem situat des de la



perspectiva de la lectura, és evident que totes aquestes activitats es reforcen mútuament al servei del progrés de la competència literària. També s'hauran d'interrelacionar les vies per les quals l'alumnat adquireix aquesta competència, parant especial atenció als referents audiovisuals, tan presents en la nostra societat. (Colomer, 1996b, pàg. 31-37 i Ballester, 1997, 2007, pàg. 96-97).

A partir d'aquests principis, les formes d'organització de les activitats d'ensenyament són múltiples i, sens dubte, les i els ensenyants necessiten trobar formes còmodes de realització que simplifiquen la planificació diària de les seues activitats. La difusió d'experiències didàctiques i els materials publicats han d'ajudar en la tasca d'establir models didàctics d'ús generalitzat. No obstant, cal constatar que, siga quina siga la forma adoptada, és imprescindible contemplar la totalitat de la planificació escolar al llarg de les etapes educatives, tant per a assegurar-se el progrés (i no la repetició) i la continuïtat, com per a garantir un ventall ampli de textos i formes d'accés. A més, dels criteris consignats es desprèn la necessitat de plantejar activitats que puguen reproduir al màxim el funcionament del fenomen literari en el context extern a l'escola (*en situació real o autèntiques*) com les han denominat diversos autors i autores per a referir-se a activitats com: la lectura autònoma, les visites a la llibreria o al teatre, les recomanacions i comentaris d'obres entre els lectors. Totes elles són activitats de lectura i escriptura compartides en l'aula, on es recullen les respostes personals i es construeix la interpretació de forma guiada, i activitats de suport amb exercicis sobre conceptes i habilitats, momentàniament aïllades de la seua utilització en l'apreciació de les obres.

#### **4.2.6.2. La consolidació del model d'Educació Literària al llarg de la dècada dels 90 i fins els primers anys del segle XXI**

Un cop descrita l'evolució de les propostes d'ensenyament de la literatura des dels anys 70 fins a la implantació de la reforma educativa en 1990, hem pogut analitzar les línies mestres dels canvis i establir els principis i criteris que guiaven aquest canvi cap al model d'educació literària en l'ensenyament obligatori.

A continuació reflexionarem sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària en la dècada dels 90 i fins els primers anys del segle XXI. A partir de les reflexions d'Anna Camps i Teresa Colomer (1998) podem

comprovar com s'ha anat produint el desenvolupament gradual del model d'educació literària, que ha anat avançant en les línies següents:

*1.- Aprofundir en la relació de l'educació literària amb la lectura.*

En aquest sentit, s'ha de subratllar, en primer lloc, que l'ensenyament de la literatura es relaciona de manera directa amb la lectura, com hem vist en la definició del model d'educació literària. Ja hem abordat aquest aspecte amb deteniment en capítols anteriors però cal subratllar alguns aspectes importants de la relació entre la competència literària i la competència lectora, Mendoza (2001, 2002) que argumenta que “el desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura”; per això, una persona lectora haurà aconseguit un nivell de competència literària acceptable quan siga capaç d'identificar, associar, relacionar, comprendre, integrar i interpretar el text i, a més, relacionar els seus interessos i expectatives amb les quals aquest li ofereix. Per tant, com assenyala Colomer, el que l'escola ha d'ensenyar, més que *literatura*, és a *llegir literatura*, i fa temps que la reflexió educativa va coincidir a assenyalar que “la formulació de la finalitat formativa de l'educació literària pot resumir-se en la formació del lector competent” (Seminario della ricerca Dilis, 1986). Aquesta formulació va oferir l'avantatge de poder pensar en l'educació literària com un camp específic, però integrat alhora en la planificació general de l'educació lectora a l'escola.

Una planificació de la lectura literària que ha de compaginar l'esforç d'aprenentatge; la tensió entre lectura autònoma i lectura guiada. I que, per tant, ha d'evitar un recorregut estàndard a través d'autors/es i textos adequats a tot l'alumnat, per això:

Cada itinerari educatiu haurà de projectar-se a partir dels gustos i l'experiència dels lectors sense salts cap a textos massa complexos per a les seves capacitats i hàbits estètics, ni sense estancaments en textos banalment repetitius que no estimulin el repte d'un plaer progressivament més elaborat. (Colomer 1998, pàg. 10)

Aquesta pràctica, lliure i guiada, de la lectura per construir la competència literària s'ha de fer en fases recurrents que han d'incloure els elements següents:

1. El desig d'entrar en el joc.
2. L'adquisició gradual de les activitats interpretatives del text (suspensió de la incredulitat, projecció psicològica, l'anticipació i reinterpretació del missatge que es llegeix.

3. L'explicitació de les regles seguides, dels mecanismes que s'han utilitzat per construir la interpretació i que poden servir, tant per aprofundir la lectura feta, com per aprendre a fer una lectura més complexa –i per tant més gratificant- en una altra ocasió.

Altre element a tenir en compte és la importància de fomentar el criteri personal i el judici de valor, que sols es poden formar des de la pràctica: a través de la lectura de moltes obres que ofereixen nous paràmetres comparatius per poder apreciar-ne realment la qualitat, i a través de l'expressió i confrontació de la pròpia opinió amb la dels altres. Per això, Camps & Colomer (ibídem) subratllen que –precisament- moltes de les experiències de renovació de l'ensenyament literari s'ha centrat, precisament, en la potenciació d'aquests factors.

En definitiva, els tres elements constants en el recorregut per a una educació literària, es poden resumir en: la motivació, la comprensió-interpretació del text i la valoració personal. Per al desenvolupament d'aquests tres elements és necessari que, per una banda, es diversifiquen progressivament el tipus de textos que l'alumnat és capaç de fruir, des dels més propers a la seva experiència i cultura a altres cada vegada més allunyats. I, per altra, s'amplien les estratègies interpretatives i de cooperació textual que els alumnes posseeixen, per tal que puguin fruir de diferents maneres, per exemple, des d'una lectura identificativa o argumental fins a una altra distanciada o d'apreciació estètica.

Algunes de les pràctiques que ajudaran a aconseguir aquests objectius són: la proposta de Lacau (1966), ja explicada amb anterioritat, i que consisteix en l'organització del *treball cooperatiu* de l'alumnat a partir de la lectura de deu obres senceres, que seran treballades en petits grups entre els quals van rotant tant les obres com la forma d'interrogar-les. La realització conjunta del treball de comprensió implica una primera fase d'explicitació i contrast interpretatiu entre el grup reduït d'alumnes. La comunicació entre les perspectives des de les quals l'obra ha estat abordada obre una segona fase col·lectiva que permet que tots els alumnes n'obtinguen una visió enriquida.

Altre dels instruments explorats és la dels *diaris dialogats*, sorgit dels paràmetres educatius socioconstructivistes, una activitat utilitzada per la pedagogia americana sobre la resposta al text, basada en l'obra de Rosenblatt (1978). L'ús del diari dialogat s'inscriu també en l'auge de l'ús del portfoli, una activitat socioconstructivista que permet acumular rastres dels aprenentatges per tal d'afavorir l'avaluació formativa dels

alumnes. La fórmula del diari (Lebrun, 1994) consisteix en el registre de les respostes suscidades per la lectura dels textos en un diari personal de cada alumne/a. Es tracta d'un diari de debat sobre les lectures, un estri d'aprenentatge, i no pas d'un diari íntim. Els diaris s'intercanvien entre els alumnes i entre l'alumnat i el professorat. El debat i contrast d'opinions i informacions vehiculat a través del diari s'adequa al ritme de construcció del coneixement de cada alumne, el fa sentir part d'una col·lectivitat interpretativa i contribueix a l'aprofundiment de la lectura de l'obra o de les obres que es llegeixen d'una manera més efectiva que no ho faria el discurs extern i ordenat de l'ensenyant.

*2.- Aprofundir en la relació entre l'experimentació de la comunicació literària i la utilització de la informació i de la reflexió explícita.*

En l'apartat anterior s'assenyalava la necessitat de solucionar els problemes plantejats per l'abandó d'un corpus nacional i cronològic en l'etapa secundària, per a la qual cosa és necessari establir un debat sobre aquest aspecte, que ha de produir-se en una reflexió comuna de les àrees implicades i sota la consideració dels objectius que han de ser propis de l'etapa obligatòria de l'educació. En aquesta línia de reflexió, caldria arribar a un cert acord sobre quin mapa d'èpoques i d'autors ha de tenir un lector competent per tal de col·locar i relacionar cada nou text en la seua *biblioteca mental*, quin metallenguatge ha de conèixer per poder reflexionar i parlar sobre les obres i en quina mesura n'ha de conèixer les interpretacions de la crítica per tal d'ampliar la confrontació de la seva lectura. La reflexió educativa ha insistit en la necessitat d'atorgar prioritat a les activitats d'ús comunicatiu i de construir coneixements a partir de les pròpies necessitats. Per acomplir amb aquest repte, Camps & Colomer (1998) fan dues propostes:

- Desenvolupar itineraris que passen d'una lectura centrada en la trobada *en present* entre el text i el lector, a una lectura més àmplia que incloga la consciència de la historicitat del text i que pondere la seua vigència en l'experiència estètica del lector actual.

- Afavorir la construcció d'un cert mapa del patrimoni literari, de les obres que la comunitat cultural ha considerat, per motius canviants i diversos, que era on millor es representava la capacitat humana de formalitzar literàriament l'experiència.

Com veiem, totes les propostes giren al voltant de l'educació literària com un itinerari de formació. En el recorregut entre el lector preadolescent que inicia l'etapa secundària i el lector més competent que s'espera que en surta, hi incideixen dos tipus

d'ajudes: les generades pels propis textos llegits i les obtingudes a través de l'ensenyament escolar. Cal afegir, també, que aquest itinerari es pot recolzar en dos eixos de progrés: la implicació del lector i l'adquisició de coneixements.

Respecte a la definició i ordenació dels coneixements conceptuals, que semblen pertinents als objectius de l'etapa secundària, pot resultar efectiu dividir-los en dos tipus: els referits a les relacions internes dels elements constructius del text amb el seu context i els coneixements referits a les relacions externes del text .

- Respecte als primers, cal desenvolupar itineraris que mostren, d'una banda, les diferents formes en què la literatura presenta l'experiència –l'èpica, la lírica, la paròdia- tal com assenyalava Bertoni del Guercio (1992) i, d'una altra, les possibilitats, cada vegada més complexes, de construcció textual: els elements constitutius de cadascun dels gèneres literaris. El seu interès didàctic rau en el fet que reproduïx de forma acotada molts mecanismes del funcionament de la literatura. Llegir obres que funcionen de la mateixa manera fa possible construir-ne un horitzó d'expectatives que possibilita el joc d'anticipació i verificació de les hipòtesis i facilita la comprensió del funcionament del gènere en fer que les lectures es recolzin complementàriament les unes en les altres. D'altra banda, el treball de gèneres pot depassar l'estudi dels elements constitutius en fer veure el joc de ressonància entre els textos o la seva evolució.

- Respecte als coneixements referits a les relacions externes del text: es poden treballar a través d'itineraris que mostren diferents formes de connexió, tant de les obres en el seu context, com de la intertextualitat entre elles: les relacions sincròniques s'utilitzaran per enllaçar els textos literaris amb la cultura actual –especialment amb totes aquelles formes artístiques i de ficció que són familiars als alumnes-, per enllaçar el textos a l'interior d'una època històrica determinada –tant per percebre la relació de les obres entre sí, com amb el seu context sociocultural-, i també per connectar les obres d'un mateix autor per tal de veure'n la creació d'un món de ficció o d'un codi personal. Les relacions diacròniques entre els textos, d'altra banda, han de permetre veure la permanència dels diferents tipus d'elements literaris (els tòpics, temes, motius, etc.) al llarg del temps –i fins a la seua presència actual-, i l'evolució d'algunes formes dels gèneres.

El seguiment d'aquests itineraris ha de repartir-se entre els diferents cursos de l'etapa secundària i pot adoptar formes de treball diferents. Tallers, programes de lectures o projectes de treball que poden donar forma concreta a cadascuna de les

entrades en el fet literari i poden superposar, o bé subdividir, els nuclis de coneixements programats. A més, és fonamental programar el quadre general d'etapa i també fomentar la col·laboració entre les àrees lingüístiques presents en l'ensenyament secundari, ja que les diferents entrades poden repartir-se entre l'estudi de les diferents literatures.

Com veiem, totes aquestes noves reflexions contribueixen a ampliar i enriquir els objectius per a l'educació literària en secundària descrits en l'apartat anterior. I, com a aportació més destacada, trobem la necessitat de plantejar itineraris d'educació literària basats en aquests objectius i que haurien d'estar regits per uns  *criteris i estratègies d'actuació a l'aula*, que es poden dividir en dos grans blocs:

*1.- Criteris didàctics generals que perllonguen l'actuació respecte de l'ensenyament literari a l'etapa primària:*

1.1. Fer percebre la literatura com una situació comunicativa real en la nostra societat, a través d'activitats com l'assistència a representacions teatrals, l'ús de la biblioteca, l'intercanvi de recomanacions de llibres o l'anàlisi de col·leccions. Cal construir els hàbits culturals dels alumnes a través d'un procés de familiarització amb el funcionament social del fet literari. Treballar la  *pedagogia del llibre*, com a àmbit complementari de la  *pedagogia del text* que és on se centra habitualment l'escola.

1.2. Adoptar una manera de procedir centrada en la construcció compartida del coneixement i en el foment i acollida de la resposta dels lectors a les obres.

1.3. Dissenyar activitats que fomenten la interrelació entre les diferents habilitats lingüístiques i permeten l'experimentació de la creació literària. Els tallers de literatura, centrats en activitats creatives, han estat, sens dubte, la forma més desenvolupada de renovació de l'ensenyament literari a la secundària. Però la integració entre la lectura, l'escriptura i l'oralitat es troba en molts tipus d'activitats, tant tradicionals –com la imitació de models–, com altres actuals – com la integració en projectes de treball.

*2. Criteris d'actuació més específics o més propis dels objectius de l'etapa secundària:*

2.1. Facilitar la comprensió del text a través d'instruments com, per una banda, activitats que la investigació sobre la lectura de les darreres dècades ha facilitat com a mitjans eficients d'ajuda a la comprensió dels textos. I, per altra, activitats que, qüestionades en el seu ús tradicional a l'escola, han començat

ara a reformular-se, tals com la recitació, la traducció, la paràfrasi o l'escriptura imitativa.

2.2. Seleccionar aquelles entrades conceptuals i aquelles obres que més puguen establir un diàleg amb els alumnes i utilitzar les referències culturals dels adolescents per entendre la pervivència de la tradició literària en els nostres dies.

2.3. Focalitzar els aspectes concrets de les obres que tenen rellevància per a l'itinerari previst, tot defugint els intents d'anàlisi exhaustiva dels textos escollits o una programació general a partir de l'estudi dels autors/es.

2.4. Potenciar la lectura a través de la selecció fragments i obres que conformen els itineraris triats, tot evitant que els estudiants es limiten a repetir les valoracions crítiques no comprovades –o compartides- per ells a partir de la lectura directa de les obres.

2.5. Facilitar l'elaboració d'un mapa mental de contextualització cultural a través de la utilització d'esquemes, compendis i altres recursos informatius sobre èpoques, moviments, etc. L'ús dels multimèdia afavoreix el retorn a la valoració de la informació contextual per tal d'ajudar el lector a situar-se en la distribució espacio-temporal dels fenòmens considerats. .

2.6. Utilitzar diferents aproximacions metodològiques. Ja que nos es pot intentar fer una lectura alhora sociològica, lingüística i semiòtica, per això poden distribuir-se algunes d'aquestes possibilitats metodològiques en els diferents itineraris de manera que els alumnes experimenten la riquesa de les diverses interpretacions. Cal no oblidar, però, que l'objectiu final és que el lector pugui reconèixer els enfocaments crítics i adoptar-los per interpretar i debatre les seues lectures futures. (Colomer, 1998, pàg. 13-14).

Un exemple d'itineraris didàctics per a l'ensenyament de la literatura que han tingut en compte aquests criteris i estratègies el trobem en els materials elaborats per Díaz, A.; Doménech, C. & Navarro, A. *Itineraris de Literatura*<sup>17</sup> (1994). Aquests

---

<sup>17</sup> Itinerari 1. *A l'alba* (inclou la literatura trovadoresca, les Cròniques, l'obra de Ramon Llull, la literatura religiosa i moral de l'Edat Mitjana i l'Humanisme. Itinerari 2. *L'esclat de les lletres* (inclou els autors i autores i les obres del segle d'Or: Ausiàs March, el Tirant lo Blanch, Jaume Roig i Isabel de Villena). Itinerari 3. *Entre l'ombra i la resplendor* (el Renaixement, el Barroc, al Renaixença i el Romanticisme i

itineraris es defineixen com una proposta d'unitats didàctiques temàtiques, basades en cadascuna de les diferents èpoques literàries de la història de la literatura catalana. Cada itinerari inclou quatre o cinc unitats didàctiques, redactades en forma de tallers de lectura i d'escriptura, desenvolupa una sèrie d'activitats basades en les aportacions dels diferents mètodes literaris i enfocaments didàctics (la literatura per temàtiques, la literatura per gèneres, els mètodes de d'anàlisi literària i els tallers d'escriptura). A més, cada unitat s'estructura com a parts d'un projecte unitari.

#### **4.2.6.3. Les línies actuals de l'educació literària en Secundària Obligatòria i el Batxillerat**

En aquesta reflexió sobre com ensenyar literatura a secundària i batxillerat, cal tenir en compte les aportacions de Glòria Bordons i Ana Díaz-Plaja que, en la seua trajectòria investigadora, han reflexionat amb profunditat sobre aquets tema. Les seues contribucions les podem trobar resumides en el pròleg "Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament" del llibre que han coordinat: *Ensenyar literatura a secundària* (2004). La seua proposta fonamental es pot resumir molt breument en la concepció que ensenyar literatura a secundària "consisteix en la formació de lectors actius, motivats, creatius, reflexius, cultes i lliures".

Ambdues autores inicien les seues reflexions apuntant, el que ja hem comentat en diverses ocasions, que la reflexió teòrica i metodològica de la didàctica de la literatura s'ha basat en l'eix autor, obra i lector. Sostenen que durant molts anys l'ensenyament de la literatura ha estat centrat en els plantejaments basats en l'autor i l'obra però, darrerament, s'ha decantat per destacar la importància del lector, desplaçament que ha estat explicat per diversos autors (Bordons, 1994; Ballester, 1999; Díaz-Plaja, 2002a). Així l'objectiu de la didàctica de la literatura ha derivat cap a l'anàlisi dels processos de formació del lector i cap a les formes possibles d'educació literària.

Afortunadament, en l'actualitat, disposem de nombroses aportacions que han incidit en la reflexió sobre la lectura i l'adolescència i que permeten entendre un poc més l'univers lector dels adolescents, com poden ser les investigacions de Díaz-Plaja, A. (2002a); Jover, G. (ed.); 2007, Lluch, G. (ed., 2010) o Manresa, M. (2013), autores

---

Realisme). Itinerari 4. *Colpits per la Modernitat* (Modernisme, Noucentisme, Avantguardes, etc.) i Itinerari 5. *L'actual remor* (Narrativa, poesia, a ssaig i teatre contemporanis).



a les quals farem referència en les properes pàgines. Doncs, com hem assenyalat en el marc teòric i hem reiterat en aquest apartat, ja entrats en el segle XXI, la didàctica de la literatura ha de continuar situant-se en la perspectiva del lector, però també cal redefinir els seus objectius per tal d'obtenir uns resultats més operatius i rics, gràcies a un cert eclecticisme que ha de permetre recuperar els aspectes més rics dels plantejaments basats en l'autor i en l'obra i, per tant, en una comprensió més global i un gaudi més ple del fenomen literari. A continuació, s'exposen les noves aportacions que s'han anat produint.

*a) Des del punt de vista del lector:*

1.- L'aprofitament dels coneixements que aporta l'estudiant de secundària al seu aprenentatge literari. Això vol dir considerar de manera positiva la cultura juvenil en què es troba immers i aprofitar els elements que puguen comportar una aproximació a certs aspectes de l'alta cultura. Ja que, com es desprèn de la teoria de la recepció, cal aprofitar la incidència de la cultura juvenil per a la construcció de l'intertext lector a partir dels sabers textuais, literaris i extraliteraris, com a base per a la formació de lectors.

2.- Un nou interès per la creació d'unes lectures prescriptives o itineraris que assegurin l'educació literària i la formació d'aquest lector sobre unes bases sòlides. Aquest factor posa en qüestió els plantejaments més radicals de la llibertat lectora i matisa el concepte dels drets del lector, que es plantejava anteriorment. Perquè, malauradament, l'àmbit escolar és, massa sovint, l'única possibilitat d'oferir una promoció real de la lectura sistematitzada i tendent a la construcció de nous sentits, una responsabilitat que l'escola ha de saber acceptar i formular amb criteris àgils i fórmules diverses

*b) Des del punt de vista de l'autor i l'obra, es recuperen els aspectes següents:*

1.- La revisió i l'aprofitament de plantejaments historicistes per a aconseguir una autèntica lectura significativa de l'obra. L'enfocament historicista dona certes claus precises de lectura d'una obra, tot mostrant la importància de l'ordenació cronològica i ajuda a percebre el fenomen literari com una successió dialèctica i una simultaneïtat rica de l'expressió literària dels diversos pobles.

2.- La utilització de bones eines d'anàlisi formal per focalitzar l'atenció sobre l'obra literària, la qual cosa enriqueix l'objectiu primordial de tota educació literària, és a dir, el coneixement de la llengua literària o del sistema literari entre els altres sistemes.

3.- Però, l'aspecte més destacat que incorporen aquestes autores en les seues reflexions, és la necessitat de tenir en compte la pluralitat de perspectives que deriven de la literatura comparada que, com hem vist, es tracta de una aproximació teòrica i metodològica d'ensenyament de la literatura que fa possible superar la visió estrictament nacional i aspira a una descripció més general del fenomen literari.

Com hem pogut comprovar, en l'apartat anterior, la literatura comparada ha anat afinant les seues eines metodològiques i afilant els seus objectius. D'aquesta manera, alguns enfocaments de tipus historicista i uns altres de formalistes es fonen en els eixos d'estudi de la comparatística clàssica –amb les aportacions, ja assenyalades en aquestes pàgines- de Claudio Guillén (1997)-, que posa en joc diversos aspectes (els temes, les formes, els gèneres, la història de la literatura i la crítica) i estableix diferents perspectives de comparació, tant de tipus casual com conjuntural. També estableix analogies entre contextos, paral·lelismes de tipus formal i estructural. Tot açò ha fet possible desenvolupar conceptes com el d'influència o imitació, essencials per relacionar textos. Per aquestes raons, Bordons & Díaz-Plaja proposen la incorporació de les noves veus del comparativisme que aporten nous aspectes com ara els dels estudis postcolonials, els enfocaments de *gènere* o la revisió del cànon (Vega & Carbonell, 1998; Romero López, 1998), que són d'una extraordinària utilitat per a les noves necessitats de formació literària en una societat canviant, multicultural i amb multiplicitat de referents comunicatius.

Tot això fa possible potenciar nous recursos didàctics més enllà de l'ordenació cronològica, com ara la comparació o el contrast, o bé centrar les programacions en eixos temàtics. I, per descomptat, com ja hem vist en els nous objectius de l'educació literària, ampliar el cànon amb textos que faciliten l'entrada d'altres literatures i cultures. El conjunt d'aquests avenços teòrics aportats per la literatura comparada ha contribuït a canviar *els objectius i procediments bàsics de l'educació literària Secundària i Batxillerat*, que –a continuació- passem a explicar.

Aquests objectius han de ser diversos i, en formular-los s'ha de tenir en compte la situació de l'aula, és a dir, si ens trobem en una classe de llengua on fem servir la literatura o ens situem en una classe només de literatura. Per això, Bordons & Díaz-

Plaja distingeixen entre quatre tipus d'objectius per a l'ensenyament literari en secundària i batxillerat: *culturals, lingüístics, creatius i actitudinals*.

a) *Objectius culturals:*

Respecte a aquests objectius, en primer lloc plantegen que, encara que ens situem en una classe de llengua, és bo que es contemplen sempre *objectius culturals*. Com a tals, s'entén no sols el coneixement d'autors/es, moviments o contextos, sinó també la coneixença de referents culturals imprescindibles per a qualsevol ciutadà culte, de les idees que han mogut els avanços de la humanitat o dels temes fonamentals de la nostra història cultural. D'altra banda, tot i que el nostre referent cultural bàsicament és el context és el d'Occident, en un món amb distàncies cada vegades més curtes, gràcies a internet, i amb unes aules amb una gran barreja de cultures, cal oferir un ventall de textos i autors que posen en igualtat de condicions autors occidentals, orientals, africans, etc. Per això, en paraules de les autores, "la classe de literatura ha de ser una finestra oberta que permeti conèixer l'«altre» i que faciliti, a través de la cultura, la solidaritat i l'intercanvi" (Bordons & Díaz-Plaja, 2004: pàg.10).

A més, cal tenir en compte que l'aspecte cultural no s'acaba a l'aula. La cultura és present al carrer i a la societat per això cal aproximar les classes a la vida cultural de l'entorn. Doncs l'educació literària ha de facilitar la creació de ciutadans cultes, futurs consumidors de la cultura que es fa a prop seu. Això implica que la cultura viva entre a l'aula (visita d'escriptors, consulta de diaris, veure programes culturals de televisió) i que també els estudiants accedisquen al món cultural de fora (sortides al teatre, al cinema, a exposicions o a esdeveniments culturals).

b) *Objectius lingüístics:*

En primer lloc, cal dir que en ells s'inclouen des dels plans més específics de la llengua, com ara la fonètica, la morfologia o el lèxic, fins a objectius més globals, de caire textual. Així doncs, s'ha de destacar la importància de la literatura en la classe de llengua i així ho hem formulat en l'explicació de l'objectiu 4 *Contribuir des de la formació literària a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat*, dels objectius de l'educació literària en l'actualitat, (apartat 4.2.3.). Doncs, en paraules de les autores, "la classe de literatura és una bona escola de llengua, tant oral com escrita" i, per justificar aquesta proposta, aporten els arguments següents:

- Perquè en un ensenyament en què volem aconseguir lectors crítics és fonamental el diàleg, el contrast d'opinions

- Perquè la lectura expressiva en veu alta és una bona eina per a entrar a fons en el significat del text. Fins i tot, la memorització de poemes o de fragments teatrals pot ser una bona eina per introduir qüestions d'entonació o per polir la pronunciació.
- Perquè, en parlar sobre les obres i contrastar les pròpies opinions i creences, es crearà el procés d'empatia necessari per fer el salt cap a l'addició a la literatura.

Altres dels aspectes lingüístics que cal destacar és la importància de la literatura per aprendre lèxic. Si focalitzem el treball del vocabulari amb activitats específiques, de ben segur que, a la llarga, aconseguirem un notable enriquiment lèxic. Finalment, des del punt de vista textual, les virtuts de la literatura són enormes ja que, dins dels textos literaris, es troben tot tipus i registres, la qual cosa fa possible la imitació, el contrast amb textos no literaris o el comentari. Són moltes les possibilitats de treball de llengua escrita amb la literatura, des de les més tradicionals de comprensió (resum), fins a la construcció de textos d'opinió o textos paral·lels (objectius creatius).

#### *c) Els objectius creatius.*

Com hem vist, aquests són essencials per a desenvolupar la llengua oral i escrita dels estudiants. Però cal guiar-los en el procés creatiu, a partir d'elements coneguts o transformant allò existent. Cal posar als estudiants en contacte amb obres singulars i acompanyar-lo en el descobriment dels elements que han de contribuir a crear aquesta originalitat. Acostumar-los al joc creatiu: a imitar, manipular, reduir o ampliar, és a dir, ensenyar-los a exercitar-se en tots aquells procediments que poden ajudar a entendre el procés creatiu i alhora a experimentar amb l'escriptura.

#### *d) Els objectius actitudinals.*

Aquests són els primordials per aconseguir lectors crítics i motivats. Per aquesta raó, tant els enfocaments temàtics, com l'ampliació del cànon, són fonamentals per aconseguir una bona actitud per part de l'estudiant, ja que els textos triats poden acostar-se als interessos dels joves i suscitar la manifestació de les seues opinions. Per això, el paper del professorat és essencial, a la classe de literatura, ha de ser més un moderador o un animador que dirigeix el debat que no pas un conferenciant. Cal aconseguir que l'alumnat contraste les seues opinions i que aprengui a respectar visions diferents. El diàleg i la implicació personal són elements indispensables per al desvetllament d'una bona actitud envers la literatura. Fer-los descobrir els coneixements, els autors i autores, les obres, en lloc de transmetre'ls tota la

informació, també és útil per aconseguir un bona actitud. Un aprenentatge constructiu sempre és més eficaç però, si aquest aprenentatge, a més, es construeix des d'una implicació personal i en col·laboració, aconseguiren una actitud ben positiva envers la literatura.

Per tal de desenvolupar tots aquests objectius, caldrà oferir a l'alumnat un ventall prou variat d'activitats que posen en joc destreses ben diverses. I s'ha de tenir en compte que, a l'igual que en la didàctica de la llengua ja fa temps que el professorat té assumida una metodologia comunicativa, caldrà aplicar els mateixos principis a l'ensenyament de la literatura. Per tant, a més del comentari de text i del taller literari, pràctiques ja consolidades, es poden introduir noves metodologies i diversificar els processos. A més, es poden distingir dos grans blocs d'activitats: les activitats que giren al voltant de la comprensió oral i escrita (centrades en el comentari de text) i les activitats centrades en l'expressió oral i escrita (focalitzades en els objectius dels tallers).

Però aquestes activitats podran variar segons les destreses intel·lectuals que es posen en joc. Així doncs, les destreses analítiques permeten activitats per: analitzar, localitzar, reconèixer o resoldre preguntes o problemes. Des d'una òptica més plural i constructivista, trobem activitats analítiques com: comparar, relacionar o contrastar, per poder passar, a través del contrast, a la generalització. Així, situats davant de més d'un text, tenim les activitats analítiques de classificar o catalogar que fan possible relacionar els coneixements literaris adquirits amb mostres concretes i ajuden a solidificar els referents culturals dels estudiants. I, finalment, com hem vist abans, una activitat tradicional com memoritzar, pot tenir un paper molt destacat des del punt de vista del desenvolupament de la memòria, per a l'aprenentatge de la llengua oral i per a la identificació amb el text i el descobriment del seu significat.

Sobre les destreses productives, cal dir que moltes d'elles ja han estat citades anteriorment per la seua relació directa amb la creativitat. D'una banda, tenim les manipulatives: substituir, transformar, completar, continuar, ampliar, reduir, etc. I, d'altra, les creatives més obertes, centrades en la imitació o en la creació *a partir de*. Siga com siga, l'escriptura creativa fa possible ensenyar moltes qüestions sobre els processos que els escriptors utilitzen en la construcció de les seues obres.

Per tal de finalitzar amb aquesta reflexió sobre la tipologia d'activitats a realitzar, cal destacar que, si l'alumnat de la classe de literatura manifesta que vol atendre i reclama que es deixi sentir la seua veu (Bordons, 2003), les activitats que li

plantejem haurien d'estar centrades en la participació, en el descobriment i el diàleg, per tant, aquestes autores defensen la necessitat de donar un major protagonisme a l'estudiant lector a través de l'obertura a tots els cànons, la construcció col·lectiva del coneixement cultural i del sentit del text, i d'una presència més equilibrada entre lectura i escriptura.

Com a conclusió d'aquest capítol, es pot destacar que plantejar l'ensenyament i aprenentatge de la literatura cap al model de la *educació literària* ha contribuït a un canvi en els objectius de l'ensenyament de la literatura en les etapes obligatòries i en el batxillerat. Hem pogut comprovar que el nou paradigma se centra en l'objectiu general de la construcció de lector literari front al model anterior més centrat en la transmissió de coneixements sobre d'autors i obres. Així doncs, se substitueix l'aspiració de formar lectors especialistes, coneixedors de la història de la literatura i capaços d'aplicar tècniques de comentari sofisticades, per la de la formació de lectors amb hàbits de lectura consolidats capaços de comprendre els textos literaris.

Lògicament, també ha canviat la concepció sobre l'aprenentatge literari, aquest deixa d'identificar-se amb l'acumulació de coneixements per a passar a concebre's com el desenvolupament d'una competència lectora. Aquest desplaçament exigeix al seu torn una renovació metodològica, ja que les activitats centrades en la reproducció memorística i en l'aplicació de tècniques de comentari de text no semblen les més adequades per a la formació de lectors literaris. Per això, a nivell metodològic, caldrà plantejar itineraris d'educació literària basats en els nous objectius d'educació literària i regits pels criteris i estratègies d'actuació a l'aula, que hem explicat anteriorment. I, també, cal planificar l'educació literària dels estudiants de les etapes obligatòries entorn a diversos i variats objectius: culturals, lingüístics, creatius i actitudinals (tal com proposen Bordons & Díaz-Plaja) i mitjançant les propostes d'activitats que incorporen destreses analítiques, productives i que contempen la participació activa i la reflexió crítica dels estudiants. Es tracta, en definitiva, d'aconseguir –a través de l'educació literària- que els estudiants puguin realitzar un aprenentatge significatiu de la literatura a través del desenvolupament d'una competència lectora i literària que, com hem assenyalat adés- siga capaç de “formar lectors actius, motivats, creatius, reflexius, cultes i lliures”. (Bordons & Díaz-Plaja, 2004, pàg. 16).

## **4.2.7. La formació literària en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària**

### **4.2.7.1. Plantejament inicial**

Per abordar la qüestió de com ha de ser la formació literària dels futurs i futures docents d'infantil i primària, cal partir de la premissa inicial –ja exposada amb anterioritat- plantejada per Ballester (2015, pàg. 169-170) que l'objectiu primordial de l'ensenyament de la literatura ha de ser comú a cadascun dels nivells de la docència i que aquest consisteix –bàsicament- en contribuir a la formació de la personalitat de l'individu i en adquirir una profunda competència lectora, literària i comunicativa. Lògicament, a aquest objectiu primordial, se li han d'afegir els objectius generals de l'ensenyament i els específics de la literatura en cada àmbit i nivell educatiu.

A més, cal tenir en compte que el desenvolupament pràctic d'aquesta competència literària implica la consecució d'habilitats comunicatives relacionades amb les diverses activitats a realitzar pels estudiants que es relacionen amb els aspectes següents: la comprensió lectora, l'adquisició d'hàbits de lectura, la capacitat dels estudiants per a l'anàlisi i la interpretació dels textos i amb la capacitat de gaudir i el plaer que provoquen les obres i amb la creació i producció de textos amb una finalitat estètica. D'altra banda, aquests objectius únicament es poden aconseguir en les aules si les activitats pertinents per a la formació literària es desenvolupen en el marc epistemològic dels estudis pragmàtics i semiològics sobre el funcionament del text literari i en el marc de les investigacions de les teories de la recepció (Sánchez Corral, 2003b).

Segons Ballester la formació professional dels docents ha de contemplar tres aspectes bàsics: considerar amb atenció l'adequació de la seua preparació pedagògica general al camp específic de la literatura, revisar críticament les programacions educatives que es duen a terme en les aules i buscar el model de formació més convenient per tal que, en l'aula, es puga ensenyar literatura en funció d'uns objectius concrets.

A partir d'aquest plantejament inicial, podem aprofundir en les reflexions sobre l'educació literària en la formació dels futurs i futures mestres en les aportacions de Campillo & al. (1987); Mendoza (1998b), Ballester (1999); Cerrillo (2007); Ballester &

Ibarra (2013). D'elles es potent extraure quatre objectius més concrets relacionats amb aquesta formació:

1. Donar les claus d'accés amb un llenguatge mitjançant el qual s'expressa l'experiència humana –en tots els ordres: imaginatiu, moral, vivencial- i que és una de les vies que l'infant té d'intel·lecció del món i d'annexió de tota experiència i sensibilitats personals.
2. Fer conèixer el medi i la tradició cultural propis; aspecte especialment rellevant en la conjuntura històrica actual, doncs, contribueix, des de l'escola, al procés d'identificació cultural col·lectiva que viu la societat.
3. Fer que el coneixement del registre literari de la llengua revertisca en la capacitat expressiva dels infants i joves.
4. Plantejar la lectura com a comprensió d'uns codis artístics convencionals i, respecte al coneixement de la naturalesa específica de l'obra literària, s'ha d'educar en el plaer estètic.

Com hem assenyalat amb anterioritat, per desenvolupar aquests objectius comptem amb un marc didàctic establert, el paradigma de l'educació literària, amb totes les característiques que hem anat definint en les pàgines anteriors i amb tots els elements necessaris per a intentar una efectiva educació literària en les primeres etapes escolars i en l'educació secundària. No obstant això, el que cal és, com afirma Colomer (2002c, pàg.16), “saber qué competencias han de adquirir los alumnos y qué prácticas ayudan a su desarrollo” per poder incloure-les i abordar-les en els plans de formació dels futurs mestres.

En aquesta línia, Ballester (2015) formula, des del model d'educació literària, diverses pràctiques o estratègies per aconseguir abastar les competències i els objectius bàsics que acabem de definir:

- *Lectura per plaer*: aconseguir que l'estudiant pugui adquirir un coneixement empíric dels diversos gèneres i tipologies de textos literaris en tota la seua gamma i diversitat.
- *Lectura tècnica*: a través del coneixement de la teoria literària i l'aplicació de mètodes de comentari i anàlisi de textos bàsics per



adquirir la formació convenient i, també, aconseguir uns instruments mínims per de crítica literària.

- *Coneixement teòric i pràctic* de la història literària a través dels seus textos i obres.
- *Capacitació dels estudiants per a l'anàlisi de textos* i la seua transformació en propostes didàctiques adequades per als diversos nivells d'ensenyament.

Altra de les idees claus que hem desenvolupat en pàgines anteriors, és la importància que la lectura literària té a l'hora d'implicar al lector en el desenvolupament de la capacitat d'aprendre a interpretar i a valorar les creacions de caràcter estètic-literari (Mendoza, 2004, pàg. 15). En el cas concret de la interpretació i valoració de les obres de la LIJ, R. Tabernero (2013, pàg. 47-53) planteja tres pilars bàsics sobre els quals s'han d'assentar les matèries, siga quina siga la seua denominació, de literatura infantil i juvenil en la formació mestres:

a) *La reflexió sobre per què i per a què llegir, per tal d'establir el marc en el qual el mediador ha de desenvolupar la seua tasca.*

I, en parlar de la interpretació de les obres literàries, resulta imprescindible desvincular la lectura literària de les eines pròpies de la comprensió lectora dirigida a l'accés al coneixement i a la transferència d'aquest coneixement. Per fer això, cal insistir en la relació entre lectura literària i la construcció de la pròpia identitat, de tal manera que el discurs literari, la literatura, ajude a explicar el món que envolta a l'individu i les relacions humanes en un context social i, per tant, cultural, en un exercici magistral de formació de ciutadans (Bruner, 1988; Rosenblatt, 2002, citats en Tabernero, 2013). Així mateix, Salinas (2002, pàg. 176) resumeix el sentit de la lectura literària amb la idea que “aprender a caminar por el mundo imaginario enseña a caminar por el mundo real”.

D'altra banda, l'acte lector adquireix el seu màxima expressió en la lectura literària, de tal manera que les activitats de descodificació, interpretació i reflexió com a estratègies pròpies de la competència lectora constitueixen la base del desenvolupament de la competència literària (Mendoza, 1998b).

*b) La metodologia amb la qual el mediador acostarà el discurs literari a les aules.*

Sobre aquest aspecte ja hem reflexionat amb anterioritat i es pot resumir amb la necessitat de provocar la trobada del lector amb el text des dels pressupostos de la discussió literària que permeten la formació de lectors reflexius.

*c) La configuració del corpus.*

Amb el qual es defineix el conjunt de lectures que es proposen en les aules amb el propòsit de desenvolupar els dos objectius bàsics de l'educació literària: el desenvolupament de la competència lectoliterària i el foment de l'hàbit lector. Es tracta d'experimentar el que Mata (2010) denomina una lectura ètica, llegir amb la consciència de llegir-se (en la línia del que plantegen Booth, 2005 i Nussbaum, 2005 - citats en Taberero, 2013, pàg. 48).

Aquests tres aspectes i, un quart, com és la funció dels clàssics; seran objecte de reflexió detinguda en analitzar les pautes globals per a la formació literària dels estudiants dels graus d'Educació.

#### **4.2.7.2. La presència de al LIJ en l'educació superior, en els estudis de Magisteri**

Abans de centrar-nos en els aspectes claus de la didàctica de la literatura en la formació dels mestres com a mediadors docents de LIJ, farem un breu repàs de la presència de la LIJ en l'educació superior, especialment, en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària.

Sobre aquest tema han reflexionat diversos autors i autores, dels quals intentarem sintetitzar les seues aportacions més interessants. Per començar, cal destacar, com ho fan Ballester & Ibarra (2013b, pàg. 12) que la presència de la LIJ en els currículums educatius de les diferents etapes sembla haver millorat considerablement respecte a etapes anteriors, pel que fa a l'ensenyament obligatori i, fins i tot, en el batxillerat. No obstant això, aquest protagonisme es va perdent en observar la seua escassa presència en l'àmbit un universitari, fet que resulta curiós, sobretot en titulacions relacionades amb l'ensenyament com és el cas dels graus de Magisteri, d'Infantil o de Primària. Així ho constaten també Taberero & Dueñas (2003) en denunciar que el panorama que presenta la literatura infantil en l'àmbit universitari no és massa falaguer i ho justifiquen amb la descripció de l'evolució d'aquest

panorama en les darreres dècades, situació que, P. Cerrillo & Utanda, M. C. (2000, pàg. 25), resumeixen en aquestes paraules:

La universidad, entre sus funciones, tiene la de dar respuesta a las demandas educativas y culturales de la sociedad (...) La realidad actual de la literatura infantil, con más de cuatro mil títulos editados cada año, con una población lectora importante y con bastantes buenas colecciones, no tiene la valoración social e institucional que debiera tener, ni tampoco la correspondencia que debiera ser necesaria en el proceso formativo de los futuros docentes, ni de Educación Primaria, ni de Educación Secundaria.

A més, cal fer constar l'important desajustament que es produeix entre els Dissenys Curriculars tant d'Infantil com de Primària, quan parlen –sobretot a manera de declaració d'intencions- de la formació lectora, fins i tot des de la perspectiva del joc i de la literatura com a font de plaer, i la falta de presència de la LIJ que trobem en els plans d'estudi dirigits a la formació de mestres.

Aquest desajust en la relació entre literatura infantil i la universitat, denunciat per Cerrillo (1990, pàg. 11) com “la historia de lo que no se ha hecho y de lo que se habría que hacer”, ha estat descrit en diversos estudis, com per exemple, el de Cerrillo (1990)<sup>18</sup> i el de Moreno & Sánchez-Vela (2000)<sup>19</sup>. Ambdós estudis descriuen un panorama descoratjador caracteritzat per l'escassetesa de crèdits troncal i obligatoris pertanyents a l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura sinó també per l'enfocament conceptual i metodològic que presenten algunes matèries. Així es constata, pel que fa al nombre de crèdits de l'àrea en cadascuna de les especialitats, la literatura infantil és l'assignatura pitjor representada en el marc del creditatge total.

No obstant això, cal reconèixer que en els plans d'estudi de 1971 (Cerrillo, 1990, citat per Taberero & Dueñas, 2003) concernents a la diplomatura de Magisteri, i sobretot el Pla 91, suposaren un avanç no massa satisfactori en la consideració de la literatura infantil com a matèria universitària, ja que es trobava restringida a una única matèria de caràcter troncal sols en l títol de Mestre/a Especialista en Educació Infantil,

---

<sup>18</sup> En l'estudi de Cerrillo (1990) es revisen els plans d'estudi de les 52 escoles de Magisteri d'Espanya vigents en el moment del seu treball i constata que la LIJ sols apareix com a assignatura obligatòria en 8 centres i, com a assignatura optativa, en 14 d'ells.

<sup>19</sup> L'estudi de Moreno i Sánchez-Vela (2000) revisa 147 plans d'estudis per a la formació de mestres de diferents especialitats (38 plans d'Educació Infantil i 32 de les diverses especialitats de l'Educació Primària)

amb 4 crèdits (3 teòrics i 1 pràctic). I, el més descoratjador o incoherent, resultava l'exclusió de la matèria en l'especialitat de Primària, tal com diversos investigadors han denunciat reiteradament (Cerrillo, 1990; García Padrino, 1993; Sánchez Corral (1995). Aquest últim autor descriu aquest panorama a les paraules següents:

La situación generada es, a todas luces, absurda e incomprensible: ¿cómo explicar, pues, -por supuesto, desde razones estrictamente académicas- que la literatura infantil termine a los 6 años?; ¿acaso no resulta incomprensible el que haya que relegar la lectura creativa justo en el momento en que el niño domina los mecanismos simbólicos de la lectura?; ¿qué hacer entonces desde el punto de vista del lenguaje estético, con los niños de 6 a 12 años, si sus profesores, a causa de las carencias curriculares, no saben nada de este lenguaje estético? (Ibídem, pàg. 120).

Davant d'aquest lamentable panorama, cada universitat ha intentat resoldre la problemàtica, amb major o menor fortuna, a través de la introducció de la literatura infantil en l'obligatorietat i en l'optativitat dels seus títols de Mestre/a (Moreno & Vera 2000, pàg. 19-23). Però, com apuntem tots els diferents estudis consultats, amb un resultat generalment insatisfactori, doncs la majoria de propostes continuaven excloent a un gran nombre d'estudiants de la possibilitat d'escollir-la, fins i tot, com a optativa.

Afortunadament, amb la transformació de les diplomatures en estudis de grau, es pot constatar que la situació ha pogut millorar. Per exemple, a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, la presència de la literatura en els nous plans d'estudi és comuna a tots els estudiants i presenta un cert equilibri entre els graus d'Educació Infantil i Primària en la Facultat de Magisteri (Ballester & Ibarra, 2013b). La configuració dels plans d'estudis contempla la necessitat de la formació literària dels futurs mestres d'ambdues etapes educatives, mitjançant la inclusió en 2n curs dels graus de la assignatura de *Formació literària en l'aula d'infantil* i de *Formació literària per a mestres*, que pertanyen al mòdul de *formació didàctica i disciplinar* i corresponen al grau de Mestre/a en Educació Infantil i en Educació Primària respectivament. També cal destacar que en 4t curs s'han dissenyat, dins del mateix mòdul, les assignatures *Planificació de la llengua i la literatura en l'educació infantil* i *Planificació de la llengua i la literatura en l'educació primària* de 4,5 crèdits cadascuna d'elles. Altre element a considerar és que totes aquestes assignatures es contemplen en el mòdul de *formació didàctica i disciplinar* i, per tant, el seu tractament presenta un marcat caràcter formatiu i són assignatures obligatòries.

Com veiem, doncs, front a les antigues diplomatures de Magisteri, caracteritzades per les desigualtats manifestes entre les especialitats i les òbvies incoherències respecte al tractament de la matèria en funció de la titulació, és evident el progrés que s'evidencia en els nous graus de la Universitat de València. Com es pot comprovar, se li ha concedit un major protagonisme a la literatura en la formació dels mestres a través, a través dels tres aspectes que hem anat assenyalant en paràgrafs anteriors: el reconeixement d'una formació específica i obligatòria, amb la creació d'una assignatura específica centrada en ella, la consideració igualitària quant a la inserció de la matèria en ambdues titulacions i des de la seua concepció com a matèria formativa bàsica per a qualsevol docent i, per tant, la seua caracterització com a necessària per a per a l'obtenció del títol.

Però, tal com s'ha denunciat en diverses ocasions i en diversos àmbits<sup>20</sup>, Ballester & Ibarra (ibídem, pàg. 17), consideren que -tot i aquesta lleugera millora front a la situació anterior- encara queden qüestions per resoldre, com per exemple: si l'existència d'una sola assignatura en les titulacions de grau pot garantir la formació dels mestres en coherència amb els principis conceptuals i metodològics desenvolupats en els dissenys curriculars base d'Educació Infantil i Educació Primària. I, per tant, cal valorar si els crèdits ECTS assignats a la matèria (4,5 en infantil i 6 en primària) permeten aconseguir aquests objectiu i, per últim, denuncien la incongruència en la diferència d'hores lectives de l'assignatura en cadascuna de les titulacions.

---

<sup>20</sup> La SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura) va defensar, en el moment de la seua constitució, la necessitat d'estendre la formació didàctica del professorat de llengua i literatura a tots els nivells educatius i la imperiosa necessitat de fomentar la investigació en aquesta línia. A més, de manera reiterada, ve denunciant la insuficiència dels crèdits i de matèries en les titulacions universitàries per poder garantir una formació literària de qualitat en els estudis universitaris.

<http://sedll.org/es/home.php>

### **4.2.7.3. Descripció de les matèries de Formació Literària dels graus de Mestre/a de la Facultat de Magisteri de València**

Les dues experiències de projectes de treball en l'àmbit universitari que es presenten en aquesta investigació s'han realitzat en les aules dels graus de Mestre/a en Educació Infantil i Educació Primària de Florida Universitària. Es tracta d'un centre adscrit a la Universitat de València i, per tant, el seus plans d'estudis de les titulacions són els mateixos que els de la Facultat de Magisteri. Així doncs, cal dir que els continguts i la càrrega lectiva de les matèries de *Formació Literària* també seran els mateixos que detalla Ballester (2015, pàg. 174-176). La matèria de *Formació literària en l'aula d'infantil* s'estructura entorn a cinc grans eixos temàtics que proposen a l'alumnat un itinerari teòric-pràctic sobre l'educació literària des del nucli de la literatura infantil i juvenil i el seu ensenyament. Cal tenir en compte, com ja hem comentat abans, que aquesta assignatura sols compta amb 4,5 crèdits ECTS.

En el primer bloc de continguts es determinen els fonaments teòrics de l'educació literària i els principals conceptes implicats; des de la noció de literatura i lectura fins a l'educació literària i els seues objectius; amb especial atenció a la competència literària i, per últim, a la literatura infantil i juvenil com a modalitat específica i fonamental en la formació dels infants i dels adolescents i la seua relació amb la literatura en general.

El segon bloc aborda la metodologia i les estratègies de la literatura infantil juvenil a partir del concepte del foment lector i les seues principals opcions: el pla de foment lector i la biblioteca, tant d'aula, com de centre o de l'entorn, entesa aquesta com un espai obert al món i de descobriment del plaer lector. En aquest sentit, es revisen les possibilitats de les tecnologies de la informació i la comunicació des del punt de vista de la seua aplicació a la formació dels lectors i a l'ensenyament de la literatura i s'exploren els recursos i les fonts de documentació d'aquest àmbit.

El tercer bloc estudia el concepte de *gènere* i la seua tipologia per aprofundir en els més destacats: poesia, narrativa, teatre i dramatització; però també la premsa, el còmic, l'àlbum il·lustrat i el cinema i altres mitjans audiovisuals.

El quart apartat se centra en la literatura de tradició popular, amb la finalitat d'aproximar a l'alumnat a la rica i complexa herència literària de la seua cultura, però també amb la finalitat de vincular-lo al text literari des de l'oralitat. Per tant, es realitza una aproximació als principals gèneres, amb especial atenció a l'univers del relat i les

seues interrelacions culturals, sense oblidar el potencial didàctic de la tradició popular en l'aula d'educació infantil.

En l'últim apartat ens endinsem en la literatura infantil i juvenil a partir d'un recorregut pels principals autors i autores, obres, moviments de la literatura infantil i juvenil universal des d'una perspectiva cronològica en la qual es conjuguen criteris de qualitat i representativitat. D'aquesta manera es brinda a l'estudiant un itinerari que contempla la perspectiva històrica i l'òptica comparatista des de la qual estudiar els temes, les tendències i característiques més destacades, amb especial incidència en el panorama contemporani.

La proposta de la matèria de *Formació literària per a mestres* que s'imparteix en el Grau de Mestre/a d'Educació Primària s'estructura entorn a set grans eixos temàtics que proposen a l'alumnat un itinerari teòric-pràctic sobre l'educació literària des del nucli de la literatura infantil i juvenil i el seu ensenyament. El temari és semblant al d'educació infantil però s'hi aprofundeix amb dos blocs de continguts més: en el concepte de gènere literari i la tipologia textual, sobretot en els més destacats: el text poètic, narratiu, teatral i la dramatització; però també en altres gèneres, tals com: la premsa, el còmic, l'àlbum il·lustrat i el cinema i altres mitjans audiovisuals. En aquesta matèria comptem amb 6 crèdits ETCS.

En el marc d'aquesta proposta curricular per a la formació literària dels futurs i les futures mestres, destaca el paper rellevant que té el coneixement didàctic, doncs a partir d'aquest l'estudiant podrà discernir, entre els recursos, materials i activitats al seu abast, aquells que millor li convenen per al treball a l'aula. Per això, en les assignatures de formació literària, el principal objectiu serà el d'abastir tot un conjunt de tècniques, recursos i materials que faciliten les condicions necessàries per a que el professorat pugui portar a terme els objectius assenyalats. A més, cal que la mestra o el mestre de literatura siga capaç de crear un ambient en l'aula ric en estímuls i ha de posseir una gran capacitat de suggeriment en l'alumnat; un cop creada l'atmosfera adequada, l'alumnat iniciarà l'activitat, estimulat i motivat pels recursos disposats. Com veurem, aquests dos factors s'ha tingut molt en compte en les dues propostes de projectes realitzades en els graus d'Educació.

#### 4.2.7.4. Pautes globals per a la formació literària dels estudiants dels graus d'Educació

Un cop realitzada la reflexió inicial i un cop establert quin és el context educatiu en el qual se situa la nostra pràctica, tractarem d'explicar els aspectes generals i les pautes globals que han d'orientar la formació literària dels futurs i les futures mestres d'infantil i primària<sup>21</sup>. De tots aquests aspectes, ja s'han apuntat algunes pinzellades en pàgines anteriors, però ara és el moment de revisar-los en relació amb la formació dels futurs i futures mestres. A continuació, plantejarem cinc aspectes<sup>22</sup> que considerem claus i sobre els quals es reflexionarà amb profunditat:

1. *El paper de mediador en l'adquisició de l'hàbit lector.*
2. *El paper dels clàssics: un cas especial en la funció de mediació.*
3. *L'educació literària: de l'animació a la lectura a l'educació literària*
4. *La literatura infantil i juvenil en la formació de les i les mestres.*
5. *La formació lectoliterària dels futurs i futures mestres*
- 6- *La lectura literària dels futurs i futures mestres.*

##### 1. *El paper de mediador en l'adquisició de l'hàbit lector.*

El primer aspecte a tenir en compte en la formació del professorat, és *el paper fonamental que exerceixen com a mediadors en el l'adquisició dels hàbits lectors*. Diversos autors i autores així ho assenyalen i, per exemple, Mendoza (2004) contempla que la funció del docent, davant les finalitats de la formació literària i davant els continguts literaris, desenvolupa tres rols essencials: la de formador, la d'estimulador o animador de lectors i la de crític literari. El/la professor/a de literatura estimula els aprenentatges de l'alumnat fent que els lectors observen els trets específics que presenta un text concret i els efectes que motiven en el receptor. Aquesta funció motivadora és la que permet aproximar a la funció lúdica i estètica de

---

<sup>21</sup> En el número 38 de la revista *Lenguaje y textos (publicació de la SEDLL)* es dedica un ampli monogràfic a la importància de l'ensenyament de la literatura infantil i juvenil en la formació dels mestres. S'han consultat diversos articles del monogràfic per a determinar els aspectes claus que s'expliquen en aquest apartat.



les produccions literàries al grau adequat de coneixement analític que preveu la projecció curricular i l'encamina cap a l'educació literària.

La funció del professor/a com a crític és la de potenciar una comunicació més intel·ligent i, sobretot, significativa amb l'obra literària i així poder obrir noves línies d'accés i d'aprehensió de l'obra a través de procediments per accedir, mitjançant el reconeixement la identificació de les qualitats del discurs literari, al terreny personalíssim del paler estètic. Quan el/la professor/a de literatura assumeix el caràcter de crític-mediador, la informació que aporta ajuda al seu alumnat a valorar les creacions literàries. Des d'aquesta postura, també poden considerar-se les aportacions dels estudiants, com a crítics novells. En aquest sentit són veritablement interessants les paraules de Lerner, D. 2001 (citats per Mendoza, 2004, 2006):

.../... .../... leer es entrar en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica ante lo que se dice y lo que está implícito. Por aquí es por el único lugar donde podemos "enganchan" los alumnos. Una obra literaria tiene que ser siempre una realidad abierta que acepte múltiples interpretaciones. La mayoría del tratamiento lector que se hace en la escuela es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación, la mayoría a veces, particularmente en los cursos de secundaria.

A més, avui afortunadament no solament comptem ja amb un corpus ampli, adequat a l'edat i amb títols de mèrit en la producció literària per a xiquets i adolescents sinó que es va configurant al mateix temps una crítica informada, que haurà de contribuir en la formació permanent del professorat d'Infantil, Primària i Secundària, i fins i tot –com assenyala Teresa Colomer (2002c, pàg.16)- amb un enfocament crític predominant que tendeix a *considerar els llibres sota la perspectiva de l'itinerari d'aprenentatge cultural que ofereixen als xiquets i xiquetes* i que és necessari que els futurs i futures mestres coneguen.

Tot aprofundint en aquest tema de la mediació, Taberero, R & Dueñas, J. D. (2003) insisteixen en la idea que hem reiterat en diverses ocasions, que en el desenvolupament de l'hàbit lector intervenen diverses instàncies –escola, família, textos, etc.- i l'escola, exerceix un paper fonamental com a procés d'aprenentatge. Per això, és essencial la formació dels i de les mestres i del professorat pel que fa a l'educació literària, doncs ells i elles es converteixen en els mediadors privilegiats en la feina de mostrar la literatura i de conrear el plaer de llegir. En aquest sentit, Docampo (2002)

reivindica el paper del professor com a tutor en la formació del lector, i altres autors - com P. Cerrillo, Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002, pàg. 31-32)- destaquen la necessitat que la persona mediadora, docent o no, siga capaç de compartir el goig per la lectura per a portar endavant la seua tasca.

Cal assenyalar aquí la contradicció que existeix entre les demandes d'un tipus d'escola que es debat entre informació i avaluació i no sap integrar en el currículum la lectura per plaer, o en última instància, no és capaç de perfilar una trobada amable i gratificant dels estudiants amb la lectura. Insisteix Ana M<sup>a</sup> Machado (2002, pàg. 21) en aquest aspecte en afirmar que "imaginar que quien no lee puede hacer leer es tan absurdo como pensar que alguien que no sabe nadar puede convertirse en profesor de natación". Aquesta és una de les realitats més evidents: si el mestre/la mestra no llegeix, difícilment podrà transmetre passió per la lectura. És impossible mostrar allò que no s'ha conegut. Per tant, aquesta autora defensa la necessitat urgent d'una bona formació de les i els estudiants com a mediadors. Fet que contrasta amb dos factors, denunciats anteriorment: l'escassetat de crèdits troncal i obligatoris pertanyents a l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura i la persistència de determinats enfocaments conceptuals i metodològics que no ho contemplen. Per això, com hem insistit en diverses ocasions, l'aspecte metodològic serà essencial en la formació dels docents i el descriurem amb major deteniment en el proper apartat d'aquest capítol.

Tot enllaçant amb les reflexions anteriors, en la formació dels i les mestres com a mediadors, a més de tenir en compte la necessitat de conèixer la metodologia i sentir la passió per la lectura, cal un tercer ingredient: la persona mediadora ha d'haver desenvolupat el criteri suficient per a seleccionar les lectures que realitzarà l'alumnat realitzaran, com apuntava Mendoza (2004, 2006). El seu paper en la selecció i confecció del corpus de lectures és un aspecte bàsic per al desenvolupament adequat de la competència literària. A aquesta finalitat obeeixen alguns dels estudis publicats sobre la formació d'hàbits lectors quan dediquen un apartat a la selecció d'un corpus compost de textos que els xiquets poden llegir (Cerrillo et al., 2002; Durán, 2002), per citar-ne alguns.

D'altra banda, en parlar de la funció de mediador en la transmissió de la Literatura infantil i juvenil, hem de subratllar, com ho han fet Anna Díaz-Plaja i Margarida Prats, que aquesta no és una tasca fàcil, doncs en primer lloc cal establir quins són els coneixements que ha de tindre el docent per exercir aquesta funció mediadora ja que requereix el fet de "reconocerse en un camino de conocimiento que

nos hace profundizar más y más en el niño que fuimos, en el lector en qué nos convertimos y en el docente que soñamos ser” (Díaz-Plaja & Prats, 2013, pàg. 19-28),.

Ambdues autores afegixen també que, en el cas particular de la LIJ, la mediació té un paper diferent: les persones adultes hi juguen un paper fonamental, ja que els destinataris de la LIJ no són els qui trien les seues pròpies lectures. Seran els adults (el pare o la mare) els qui trien una versió determinada d'un conte per a l'infant, o el mestre/la mestra que recita o canta d'una manera determinada. En aquests exemples, la mediació es produeix en presència del destinatari, i mediador i receptor interactuen verbal o gestualment i es tracta d'una relació directa. Existeix també una forma indirecta o diferida d'intervenir entre el text literari infantil i els seus destinataris que s'estableix de dues maneres: mitjançant la selecció i prescripció escolar i pedagògica; açò inclou al mestre, al crític o a l'especialista, que creen un cànon d'aula o formatiu i, també, als assessors que realitzen recomanacions, llistats, seleccions o pautes dictades des de les revistes especialitzades o altres fòrums. O mitjançant l'oferta comercial que aproxima la LIJ de diverses formes. En paral·lel a l'univers docent, la maquinària comercial i l'oferta lúdica se situen en l'oci familiar dels infants i adolescents mitjançant la conversió d'un text literari en un producte per a consumir –llibres, pel·lícules, jocs d'ordinador, etc.–, de diversa qualitat i intenció educativa.

Una tercera qüestió que destaquen aquestes autores és que la tasca d'un/a mediador/a sempre comença amb una labor de selecció. L'acostament dels seus destinataris a la literatura infantil i juvenil dependrà de l'adequació d'un text, de la forma en què arribe als seus lectors. Per açò, la persona medidora no pot limitar-se als textos que coneix i que li donen la seguretat del que es domina i funciona. El mediador ha de ser una persona curiosa i disposada al descobriment. Per açò és imprescindible que aprenga a informar-se sobre l'oferta en llibres per a infants i joves (a través de catàlegs, repertoris, revistes especialitzades, en paper o en línia). Però també ha de conèixer el cinema infantil, sobretot en la seua connexió amb les obres que les inspira i en les formes estètiques emprades. I, a més, és important que conega els webs o els blogs dedicats a la LIJ, ha de saber distingir entre les acadèmiques de les comercials; les destinades a infants o a mediadors. Finalment, també haurà d'estar a l'aguait de l'oferta de teatre en l'entorn geogràfic immediat i de les ofertes complementàries que ofereixen diverses companyies o locals cívics (campanyes escolars, guies didàctiques, oferta comercial). I, per descomptat, ha de contemplar la possibilitat de descobrir en el seu entorn rutes literàries, perfectament ajustables a les possibilitats de la biblioteca escolar i de l'activitat docent en l'aula.

Així mateix, la persona mediadora ha d'acostumar-se a practicar la seua mediació en diversos aspectes. D'una banda, en la interpretació de textos o la transmissió d'obres: recitar, memoritzar i oralitzar narracions i poemes; treballar la lectura en veu alta, la comprensió lligada a l'entonació i l'ús de les possibilitats de la veu i de l'expressió. I, per altra, també ha de saber explorar les possibilitats visuals d'un text, bé siga a través de les il·lustracions que un llibre o un àlbum ens ofereix, bé siga apel·lant a la cultura visual dels propis lectors. També seria molt convenient aprendre a realitzar seleccions en la biblioteca que li permeteren crear itineraris i passarel·les lectores entre temes, gèneres o formes. Finalment, cal que el futur mestre conega les possibilitats lectores del seu entorn per a crear rutes per a treballar la memòria literària. Perquè, com assenyala Colomer (2005, pàg. 99-111), els llibres infantils constitueixen la millor eina per a desenvolupar la competència literària, la qual insisteix, a més, sobre el factor cultural que ajuda a explicitar alguns dels criteris que poden guiar en l'elaboració d'un itinerari lector. Des d'aquesta perspectiva necessitem establir paràmetres sobre els quals dissenyar un itinerari lector per al mediador amb l'ànim de fonamentar uns criteris bàsics amb els quals sustentar l'educació literària, tant dels destinataris últims de les propostes com dels qui les plantegen

Per tancar aquesta apartat sobre la mediació docent en la lectura, cal destacar els treballs d'Isabel Solé, sense dubte, una de les investigadores que major ha influït en la renovació de la didàctica de la lectura al nostre país, i en aquest debat, Solé (1992) defensa que: "Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender".

I en aquesta complex procés, la mediació per part dels mestres és fonamental perquè:

*Des dels primers contactes amb la lectura -fins i tot quan la lectura la desenvolupe un altre- i fins la universitat, es pot contribuir a formar lectors estratègics, és a dir a formar lectors:*

- Que llegeixen amb una finalitat, atribuint sentit a la tasca, facilitant que puguin aportar coneixement i experiència prèvia;
- Que siguen capaços d'inferir i interpretar; que comproven la comprensió durant la lectura; que rellegeixen quan siga necessari;

- Que puguem elaborar la informació, discernit entre el bàsic i el secundari, integrar-la, sintetitzar-la i, eventualment, ampliar-la. (Solé, 2007).

Quan Solé parla de “contribuir a formar lectors”, parla d’ajudar als estudiants en aquest camí llarg i complex: el que mena a esdevenir un lector competent i apassionat. I, en aquest camí, l’estudiant ha de trobar sempre la mà dels mestres, de tots, perquè, en paraules d’Enric Queralt (2012) “ningú hauria de mirar cap a un altres costat quan es tracti de millorar la competència lectora dels alumnes; cada mestre s’ha de fer responsable, inexcusablement, d’ensenyar a llegir i a escriure els textos de la seva disciplina”.

## *2.- El paper dels clàssics: un cas especial en la funció de mediació.*

Un aspecte particular pel que fa a la mediació és el paper dels clàssics en la formació dels futurs docents. Sobre aquest tema M. V. Sotomayor (2013) explica que l’orientació per a la selecció de textos és una de les tasques més importants dels mediadors i que, en el cas dels clàssics, l’enfocament educatiu és fonamental doncs cal reflexionar amb deteniment sobre què és un clàssic, de quins clàssics parlem i com han funcionat fins ara com a instruments educatius, amb la finalitat de contrastar la seua validesa i establir criteris sobre bases conceptuals solvents. A més, apunta la necessitat d’establir un marc teòric i un marc històric mínims per a situar la reflexió educativa aplicada a l’àmbit de la LIJ.

Com ja sabem, la definició de *clàssic* ha estat àmpliament abordada des de la teoria de la literatura i l’experiència personal de nombroses veus<sup>23</sup>. Aquest terme també compta amb ha una gran quantitat d’accepcions i una gran diversitat de significats, però trobem que en totes elles hi ha un tret comú associat: la idea d’estabilitat, de permanència i, d’aquesta idea de permanència en el temps, deriva la seua garantia o condició de referent, de model o base per a desenvolupaments posteriors.

---

<sup>23</sup> Han estat moltes les veus autoritzades d’escriptors i crítics que han reflexionat amb gran agudeses sobre els clàssics. Destaquen les aportacions dels escriptors Italo Calvino, Borges, Pedro Salines, T.S. Eliot, Steiner o Bloom; o des de la crítica, les de Claudio Guillén, Pozuelo Yvancos, Sullà o Garcia Gual. Respecte als clàssics de la LIJ són molt interessants les aportacions d’A. M. Machado, G. Núñez, M. V. Sotomayor, P. Cerrillo, M. Soriano i I. Tejerina.

Una de les definicions més famoses de *clàssic* apareix en el famós assaig d'Italo Calvino, *¿Por qué leer a los clásicos?* (1991) on l'autor afirma que: “un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que quiere decir”. Doncs cada lectura i relectura d'aquests llibres és un nou descobriment, perquè són llibres inesgotables, que proporcionen experiències de vida, models i termes de comparació, valors i bellesa de formes. Són obres a les quals cal tornar perquè en elles estan les nostres arrels, la nostra cultura i la nostra identitat.

Des de la teoria literària, Pozuelo Yvancos (1996), Garcia Gual (1998) i . Guillén (1985), entre uns altres, s'han referit als clàssics. Des d'una perspectiva més propera i personal, A. R. Machado (2004, pàg. 20) defensa amb passió que “un clásico no es un libro antiguo y pasado de moda. Es un libro eterno que no pasa de moda”. Perquè els clàssics són obres que han deixat petjada en els seus lectors, que han romàs a través del temps, que han marcat una època i segueixen vius en l'imaginari d'un col·lectiu, com assenyala Cansino (2007). Els clàssics representen les màximes expressions culturals d'un poble, les seues obres i autors, el moment culminant d'un gènere literari o moviment artístic, i en ells sempre preval el valor modèlic de referent cultural que han adquirit amb el pas del temps.

En estreta relació al concepte de clàssic trobem la noció de cànon, el seu paper i la seua importància. Doncs, com assenyala Pozuelo Yvancos (1996), és necessari que els clàssics –com a obres modèliques que han acreditat el seu valor al llarg del temps– s'incloguen en la selecció d'obres i autors que s'han de llegir per a assegurar el seu coneixement a cada generació que s'incorpora a una comunitat cultural. Ja hem reflexionat en aparats anteriors sobre la importància del cànon en la LIJ i, sobretot, sobre la necessitat de renovar-lo constantment per adaptar-lo a les característiques de la societat actual. Per això, qüestions com la seua construcció, la revisió de les seues funcions, la seua estabilitat i les seues categories són aspectes àmpliament debatuts des de la teoria i la crítica. A més, cal destacar dues característiques essencials del cànon: la seua naturalesa essencialment històrica –i, per tant, la seua variabilitat– i la impossibilitat d'establir un cànon únic i universal, ja que època, cada tipus de receptor, cada comunitat cultural i cada sistema literari tenen el propi. Fins i tot cada lector pot arribar a tenir el seu propi cànon, que serà el resultat de la seua història lectora personal. D'ací la polèmica que sempre han suscitat els intents d'establir un cànon únic, ja siga occidental, infantil o nacional, com ha ocorregut amb les obres de Harold Bloom (1995, 2003).

La història de l'educació i de la lectura infantil i juvenil ha presentat els autors i autores clàssics com a model de llengua i de representació de les cultures nacionals, i han estat sempre presents en l'ensenyament. Alguns estudis mostren com s'ha elaborat aqueix cànon en el nostre passat més recent, quins han estat els autors seleccionats i de quina manera s'han utilitzat aquestes lectures en l'educació (Nuñez, 2007). No obstant això, la qüestió fonamental en l'actualitat és reflexionar sobre quin ha de ser el paper dels clàssics des del paradigma de l'educació literària. I, des d'aquesta òptica, cal assenyalar que són moltes les raons que avalen la seua presència en qualsevol itinerari de lectures orientat a l'educació literària. Entre les quals destaquen el seu valor com a models d'escriptura i expressió de la naturalesa humana, el seu significat com a representació d'una identitat cultural i la necessitat de conjugar amb harmonia tradició i innovació en la tasca educativa.

A més, els clàssics també ens són necessaris “per a entendre qui som i on hem arribat” (Calvino, 1991, pàg. 19), perquè en ells aquesta nostra mateixa condició humana i en ells ens veiem reflectits; perquè, com explica Cansino (2007), ens descobreixen l'univers, ens fan créixer i construeixen la nostra consciència col·lectiva; els necessitem perquè ens parlen dels nostres mateixos temors, passions i preguntes, encara que ho facen amb un altre llenguatge i altres arguments; perquè ens ajuden a conèixer-nos i a conèixer el món, el nostre univers proper i llunyà, i perquè han superat la circumstància concreta del seu temps per a aconseguir la dimensió universal que els perpètua.

Cal però enfrontar-se amb realisme i tindre clars quin són els problemes que planteja el fet d'enfrontar-se als clàssics en l'etapa de formació com a joves lectors. El primer problema que trobem és la dificultat inherent en la lectura d'algunes d'aquestes obres, tant en el seu contingut com en el seu llenguatge. El segon obstacle és la distància temporal i cultural amb els lectors d'avui. Dificultats que limiten la seua lectura en edicions integres al reduït grup de lectors professionals (Lefevre, 1997), és a dir, els especialistes integrats en el món acadèmic i educatiu que fan de la lectura la seua professió, “o al lector apassionat, aquell que llegeix als clàssics amb gaudi, amb entusiasme i que està destinat a transmetre'ls amb la mateixa passió amb els que els va descobrir” (Cansino, 2007, pàg. 34).

No obstant això, per a la majoria de persones, els llibres clàssics representen el que expressava Hemingway quan afirmava irònicament que els clàssics són aquelles obres que tothom admira però ningú ha llegit. Fins i tot caldria podem pensar en l'aparent contrasentit que suposa utilitzar una literatura de gran maduresa i

permanència en el temps per a la formació d'aquells qui amb prou feines estan descobrint el món i solament miren cap a davant.

Des de l'educació literària de les futures generacions de lectors, ens hem d'enfrontar a aquesta situació contradictòria des de l'acció educativa. I ací ens apareix amb el tema profundament debatut de les adaptacions i trobem que són molts els autors i autores que han reflexionat sobre la necessitat, la funció i els valors de les adaptacions, com per exemple: Lefevère, A. (1997), Carrasco, X. (2000), Duran, T. (2009), Díaz-Plaja, A. (2002), Postigo, R. M. (2002), Teixidor, E. (2007) i Sotomayor Sáez, V. (2005, 2013)

En les seues obres trobarem raons a favor de les adaptacions en consonància amb aspectes que proposen Sotomayor (2013, pàg. 33) i Teixidor (2007), quan defensen que el paper dels clàssics és fonamental en l'educació literària i que, per tant, la seua presència en les aules és necessària però cal tenir ben present que cada lectura té el seu temps i les seues condicions. Així doncs, els clàssics de la literatura oral i els de la literatura infantil i juvenil ofereixen grans possibilitats per a una lectura íntegra i plena, amb la possibilitat afegida de combinar obres de les literatures nacionals i d'altres literatures, sobretot, en la línia de renovació del cànon per introduir la interculturalitat, assenyalada en l'explicació dels objectius de l'educació literària del segle XXI (Ballester, Ibarra & Devís, 2010). Per això es fa necessari –conjuntament amb les adaptacions dels clàssics- la selecció de fragments o capítols, la reescriptura d'històries i la versió a altres gèneres amb un component visual més proper a la cultura actual (cinema, història gràfica, àlbum o llibre il·lustrat, lectura interactiva, etc.), com a altres opcions vàlides a valorar tenint en compte l'obra de partida i el lector a qui es dirigeix la proposta.

Com veiem, aquestes són diverses maneres d'aproximar-se als clàssics que s'han de tenir en compte en la formació de mediadors amb el suport d'experiències reals de resultats satisfactoris i, per això, hi existeix un cert acord en destacar que la importància de les adaptacions rau en el fet que totes elles són, al cap i a la fi, reescriptures que tenen com a finalitat i justificació el fet de divulgar, de difondre, de donar a conèixer, en una primera aproximació, l'obra clàssica. I, davant la disjuntiva que es produeix entre recolzar un coneixement incomplet, potser falsejat, que pot proporcionar una adaptació o acceptar el desconeixement total fins que el lector estiga en condicions d'accedir a l'obra íntegra, és preferible que es conega el mite, el personatge, el símbol o els valors representats àdhuc a risc que mai no s'arribe a llegir l'obra íntegrament, cosa que pot ocórrer en tot cas. No oblidem que la literatura



canònica també circula en gran part en forma adaptada o reescrita: com a resum en una enciclopèdia, ressenya en periòdic o revista, comentari crític, informació mediatitzada, adaptació o antologia, versió cinematogràfica o teatral.

Per a concloure aquest apartat sobre la funció de la mediació literària en els clàssics, cal destacar que els debats que hem plantejat sobre la vigència dels clàssics en la cultura infantil i juvenil actual i les múltiples iniciatives que han sorgit des de l'àmbit de la mediació en el passat i el present, són l'expressió d'una necessitat sentida i confirmen la dificultat de l'empresa educativa. Per tant, la resposta a aquesta necessitat passa per una solució intermèdia, que està en plantejar seleccions de textos que puguin equilibrar la literatura actual i la canònica, perquè necessitem als clàssics i hem de trobar la manera de mantenir-los vius. Doncs, com conclou M. V. Sotomayor (2013, pàg. 34):

De ello depende nuestra supervivencia, nuestra cultura y nuestra propia identidad como seres humanos. Y sólo el conocimiento de la historia de la literatura y el dominio de los instrumentos de análisis y valoración de textos capacitarán al mediador para desarrollar su importante tarea.

### *3.- L'educació literària: de l'animació a la lectura a l'educació literària*

Aquest aspecte té molt a veure amb l'objectiu final de l'ensenyament de la literatura de desenvolupar una veritable educació literària en els estudiants i, per tant, cal destacar que l'educació literària ha d'anar molt més enllà de l'animació lectora, doncs, aquesta suposa la incorporació plena, no ocasional, i planificada dels textos literaris al treball de l'aula. Però, evidentment, una educació literària que –com hem explicat en diverses ocasions- s'ha de basar en la lectura dels textos i ha de tenir com a objectiu final el foment del gust pels llibres. I, per això, en els darrers anys, han aparegut diverses veus crítiques que han denunciat la insuficiència de l'animació lectora com a eina metodològica que potencie plenament aquesta educació literària. A continuació resumim algunes de les més interessants.

Segons afirmen Cerrillo, Larrañaga & Yubero (2002, pàg. 82): “no parece que estas actividades [de animación a la lectura] hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener”. I, per això, aquests autors consideren que probablement s'ha vinculat a l'excés animació a la

lectura amb la idea de joc, estratègia o tècnica encaminats a la lectura d'un determinat llibre més que a el *foment general de la lectura*.

Des d'una òptica semblant, Mendoza (1999, pàg. 25), suggereix que: “los posibles fracasos de la actividad de animación acaso estén causados por no haber formado al lector para su autónomo enfrentamiento posterior con otros textos o con todo tipo de textos”. Altres autors i autores subratllen la necessitat de revisar el paper dels tres factors fonamentals en el desenvolupament dels hàbits lectors i, per tant, de la competència literària: família, institucions –escola, biblioteques, editorials- i el propi text. Tres factors que intervenen en el fet literari i que són els responsables de la creació de lectors competents. Taberero, R & Dueñas, J. D. (2003) assenyalen que els dos primers estaments esmentats –la família i l'escola- exerceixen la labor de mediadors i el tercer està relacionat directament amb els problemes que implica l'elaboració d'un cànion. En el que concerneix a aquest últim, cal insistir i en la importància que posseeix la selecció adequada de les lectures. També, Colomer (2002c, pàg.14) defineix la perspectiva en la qual ens trobem, tot destacant que:

Nos hallamos en un terreno que fusiona verdaderamente la consideración del texto, del lector y de la mediación educativa. Un debate que considera al mismo tiempo las dos coordenadas que circunscriben siempre el campo de la literatura para niños y niñas: su comprensibilidad y su adecuación educativa.

Pel que fa a la família, la major part dels estudis que s'han publicat assenyalen la necessitat de revisar l'educació literària (Equipo Peonza, 2001; Machado, 2002; Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002, entre altres) coincideixen a estimar la decisiva importància del cercle familiar en la formació del futur lector. Així, P. Albanell (2002, pàg. 15) afirma que el *contagi* de la passió per llegir, és aplicable no solament al mestre sinó també a les mares i als pares. Sovint ocorre que l'entorn en el qual el xiquet es desenvolupa no és el més adequat per a afavorir l'hàbit lector. Les dades de les enquestes sobre la població lectora parlen per si mateix. No obstant açò, sent sabedors d'aquesta realitat i tractant de pal·liar, en la mesura que siga possible, l'absència d'aquest entorn favorable, existeixen programes que, des de l'escola, han intentat incorporar als pares a l'àmbit lector.

Pel que fa a les institucions –escola, biblioteca, etc.- l'educació literària també ha estat objecte de revisió. Les activitats tradicionalment s'han denominat *animació a la lectura* i ha sigut un dels mètodes més utilitzats en les aules i més qüestionats en

aquests moments. Entenem per animació a la lectura com *una sèrie d'estratègies i activitats dirigides a despertar en les persones el desig de llegir* (Docampo, 2002, pàg. 50). El principal tret que s'ha realitzat a aquest tipus d'activitat de reforç és la pèrdua de continguts de tal manera que, en ocasions, s'oblida el pretext de l'actuació per a centrar-se en el pur activisme. Així Colomer (2002c, pàg. 280-281) parla de *intervencionismo avasallador* per a referir-se a les múltiples activitats d'animació a la lectura que van condir en els anys vuitanta i noranta en biblioteques i centres escolars. I afegeix que, en els últims anys, una gran quantitat d'estudis sobre la lectura i l'aprenentatge han anat qüestionant moltes d'aquestes pràctiques, alhora que s'incideix en la rellevància de la lectura en l'àmbit familiar o que s'intenta atorgar una nova centralitat a l'aprenentatge lector i literari en l'escola mitjançant procediments com la lectura silenciosa en l'aula, la recuperació curricular de la literatura o la cerca de moments per a la lectura compartida o el comentari sobre llibres.

D'aquesta manera, Taberner & Dueñas (2003) subratllen que, en l'actualitat, s'albira la necessitat de superar el que l'animació a la lectura pot tenir d'ocasional, d'excepcional, d'esdeveniment festiu més que quotidià. Ja que, si les activitats d'animació a la lectura no vénen acompanyades d'altres intervencions de caràcter periòdic, plenament incorporades a les programacions d'aula, no sembla que servisquen per a consolidar hàbits de lectura. I per poder consolidar-los, pel que fa a l'escola, convindrà concedir major rellevància a la lectura no funcional, a la lectura com a font de plaer, com a activitat suficient en si mateixa. I al servei d'ella, i no al revés. Per això, s'hauran d'incorporar els conceptes de teoria o història literàries que puguin contribuir a millor comprendre i gaudir dels textos, de la mateixa manera que qualsevol altra activitat que es derive del moment de la lectura haurà d'ajudar ja no només a reforçar aquest procés sinó a recrear-ho i concloure-ho.

#### *4. La literatura infantil i juvenil com a modalitat específica i fonamental en la formació dels infants i dels adolescents i la seua relació amb la literatura en general.*

Com hem apuntat amb anterioritat, la LIJ juga un paper fonamental per a la construcció de la competència literària dels infants i joves i, per tant, la seua presència en la formació dels docents d'infantil i primària és indiscutible, ja que ha de formar part de les bases del seu coneixement i cal potenciar una actitud positiva envers el seu ensenyament. S'ha de tenir en compte, doncs que, en les aules dels graus d'Educació,

el coneixement, l'anàlisi, l'actuació, la mediació i crítica entorn al fet literari i, en concret, a la LIJ, han de ser els pilars bàsic de la pràctica docent.

Molts han estat els autors i autores que han reflexionat sobre com ha de plantejar-se l'ensenyament de la LIJ per part dels docents, entre ells destaquen les aportacions de: Cerrillo, P. C.; García Padrino, J. (coords.) (1992), Mendoza, A. (1998b). Butler, Ch. (ed.) (2006); Cerrillo, P. C.; García Padrino & Utanda, M. C. (2005); Ballester & Mínguez (2005); Cerrillo, P. (2007); Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2007); Díaz-Plaja, A. (2009); Lagache, F. (2006) i A. Díaz-Plaja & Prats, M. (2013).

I així, tot seguint de nou les reflexiones de Díaz-Plaja (2009) i de Díaz-Plaja & Prats (2010, 2013), des de la seua llarga experiència docent en la formació del professorat, proposen diverses línies d'actuació a realitzar dins i fora de les aules. En primer lloc, pel que fa a l'actuació dins de l'aula, assenyalen que cal conjuminar una complexa combinació de coneixements, habilitats, tècniques i actituds i valors. Defensen, per tant, la necessitat de prioritzar la pràctica reflexiva, els treballs col·laboratius i els projectes que permeten als estudiants comprendre les situacions escolars, avaluar el seu significat i decidir com afrontar-les. Pel que fa al treball fora de l'aula, assenyalen que cal proposar activitats que possibiliten als estudiants l'estudi de les institucions culturals (biblioteques, sales d'espectacles, etc.) amb l'objectiu de crear un vincle entre ells i l'oferta cultura i formació permanent de l'entorn.

Ambdues autores defensen també la necessitat de plantejar l'ensenyament de la LIJ des d'una perspectiva competencial, en la línia que apunten J. Carreras & Perrenoud, P. (2005), quan prioritzen el caràcter professionalitzador dels estudis dels mestres i destaquen que els elements més rellevants en els escenaris de formació inicial en el camp de la didàctica de la LIJ són: les experiències de l'alumnat en la recepció del corpus d'aquesta literatura; les seues idees sobre literatura infantil i juvenil i les seues expectatives d'aprenentatge; l'establiment dels camps de formació dels futurs docents i les perspectives de projecció dels coneixements, habilitats i recursos en la seua futura tasca professional.

Respecte al primer aspecte, expliquen que és fonamental partir del bagatge de records i vivències, vinculats a relacions afectives amb les persones, a una o varies llengües i cultures, a les experiències com a lectors i espectadores, que aporten els estudiants. Tots aquests elements són com petjades remotes que incideixen en les nostres actituds. En un primer moment, estan lligades a l'establiment de vincles afectius i socials, a jocs d'interacció entre les persones adultes i els infants basats en

la veu i el moviment, a textos del folklore que ens introdueixen en el llenguatge literari i en l'imaginari col·lectiu. Per tant, cal compartir aquest bagatge en les aules per tal de veure quin tipus de bagatge aporten sobre els diferents formats d'accés a la LIJ: l'oralitat, els llibres, les sèries de televisió, el cinema o els espectacles teatrals. A més, en comunitats amb cultures en contacte i fort flux migratori, aquest bagatge permet visualitzar la diversitat de mostres d'accés a la literatura a partir de l'oralitat i revela aspectes comuns del folklore i elements cohesionadors de l'imaginari col·lectiu de les generacions de l'alumnat i l'intercanvi entre mostres de folklore de diverses cultures. Per altra banda, l'alumnat pot conèixer gran part del corpus de LIJ des de la seua perspectiva com a lectors i així, a partir d'aquestes lectures, realitzades en primària i secundària, poden anar construint les seues opinions sobre la LIJ a partir de les seues pròpies experiències.

A partir d'aquest contacte inicial, les autores assenyalen que és molt important treballar sobre les concepcions errònies i prejudicis al voltant de la LIJ. A. Díaz-Plaja & Prats, M. assenyalen les següents:

- La confusió entre llibre infantil i conte. Els futurs docents denominen conte a qualsevol llibre dirigit a infants; sense distingir entre la varietat de gèneres (poesia, narrativa, teatre) o llibres de coneixements amb tipologia textual diversa.
- La falsa idea que existeixen *contes de sempre*, amb una referència molt especial al corpus de les pel·lícules Disney. Per a ells no hi ha diferències entre la narrativa d'autor (com Pinotxo) i la tradicional (com el conte de Blancaneus).
- La creença que la literatura infantil és ahistòrica i, en conseqüència, dirigida a una/a xiqueta/a *de sempre*. Els valors literaris i educatius, per a ells, són els de l'època, per la qual cosa tot text ha de ser jutjat des dels paràmetres actuals.
- La sorpresa davant la idea que les cançons, els jocs o les endevinalles, tirallongues i embarbussaments puguen ser literatura infantil. L'associació del concepte de LIJ amb la idea de contes, i amb la idea de llibres, els porta a desconèixer altres possibles manifestacions de gènere i de mitjans de transmissió.
- La idea que existeixen versions autèntiques dels contes (generalment coincidents amb les de Disney) i versions errònies. Aquesta creença porta

associat el desconeixement de les diverses versions o variants de qualsevol text tradicional o popularitzat.

- La concepció que la literatura infantil ha de ser sempre educativa, és a dir, transmissora de valors i aprenentatges molt definits. Qualsevol text recitat o cantat, així com qualsevol llibre il·lustrat, és vist des del prisma de la seua utilitat pedagògica i, especialment, ideològica.

Per aquestes raons, ambdues autores defensen que és necessari establir un triple eix d'aprenentatge per combatre aquestes idees i que es construeix amb els conceptes literaris que han d'adquirir, el mètode d'anàlisi que s'ha d'aplicar a la LIJ i els procediments que han d'aprendre a desenvolupar.

a) Respecte als *conceptes* a adquirir, es formulen els següents:

- *Els conceptes de gènere i de literarietat.* És essencial la distinció ens llibre infantil i llibre de literatura infantil, i dins d'aquesta, els tres gèneres canònics han d'utilitzar-se com a punt de partida de qualsevol classificació. A més de considerat les diverses tipologies textuais dirigits a nens i nenes, especialment els àlbums il·lustrats.

- *La distinció entre literatura popular i d'autor.* Entre la literatura popular de tradició oral –anònima, popular, de transmissió oral– i la literatura d'autor. Entre ambdós conceptes se situa la labor dels compiladors i la valoració històrica de les diverses versions.

- *Conceptes d'universalitat i particularitat de la LIJ.* L'alumnat ha de conèixer l'entramat de llengües, tradicions culturals i històries de la literatura en què se circumscriu la LIJ, i també les imitacions i influències mútues entre uns textos i uns altres.

- *Els conceptes de reescriptures (adaptacions, versions).* Front a la idea d'un text autèntic, els alumnes han de desenvolupar el concepte que la LIJ es recolza en múltiples versions existents en la literatura popular. A més, han de conèixer el perquè de la primacia d'una versió sobre una altra. De la mateixa forma, hauran de conèixer la tendència a l'escriptura de textos tradicionals com un dels signes essencials de la literatura infantil actual.

- *Els esquemes historiogràfics de la LIJ.* Els estudiants han d'adquirir l'entramat cronològic en què s'inscriu la LIJ, des de la literatura oral de qualsevol inici d'una cultura fins a les raons històriques per les quals apareix una literatura especialment

destinada als xiquets. També han d'entendre que el valor literari, pedagògic i ideològic dels textos infantils està relacionat amb el seu context històric i cultural.

b) Respecte als *mètodes d'anàlisi de la LIJ*:

La primera qüestió a tenir en compte és la concepció que s'ha de tenir sobre el valor de la LIJ i així, front a la concepció d'una literatura basada en la transmissió de valors, (ibídem, pàg. 23) subratllen que la funció essencial de la LIJ és desenvolupar la competència literària dels lectors en formació, en la línia de les propostes de l'educació literària que hem anant formulant en aquestes pàgines. I, en conseqüència, els mètodes d'anàlisi a emprar s'han de centrar en la capacitat dels textos infantils per a contribuir a l'educació literària dels xiquets.

Però, en principi, cal assenyalar alguns factors que dificulten la mirada literària i lingüística de l'alumnat sobre els textos infantils: per una banda, la resistència a considerar la literatura infantil com a part de la literatura general, i per tant, caldrà recordar els conceptes sobre literatura, els procediments d'anàlisi dels gèneres literaris que els siguin familiars, i, també, reconèixer la seua pròpia història lectora i les seues preferències en aquest terreny, com hem assenyalat amb anterioritat. L'altre aspecte problemàtic, és la distinció entre el corpus literari i el mitjà en què arriba al receptor. Doncs, cal tindre ben present que la competència literària infantil es construeix a través de diversos mitjans: de forma oral (a través de les cançons, la narració de contes), de forma exclusivament visual (a través dels llibres d'imatges) o de forma audiovisual (a través d'una representació teatral o una pel·lícula). Així mateix, pot comprendre la relació directa, quasi tàctil, amb el destinatari (compartir una cançó, una representació de titelles) o diferida, és a dir, a través de qualsevol dels mitjans de comunicació.

c) Respecte als *procediments*:

Com hem assenyalat anteriorment, en definir el model d'educació literària, per tal de garantir la capacitació adequada dels futurs i futures mestres, la metodologia és essencial, i ha de conjuminar una combinació complexa de coneixements, habilitats, tècniques i valors que tinguen en compte la pràctica reflexiva, els treballs col·laboratius i els projectes que permeten comprendre les situacions escolars, avaluar el seu significat i decidir com afrontar-les. Per això, s'ha de fer referència a les diverses

pràctiques o estratègies, formulades des del model d'educació literària, per aconseguir abastar les competències i els objectius bàsics que hem definit i explicat en les pàgines inicials d'aquest capítol.

Des d'aquesta òptica, el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha d'entendre com un procés de reflexió-acció. I, així doncs, la formació inicial també haurà d'enriquir-se amb l'establiment de xarxes de relació entre estudiants i professors/es en exercici, amb activitats com les conferències de docents de diferents nivells educatius, centrades en les seues idees sobre la funció educativa de la LIJ, presentació d'activitats de centre i aula, o treballs col·laboratius de grup sobre el tractament de la LIJ en una escola. A més, convé ressaltar la importància de les observacions i les actuacions en l'aula durant els períodes de pràctiques docents.

Cal afegir també que els continguts s'han de treballar a través d'activitats formatives concordes amb les característiques de la matèria i situades en un context d'aprenentatge que incloga també la presència de professionals de la creació de literatura infantil i de l'ensenyament, a fi de projectar els coneixements, les habilitats i els recursos en el seu futur com a docents. Algunes activitats es realitzaren en l'aula, unes altres en la biblioteca de la facultat, unes altres en diversos espais ciutadans.

El coneixement del currículum de referència a la literatura infantil, en l'etapa que li pertoca, és un altre aspecte important d'aquesta formació inicial, però els estudiants hauran de preparar-se també per a la inserció dels aprenentatges -conceptuals, procedimentals- sobre la matèria en la realitat futura de l'escola. El corpus de la literatura infantil, concretat en les diferents formes de transmissió –llibres o audiovisuals– que l'escola oferisca als lectors, infants o adolescents, ha de formar part del seu univers lector. Aquesta oferta es concreta en dues instàncies complementàries a l'aula:

- La biblioteca/mediateca escolar, considerada com a eix dels aprenentatges lectors i lloc de trobada del lector en formació i les seues fonts (llibres, audiovisuals, recursos informàtics en xarxa, etc.). En ella es canalitza el desenvolupament de la lectura per plaer i l'accés a la informació a través d'obres documentals i recursos telemàtics. Cal tenir ben present que tot mestre/a i professor/a ha de vincular-se al projecte de la biblioteca/mediateca de centre i a la seua dinamització.



- El Pla de Lectura de Centre<sup>24</sup>, concebut com un desenvolupament transversal de la competència lectora i que abasta totes les activitats entorn de l'acte i al fet de llegir, concretades en quatre àmbits fonamentals:

1. *Aprendre a llegir*: per traçar una progressió ascendent en la capacitat de comprensió lectora, amb l'ampliació progressiva en l'aprehensió de nous gèneres, de nous plantejaments lectors. En aquest progrés, la literatura infantil és un excel·lent repertori que gradua la progressió lectora a través de nous reptes en forma de d'incorporació de temàtiques, formes, gèneres o perspectives. Són "llibres que ensenyen llegir", com ha repetit tantes vegades Teresa Colomer, i que van formant la base d'un intertext lector cada vegada mes complex, ric i capaç (Mendoza, 1999).
2. *Llegir per a aprendre*: la lectura té també una dimensió cultural (Cassany & al., 1993) amb la possibilitat de recerca de documentació històrica i temàtica, que complementa les dimensions lingüística, ètica i estètica. La literatura infantil, a través dels seus tres gèneres estrictament literaris, pot ser un autèntic arsenal de coneixements del que sol anomenar-se els sabers enciclopèdics de cada lector, és a dir, dels àmbits científics o humanístics. Així mateix, la incorporació al vast camp de la literatura infantil de llibres de tipus mixt (combinació de narrativa i informació, llibres de discussió filosòfica, etc.) fomenta el desenvolupament d'aquests aprenentatges paral·lels.
3. *El gust per la lectura*, fonamental per al desenvolupament dels hàbits personals de lectura lliure, sense coaccions escolars ni obligacions acadèmiques. Potenciar el desenvolupament del gust per la lectura és l'objectiu fonamental de totes les activitats d'animació lectora tan

---

<sup>24</sup> Cal destacar, a nivell legal, l'obligatorietat de què tots els centres educatius realitzen els seus Plans de Lectors de Centre. A casa nostra, aquesta necessitat ve regulada per l'Ordre 44/2011, de 7 de juny, de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, per la qual es regulen els plans per al foment de la lectura en els centres de la Comunitat Valenciana.

També, des de la Fundació Bromera es contribueix a la realització d'aquests plans tot aprofitant les eines necessàries per a la seua elaboració: guió per a l'elaboració, propostes d'estratègies, recursos, lectures, etc. <https://www.bromera.com/pla-lector/plafoment.php>

profusament desenvolupades en els darrers anys. L'objectiu de la lectura per plaer pretén incidir no tant en els coneixements que puguem adquirir els infants i adolescents, sinó en el seu comportament enfront de l'oci i el seu creixement personal.

4. *Competència informacional*, que no solament inclou les habilitats de recerca, valoració i utilització d'informació en la xarxa, sinó que també capacita per a noves modalitats de lectura (Lluch, G. 2012).

També és molt important fer constar aquí que la dinamització de la biblioteca/mediateca a través del Pla de Lectura de Centre comprèn, a més, certs aspectes fonamentals, com: en primer lloc, la necessitat de coordinació entre tot el professorat, siga o no especialista en llengua i literatura, per a fer efectiva la màxima de transversalitat de la competència lectora, i les aportacions dels camps no literaris, ja que tot professor/a és un possible mediador de lectura. En segon lloc, és necessària la connexió vertical entre els diversos cicles d'infantil, primària i secundària per a assegurar la continuïtat del pla de lectura i la coherència dels seus objectius, per a mantenir la disposició positiva cap a la lectura al llarg de tota l'escolaritat. I, per últim, és molt important potenciar la relació entre les activitats de lectura en el centre i les activitats que es duen a terme en diverses instàncies extraescolars, com la biblioteca pública, el municipi o l'oferta cultural de les institucions cíviues a l'abast del centre. La literatura infantil no és exclusivament un *assumpte d'escola*; es continua vivint fora d'ella (Díaz Plaja & Prats, 2010; Lluch, G. 2012; Lluch, G. & Zayas, F., 2015).

##### *5.- La formació lectoliterària dels futurs i futures mestres*

Teresa Colomer i Felipe Munita (2013) expliquen que un dels desafiaments més interessants amb els quals s'enfronta la didàctica de la literatura és el de la construcció de l'experiència lectora dels futurs mestres i de les seues capacitats per a dinamitzar els textos literaris en l'aula. Doncs, com hem pogut explicar en pàgines anteriors, la lectura literària implica per part del lector el desenvolupament de la capacitat d'aprendre a interpretar i a valorar les creacions de caràcter estètic-literari (Mendoza, 2004, pàg. 5) i, en el cas dels docents, per poder actuar com a mediadors.

El problema el tenim quan ens trobem amb l'evidència d'una realitat caracteritzada per un escàs hàbit lector per part dels estudiants universitaris, com mostren els estudis de Larrañaga, Yubero & Cerrillo (2008), en els quals apareix que

el 40% no llegeixen i el 16% es declara lector ocasional. D'altra banda, l'estudi de Cristina Granado (2009) que centra la seua investigació en els estudiants de Magisteri, obté també resultats dignes de consideració solament el 36% es declara lector i el 70% exposa reticències clares davant l'educació literària rebuda. Així doncs, ens trobem amb una dificultat evident, que ja hem apuntat amb anterioritat, la de com les persones mediadores poden transmetre experiències no viscudes, ja que difícilment es pot transmetre l'hàbit lector quan la persona que l'ha de transmetre no és una persona lectora.

Per tal d'analitzar i construït l'experiència lectora, comptem amb un instruments didàctic de gran rendiment, com és la *història de vida* o el *relat de vida*, instrument de tall etnogràfic, molt utilitzat en l'àmbit de les ciències socials. El qual, aplicat al camp de la lectura, resulta un recurs és especialment atractiu perquè ens ajuda a establir uns determinats perfils lectors a nivell diacrònic i també pel potencial que presenta per a indagar en les instàncies que col·laboren mes decididament en la formació del lector durant la infància i la joventut (tals com, per exemple, les experiències de socialització entorn del llibre). A la seua vegada, la mirada retrospectiva que afavoreix aquestes autobiografies lectores, pot ser, per si mateixa, un gest fundador de la identitat literària del subjecte (Rouxel, 2004, citat en Tabernero, 2013), qüestió que obri enormes possibilitats per al seu ús en contextos formatius com l'educació secundària o la formació inicial docent.

L'anàlisi de les mostres obtingudes amb l'ús d'aquest instrument, ha permés realitzar treballs de recerca d'explotació del perfil lector, que han possibilitat aprofundir en les creences dels futurs mestres sobre la literatura infantil i s'han obtés resultats -ja intuïts en la pràctica-, i que permeten identificar els principals problemes amb què l'alumnat dels graus de Mestre/a s'acosta al discurs literari infantil.

Un exemple d'una recerca en educació literària realitzada amb l'ús d'aquests instruments, és l'estudi de Ballester & Ibarra (2015a), realitzat en la Facultat de Magisteri de València. En el seu article "A qualitative study based on the reading-life histories of future teachers" expliquen la investigació realitzada a través de l'ús de les històries de vida lectora o l'autobiografia de lectura, a partir de l'anàlisi de les narracions recollides en els últims cinc cursos acadèmics, des de 2009-2010, en els nous graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària, així com en els estudis de Doctorat en Didàctica Específica i en el Màster de Professorat en Educació Secundària.

Aquests investigadors afirmem que el bagatge subministrat de records i vivències, relacionades amb les experiències prèvies dels estudiants com a lectors, proporciona una gran quantitat d'informació sobre el corpus del material de lectura de la vida privada dels estudiants i de la seua educació, i també sobre les seues concepcions socials i afectives i percepcions front a la lectura i la literatura. Els resultats són molt reveladores pel que fa a la reflexió i interacció i obren un gran ventall de possibilitats d'investigació i innovació en l'ensenyament de la literatura. I, com veurem, coincideixen bastant amb altres estudis semblants, ja que ens ajuda a establir el perfil lector dels futurs docents. Perfil que, com veurem, ofereix un panorama complicat però desafiador ja que, a diferència del que es creia, molts dels futurs mediadors no són experts o lectors competents. Però la imatge del seu itinerari com a lectors (la infància, adolescència i edat adulta) ens ofereix una mirada retrospectiva que pot ajudar a construir la seua pròpia identitat com a lectors.

Tot i que, com acabem d'explicar, els resultats no són positius doncs ja que revelen una important precarietat en els antecedents dels futurs docents com a lectors. Però aquest fet és important per fer-nos qüestionar els principis i els processos de formació del professorat com un possible mitjà per a aconseguir l'èxit en la seua futura mediació en la lectura. Per aquesta raó, és necessari subratllar, com ja s'ha fet (Deleuze, 2009; Ballester & Ibarra, 2013a i 2014), que la lectura personal i la identitat literària d'un/a mestre/a té un efecte profund en el seu paper com mediador en la lectura dels infants i joves. Per tant, l'ús d'aquestes ferramentes és molt important, no sols per les dades reveladores que ens ofereixen, sinó perquè ens formula nous reptes per a l'educació literària dels futurs docents com són: revisar la formació inicial per oferir-los instruments i eines per millorar el seu paper com a mediadors i poder capacitar-los perquè en les aules siguen capaços de fomentar un contacte més dinàmic amb els textos literaris, en la línia del model de l'educació literària i en consonància amb les conclusions d'altres investigadors (Silva Díaz, 2001, Ibarra & Ballester, 2014; Díaz-Plaja & Prats, 2013; Colomer & Munita, 2013, Munita, 2013).

De les diverses experiències realitzades en base a les autobiografies de lectura o històries de vida lectora, es poden extrapolar algunes conclusions importants:

- la precarietat del bagatge lector del futur professorat, ja que les seues pràctiques de lectura literària semblen encasellar-se en un corpus molt limitat, pel que fa al corpus de literatura infantil, aquest sol ser de lectura fàcil i ràpida i no es presta massa a l'experimentació formal o temàtica,

- la no inclusió o consideració de l'àlbum il·lustrat dins del cànon escolar (Duszinsky, 2006, citat en Munita, 2013).
- la seua falta d'eines literàries amb les quals escometre el comentari dels textos infantils.

A aquests problemes s'ha d'afegir el conjunt d'idees preconcebudes, sovint errònies pel que fa al discurs literari infantil (ja apuntades per Díaz-Plaja & Prats, en l'apartat anterior), amb què els estudiants dels graus de Mestre/a arriben a les aules universitàries i que compliquen en gran manera el panorama i que, sovint, generen vertaderes dificultats a l'hora de desenvolupar, per exemple, els criteris de selecció del corpus.

Per continuar amb la reflexió sobre la importància de la lectura en la formació dels docents en l'ensenyament universitari, trobem les aportacions de diversos autors i autores, tals com: Ruiz, A. (2000), Amo Sánchez-Fortún J.M. (2002) o Díaz Armas, J. (2008). Així, per exemple, en l'article de Díaz-Armas (2008, pàg. 177-190) es realitza un estudi de camp de les idees preconcebudes que aporten els estudiants de formació del professorat sobre els gustos literaris i estètics dels infants i un treball d'anàlisi i conseqüències de cara a l'aprenentatge de nous paradigmes en la comunicació literària. I així entre les seues creences i preferències trobem que s'inclinen pel realisme en detriment de la fantasia, que prioritzen els llibres amb il·lustracions amb colors cridaners i ben perfilades sobre estils que requereixen una major competència artística per part del receptor, el lèxic no habitual. També s'hi destaca la necessitat de vincular la literatura a l'ensenyament de valors i s'exposen com a creences fonamentals les de l'adult, davant el discurs literari infantil en virtut del receptor al que es dirigeix i al que el mestre en formació confereix, i també la pressuposició en el destinatari d'una sèrie de capacitats, en ocasions, no massa adequades a la realitat dels infants i joves lectors destinatari (ibídem, pàg. 182-185). A més, es ratifica el que hem afirmat abans: que el futur mediador posseeix molt poques eines pel que fa a l'anàlisi del text literari infantil i tendeix a confondre i identificar el gust de l'adult amb el de l'infant, tal com es reflecteix en recerques com les de Silva Díaz (2001).

Com veiem, sembla que tots aquests aspectes ens ofereixen un escàs marge per a fer avançar la competència literària dels estudiants però, com comenten Colomer & Munita (2013) i Ballester & Ibarra (2015), malgrat això, no es pot caure en el discurs alarmista sobre les pràctiques lectores actuals, ja que açò no ens permetrà avançar en l'intent de formar bons mediadors de lectura, ni en l'objectiu de fer de la

formació inicial com un espai de construcció del subjecte didàctic a partir de les experiències, les creences i els sabers particulars de cada estudiant. Per això s'han d'establir pautes noves, diferents a les que han adquirit en el seu ensenyament anterior en l'anàlisi dels textos literaris, per a poder construir les bases sobre les quals sedimentar el comentari de textos literaris en virtut d'un itinerari lector si més no. Per contra, cal considerar com un desafiament el saber sobre els bagatges de lectura dels futurs i futures

Açò implica, en primer lloc, deixar de pressuposar una formació literària de base que, com hem vist, no semblen portar amb si els estudiants. En segon lloc, implica rearticular les pràctiques com a formadors de mestres, per a incloure espais de (re)apropiació del discurs literari i, sobretot, de recuperació del plaer lector personal dels qui seran els futurs mediadors de lectura en context escolar. Si no ho fem, tal i és molt probable que el discurs en l'aula universitària esdevinga disfuncional, en la mesura que no serà capaç de generar espais de trobada amb les possibilitats d'aprenentatge del nostre alumnat.

Així doncs, cal destacar que el plantejament didàctic ha de privilegiar la trobada íntima i personal del futur/a professor/a amb les obres literàries com una de les línies d'actuació més rellevants a seguir en el seu procés formatiu (Butlen & al., 2008, citat per Colomer & Munita, 2013), al que podríem agregar la importància de generar espais de socialització i discussió a partir d'aquestes trobades. Experiències ja avançades en aquesta línia, com la reportada per Deleuze (2009), han mostrat interessants nivells d'assoliment quant a la reapropiació del discurs literari i del plaer lector per part dels estudiants, mostrant també el potencial del contacte extensiu amb la literatura infantil contemporània en aquest propòsit. Per això, orientar en aquesta línia aquest nou saber sobre les pràctiques lectores dels estudiants de Magisteri, ens permetrà fixar l'atenció en la formació del mediador a partir de les seues pròpies experiències, apostant així per un camí que ha estat assenyalat com especialment prometedor per a la promoció de la lectura (Chambers, 1997).

Afortunadament, en l'actualitat, diversos els autors i autores han avançat en la construcció de les bases per analitzar els textos de la LIJ, des d'una mirada basada en l'educació literària, amb la qual sedimentar el comentari de textos literaris en virtut d'un itinerari lector. A més, contribueixen a aportar, per a la formació del mediador, les eines oportunes per desenvolupar de forma convenient els criteris necessaris per a seleccionar les obres infantils. D'aquesta manera, estudiosos com Colomer (2005, 2010), Díaz Armas (2008), Duran (2009), Lluch & Chaparro (2007), Lluch (2010a i b),

Lluch & Valriu (2013) entre altres, han ofert diferents propostes d'anàlisi de textos que intenten pal·liar els buits que hem esmentat anteriorment.

Algunes d'aquestes propostes seran explicades a continuació, però cal destacar que de totes elles es desprèn la necessitat d'aprofundir en el receptor i en les seues competències i d'establir pautes diferents a les que han adquirit en el seu ensenyament anterior en l'anàlisi dels textos literaris, per a poder construir les bases sobre les quals sedimentar el comentari de textos literaris en virtut d'un itinerari. Per això, cal que el docent dedique la seua atenció a destruir o desconstruir els prejudicis que el discent aporta per a construir noves bases sobre les quals sedimentar el comentari de textos literaris en virtut d'un itinerari lector que no pretén ser canònic, encara que sí formatiu (Taberero, 2013). Doncs, ja hem constatat abans que els llibres infantils constitueixen la millor eina per a desenvolupar la competència literària, la qual insisteix, a més, sobre el factor cultural que ajuda a explicitar alguns dels criteris que poden guiar en l'elaboració d'un itinerari lector (Colomer, 2005, pàg. 99-11).

La prioritat ha d'estar en establir els paràmetres sobre els quals dissenyar un itinerari lector per al mediador amb l'ànim de fonamentar uns criteris bàsics amb els quals sustentat l'educació literària, tant dels infants, destinataris últims de les propostes, com dels docents que les plantegen. Per aquesta raó, hem de disposar d'unes claus amb les quals abordar la selecció de textos de literatura infantil per a mediadors, basades en els pressupostos de la construcció de sentits en el diàleg del text amb el receptor. Així, les bases de l'estètica de la recepció, l'hermenèutica, les teories semiòtiques del lector model o *el Reader oriented criticism* s'uneixen als pressupostos de la teoria de les respostes per a cimentar la bastida teòrica de la literatura infantil. Es tracta de definir bé les pautes que permeten integrar el discurs literari infantil en el bagatge del futur mestre amb l'ànim de modificar les previsions amb les quals aquest últim s'enfronta a l'anàlisi de les obres que componen el corpus de la literatura infantil i juvenil.

Dintre d'aquest conjunt de noves pautes, resulten de gran interès les propostes de Rosa Taberero (2013, pàg. 50-53) que se centra en la literatura infantil il·lustrada –tant àlbum com a llibre il·lustrat–, ja que entén que és aquest tipus de discurs el que entra en major dificultat en les propostes d'anàlisi dels futurs mestres, però que es poden utilitzar per a l'anàlisi de qualsevol obra de la LIJ. Així doncs, els elements que aquest autora proposa per a analitzar en les obres de la LIJ són:

- la dualitat adult/infant que presideix el discurs literari
- la veu narrativa i la focalització (la identitat del narrador i el joc que es produeix entre narrador i punt de vista)
- la hipertextualitat, que fa possible endinsar el lector en una comunitat i l'aproximació al teixit de textos inherent al discurs literari, ja que cap text es llegeix independentment d'altres textos
- la metaficció, pel que suposa de ruptura i de construcció de diferents plànols de ficció perquè els personatges es desplacen per altres mons ficticials
- la paratextualitat, els elements paratextuals intervenen en la construcció de sentits, ja que tot detall és significatiu, res és accidental
- l'el·lipsi i la metàfora, com a recursos fonamentals en el discurs literari infantil.
- els temes, per poder superar un dels prejudicis més estesos com és que els temes de la literatura infantil no siguin excessivament complexos, o controvertits. Temes diversos com: la mort, la separació dels familiars, etc.; ja fa temps que s'han incorporat al corpus temàtic de la LIJ
- el distanciament humorístic: la tradició popular ens té acostumats a prescindir de l'humor pel que fa als contes, sembla que els infants, per la precarietat del seu intertext, mancaren de bases per entendre el distanciament dels fets relatats que procura la perspectiva humorística. D'ací la necessitat de contes d'humor, ve des de la vessant surrealista, o que es caracteritzen per la ironia.
- els personatges, no es tracta únicament d'obres protagonitzades per princeses, dracs i herois, com correspon als contes populars. Obres com *Alícia en terra de meravelles*, *Pippi Langstrump*, han permès tractar temes transcendents a través de la distància que procura la ingenuïtat de la mirada d'un infant.

Per últim, també cal ressenyar també les aportacions de Gemma Lluch (2003) en el camp de la Literatura Infantil i Juvenil. Entre les seues diverses investigacions, destaca la seua proposta d'un model d'anàlisi de les narracions dirigides a nens i adolescents des de l'anàlisi del discurs. Un model eclèctic molt útil i interessant per als docents i no docents per explicar i entendre com funcionen les narracions. El punt de partida són els mètodes d'anàlisi aplicats a altres literatures i altres discursos, però Gemma Lluch contempla les particularitats de la infantil, per incorporar les diverses



formes de presentació de la LIJ (ja siga literària o comercial, escrita o audiovisual, antiga o actual, local o global), amb la intenció de plantejar un mètode eficaç i representatiu per explicar històries i ajudar a crear una competència literària i narrativa. Posteriorment, ha ampliat aquestes primeres investigacions d'anàlisi de la narrativa, tot desenvolupant, amb Caterina Valriu (2013), un guió per a l'anàlisi de les obres dels quatre gèneres essencials de la LIJ: les obres narratives, els llibres de poemes, les obres teatrals i els llibres il·lustrats.

## **5. MARC METODOLÒGIC**

## 5.1. EL PLURALISME METODOLÒGIC EN L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA

En la formulació del model d'educació literària, que hem abordat en l'apartat 4.2. d'aquesta investigació, s'han analitzat amb profunditat els canvis metodològics que presenta aquest model d'ensenyament de la literatura front altres enfocaments de tipus positivista, més centrats en els autors o en l'obra. Tot fent un resum molt succint de la aportacions anteriors, a grans trets, les principals implicacions que hom ha de tenir en compte en l'elaboració de qualsevol proposta metodològica que tinga com a base el paradigma d'educació literària, són les següents:

1. L'especificitat del tractament didàctic de la literatura amb la finalitat de dotar als estudiants de les competències habilitats i estratègies de recepció necessàries per a obtenir el gaudi de la lectura.
2. L'atenció als processos de desenvolupament d'habilitats receptives i que puguen potenciar la participació de l'alumnat en la construcció de la seua competència literària.
3. La potenciació del reconeixement dels usos i de les funcions estètiques en el discurs literari.
4. La prioritització de les habilitats i de les capacitats d'observació, de valoració i d'anàlisi de les produccions sorgides de l'ús literari del sistema de la llengua.
5. La recurrència continuada a la lectura de les obres en la mesura que contribueixen a la formació receptora i a l'educació estètica.
6. L'ús d'una metodologia participativa en què s'integren procediments i activitats variades per afavorir els objectius formatius de la recepció literària.

A més d'aquestes implicacions generals, cal destacar -com ja ho hem reiterat en diverses ocasions- que el paradigma de l'educació literària es caracteritza, també, per la seua gran varietat metodològica, de criteris selectius i d'estratègies didàctiques. És a dir, un dels seus trets essencials és el seu pluralisme metodològic, en la línia del que expressen Ballester & Ibarra (2009, pàg. 34), quan constaten que, sols des d'una perspectiva necessàriament plural, l'ensenyament de la literatura podrà interpel·lar directament als estudiants contemporanis i respondre a les seues necessitats de formació literària.

I, per això, defensen que la renovació metodològica ha de procedir de l'abandó de l'ortodòxia de manera que les diverses propostes i enfocaments puguin conviure en la mateixa aula sense cap problema. I, així, el/la docent, en cada context i en cada moment, haurà de triar l'opció més adequada sense descartar mai cap recurs. En aquest sentit, A. Díez & al. (1994) han parlat de *l'eclecticisme* com un bon mètode pedagògic

Tot i aquesta heterodòxia, hi ha una sèrie fixa de continguts i estratègies clau que s'han de tenir sempre en compte, siga quin siga el model de planificació pel qual s'opte per desenvolupar l'aprenentatge literari en les diverses etapes educatives, tal com plantegen en diversos estudis (Ballester, 1999, 2007, pàg. 91 i 2015, pàg. 136; Ballester & Ibarra 2009, pàg. 31):

1. L'eix diacrònic de la història literària
2. Els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos
3. L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris
4. El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes)
5. La pràctica de la literatura comparada
6. La genealogia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris
7. La diversitat d'estratègies per al foment de la lectura
8. L'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura

Aquesta proposta bàsica de continguts i estratègies, ens servirà –com veurem en el capítol 8– per analitzar els projectes d'educació literària realitzats en l'etapa de batxillerat. A més, siga quin siga l'enfocament adoptat, Ballester & Ibarra (2009, pàg. 31) proposen que ha de reunir les característiques comunes següents:

- Cada enfocament ha de tenir sempre present una recepció diversificada, la producció de textos, la informació i la reflexió sobre la literatura.
- No es pot oblidar la motivació, el judici de valor i el plaer dels estudiants, ja que, en última instància, la competència literària s'adquireix a partir de la immersió i de la interpretació del text.
- La varietat en les lectures i en les activitats ens pot ajudar a connectar amb els interessos de l'aprenent.

- El centre de l'educació literària ha d'estar en l'acció de llegir, és a dir, com motivar, orientar i establir mètodes de lectura del text literari.

Cal tenir en compte, doncs, que -en el camp de l'ensenyament- els diversos mètodes literaris (per temàtiques, per gèneres o per períodes històrics) i les diverses estratègies didàctiques (anàlisi de textos literaris, tallers d'escriptura, etc.), no poden ser mai una finalitat per ells mateixos, sinó que han de ser un mitjà que el professorat utilitza per a la planificació de les unitats didàctiques. Doncs, tots els mètodes tenen els seus avantatges i seus inconvenients. I, per això, la nostra tasca, en tant que professors i professores de literatura, consisteix en aprofitar els aspectes més convenients de cadascun en funció del tema a treballar, del grup d'alumnes i dels objectius que volem aconseguir. A més, cal destacar -com hem fet en diverses ocasions- que, des del paradigma de l'educació literària, siguem quins siguem els mètodes o estratègies, el més important serà el contacte directe amb els textos literaris, a través de la seua lectura, i per això, les classes s'han d'entendre com:

No olvidemos que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura. Ni fenómeno literario. (Ballester & Ibarra, 2009, pàg. 31).

Per això, resulta imprescindible que, malgrat el pluralisme metodològic que hem explicat, els i les docents Literatura han de tenir una opció didàctica clara i rigorosa, doncs la importància de l'ensenyament de la literatura, com hem reiterat en moltes ocasions, és fonamental en la construcció de la personalitat dels nostre alumnat i com a camí per a l'adquisició d'altres aprenentatges, ja que el llenguatge i, per tant, l'escriptura són molt més que mers instrument de comunicació, com defensen de manera apassionada Reyzábal & Tenorio (1992, 2004):

El lenguaje y, por lo tanto, la escritura no pueden considerarse sólo como instrumento de comunicación. Las personas necesitan el lenguaje para todo (o casi todo): para conversar, pensar, soñar, insultar, rezar, amar... y en el ansia de conseguir el verbo original hacen literatura, buscando, así, su esencia. Enseñar a escribir, aprender a producir textos, vivir la propia y humilde experiencia literaria resulta en sí mismo algo complejo y «mágico», y por ello debe realizarse con rigor y sistematicidad, pues se trabaja con un producto-proceso excepcional. Tener una opción didáctica clara y rigurosa es imprescindible para cualquier docente que pretenda enseñar algo, y

mucho más para los docentes de Lengua y Literatura, ya que pretenden que sus alumnos y alumnas aprendan a comunicarse, a ser y a vivir mejor. (Ibídem,pàg. 62).

Així doncs, si ens centrem en el cas concret de la formació dels futurs i futures mestres, lògicament, l'aspecte metodològic serà un factor essencial per garantir la seua adequada capacició i, per això, la metodologia ha de conjuminar una combinació complexa de coneixements, habilitats, tècniques i valors que tinguen en compte la pràctica reflexiva, els treballs col·laboratius i els projectes que permeten comprendre les situacions escolars, avaluar el seu significat i decidir com afrontar-les. (Díaz-Plaja & Prats, 2003, pàg. 23)

A continuació, dins d'aquest paradigma de l'educació literària, caracteritzat per l'heterodòxia i la varietat de metodologies, aprofundirem en l'explicació concreta de la metodologia dels projectes o seqüències d'educació literària, com una alternativa que -amb altres de semblants-, pot resultar una opció vàlida per integrar en la seua programació els objectius actuals de l'ensenyament de la literatura i el conjunt de continguts i estratègies per a l'aprenentatge literari a desenvolupar en les diverses etapes educatives, tot atenent a les característiques i a les propostes que acaben de descriure en aquest apartat.

## **5.2. LA METODOLOGIA DEL TREBALL PER SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES O PROJECTES PER A L'EDUCACIÓ LITERÀRIA**

### **5.2.1. Aspectes generals de la metodologia de treball per projectes**

A grans trets, un projecte de treball es pot definir com una proposta d'aprenentatge en què totes les tasques tenen una finalitat comuna i que culminen en un resultat: un treball final al qual s'arriba a través d'una planificació acurada i d'una seqüenciació d'activitats d'aprenentatge (que fa servir continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals) i que integren diverses competències (les bàsiques, les específiques de les matèries i les transversals o comunes). En el cas de la nostra àrea, Anna Camps subratlla que:

Els projectes de llengua es formulen com una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per a la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i alhora com un proposta de aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i poden esdevenir criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen. (Camps, 1996, pàg.48 i 2003c pàg. 38)

Com ja sabem, el treball per projectes o per tasques és una metodologia que es fa servir des de d'Infantil a Batxillerat i en qualsevol àrea. La seqüència d'activitats pot ser més o menys llarga, des d'una setmana a un trimestre, i admet procediments de realització diversos. Són exemples de projectes de llengua i literatura: l'elaboració d'un quadern de poesia, d'un recull de contes, d'una obra de teatre, d'un informe, un diari, un periòdic, un debat, una exposició multimèdia d'una investigació, un examen amb tècniques diverses, una pàgina a Internet, etc. En la realització dels projectes cal tenir en compte que aquests poden ser objecte de treball en si mateix, com una seqüència de treball completa, o poden complementar el treball plantejat en les unitats didàctiques dels llibres de text o dels materials del professorat. Tanmateix, en els dos casos, l'important és que hi ha un objectiu, una tasca final, que engloba i dóna sentit a totes les activitats.

A més, els projectes impliquen un pla d'acció i la realització d'aquest per part d'un grup d'estudiants que –sota la guia del seu professor o professora- proposen amb una clara intencionalitat d'aconseguir un resultat. Es tracta de crear situacions de

treball en què els estudiants puguen, a partir d'un plantejament inicial, buscar informació, seleccionar-la, comprendre-la, relacionar-la a través de diferents situacions per convertir-la posteriorment en coneixement. En general, l'ús de la metodologia de projectes de treball contribueix a:

- Crear situacions, més o menys reals, de treball en les quals l'alumnat s'inicia en l'aprenentatge d'uns procediments que l'ajuden a organitzar, comprendre i assimilar una informació.
- Dissenyar activitats més complexes que propicien que l'estudiant active els coneixements i habilitats de què disposa, done respostes complexes i creatives, reorganitze els coneixements disponibles per afrontar nous problemes.
- Dotar d'una dimensió més pràctica a l'ensenyament tot acostant-lo més a la vida real o al futur desenvolupament professional tot plantejant activitats a partir de la resolució de casos o de problemes, de situacions simulades, de presentar el treball realitzat a la societat (al propis centre, a les famílies o al municipi).
- Realitzar un recorregut, a través dels continguts del currículum definits per l'escola, a partir del diàleg que s'estableix entre els objectius d'aprenentatge explicitats pels estudiants i la mediació i intervenció del professorat que assegurarà la correcta seqüenciació d'aquests.

D'altra banda, la versatilitat del mètode per projectes i la diversitat de les seues formulacions no impedeix, en paraules de Carmen Rodríguez Gonzalbo (2008, pàg. 32), fixar alguns dels pressupostos compartits, com són: l'aprenentatge participatiu, actiu i en cooperació; la motivació i la implicació dels aprenents; la globalitat de l'aprenentatge i l'aprenentatge i la transversalitat dels continguts i, per últim, la relació amb el context social en el qual té lloc l'aprenentatge.

No obstant això, també sembla interessant comentar algunes de les dificultats que presenta l'aprenentatge per projectes front a altres tipus de programació, com poden ser les unitats didàctiques dels llibres de text. Aquestes són:



- Suposa més feina per al professorat que les programacions de sempre i és, sobretot, al principi, més complex de desenvolupar que la programació basada en conceptes o procediments, sobretot per la novetat que comporta o pel desconeixement o la dificultat de la seua organització.
- Mentre que el professorat que treballa per unitats didàctiques decideix què vol treballar i com el vol treballar, sempre d'acord amb les pautes indicades en la legislació vigent, i dirigeix el procés d'ensenyament-aprenentatge. En canvi, el professorat que opta pel treball per projectes té menys poder de decisió i de control sobre la situació d'aprenentatge, el seu paper és el de guia i orientador en el procés, de manera que l'alumnat haurà de fer-se responsable de les pròpies tries i de l'evolució de la tasca escollida per ell mateix.
- No està tot tancat com en una programació ordinària. Treballar per projectes implica sempre un component d'atzar o improvisació, ja que la negociació amb els estudiants, la seua participació i la seua opinió formen part del procés d'aprenentatge i, per tant, no és una proposta tancada. Això provoca que, de vegades, no es tinga el control absolut sobre els processos amb la possible inseguretat que açò provoca.
- La por o la dificultat per adaptar-se al canvi de rol del professorat, ja que es perd el "poder" sobre les classes per adoptar el paper de guia dels processos interactius d'ensenyament –aprenentatge. Fa falta una mica d'experiència i/o de formació.
- De vegades, les condicions dels centres no permeten el treball col·laboratiu del professorat ni dels estudiants.
- El temor a no poder acabar els temaris o els programes de les assignatures.

A més a més, cal tenir en compte una altra dificultat que A, Camps assenyala que existeix en el camp de la llengua i la literatura:

Un dels problemes principals que planteja l'adopció de la metodologia de treball per projectes és, sens dubte, el de la lògica dels continguts. Els projectes es presten a

l'aparició esporàdica, casual, d'uns continguts sense gaire relació, potser, amb el que s'ha fet abans o el que es té programat de fer després. (Camps, 2003c, pàg.43)

Però, de seguida, la pròpia autora proposa la manera de solucionar aquest entrebanc i posa un exemple de com es pot desenvolupar, amb diversos nivells de profunditat, un contingut determinat, com és el tema dels destinataris en el discurs argumentatiu. I arriba a la conclusió que, a través dels projectes, aquest contingut pot ser objecte d'anàlisi i seqüenciació al llarg de tota l'etapa de l'ensenyament obligatori i pot donar lloc a activitats globals en el marc de les quals serà possible d'aprofundir-hi progressivament.

En el cas de la nostra experiència, veurem com els projectes realitzats en batxillerat, formen part d'una experiència didàctica que es va transformar en un projecte editorial d'elaboració de llibres de text<sup>25</sup> en el qual, es varen seqüenciar els continguts de tota l'etapa de batxillerat a través de la metodologia de projectes de treball de llengua i literatura. Experiència que, més endavant, detallarem amb major profunditat.

### **5.2.2. Orígens i fonaments de la metodologia de treball per projectes en el camp de la llengua i la literatura**

El treball per projectes té la seua fonamentació en diversos corrents psicològics i pedagògics, sobretot en les aportacions de la psicologia sociocultural, la psicologia cognitiva i la teoria de l'activitat. Alguns dels fonaments que el sustenten són:

- *L'aprenentatge per descobriment.* Segons Jerome Bruner, dins la línia constructivista, l'aprenent pren part activa en la construcció del coneixement, transformant i assimilant la informació.

---

<sup>25</sup> Els manuals *VIATGES* i *ARQUITECTURES*, (Tàndem Edicions), constitueixen una proposta didàctica global per treballar els continguts de l'assignatura de VALÈNCIA: LLENGUA I LITERATURA de 1r i 2n de batxillerat a través del disseny i elaboració de diversos projectes de llengua i literatura. En cada curs es planteja la realització de tres projectes, un per cada trimestre.

- *L'aprenentatge significatiu.* El material utilitzat en l'aprenentatge, té un significat per a l'aprenent, pot relacionar-lo amb la seua estructura cognitiva.
- *La globalitat o la interdisciplinarietat.* El projecte té un enfocament globalitzador pel que fa a l'organització dels coneixements. El món que ens envolta és global, no està estructurat per àrees, i així cal tractar els objectes de coneixement que els envolten. Per tal de resoldre les situacions problemàtiques que puguen aparèixer al llarg del projecte, l'alumnat haurà de fer servir un gran nombre d'aprenentatges que impliquen diferents àrees de coneixements.
- *El desenvolupament individual cap a les operacions lògiques i formals.* Per a Piaget, el desenvolupament de la intel·ligència consta de dos processos essencials i interdependents: l'adaptació i l'organització. Per mitjà del primer (entrada de la integració dels nous elements i de les noves experiències a les estructures prèvies) i l'acomodació d'aquests elements a través de la modificació o reformulació dels esquemes i estructures mentals existents.
- *La construcció del llenguatge.* Vygotski destaca la importància de les relacions socials en el desenvolupament de les activitats mentals complexes i el paper que els marcs d'internalització, transferència i la zona de desenvolupament pròxim juguen en el procés de construcció dels coneixements.

En l'àmbit pedagògic, la metodologia del treball per projectes gaudeix d'una llarga tradició i té els seus orígens en diversos corrents pedagògics, sobretot, de la influència de *l'Escola Nova*, impulsora dels mètodes d'ensenyament que donen protagonisme als estudiants i a la seua activitat. Anna Camps (1994c, 1996, pàg. 44 i 2003c, pàg. 34-37) ha resumit aquests fonaments i influències i la seua repercussió en l'ensenyament de la llengua i la literatura. Així doncs, assenyala que el terme *treball per projectes* té les seues arrels en els inicis del que es va denominar l'Escola Nova de començament del segle passat i, específicament, en l'obra de John Dewey, que va ressaltar la influència de l'experiència té en el raonament, i del seu seguidor William H. Kilpatrick, que va definir el mètode de projectes com un pla de treball lliurement escollit amb l'objectiu de fer alguna cosa que interessa, ja siga un problema que es vol resoldre o una tasca que es vol dur a terme.

També trobem la noció de projecte en altres autors de *l'Escola Nova*, com Ovide Decroly i Célestin Freinet, els quals donen protagonisme a l'aprenent i a la seua activitat i es preocupen molt per l'aspecte motivacional. Així, Decroly lligava la noció de *globalització* a la noció d'*interés* i defensava que l'estudiant aprofita fonamentalment les activitats que responen a necessitats de la vida social i que viu com una aventura. D'altra banda, la *teoria de l'activitat* de Freinet defensava la participació sistemàtica de l'alumnat com a via per potenciar la motivació i la reflexió sobre el llenguatge. Així doncs, Freinet donava prioritat a les activitats expressives i comunicatives i al treball cooperatiu com a instruments per al desenvolupament personal i social dels infants. Activitats com el diari i la revista escolar, la impremta, la correspondència interescolar són referents compartits per molts professors i professores. I, com s'ha pogut demostrar, ambdues propostes es caracteritzen per destacar el component social o col·lectiu de la comunicació i la necessitat de proporcionar un estímul capaç de fer participar i mobilitzar l'activitat del la majoria de l'alumnat.

A partir dels anys 70, totes aquestes aportacions són sistematitzades al voltant d'una proposta metodològica, àmpliament seguida en el nostre entorn educatiu en els projectes vinculats a la investigació sobre el medi, especialment en les etapes d'Infantil i Primària. La majoria d'aquestes experiències es caracteritzaran per ressaltar una de les seues característiques principals del treball per projectes, com és la "globalitat de l'aprenentatge", que segons Zabala (1989 i 1995) es pot articular a través de dues possibilitats bàsiques: l'aplicació a totes les àrees del currículum, és el que es coneix com *mètode globalitzat*, més freqüent en Infantil i Primària, i els projectes situats en el marc d'una disciplina, amb els anomenats *enfocaments globalitzadors*. En ambdós casos la *globalització* és una manera d'apropar-se al coneixement de la realitat i comporta una intencionalitat totalitzadora, doncs, el treball per projectes pretén relacionar l'aprenentatge i els seus continguts amb les necessitats socials dels estudiants i el seu entorn social.

En l'Educació Secundària, tot seguint les reflexions de Rodríguez Gonzalo (2008, pàg. 34), per la seua naturalesa més disciplinar, el plantejament dels projectes s'ha circumscrit a les àrees de coneixement o a treballs per àrees globalitzadores, com en els anomenats *àmbits* (lingüístico-social o científic) dels programes de diversificació curricular (P.D.C.) o d'adaptació curricular en grup (P.A.G.C.) en l'ESO. En aquestes àrees, en les unitats didàctiques es treballen tant continguts vinculats a les àrees

(ciències, geografia, història, etc.) com continguts lingüístics i discursius molt lligats a la comprensió i producció dels gèneres textuais programats en el projecte, com informes, monografies, entrevistes, entre d'altres.

Per últim, cal destacar que els projectes de treball també permeten una organització dels coneixements per matèries, sempre que es tinga en compte el tipus de contingut bàsic a treballar. És el cas específic dels *projectes de llengua i literatura* que, a continuació, explicarem.

### **5.2.3. Projectes de treball per a l'ensenyament de la llengua**

El plantejament de la didàctica de la llengua en relació amb els projectes ha integrat la tradició pedagògica provinent, com hem vist, de l'Escola Nova i les investigacions de Vigotsky sobre l'aprenentatge, amb els treballs sobre l'ensenyament de l'escriptura entesa com un procés i com una pràctica social que es plasma en gèneres que van canviant històricament.

En aquest sentit, Camps (2003c, pàg. 47) assenyala que la metodologia de *treballs per projectes* és cada dia més freqüent en les programacions didàctiques de les etapes d'ensenyament primari i secundari, i que aquesta està especialment relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Per això, proposa analitzar amb deteniment aquesta metodologia per mostrar els seus aspectes interessants i el paper que pot tenir en la innovació de l'ensenyament de la llengua en relació amb les recerques en el camp de la didàctica. Doncs, com hem vist abans, els *projectes de llengua*, segons Camps, presenten dos ingredients fonamentals: es formulen com una proposta de producció global l'activitat global (oral o escrita) amb una intenció comunicativa, és a dir, amb gèneres discursius que pertanyen a diversos àmbits de la vida social. A més, constitueixen una proposta de aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i que poden esdevenir també criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen (Camps, 1996, pàg. 48).

En els projectes de llengua, per tant, el producte o la meta final del treball és l'elaboració d'un determinat gènere, i en relació amb ell, s'articulen un conjunt d'activitats que impliquen diverses destreses i habilitats lingüístiques. I, a la vegada, el

contingut del gènere discursiu pot vincular-se amb el desenvolupament dels continguts pròpiament lingüístics o literaris corresponents a la matèria de Llengua i Literatura, la qual cosa permet utilitzar els projectes com una opció metodològica vàlida per desenvolupar aquesta matèria.

En les darreres dècades del segle XX, aquesta metodologia s'ha desenvolupat en forma de projectes de treball col·lectiu, sobretot en el camp de l'escriptura, en propostes preferentment orientades a l'educació secundària. I així trobem en l'àmbit francòfon les propostes de Jean François Halté (1982, 1989) i d'André Petitjean (1981, 1985) i, més tard, les experiències divulgades per revista francesa d'ensenyament de la llengua *Pratiques* i en l'equip de recerca didàctica de la Universitat de Ginebra, encapçalat per Jean Paul Bronckart (1996, 1997), que ha desenvolupat un model de seqüències o unitats didàctiques basades en els projectes per a aprendre llengua (Dolz, 1992, 1994a i b) i també per als gèneres orals formals (Dolz & Schnewly, 1998). Aportacions que, des dels anys setanta, van exercir una notable influència en la renovació didàctica del nostre país.

Una reflexió al voltant d'aquestes experiències i propostes, la trobem en el número 2 de la revista *Articles* (1994, pàg. 21-34), en el qual Joaquim Dolz reflexionava sobre aquest model en el seu article: "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura". El seu punt de partida és la necessitat de realitzar un canvi generalitzat en les pràctiques docents en les classes de llengua i literatura per aconseguir la finalitat més important de la didàctica de la llengua: l'extensió de l'ús de la llengua a la diversitat de situacions de comunicació. Així doncs, proposa la necessitat de propiciar un canvi en les pràctiques docents per superar algunes de les disfuncions presents en el seu ensenyament, com són: una visió acumulativa de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, un escàs o nul treball de l'expressió oral, competència fonamental en la vida quotidiana, professional i social i la persistència d'unes pràctiques molt centrades en la gramàtica, l'ortografia i el vocabulari i poc en l'escriptura.

Algunes de les vies de solució, plantejades per Dolz, són: considerar que en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura intervenen nombroses estratègies i que no hi ha sols un mètode, prioritzar el treball d'expressió oral perquè l'alumnat pugui expressar-se mitjançant gèneres diversos en distintes situacions de comunicació, destacar la importància de la composició escrita i planificar de manera sistemàtica la producció textual. I, en aquesta línia, sosté que els projectes de lectura i de producció

de textos orals i escrits constitueixen una resposta experimentada i generalitzable que fa possible solucionar les disfuncions anteriors. A més, les seqüències concreten les finalitats de l'ensenyament de la llengua en mitjans que el professorat transforma i adapta a situacions concretes. I, també, articulen de manera explícita objectius, continguts i activitats en un projecte de treball a desenvolupar en l'aula.

En les seues propostes, Dolz acudeix a les produccions teòriques dels pioners de l'Escola Nova, que ja hem citat adés, com Decroly i Freinet, preocupats per l'aspecte motivacional. I, a més, també té en compte la proposta del mètode Besson (Besson et al., 1979) i les seues *activitats-marc*, en les quals, l'ensenyament de la llengua té una doble finalitat: assegurar el desenvolupament de la comprensió i de l'expressió i conduir l'alumnat cap al domini de les regles o convencions que donen suport a la comunicació. Per això, les activitats-marc són activitats d'expressió o comprensió relacionades amb un aspecte comunicatiu (un debat o una exposició.) a partir de les quals el professorat organitza el treball dels sistemes fonològic, morfològic, sintàctic i lèxic.

Per a Dolz, les condicions per a elaborar un projecte són les següents: el projecte s'ha de referir a un objecte homogeni a l'abast del grup d'alumnes, per exemple, un gènere textual amb un objectiu comunicatiu determinat (un conte, una recepta, una carta al director, etc.); ha de mobilitzar l'alumnat amb uns objectius limitats i explícits que donen una significació al conjunt de tasques i s'ha de proposar un pla detallat de les activitats a realitzar. Cal, també, plantejar-se quines són les activitats metabverbals i d'estructuració necessàries per a fer avançar l'alumnat i, per últim, ha de permetre la presa de consciència de l'alumnat dels processos d'aprenentatge, mitjançant un ventall d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, en l'organització dels projectes, aquest autor distingeix entre tres tipus de situacions de comunicació:

1. Situacions de comunicació autèntiques: situacions de la vida extraescolar en les quals l'alumne/a s'ha d'adaptar a les exigències socials (per exemple: escriure una carta al director).
2. Situacions de l'àmbit escolar: autèntiques però limitades al funcionament intern del centre (elaboració d'un fitxer, publicació d'un diari escolar, etc.).

3. Situacions de *ficcionalització* directament orientades cap a l'aprenentatge: posar en escena una situació inventada però pròxima a una real, com per exemple, els jocs de rol.

A més a més, en la programació per projectes destaquen dos factors: s'ha de programar la diversitat textual adaptant-la a tots els nivells escolars, és a dir, cal confrontar l'alumnat des del començament de l'escolaritat amb gèneres que representen les categories principals de l'activitat verbal (contar, convèncer, descriure, o explicar). I s'ha d'intentar aconseguir un grau important de motivació per part seua. Per aquestes raons, tot projecte ha de ser una mena de proposta d'aprenentatge que incloga una mena de *contracte de treball* explícit, negociat entre l'alumnat i l'ensenyant. Per això, és necessària la negociació i el compromís.

Per últim, Dolz defensa els avantatges dels projectes de treball de llengua són múltiples i, de manera resumida, estableix els següents:

- Avantatges lingüístics: es prioriza la competència comunicativa i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques bàsiques, es treballa la diversitat textual, l'alumnat és el protagonista, la construcció del coneixement, l'interaccionisme, l'atenció als coneixements previs, una concepció processual del currículum, les activitats de producció, la creativitat, etc.
- Avantatges psicològics i/o cognitius: el desenvolupament d'habilitats i competències tals com la col·laboració, la planificació, la comunicació, la presa de decisions i el maneig del temps, l'augment de la motivació, hi ha una major participació i incrementen l'autoestima.

També, Colomer (1996a, pàg. 15) ha reflexionat sobre els avantatges dels projectes i, més concretament, en relació amb l'ensenyament literari, i determina els següents:

- Els projectes integren els aspectes d'accés i gaudi del text amb les ajudes a la seua comprensió i amb l'aprenentatge i exercitació d'aspectes literaris concrets. Els diversos tipus d'activitats es produeixen al servei d'un propòsit unificat, de manera que poden ser percebudes per els estudiants en el si d'una mateixa línia de progrés.



- S'interrelacionen les activitats de lectura i escriptura. Tant si el projecte preval la lectura (en una audició de poemes, per exemple) com l'escriptura (en la creació d'una col·lecció de contes de terror, posem per cas), l'alumnat es converteix en receptor i emissor d'una gran varietat de textos de i sobre la literatura que superen la divisió escolar tradicional entre la lectura del text com alguna cosa extern i sancionat socialment, i l'escriptura com a exercicis fragmentaris i d'escassa elaboració.
- Afavoreixen l'assimilació dels aprenentatges. Els estudiants recorden millor la lectura de textos determinats si es troba inclosa en el record global d'un tipus d'activitat extensa i amb sentit propi. Així, per exemple, es recorda millor la lectura d'un poema a través de la seua connexió amb un itinerari de lectura que la realitzada en una anàlisi puntual en l'aula.

Tot seguint la línia d'investigació encapçalada per Anna Camps en la Universitat Autònoma de Barcelona –que ja hem comentat abans- a través de les seues aportacions (Camps & Vilà 1994; Camps 1994b, 1996, 2003a,b,c) ha reflexionat de manera exhaustiva sobre el tema i ha fet avançar la investigació significativament en establir un model de *seqüència didàctica* que integra els projectes de llengua i literatura, amb opcions metodològiques pròpies i nombroses treballs exemplificadors que, més endavant, citarem. Un resum de totes aquestes propostes el trobem en el seu llibre *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (2003b, c), en el qual l'autora afegeix un altre significatiu per defensar les virtuts dels projectes per a l'ensenyament de la llengua i la literatura, doncs argumenta que l'aprenentatge sempre resulta més eficaç quan es lliga a la resolució d'un problema. I, per això, considera que el treball per projectes fa possible solucionar els problemes de dotar d'un sentit social a la lectura i l'escriptura, i de donar protagonisme a les interaccions en l'aula com a factor que afavoreix l'aprenentatge.

La primera part del llibre resulta de gran interès doncs es tracta de l'explicació teòrica i metodològica de l'aprenentatge de l'expressió escrita a partir del model de S.D. o projectes. I s'analiza de manera detinguda un model de desenvolupament del projectes per a l'ensenyament de la composició escrita dividit en tres fases (preparació, realització i avaluació), com figura en l'esquema següent:

Quadre 1. Desenvolupament d'una seqüència didàctica basada en un projecte de producció escrita

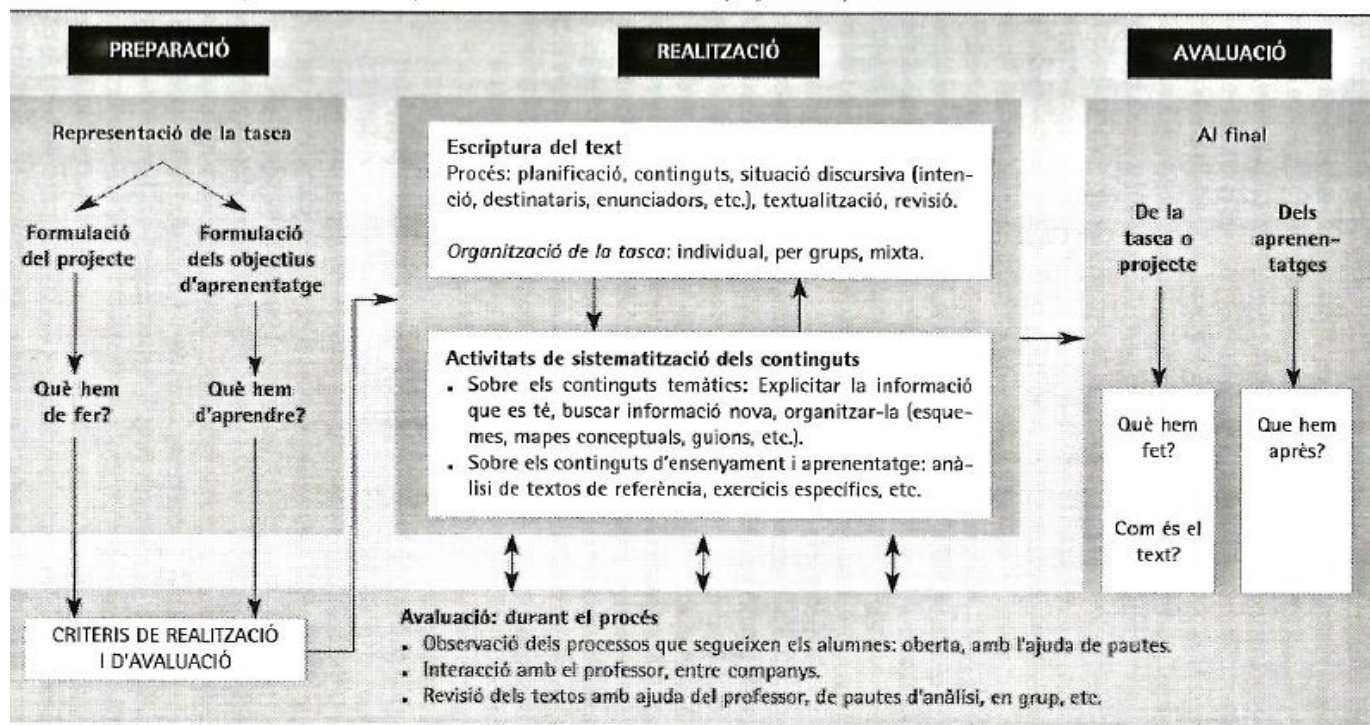


Figura 1. Fases de l'elaboració d'una Seqüència Didàctica en un projecte d'expressió escrita (Camps, 2003, pàg. 40).

A continuació explicarem breument cadascuna de les fases d'aquesta proposta.

1.- La *fase de preparació* es correspon amb la motivació de l'acte d'aprenentatge. En ella s'explica la finalitat de la tasca que es pretén i s'expliciten els objectius d'aprenentatge que es persegueixen. També s'explica la situació discursiva a la qual respondrà el treball, de forma que els estudiants es representen la tasca a realitzar, com per exemple: escriure un article d'opinió o fer una antologia poètica, i es converteixen –així– en agents de l'activitat de composició.

2.- En la *fase de realització* del projecte es distingeixen dos tipus d'activitats: les relacionades amb l'elaboració de del text (orientades a aprendre les característiques formals del text i les seues condicions d'ús) i aquelles activitats que impliquen un apropament als continguts conceptuals (lingüístics o literaris) que s'estan treballant i que han d'utilitzar-se en la tasca discursiva. Aquesta fase requereix de nombroses intervencions per part del professor o professora per a proporcionar les ajudes necessàries per a l'elaboració de la tasca. A més, en aquesta fase l'avaluació formativa pren un paper destacat com a reguladora del procés d'aprenentatge.

Cal afegir, també, que tot aquest procés de producció textual, que comporta les operacions de planificació, de textualització i de revisió, es desenvolupa en interrelació amb altres tasques o reflexions que ajuden a la construcció progressiva del *saber fer* per part del l'alumne/a. Les característiques de cada projecte determinen quines són les activitats més convenientes per a obtenir informació, per conèixer les característiques formals dels textos, etc. No obstant això, en el procés de realització de tots els projectes d'escriptura, es poden assenyalar tres trets comuns:

- 1) La importància de les interaccions verbals entre els companys i companyes i el professor/a ja que resulta molt difícil que els aprenents gestionen individualment en tota la seua complexitat. S'evita així que escriure siga sols un procés de *dir el coneixement*, és a dir, de reproducció literal i s'apropa a l'alumnat al procés de *transformar el coneixement*, de forma que la llengua es converteix en instrument de pensament. D'aquesta manera es demostra la interrelació de les habilitats lingüístiques i es treballa *el saber lingüístic com un saber relacional* (Rodríguez Gonzalo, 2008, pàg. 22).
- 2) La necessitat d'utilitzar altres textos –per a buscar informació i elaborar els continguts o com a models dels aspectes estructurals i formals- permet a l'alumnat el accés a les formes que la societat alfabetitzada ha anat consagrant per als distints àmbits de l'activitat social (gèneres) i situa l'aprenentatge de l'escriptura com el domini d'una competència social pròpia de la societat alfabetitzada en què vivim.
- 3) En relació amb els objectius específics d'aprenentatge de cada projecte és necessari realitzar exercicis concrets per a dominar els aspectes programats. Aspectes que s'integren en la realització de la tasca global, com per exemple, el domini dels temps verbals en una narració, o dels connectors lògics en una argumentació.

3.- La *fase d'avaluació* forma part del procés d'aprenentatge. En els projectes, l'avaluació formativa de la llengua s'interessa pels productes aconseguits mitjançant l'activitat lingüística, però la considera com a resultat d'un procés, generalment complex, que és en si mateix l'objecte d'aprenentatge i d'avaluació. Així doncs, l'avaluació formativa és una realitat dinàmica, que es desenvolupa de manera paral·lela al procés d'aprenentatge. Des d'aquest punt de vista, l'avaluació és inherent

al procés d'aprenentatge i necessitarà d'instruments diversos (pautes, models per a comparar, comentaris valoratius dels companys o del professorat, etc.) adaptats a les característiques del projecte i del grup de treball (Schneuwly & Bain, 1993).

En el moment final en què s'avalua la tasca realitzada i allò que s'ha après amb ella, l'avaluació permet prendre consciència del que s'ha fet i contribueix a la recuperació metacognitiva dels procediments seguits, dels seus resultats i dels conceptes i estratègies utilitzats. Per això, l'avaluació no s'entén sols com un judici d'allò que cada alumne/a ha aconseguit individualment, sinó que també s'avalua allò aconseguit pel grup, incloent el professor/a.

Un altre element a tenir en compte en aquesta explicació de la metodologia de les seqüències o projectes de treball de llengua i literatura és la seua relació amb la lectura. Recordem que, en capítols anteriors d'aquesta tesi, hem subratllat l'enorme importància que la lectura té en el paradigma de l'educació literària i, per això, cal destacar que aquesta metodologia afavoreix notablement el seu aprenentatge. I, per justificar aquesta afirmació, podem veure com Colomer, en el capítol del llibre anterior "La lectura en els projectes de treball", determina els diversos avantatges que presenta el fet que el treball de lectura s'integre en la realització de projectes de treball:

1. *Integra els moments d'ús amb els moment d'exercitació*, doncs en els projectes de treball suposen una situació de lectura en la seua globalitat, de manera que l'exercitació de cada un dels components de la lectura i la seua integració en l'ús es produeixen en el mateix àmbit de treball i serveixen al mateix propòsit.
2. *Interrelaciona les activitats de lectura i escriptura*. Els infants i joves es converteixen en receptors i emissors d'una gran varietat de textos escrits que s'interrelacionen de moltes maneres i en un ordre temporal molt divers.
3. *Engloba els exercicis sobre les operacions de lectura i les ajudes a la comprensió*. En esforçar-se per entendre i produir textos segons la funció social per a la qual s'ha creat, els estudiants aprenen més sobre les formes d'organització convencionals que en l'anàlisi de les estructures textuais realitzades en hores determinades. El propòsit real de la seues lectura els fa entendre la necessitat de llegir de maneres diferents (atenta, ràpida o selectiva) i els oferirà criteris per usar una o altra a base de pràctica.

4. *Afavoreix l'assimilació dels aprenentatges fets.* Els estudiants recorden millor la lectura de textos determinats si aquesta lectura queda inclosa en el record global d'un tipus d'activitat llarg i amb sentit propi. L'adquisició de la lectura com a instrument lingüístic de comunicació i accés al coneixement es produeix de millor manera en una situació de comunicació escolar i social rica en l'ús de textos escrits. Per això, els projectes de treball són una forma d'organització privilegiada per aquesta immersió. (Colomer, 2003, pàg. 189-197).

Com hem pogut comprovar, la lectura té un paper privilegiat en la metodologia dels projectes de treball, qüestió que es relaciona directament amb la importància que la formació lectora té en el paradigma de l'educació literària, ja que cal recordar que un dels seus objectius fonamentals és el de crear lectors competents. Per això, en l'apartat següent, s'aprofundirà en el paper destacat que els projectes de treball poden jugar en la formació de lectors literaris.

Tot continuant amb la reflexió inicial, s'ha de dir que el model de *seqüència didàctica per a aprendre a escriure* d'Anna Camps, que integra els projectes de llengua i literatura, ha fet possible desenvolupar nombroses propostes metodològiques i ha servit com a base de nombrosos treballs. Molts d'ells els trobem en la segona part del llibre de Camps en la qual s'ofereix una selecció d'experiències realitzades tot tenint en compte els criteris referits a la diversitat de gèneres i als diferents nivells educatius (primària, secundària obligatòria i batxillerats). Cal destacar que, en la recopilació de projectes que apareixen, les propostes de l'àmbit literari tenen una presència significativa.

Al País Valencià, aquesta línia de treball va confluïr amb la proposta d'innovació curricular en el àrea de Llengua i Literatura desenvolupada en el període d'implantació de la LOGSE (1990-1993), en el qual vaig poder participar<sup>26</sup>, tant en els processos de formació del professorat realitzats per Conselleria, com en l'experimentació dels materials, en qualitat de professor de valencià en l'etapa de l'ESO i Batxillerat de FLORIDA SECUNDÀRIA, centre pioner en l'experimentació. I, així cal recordar que, en els primers materials curriculars desenvolupats per a l'àrea de Llengua (Valencià i Castellà) en Secundària Obligatòria (Zayas, Rodríguez & Martínez, 1990; Martínez,

---

<sup>26</sup> FLORIDA SECUNDÀRIA fou centre d'experimentació de la LOGSE. I, com a docent d'aquest centre, vaig participar en el *Curs Integrat de Llengües: valencià, castellà, anglés i francès*, convocat per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació i Ciència per a la formació del professorat que participava en l'experimentació de la LOGSE. 360 h. 1990/91.

Rodríguez & Zayas, 1990-1993; Ferrer & Lluch 1990a, b; Ferrer, Escrivà & Lluch, 1990), l'organització de l'aprenentatge lingüístic i literari es realitzava mitjançant el treball sobre la presència dels tipus de text en gèneres discursius d'àmbits diferents (per exemples, contes, bibliografies i notícies en relació amb el text narratiu). En la reformulació d'aquestes propostes inicials, que es varen publicar més endavant com a llibres, cada unitat didàctica integrava la realització de projectes de llengua, entorn també als gèneres discursius (Zayas, Martínez & Rodríguez 2002a i b; 2003a i b) en la línia de les propostes de Camps, Bronckart i Dolz, ja esmentades abans.

Ara, per tancar aquest apartat, cal subratllar que l'organització i seqüenciació dels continguts en el marc dels projectes de treball és una metodologia que s'ha utilitzat de manera més o menys generalitzada en les etapes d'infantil, primària i secundària. Si bé, és més difícil de trobar en nivells més avançats, per exemple, en el batxillerat o en els estudis universitaris, etapes en les quals s'han dut a terme les propostes didàctiques que plantegem en aquesta tesi. Per això, l'experimentació d'aquesta metodologia en nivells més avançats pot ser un dels reptes actuals més evidents. Per aquestes raons, en la part pràctica d'aquesta investigació, es descriuran les experiències didàctiques realitzades en aquests dos nivells educatius, en les quals s'ha tractat adequar la metodologia de projectes de treball d'educació literària al marc legislatiu i curricular, a les característiques específiques i als objectius i les competències que s'han de desenvolupar en cadascuna de les dues etapes o nivells educatius. A més, en aquestes propostes s'ha intentat relacionar els projectes amb els objectius actuals de l'ensenyament de la literatura i amb les orientacions sobre els continguts i estratègies a desenvolupar per a l'educació literària en les diverses etapes educatives, amb l'objectiu final de fornir una proposta metodològica sòlida i pràctica, que pugui ser útil per a altres docents que vulguen experimentar-les.

#### **5.2.4. Projectes de treball i educació literària**

A continuació ampliarem la reflexió iniciada sobre la metodologia de projectes de treball i la seua relació més directa amb l'ensenyament de la literatura en les últimes dècades. Partim del fet, ja reiterat en diverses ocasions, que l'articulació del paradigma de l'educació literària ha plantejat una renovació metodològica que ha fet possible superar la tradicional organització cronològica dels continguts de l'àrea de literatura.

En aquesta línia de renovació, cal destacar –com hem vist en l'apartat anterior- que la metodologia de les seqüències didàctiques o els projectes de treball per a l'ensenyament de la llengua i la literatura resulta una proposta metodològica adient i atractiva per concretar els plans de treball del model d'educació literària. Així doncs, des de la seua introducció en la dècada de 1990, els projectes literaris es van postular com una forma de programació que s'ajusta perfectament a l'objectiu final de desenvolupar la competència literària dels estudiants de diversos nivells educatius.

Una de les autores que ha reflexionat de manera més detinguda i profunda sobre aquesta qüestió ha estat Ana María Margallo (2005, 2012a, 2012b) que explica que els projectes literaris proposen la creació d'un producte –un conte, un recital poètic, una dramatització, etc.–, l'elaboració del qual requereix de l'aprenentatge de determinats coneixements literaris tals com les convencions del gènere al que pertany el conte, els recursos de recitació adequats per a transmetre els matisos del poema o els mecanismes de transformació d'un text narratiu en un altre teatral en els casos anteriors.

A més, Margallo ha reflexionat sobre els diversos efectes que la realització dels projectes suposen en la renovació metodològica necessària per a convertir el desenvolupament de la competència literària en el centre de la programació. Aquests efectes són dos. En primer lloc, l'articulació dels projectes entorn d'una tasca, incideix en el caràcter participatiu i funcional de la proposta. Doncs, la necessitat de crear un producte discursiu exigeix la implicació de l'aprenent al mateix temps que reproduïx una situació d'ús inspirada en les pràctiques socials entorn de la lectura i l'escriptura, la qual cosa imprimeix funcionalitat als aprenentatges. I, en segon lloc, apunta la relació significativa que en els projectes s'estableix entre la tasca a realitzar i els aprenentatges literaris necessaris per a dur-la a terme crea un context que multiplica les oportunitats de llegir i escriure de forma interrelacionada i que exigeix la mobilització dels aprenentatges literaris necessaris per a donar sentit a les activitats de lectura i escriptura. A més, la inserció dels continguts d'aprenentatge en un itinerari necessari per a l'elaboració del producte final imprimeix intencionalitat a l'aprenentatge literari, en contrast amb l'atomització característica del model d'ensenyament literari. I, per això, conclou:

En resumen, esta nueva forma de enseñar literatura convierte la lectura de textos literarios en una actividad significativa para el alumno, condición imprescindible para avanzar en una formación literaria que aspira a desarrollar habilidades interpretativas que el discente tiene que incorporar a un hábito lector progresivamente consolidado. (Margallo, 2012a, pàg. 141).

Cal tenir en compte que, en les seues investigacions, l'autora ha analitzat una gran quantitat de projectes d'educació literària realitzats, tant en primària com en secundària obligatòria i postobligatòria, amb l'objecte de comprovar *com els projectes de literatura contribueix a la formació del lector literari*. L'anàlisi de Margallo es basa en veure com els projectes de treball sobre literatura es relacionen amb els objectius, formulats per Colomer (2005, 2012), que millor contribueixen a la formació de lectors literaris, i que recordem que eren els següents: familiaritzar-se amb el circuit social del llibre, establir vincles personals amb la literatura, apreciar lectures diverses, dominar les habilitats d'interpretació i utilitzar la informació contextual en la comprensió del text. A continuació detallarem com els projectes de literatura contribueixen al desenvolupament pràctic de cadascun d'aquests objectius.

### *1. Familiarització amb el circuit social del llibre.*

Ja hem explicat en pàgines anteriors que els lectors literaris, per a alimentar el seu hàbit, necessiten desenvolupar-se en els espais socials que s'han creat entorn del llibre. Per açò, un component necessari en la formació de lectors és el coneixement dels elements que envolten el món del llibre com són: conèixer el món de les editorials, moure's per llibreries i biblioteques i aprendre a orientar-se entre les fonts d'informació sobre els llibres (suplements culturals, pàgines web literàries o seccions amb recomanacions de llibres). Per això, assenyala Margallo, un terreny propici per al desenvolupament de projectes centrats en la familiarització amb el circuit social del llibre és l'àmbit bibliotecari. El compromís de les biblioteques amb el foment de la lectura ha multiplicat els tallers de formació d'usuaris, una activitat que pot beneficiar-se de la metodologia dels projectes si s'articula entorn de tasques que posseeixen una intenció comunicativa basada en la projecció social que l'entorn de la biblioteca proporciona. Així, propostes com elaborar els murals d'una exposició temàtica o preparar la visita d'algun autor/a ofereixen excel·lents oportunitats per a conèixer les formes d'accés als fons bibliotecaris en un context significatiu.

En definitiva, l'objectiu de donar a conèixer les pràctiques i canals de distribució del fet literari sembla cada vegada més necessari en una societat en la qual les formes de consum literari es diversifiquen i amplien constantment. Per això, els projectes representen una opció que s'adapta molt bé al caràcter procedimental dels



aprenentatges necessaris per a familiaritzar-se amb el funcionament social entorn del literari, tant en l'ensenyament formal com en altres àmbits educatius i culturals.

## 2. *Crear vincles personals amb el món literari.*

Com hem reiterat en diverses ocasions, el component personal és essencial en la vinculació que els lectors estableixen amb els textos literaris. Una condició necessària per a convertir-se en lector és haver experimentat la trobada personal amb el llibre. Descobrir que la literatura els ajuda a entendre i entendre'ns, no solament enriqueix la resposta lectora i ajuda a donar sentit als textos i així contribueix a la construcció de l'hàbit lector. Ja hem vist que l'escola pot afavorir la implicació personal amb la literatura oferint lectures que proporcionen experiències rellevants o amb activitats que estimulen la resposta personal als textos. Així Margallo analitza diversos projectes desenvolupats sota aquesta premissa. Com per exemple els projectes desenvolupats per Guadalupe Jover en forma de *constel·lacions literàries* combinen tots dos components. I així trobem el cas del projecte dedicat a la literatura íntima, *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (G. Jover, 2009), per al qual selecciona novel·les sobre l'adolescència amb la intenció que la proximitat del tema facilite la connexió dels destinataris amb les lectures. D'altra banda, la presentació de cada llibre funciona com un tràiler que, per a despertar l'apetit lector dels estudiants, activa els filtres afectius que potencien la implicació amb la lectura. Els ponts entre l'experiència personal i la literària tenen continuació en la tasca del projecte: l'escriptura d'un diari, un text introspectiu d'exploració de la pròpia consciència, es converteix en un canal adequat per a expressar la reacció personal a les lectures. A més, el fet d'incorporar la dimensió personal de la lectura, és un objectiu que els projectes poden aconseguir en diferents graus, per a crear comunitats lectores entre els adolescents i per atendre a l'apropiació personal dels textos com una via que fomenta les respostes lectores elaborades.

Finalment, la incorporació de les TIC obre noves possibilitats al desenvolupament d'ambdues vies perquè pot multiplicar exponencialment el nombre de participants en un projecte, la qual cosa resulta molt eficaç per a donar una projecció social a la lectura literària i, en concret, per a crear xarxes horitzontals entre lectors que comparteixen les seues lectures.

## 3. *Apreciar lectures diverses.*

Un hàbit lector consolidat inclou no solament la quantitat sinó la varietat de lectures. Per això, tot seguint a Colomer (2012, pàg. 83), s'ha de tenir en compte que un component essencial de la competència literària és la capacitat de llegir obres que pertanyen a gèneres, corpus i jerarquies diverses del sistema literari, la formació lectora haurà d'ocupar-se d'ampliar les possibilitats d'apreciar textos diversos desplegant un ventall de lectures variades. Per exemple, l'organització dels projectes entorn de tòpics, temes o recursos com a fil conductor han ampliat el corpus tot facilitant l'entrada de textos canònics de diferents èpoques i tradicions, i, també, de procedències molt diverses. D'altra banda, els projectes també integren lectures juvenils pròximes als gustos adolescents. Així, un projecte d'escriptura col·lectiva d'una novel·la (Colomer, Ribas & Utset, 2003) pot utilitzar com a model el tipus *tria la teua pròpia aventura*, un gènere molt de moda en el seu moment entre els alumnes que dóna l'opció de triar entre diferents continuacions de la història. Així doncs, la metodologia de projectes de treball sobre literatura, destaca per la seua potencialitat per a crear corrents de circulació entre patrimonis molt diversos, que afavoreix la presa de contacte amb obres distants en el temps o allunyades dels referents personals dels alumnes i de les tradicions escolars i, per tant, permet ampliar les possibilitats de fruïció dels lectors.

#### *4. Progressar en el domini de les habilitats interpretatives.*

Per a avançar en la construcció de la seua competència lectoliterària, el lector ha d'anar diversificant els seus nivells de lectura de manera que incorporen les claus que li permeten aprofundir en la interpretació (Colomer, 2005, pàg. 92-95). En aquest terreny els projectes han donat fruits interessants perquè ja hem analitzat com el fet d'abordar la lectura amb uns objectius determinats i explícits ha mostrat la seua rendibilitat per a posar en joc en cada context la mirada que fa possible accedir a l'angle més revelador. A continuació assenyalarem alguns factors de la metodologia per projectes que són clau per activar mirades interpretatives eficaces per a aprofundir en les lectures:

- Propiciar l'adopció d'un rol actiu davant els textos que impel·leix a l'alumne a posar en joc les estratègies de lectura que necessita per a dur a terme la tasca encomanada. La perspectiva d'autor, recitador, antòleg, comentador...; fa conscient a l'alumne del que ha de cercar en les lectures que se li proporcionen

com a model d'escriptura o com a base de la seua recitació o comentari, per exemple. Així doncs, els projectes literaris, en implicar a l'estudiant en la comprensió de la literatura com a artefacte, han provat la seua rendibilitat per a construir una mirada analítica que incorpora diferents tipus d'aprenentatges literaris.

- Crear contextos significatius per a l'ús d'un llenguatge metaliterari que facen possible avançar en l'expressió de les valoracions sobre les lectures. En els projectes, les activitats per a aprendre a parlar sobre les lectures es lliguen a diferents objectius: compartir les lectures –a través de discussions o fòrums, per exemple–, comparar el funcionament literari en diferents lectures per a després explicitar els trets comuns.
- Seleccionar els aspectes de les lectures significatius per a la tasca encomanada, és una altra condició favorable a l'èxit en la interpretació. Un tret constitutiu de l'enfocament de la lectura en la metodologia dels projectes és la seua focalització cap a les característiques de les lectures rellevants per als objectius de cada projecte. Concentrar les demandes d'interpretació sobre cada text en les quals siguen adequades per a l'ús que es dona a aquest acostament en cada projecte evita la dispersió que llastra molts exercicis escolars sobre la lectura literària que acostumen a exigir «una mica de tot».

A més, A. M. Margallo assenyala algunes de les formes en què els projectes literaris posen en joc les diferents claus interpretatives:

- Crear situacions de lectura reptadores que impulsen a l'alumnat a cercar les connexions entre narracions en diferents suports. En aquesta direcció apunten les relacions entre novel·les i pel·lícules relacionades. Per exemple, l'esforç de trobar similituds i diferències entre el tractament literari i el cinematogràfic d'un tema concret (per exemple, la violència de gènere) fa possible que els estudiants s'apropien del llenguatge metaliterari que necessiten per a comparar les estructures narratives i la dimensió simbòlica d'ambdues narracions.
- Altra dels modes de lectura més explorats en els projectes literaris ha estat l'intertextual. Els projectes que s'articulen com un itinerari sobre tòpics, en agrupar els textos literaris entorn d'un tema o motiu, a més d'ampliar el corpus

de lectura que s'ofereix, creen situacions de lectura en les quals l'estudiant ha d'estar atent als elements recurrents. Identificar els trets compartits és una consigna de lectura que afina extraordinàriament la capacitat d'observació i dirigeix els seus resultats cap a l'apropiació del llenguatge metaliterari que posa nom a les característiques observades.

Com veiem, totes aquestes propostes són diverses formes d'aproximar-se als textos des d'una dimensió comunicativa que ha estat especialment favorable a l'aprofundiment d'una mirada pragmàtica sobre els textos. En efecte, quan els estudiants s'enfronten a les lectures com a autors interessats a guanyar-se als seus lectors, passa a ser fonamental descobrir els mecanismes que proporciona cada gènere per a portar a terme la seua intencionalitat comunicativa.

##### *5. Utilitzar la informació contextual per a entendre el text.*

En el nou model d'educació literària la informació contextual inicialment va fer perdre el protagonisme que havia tingut en el model d'ensenyament literari centrat en els coneixements sobre obres i autors. Posteriorment, s'ha recuperat la necessitat de proporcionar a l'alumnat “un cert esquema mental diacrònic i sincrònic del funcionament de la cultura, sobretot pel que fa a la seua pròpia tradició literària” (Colomer, 2012, pàg. 83). Per això, Margallo subratlla que resulta molt interessant comprovar com les diferents formes en què els projectes donen cabuda a la informació contextual reflecteixen les oscil·lacions entre els models descrits, tal com ocorre en l'escola.

Per finalitzar, un últim aspecte que destaca aquesta investigadora és veure com una tendència en expansió, com és la realització de projectes que utilitzen les TIC i que, en alguns casos, creen xarxes col·laboratives entre centres, fan possible lligar de manera pràctica l'aprenentatge de la informació contextual a pràctiques amb una projecció social, com per exemple succeeix en els treballs següents:

- a) Compartir l'itinerari virtual pels carrers d'una població en Googol Mapes («*Callejeros literarios*»: Domenech & al.). Disponible en: <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/> [consulta juliol 2015].

b) Participar en un homenatge a un autor o autora determinat publicant en una pàgina web cartells interactius o glogsters sobre les seues vides i obres. (Per exemple, Miguel Hernández: experiència de Domenech & al.). Disponible en:

<https://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/> [consulta juliol 2015].

c) Crear una comunitat virtual en Facebook en la qual els alumnes participen assumint la personalitat d'un autor/a (per exemple: els perfils dels autors de la Generació del 27 (Martínez & al.). Disponible en:

<http://www.slideshare.net/laurahc1608/la-generacin-del-27-en-facebook> [consulta juliol 2015].

Així doncs, com veurem en l'apartat següent, l'entrada de les TIC en els projectes ha tingut enormes beneficis i, en relació amb el punt que estem abordant, cal ressaltar la importància que té poder conèixer informació contextual sobre els fets literaris com una forma de compartir referents amb la societat participant en efemèrides o descobrint les al·lusions literàries de l'entorn urbà, per exemple. Fer visibles els referents literaris que cohesionen una comunitat i animar als alumnes a compartir els seus descobriments en la xarxa emfatitza la dimensió social d'aquests coneixements.

### 5.2.5. Els projectes d'educació literària en l'actualitat

Com hem pogut comprovar, les seqüències o projectes de literatura han anat experimentant-se en les aules com una alternativa a l'ensenyament tradicional de la literatura, estretament vinculada al paradigma de l'educació literària. Recordem que aquest model va començar a experimentar-se als inicis dels anys noranta, quan es va formular en el model de Seqüència Didàctica (S.D.) (Camps, 1994c) que tenia com a base l'adquisició de coneixements lingüístics i/o literaris i el desenvolupament de pràctiques discursives en el marc d'un projecte de treball compartit i portat a terme per un col·lectiu d'aprenents, amb la intenció de promoure la reflexió conscient sobre els processos de fer i aprendre.

Hem vist també com aquestes S.D. o projectes contribueixen a desenvolupar els dos objectius centrals del paradigma de l'educació literària: potenciar l'hàbit lector i desenvolupar la competència literària dels estudiants, és a dir, la seua capacitat per llegir, analitzar, comentar i produir textos literaris. Per això, es pot afirmar que constitueixen una alternativa metodològica amb un alt rendiment pedagògic, ja que fan possible la integració coherent dels tres tipus de continguts d'aprenentatge (conceptes, procediments, actituds/valors) que inclou la competència literària de l'alumnat (Cassany & al., 1993).

A més, altre aspecte que ja hem explicat anteriorment però que convé subratllar perquè el trobarem en les propostes didàctiques que explicarem, és que en la confecció dels projectes s'integra la realització de tres tipus de produccions diferents:

- Les produccions acadèmiques (textos expositius, esquemes, resums, etc.) plantejades al llarg de la unitat i que serveixen com a recopilació o síntesi del treball sobre els diferents períodes i autors/es treballats en la unitat. (Per treballar els continguts conceptuals).
- Les produccions d'anàlisi i interpretació de l'obra literària, és a dir, els comentaris dels textos literaris proposats i les ressenyes crítiques de les obres de lectura del trimestre. (Per treballar continguts procedimentals i actitudinals).

- Les produccions literàries de l'alumnat a partir dels models i de les activitats de creació literària plantejades. (Per treballar continguts procedimentals i actitudinals).

Així doncs, vint anys després de l'inici de la seua experimentació podem considerar que el model de seqüència didàctica de llengua i literatura es revela com una proposta vàlida per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura. Així es desprèn de la lectura de la literatura més actual sobre el tema on es reafirma la vigència i la importància que en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura té aquesta metodologia. Per exemple, en l'editorial de la revista *Articles* (57, 2012), O. Guasch & Ribas, T. (pàg. 5) i Milian, M. (pàg. 8-21), extrauen tota una sèrie de conclusions sobre l'experimentació d'aquesta metodologia en els darrers vint anys:

- a) En els projectes l'ús de la llengua té una doble finalitat: la llengua és alhora objecte d'aprenentatge, és a dir, s'ha d'atendre a l'ús de la llengua propi dels textos que es van a elaborar i, també, és instrument d'aprenentatge, segons les característiques de la tasca proposada.
- b) La importància de l'aspecte motivacional fa significatives les tasques dels projectes ja que les articula per aconseguir uns objectius comunicatius reals o versemblants amb sentit per als estudiants.
- c) La integració de les quatre habilitats bàsiques de manera interdependent en les activitats del projecte, com ocorre en els usos lingüístics fora de l'àmbit escolar.
- d) La programació dels objectius d'aprenentatge específic que focalitzaven l'atenció dels docents i els discents en determinats fenòmens lingüístics i literaris en el marc dels processos de realització de les activitats del projecte.
- e) L'avaluació formativa, a través de la institució -en la realització del projecte- d'instruments de regulació per tal de promoure l'autocontrol, la metacognició i la reflexió metalingüística i/o metaliterària.
- f) La participació col·laborativa d'estudiants amb nivells diversos de coneixements i habilitats en la realització del tasques per aconseguir els objectius comunicatius i d'aprenentatge dels projectes

- g) L'afavoriment de les relacions interdisciplinàries, perquè els projectes permeten combinar l'atenció als usos lingüístics o els aprenentatges literaris de manera conjunta amb l'aprenentatge de continguts no lingüístics i/o d'altres matèries.

A més, diversos autors i autores -com Margallo o Zayas- destaquen que, de l'adopció del model didàctic de la seqüència didàctica en l'esfera de l'educació literària, es poden desprendre importants consideracions metodològiques, com són:

1. La seqüència didàctica té com a eix el desenvolupament de les capacitats relacionades amb la comprensió i la composició de textos mitjançant aprenentatges que corresponen preferentment a procediments, és a dir, habilitats i estratègies lingüístico-comunicatives.
2. L'adquisició d'aquests aprenentatges basats en procediments exigeix també determinats coneixements històrico-literaris. L'educació lingüística i l'educació literària s'aborden de forma integrada.
3. S'integren capacitats de diferent naturalesa en un mateix procés d'aprenentatge. Així, les activitats encaminades al desenvolupament d'habilitats per a la comprensió s'articulen en la seqüència didàctica amb les quals persegueixen el desenvolupament de destreses pròpies de l'escriptura.
4. L'activitat metalingüística forma part del procés de composició del text: es tracta d'una activitat encaminada a apropiarse dels recursos lingüístics per a la composició adequada, coherent i cohesionada del text.
5. La seqüència d'activitats descrita fa possible abordar les capacitats des de diverses perspectives. Així, per exemple, en el vessant de la lectura, al llarg de l'activitat es realitzen tres tipus de lectura diferents: lectura per a entendre els textos (activitats d'inferència, anticipació, reformulació i síntesi, recerca de relació entre passatges diversos de l'obra, relació entre el text i el context històric-cultural); lectura per a extraure i processar informació (selecció de la informació d'acord amb determinats objectius); lectura per a gaudir dels textos (recitació, lectura dramatitzada, etc.).



6. En el vessant de la composició de textos escrits, les activitats de la seqüència didàctica atenen a les diverses operacions del procés d'escriptura: planificació, textualització i revisió (Camps, 2003).
7. L'avaluació dels aprenentatges no és una activitat que realitza només el professor o professora, sinó que forma part del treball de l'alumnat al llarg de tota la seqüència. Dit d'una altra manera, el component metacognitiu (què aprenc, per a quin i com ho faig o quines dificultats tinc), imprescindible per a l'aprenentatge de la comprensió i la composició de textos, forma part de la seqüència didàctica. Aquest és un requisit perquè l'avaluació dels aprenentatges lingüístico-comunicatiu tinga un caràcter educatiu.
8. La seqüència didàctica contribueix a l'atenció a la diversitat en la mesura en què possibilita que es mostren nivells diferents d'execució i diferents nivells d'aprenentatge. La qualificació no es referirà únicament al text final, sinó a tot el procés de treball.

A més a més, en el monogràfic abans ressenyat, també es reflexiona amb profunditat sobre dos aspectes essencials en aquesta investigació, com són: l'aplicació de la metodologia dels projectes de treball a l'ensenyament de la literatura i la importància de les TIC en els projectes de treball d'educació literària.

Respecte al primer aspecte de *l'aplicació de la metodologia dels projectes de treball a l'ensenyament de la literatura*, ja hem vist en l'apartat anterior, com A. M. Margallo insistia en la relació entre els projectes de treball i l'educació literària. Ara, en el seu article "La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projectes" (Margallo, 2012b, pàg. 22-35) l'autora destaca que els projectes són una de les formes de programació que millor s'adapta al model d'educació literària doncs té com a objectiu principal la formació del lector literari i defensa els arguments següents:

En primer lloc, explica que els projectes literaris contribueixen a potenciar les dues dimensions de la formació de lectors: la de consolidar els hàbits de lectura (amb la familiarització amb el circuit del llibre i l'establiment de vincles personals amb la literatura) i la d'avançar en la capacitat d'interpretar els textos (amb el domini de les

habilitats de comprensió i interpretació, l'accés a una bona varietat de textos literaris, la capacitat d'utilitzar un llenguatge metaliterari que reconega les convencions literàries i l'activació de la informació contextual per comprendre el text.

En segon lloc, assenyala que, en contrast amb l'atomització dels continguts i les activitats d'altres models, en els projectes, la inserció dels continguts en un itinerari necessari per a l'elaboració del producte final dota d'intencionalitat a l'aprenentatge literari. A més a més, subratlla també, l'alta rendibilitat que ofereixen els projectes com a instruments de recerca, doncs constitueixen un marc interessant per a dur a terme investigacions d'història de la literatura, de literatura comparada (temes, obres, autors/es, etc.), de comparació o evolució dels gèneres. I així es pot treballar una gran varietat de propostes de producció textual: tant de gèneres literaris, com de gèneres discursius propis de l'àmbit acadèmic (informes, ressenyes, comentaris crítics i valoracions).

Finalment, afegim que l'atenció a les formes lingüístiques en relació amb els gèneres discursius objecte de les SDG, ha propiciat la reflexió sobre els mecanismes responsables de la textura de cada text. En el cas de la reflexió gramatical s'ha avançat prou en el model i, fins i tot, s'han creat les *Seqüències Didàctiques Gramaticals* (P.D.C.), (Camps, 2006). Sobre aquest aspecte, es pot establir un cert paral·lelisme entre el desenvolupament de les SDG per a la reflexió gramatical i les possibilitats de les SDG per a la reflexió en el camp literari, ja que considerem que, en el cas dels textos literaris, el treball per projectes també pot tindre aplicacions concretes. Per exemple, es pot estudiar la textura literària, doncs els projectes possibiliten la creació d'un espai real i concret per a la creació textual i/o per a la reflexió sobre diversos aspectes: sobre les convencions literàries, sobre els elements constitutius o els elements recurrents, per a les lectures intertextuals (itinerari textual sobre tòpics, que agrupen els textos literaris al voltant d'un tema o motiu).

Aquestes seqüències també fan possible aprofundir en la dimensió comunicativa de la literatura, tot potenciant una mirada pragmàtica sobre els textos (analitzar els mecanismes que cada gènere proporciona per a posar en marxa la seua intencionalitat comunicativa). I, fins i tot, en la línia que apunten D. Maingueneau & Salvador, V. (1993), poder analitzar el funcionament d'alguns mecanismes lingüístics en els textos literaris (la polifonia, el discurs reportat, etc.).

## **5.3. EDUCACIÓ LITERÀRIA I TIC**

### **5.3.1. Relació entre les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) i la metodologia de treball per projectes**

Les relacions entre les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) i la metodologia de treball per projectes són ben enriquidores doncs aquestes ofereixen a l'Aprenentatge Basat en Projectes (APB) instruments que ajuden a superar les obstacles del llenguatge, de distància i d'horaris. Aquestes ferramentes tecnològiques, com: els espais web, els fòrums de debat, les videoconferències, la missatgeria instantània i el correu electrònic; fan possible als equips millorar en la realització dels treballs que porten endavant.

Un aspecte inicial important sobre aquesta qüestió que cal ben tenir present és que –en l'elaboració dels projectes– els estudiants necessiten entendre i usar les TIC, no pel simple fet d'usar-les, sinó per a construir millors relacions de treball i fer créixer la seua comunitat d'aprenentatge. Les TIC es poden convertir en un elements essencial per a construir xarxes entre persones, fins i tot amb persones que estiguen ubicades en llocs distants. Per això, l'ús de les TIC, contribueix a la construcció de relacions i comunicacions i, utilitzades com a eines de connexió, subministren als estudiants un conjunt únic d'experiències d'aprenentatge. Cal assenyalar també que, a priori, en la introducció de les TIC en els projectes, no és indispensable que el professor/a siga un expert en el seu ús, és més important que mantinga una actitud oberta i positiva cap a aquestes i que tinga el desig d'aprendre. Per tant, prendre la decisió d'usar la metodologia de projectes de treball tot recolzant-se en l'ús de les TIC, suposa fer un esforç en diversos aspectes: canviar el focus de l'ensenyament del mestre a l'estudiant, convertir-se en un guia flexible, créixer com a docent i aprendre amb els estudiants.

Lourdes Galena (2014) ha reflexionat en profunditat sobre l'ús de les TIC en els projectes de treball i ha assenyalarat que contribueixen a aconseguir els objectius següents:

1. *Desenvolupar les competències específiques.* Per als estudiants, l'objectiu principal del projecte és fer créixer el seu coneixement i la seua habilitat en una disciplina o en una àrea del contingut interdisciplinari. Amb freqüència, quan realitza un projecte, l'estudiant aconsegueix un nivell alt d'habilitat en l'àrea específica que està estudiant i fins a pot convertir-se en la persona que més sap en l'aula sobre un tema específic. Algunes vegades, el nivell de coneixement de l'estudiant en un tema d'una matèria, pot excedir al del professorat.
2. *Millorar les habilitats de recerca.* El projecte requereix la utilització d'aptituds per a investigar i ajuda al desenvolupament d'aquestes habilitats.
3. *Incrementar les capacitats mentals d'ordre superior* (per exemple, la capacitat d'anàlisi i de síntesi). Açò s'aconsegueix quan el projecte és reptador i està enfocat cap a la recerca que fa possible que els estudiants desenvolupen aquestes habilitats.
4. *Participar en un projecte comú.* El projecte contribueix a què els estudiants incrementen el seu coneixement i habilitat per a emprendre una tasca desafiadora que requerisca un esforç sostingut durant un període de temps considerable. Usualment, quan un grup d'estudiants treballa en un projecte, aprenen també a assumir responsabilitats en forma individual i col·lectiva perquè l'equip complete amb èxit la tasca. Els estudiants aprenen els uns dels altres.
5. *Aprendre a usar les TIC.* Els estudiants incrementen el coneixement i l'habilitat que tenen en les TIC a mesura que treballen en el projecte. Un projecte pot dissenyar-se amb l'objectiu específic d'encoratjar als estudiants a l'adquisició de noves habilitats i coneixements en les tecnologies.
6. *Aprendre a autoavaluar-se i a avaluar als altres a través de l'ús de les TIC.* Els estudiants incrementen la seua habilitat d'autoavaluació responsabilitzant-se pel seu propi treball i per l'acompliment de les tasques assignades. Aprenen també, a avaluar el treball i l'acompliment dels seus companys i a donar-los retroalimentació amb les eines tecnològiques. S'introdueixen ferramentes d'avaluació, coavaluació i avaluació entre iguals.

7. *Desenvolupar un portfolio electrònic.* El projecte requereix que els estudiants realitzen un producte, una presentació o una funció d'alta qualitat. El projecte pot ser part del portfolio de l'estudiant.
8. *Comprometre's en un projecte en xarxa.* Els estudiants es comprometen de manera adequada i activa a realitzar el treball del projecte, encara estiguen situats en llocs remots, per la qual cosa es troben internament motivats. Aquesta és una meta del procés. Com a professor/a es poden realitzar observacions diàries, a qualsevol hora, que li permeten establir si l'estudiant està compromès amb la tasca, si mostra una col·laboració adequada o indisciplina. També podem sol·licitar a l'alumnat que porten un diari electrònic, en el seu portfolio, en el qual facen anotacions sobre el seu treball específic i les seues contribucions al projecte del grup, al quals es pot tenir accés en el moment en el qual es requerisca.
9. *Ser part d'una comunitat acadèmica en línia.* Tota la classe -els estudiants, el professorat, els monitors i els voluntaris- es converteixen en una comunitat acadèmica, en la qual es treballa de manera col·laborativa i aprenen uns d'uns altres.
10. *Treballar en idees que són importants.* El projecte ha d'enfocar-se en idees que siguin importants i en temes que tinguin continuïtat i que siguin rellevants per al projecte. Per exemple, aspectes com la comunicació, la creativitat i la resolució de problemes en forma interdisciplinària, poden ser algunes de les metes dels projectes.

### **5.3.2. La potencialitat educativa de les TIC per a l'educació lingüística i literària**

Diversos autors i autores han analitzat la potencialitat educativa de les TIC en la formació lingüística i literària dels estudiants. Així, Pere Marquès (2002) ha destacat que les TIC en les classes de llengua i literatura poden tenir diverses funcions, com per exemple: poden servir com *a mitjà per a l'expressió i instrument facilitador de la*

*correcció oral i escrita*. També poden constituir una *font d'informació o ser un canal proveïdor de notícies d'actualitat o de comunicació interpersonal i grupal*. Però, sobretot, i en relació al focus d'atenció d'aquesta investigació, les TIC constitueixen una *eina pel treball col·laboratiu a la Xarxa*, (l'elaboració d'una revista digital o en suport paper, construir un portal a Internet, fer una web temàtica sobre la literatura en una determinada època on cada grup d'estudiants s'encarrega de fer la fitxa d'un escriptor/a). També poden ser un *instrument didàctic interactiu*. Hi ha moltíssims materials didàctics multimèdia en suport CD i també a Internet que poden facilitar l'aprenentatge de molts dels continguts de Llengua i Literatura: materials didàctics tutorial, programes d'exercitació (anàlisis morfològiques i sintàctiques, qüestionaris de preguntes, etc.) o programes-guia pels comentaris de textos literaris, entre d'altres. I, per últim, les TIC constitueixen una *font de propostes didàctiques*, doncs, a Internet hi ha moltes pàgines que fan interessants propostes per a la realització d'activitats didàctiques al voltant de totes les assignatures, com ara les *Plan lessons* i les *WebQuest*, i moltes d'elles tenen un caràcter interdisciplinari.

Finalment, cal recordar també que, a més a més, existeixen tota una sèrie d'aplicacions d'Internet i de les noves tecnologies en general que són comunes a totes les assignatures. En destaquen especialment: la *web docent de l'assignatura*, l'ús de la *pissarra digital a l'aula*, la realització d'*activitats individualitzades a l'aula d'informàtica* i els *deures-web* individualitzats (Marquès, 2001).

A continuació analitzarem amb deteniment la relació entre les TIC i l'ensenyament de la llengua i la literatura. Pel que fa a l'aspecte lingüístic, cal destacar les aportacions de Francesca Romero (2012) que ha analitzat diverses investigacions basades en la didàctica de llengües i implementades a través de la tecnologia informàtica. En la seua recerca ha estudiat els canvis que comporta l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les llengües, ha revisat les competències necessàries per a usar les TIC en aquests processos i ha descrit els avantatges i els inconvenients de la seua utilització. A més, ha aprofundit en els requeriments tècnics, funcionals i didàctics que es precisen per al disseny de cursos per a l'autoaprenentatge de les llengües a través del web.

Un altra recerca actual sobre aquesta temàtica és la investigació realitzada per Ibarra Rius, N.; Ballester Roca, J. & Romero Forteza, F. (2016) al voltant de les noves

metodologies docents aplicades a l'ensenyament de llengües i les seues literatures i la relació de les TIC amb l'ensenyament de la llengua i la literatura. Aquesta recerca aprofundeix en els aspectes més destacats de la implantació de les TIC en la docència de la llengua i la literatura i resulta de gran interès per al professorat de llengües d'educació primària i secundària així com para docents universitaris.

Pel que fa als efectes del tàndem entre projectes de treball i les TIC, assenyalats per autors i autores com Ana M. Margallo, Mireia Manresa, o Felipe Zayas, en primer lloc trobem les reflexions d'Ana Margallo (2012a), en les quals descriu els avantatges de la integració de les TIC en els projectes d'educació literària, aquestes són:

1. Potenciar la projecció social de la lectura literària a través de la creació de comunitats virtuals entre comunitats de lector on els estudiants poden compartir les seues opinions sobre determinades obres.
2. Servir per donar auditori a les produccions realitzades per l'alumnat.
3. Proporcionar instruments que enriqueixen el disseny de les activitats, amb instruments com: els diaporames (per a crear àlbums de text i imatge), els glogsters o cartells interactius, els geolocalitzadors i els multimèdia amb múltiples formats que incorporen àudio i vídeo.

Tot i aquests avantatges, pel que fa a la relació dels projectes amb els objectius formatius de l'educació literària, l'autora planteja una possible limitació, doncs considera que la introducció de les TIC ha tendit a associar-se massa amb als continguts relacionats amb l'animació lectora, la connexió personal amb els textos i la recerca d'informació contextual enfront de les estratègies d'interpretació. I, per això, sembla que un aspecte a millorar en el desenvolupament d'aquesta metodologia, serà -com veurem més endavant-, l'aprofundiment en el treball per projectes en les habilitats interpretatives.

Una segona aportació deriva de les investigacions de Manresa, M., Duran, C. & Ramada, L., que descriuen de manera detallada la riquesa que la introducció de les TIC en l'aula pot generar en l'aplicació d'aquests projectes. En el seu article *La importància de les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura (Articles,*

2012, 57, pàg. 36-48) plantegen que, en un ensenyament basat en les S.D., les TIC no representen un canvi conceptual sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en si mateix, sinó que encaixen a la perfecció i, fins i tot, potencien alguns dels seus principis fonamentals del que entenem per seqüència didàctica, com és el fet d'augmentar les possibilitats per a construir un coneixement compartit. A més, afegixen que les TIC provoquen el sorgiment d'un nou espai comunicatiu, ofereixen eines per fer coses noves o generen espais virtuals que ofereixen contextos d'ensenyament i aprenentatge desconegut fins ara són algunes de les aportacions de les TIC per a la tasca alfabetitzadora. A continuació, expliquem de manera més detallada aquestes aportacions:

*- Les TIC com a context comunicatiu nou:*

S'han creat gèneres discursius nous que tenen a veure amb la manera de comunicar-se: blocs, fòrums, correus electrònics, espais webs institucionals, xats, o wikis; i que presenten certes particularitats discursives i lingüístiques i que incorporen recursos digitals nous per comunicar el coneixement i les idees. També han sorgit noves maneres de llegir i escriure, es configura un nou tipus de recepció i producció de textos. La fragmentació amb què es presenten els continguts, la hipertextualitat que trenca la linealitat de la lectura tradicional i la *multimedialitat* fan emergir estils nous de lectura i d'escriptura que fa falta abordar des de l'escola. A més, hi ha noves possibilitats d'interaccionar ja que en les tecnologies digitals el protagonisme el pren l'usuari, que passa d'espectador a actor, de lector a productor, de receptor a generador d'idees en i per a la comunitat. El nou concepte de web 2.0 democratitza la participació en la comunitat, no sols per opinar, sinó també per generar idees i coneixement. I, per últim, cal assenyalar que s'amplien les fonts d'informació, doncs, amb Internet es modifiquen notablement els processos de cerca i de validació de la informació. L'escola ha d'ensenyar en dos sentits: a avaluar la fiabilitat i l'autoria com un element clau com un element clau per al lector (I. Martí, 2008) i a conèixer els diversos instruments de cerca, el seus funcionament i les funcions.

*- Les TIC com a eina: possibilitats metodològics i recursos nous.*

Una de les característiques essencial de les S.D, és l'atenció al procés d'aprenentatge de l'alumnat, la creació d'un itinerari lògic d'activitats seqüenciat, que condueix cap a l'assoliment dels objectius previstos a través de sabers i procediments



íntimament relacionats amb una tasca que dóna sentit a tota la seqüència i als objectius previstos prèviament. En aquest sentit, les TIC tenen la mateixa rellevància que els recursos de sempre, si bé, permeten la realització d'actuacions que abans no es podien fer: eines de suport de l'escriptura (diccionaris i enciclopèdies virtuals), a l'oralitat (podcast); eines per millorar els productes escrits, per organitzar les idees de manera més automatitzada i eficient, per representat gràficament, afegir imatges i elements gràfics...

Aquestes noves maneres de llegir i escriure faciliten noves possibilitats metodològiques com, per exemple, l'escriptura col·laborativa a través de les wikis, etc. I, des de la perspectiva de la didàctica de la llengua i la literatura, s'ha d'insistir en l'interés de centrar-se en l'ús de cada eina recurs i de dedicar l'atenció cap el que es pretén aconseguir en cada seqüència didàctica determinada. El paper del docent és el de conèixer les possibilitats de cada recurs i, alhora, tenir l'habilitat de justificar la seua funció dins de la coherència dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Per això, les TIC poden esdevenir un motor de canvi que contribueix a aconseguir l'objectiu principal de l'ensenyament de la llengua i la literatura que és contribuir a l'alfabetització crítica de la població, una població immersa, cada cop amb més intensitat, en espais comunicatius emergents caracteritzats per noves pautes culturals (Brey & al., 2009), a les quals caldrà atendre d'una manera integrada en seqüències d'aprenentatge coherents que posen l'atenció, sobretot, en el procés d'aprenentatge.

- *Les TIC com a motor de renovació pedagògica entre el professorat.*

Les TIC es presenten com un instrument amb moltes potencialitats per a la innovació i la millora de la pràctica educativa sempre que vagen acompanyades d'un bon coneixement dels continguts propis de la disciplina i també d'uns sabers sobre didàctica de la llengua i la literatura. Però cal tenir ben clar que el simple ús de les TIC en les aules no genera la renovació metodològica si no es tenen en compte els avanços en didàctica de la llengua i la literatura i es canvien moltes de les pràctiques tradicionals que encara es mantenen. No obstant això, hi ha dos aspectes que mereixen especial atenció: les TIC afavoreixen la conformació d'una comunitat docent virtual molt activa i el paper d'aquesta comunitat com a context que fa possible la formació entre iguals i, per tant, la xarxa eixampla les possibilitats dels docents per investigar, reflexionar i compartir.

Altres aportacions venen de la mà de Felipe Zayas (2011), autor que ha reflexionat sobre la potencialitat educativa del les TIC per a l'educació literària i en destaca tres aspectes:

*a) L'experiència del fet literari en la Xarxa*

Un aspecte essencial de l'educació literària és l'experiència del fet literari com a component de la nostra cultura, la literatura també habita la xarxa en forma de biblioteques virtuals, seccions i notícies en la premsa digital, revistes literàries digitals, o webs per a l'orientació de la lectura. Així el coneixement d'aquests llocs i la seua incorporació com a recursos per a una lectura més competent hauria de ser un objectiu educatiu. A més, tot i que la major part de les obres literàries que trobem en Internet són literatura digitalitzada, açò és, obres impreses que s'han digitalitzat; no obstant això, cada vegada més es disposa en Internet d'edicions de textos clàssics que van més enllà de la mera digitalització de l'obra impresa i incorporen elements multimèdia, eines interactives i una organització hipertextual. Aquests exemples prefiguren una manera de llegir els textos clàssics que ha de ser tingut en compte en la classe de literatura.

*b) L'accés a les fonts d'informació*

Altre component de l'educació literària és poder i saber recórrer a coneixements sobre el context històric i cultural i sobre la tradició literària (temes i formes) per a interpretar millor el text. Internet possibilita l'accés a nombroses fonts d'informació, com les següents:

- Facsímils de manuscrits, primeres edicions, cartes, mapes, etc.
- Revistes literàries digitalitzades
- Fotografies
- Reproduccions d'obres d'art en webs de museus
- Fonoteques, que permeten sentir textos en la veu dels seus autors, o la millor interpretació gràcies a la bona recitació
- Pàgines d'autor/a, on s'arreglen entrevistes, imatges, correspondència, fonoteca...

Tots aquests recursos són d'un gran valor si els incloem en una metodologia centrada en l'activitat dels estudiants, com ocorre amb activitats com les caceres del tresor, les WebQuests, els viatges virtuals o les línies del temps digitals.

Així, Internet proporciona mitjans de comunicació, eines i recursos perquè els estudiants deixen de ser mers receptors de missatges i es convertisquen en creadors i editors de continguts. Heus ací una relació de possibles activitats d'elaboració, recreació i difusió de textos:

- Publicar revistes d'aula, utilitzant blogs, wikis o llibres digitals, amb els textos produïts com a treballs de creació i recreació de textos.
- Elaborar i publicar, en blogs, wikis o llibres digitals, antologies de poemes o de relats breus, organitzats per categories i etiquetes.
- Publicar blogs de personatges literaris com a forma de recrear el text.
- Afegir hiperenllaços a un text literari (un poema, un relat breu) per a enriquir-ho amb notes, amb connexions a textos o obres artístiques relacionats, amb informació enciclopèdica, etc.
- Gravar en àudio o vídeo lectures de poemes i relats, enregistraments que es poden inserir en els blogs, les wikis i les xarxes socials.
- Organitzar una ràdio en línia mitjançant podcasts per a emetre programes de contingut literari.
- Elaborar narracions digitals usant ferramentes en línia.
- Confeccionar guions per a vídeo a partir de relats o textos dramàtics, filmar-los i publicar-los en blogs i xarxes socials.
- Crear pòsters virtuals, com els promoguts en homenatge de Miguel Hernández per diversos blogs.
- Elaborar presentacions o vídeos a partir de poemes o relats breus.

Com veiem, les possibilitats són interminables: depenen solament de la imaginació i creativitat del professorat.

### *c) Interactuar, informar-se, ajudar-se: les xarxes socials*

Les xarxes socials permeten nombroses maneres d'interacció entre els usuaris i poder crear i compartir objectes digitals. La seua raó de ser és la d'avançar en la resolució d'algun problema o en l'aprofundiment de determinada temàtica mitjançant la interacció, la transmissió d'informació i l'ajuda mútua. A més, les seues

característiques les fan molt aptes per a aprendre en contextos escolars, ja que fomenten l'aprenentatge actiu: tots poden aprendre; tots poden ensenyar alguna cosa, actuar com a *experts* en un moment determinat. Es trenca, per tant, la relació tradicional docent-estudiants, per a assignar al docent el paper de guia en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per totes les raons que s'acaben d'apuntar, es pot concloure que les xarxes socials poden contribuir a l'educació literària de maneres diverses, per exemple, un ús molt adequat és la conversa sobre llibres i lectures en un espai amable en què cada usuari personalitza la seua pàgina per a construir la seua identitat. Però hi ha molts altres usos possibles que convé explorar per a compartir l'escriptura creativa, debatre opinions sobre lectures, intercanviar experiències; transvasar informació sobre esdeveniments literaris adquirits apareguda els mitjans de comunicació, etc.

A més d'aquestes habilitats, Zayas (2011b) afegix que la relació entre les TIC i l'educació literària pot ser considerada en dues direccions: d'una banda, Internet aporta nous objectius a l'educació literària. Ja no podem ser aliens a la presència de la literatura en la Xarxa, o a les noves formes de lectura que les tecnologies digitals estan introduint. I, a més, TIC poden contribuir a aconseguir d'una manera més eficaç els objectius tradicionals relacionats amb la comprensió dels textos literaris, ja que proporcionen eines i recursos multimèdia per a la creació i la recreació de textos, i per a la publicació de les produccions dels estudiants. Finalment conclou afirmant que l'ús d'aquests recursos no es pot considerar solament com una modernització dels instruments de treball en l'aula, sinó que aporten aspectes importantíssims a l'educació com el treball en equip i el caràcter públic de les produccions que es difonen en la Xarxa.

En els darrers anys s'ha avançat notablement en el camp de les pràctiques lectores amb l'ús de les noves tecnologies, i un recull ben pràctic i útil d'aquestes pràctiques les trobem en el llibre *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*, coordinat per Maite Monar (2014). Aquesta obra resulta una eina ben pràctica per a treballar la lectura i l'escriptura utilitzant les mitjans tecnològics ja que s'expliquen les experiències realitzades per diversos docents i s'adreça als professionals de l'educació amb un doble propòsit, que apareix explicat en el pròleg del llibre:

Ens adreçem a ells (els professors/es) amb un doble propòsit: d'una banda, mostrar-los tot un ventall de pràctiques lectores que s'han vist afavorides per l'ús de les tecnologies així com pel treball conjunt entre educadors i educands i, d'altra, ajudar-los a dissenyar seqüències didàctiques perquè el treball a l'aula esdevinga més enriquidor i motivador per a tots els implicats (Ibídem, pàg. 40).

Les temàtiques que s'hi aborden i les propostes que s'hi expliquen són molt variades: el relat digital, els reptes de lectura, la poesia oral improvisada, els videoresums, la dinamització d'un blog, l'àlbum il·lustrat, la lectura a Twitter i els videolits, etc.

Per acabar aquest apartat, cal fer una menció especial al paper de les xarxes d'ensenyament col·laboratiu en el panorama educatiu valencià que contribueixen activament a activar les TIC com a motor de renovació pedagògica entre el professorat i com a plataforma per a compartir possibilitats metodològics i recursos nous, així trobem les xarxes:

- *1entretants*: una xarxa cooperativa d'ensenyants que comparteixen les seues experiències amb l'ús de les TIC per a l'ensenyament del valencià en els diversos nivells educatius. Anualment, celebren unes jornades per a compartir aquestes experiències. Disponible en: <http://1entretants.ning> [consulta: setembre 2015]
- *Novadors*: associació formada per experts en noves tecnologies i educació i per professionals de tot l'àmbit educatiu, des d'infantil fins a l'universitari. Constituïda en febrer de 2003 amb l'objectiu de donar un impuls renovador a la pràctica docent, mitjançant l'articulació de les TIC en el treball a l'aula. Disponible en <http://www.novadors.org> [consulta: setembre 2015].

### 5.3.3. Perills, limitacions i reptes al voltant de les TIC.

Tot i els grans avantatges que trobem en l'ús de les TIC, cal tindre en compte que no tot són flors i violes ja que, sense canvis reals en les pràctiques docents, no s'impulsa veritablement la renovació pedagògica ni s'aconsegueixen aprenentatges significatius. Per exemple, estem d'acord amb què les TIC, sense un coneixement profund de les disciplines i sense un profund saber fer en didàctica, no contribueixen a millorar l'aprenentatge, tal com denuncia Gregorio Luri en el seu llibre *Per una educació republicana* (2012). Per aquesta raó, cal tindre molt en compte i prevenir d'alguns dels perills en l'ús de les TIC que assenyala A. M. Margallo (2002, pàg. 32).

El primer d'ells, ja l'hem comentat adés, i fa referència a la necessitat d'aprofundir en les habilitats interpretatives, on un dels reptes pendents de la didàctica de la literatura és el de poder ajustar els coneixements literaris i les claus interpretatives a les finalitats específiques del context comunicatiu de cada projecte. La introducció de les TIC en la metodologia dels projectes pot contribuir a explorar la relació entre els tipus de mirades més adequades per a interpretar determinat tipus d'obres amb finalitats diferents. Per a avançar en aquesta línia poden servir d'exemple alguns treballs procedents de la recerca didàctica en francès que han desenvolupat models d'interpretació dels textos en relació a les *tasques-problema* o projectes. Sembla, doncs, necessari reforçar l'aposta per aquesta metodologia amb un patrimoni de propostes en les quals es concretaren les claus interpretatives en relació a les lectures i les finalitats comunicatives de cada projecte.

El segon problema al qual cal atendre és al possible predomini de la tasca sobre els continguts d'aprenentatge literari (aprimament dels continguts, reduccionisme, indefinició en la formulació dels continguts, etc.) la qual cosa repercuteix negativament en un dels aspectes essencials dels projectes: que els aprenentatges proposats siguin significatius per a la realització de la tasca. Relacionat amb el que acabem d'explicar, també convé subratllar el perill de la indefinició de la tasca, que pot venir provocada per la proposta de tasques contenidor on cap una mica de tot sense una bona definició o que les tasques d'escriptura no es guien per uns criteris de realització clars.

Finalment, també caldrà atendre i solucionar el caràcter fragmentari derivat de projectes multitasca que proposen activitats que no s'insereixen en un itinerari d'aprenentatge pausat, aleshores existeix el ris evident que l'alumne/a es perda en

l'atomització de la tasca. D'aquesta manera els projectes a elaborar perden el poder per cohesionar i donar sentit als aprenentatges realitzats. I, com a últim perill o mancança, es pot assenyalar –com ja ho hem fet abans- que la introducció de les TIC ha donat preferència als sabers fer lligats a l'animació lectora, a la connexió personal amb les textos i a la recerca de la informació contextual per davant de les estratègies d'interpretació i comprensió textual. Davant d'aquests perills cal incidir en els *reptes* que tenim per endavant:

1. Desenvolupar projectes que utilitzen les TIC per treballar també les estratègies d'interpretació dels textos i, per tant, que puguin contribuir a la millora de la competència literària a través del treball sobre les estratègies i habilitats lectores.

2. Crear projectes, amb l'ús de les TIC, que plantegen un aprenentatge significatiu de la literatura, és a dir, que contemplin els dos objectius bàsics de l'educació literària: la formació d'una competència literària rica i plena i el desenvolupament de l'hàbit lector.

3. Emmarcar les TIC en processos d'innovació de la pràctica educativa que comporten l'aprenentatge significatiu en el marc del model integrador de l'educació literària i que possibiliten la integració d'altres matèries (història, plàstica, etc.).

4. Desenvolupar un diàleg entre els àmbits més innovadors i dinàmics de l'educació obligatòria i superior per consolidar uns models d'educació literària més adequats a les necessitats reals de formació dels escolars, entre els quals, les experiències de projectes de treball sobre literatura poden ser un bon exemple.

5. Difondre i compartir les bones pràctiques docents, realitzades amb l'ús de les TIC, que s'inscriuen en el paradigma de l'educació literària i que tinguen com a fonaments metodològics les propostes de les seqüències didàctiques i el treball per projectes.

## 5.4. LA CREATIVITAT LITERÀRIA EN ELS PROJECTES DE TREBALL

Un dels aspectes més importants de la majoria de propostes de seqüències o projectes per a l'educació literària és que, lògicament, totes elles acostumen a incloure activitats de creació literària, doncs, la producció de textos literaris, orals o escrits, és un dels aspectes bàsics per al desenvolupament de la competència literària. Per això, en aquest apartat volem reflexionar amb profunditat sobre la importància de la creativitat en l'escola i, sobretot, en l'ensenyament de la literatura per defensar la importància d'introduir la creació literària d'una manera sistemàtica i planificada, a través de diverses estratègies metodològiques, com poden ser els tallers, els projectes o els programes per a la creativitat literària.

La informació analitzada en aquest apartat ens servirà també com a justificació teòrica i metodològica d'una de les experiències didàctiques relacionades amb la creativitat literària, que s'explicarà en la part pràctica d'aquesta recerca. Es tracta d'una experiència didàctica que, des de fa tres cursos, es realitza en les aules de Magisteri i que consisteix en què els estudiants dels graus de Mestre/a Infantil i Primària dissenyen tallers o racons per treballar la creativitat literària en les aules d'educació infantil i primària.

### 5.4.1. Antecedents

En el capítol 2 es feia un repàs sobre l'evolució de l'ensenyament de la literatura en les darreres dècades i es feia una insistència especial en la importància de la introducció de les propostes de creació literària en l'escola en la dècada 70. Sobre aquest aspecte, Colomer (1996b, pàg. 10) assenyala que la introducció de l'expressió escrita com a pràctica creativa va recollir dos tipus d'herències didàctiques diferents. D'una banda, la continuació de l'antiga tradició escolar *d'escriure a la manera de i*, per altra, es relaciona amb la pedagogia de l'expressió lliure que contempla la literatura com una força alliberadora que permet desbloquejar la creativitat personal. Aquesta doble filiació remetia a una tensió de fons entre joc obert i joc regulat que subjau al discurs pedagògic generat durant les últimes dècades en l'ensenyament literari i que pot fer-se extensiva, en part, a la polèmica sobre la lectura lliure. L'èmfasi en



l'experiència del plaer del text implica altres aspectes essencials com contribuir a l'objectiu de domini de la llengua, de l'instrument de representació de la realitat, del poder del seu efecte comunicatiu i estètic. La introducció de la creació literària en l'ensenyament es justifica així, no en el seu efecte desbloquejador ni en la suposada immediatesa de la seua gratificació, sinó en la seua capacitat de permetre tocar la realitat de la llengua, d'accedir al seu revers i, en definitiva, de construir un plaer constituït per l'experiència i el coneixement.

Recordem que, com assenyala Colomer (ibídem, pàg. 11-12), les tècniques d'escriptura creativa van aparèixer a Espanya, d'una banda, en l'etapa primària a partir de la pedagogia freinetiana basada en la producció del text lliure i de l'impacte causat per l'obra de Rodari, i, per una altra, a través dels tallers per a adults d'autors sud-americans, com és el cas que hem explicat anteriorment, del col·lectiu argentí Grafein (1981). La difusió dels tallers literaris en l'etapa secundària es va produir durant la dècada dels vuitanta a partir de l'experiència de tallers per gèneres literaris realitzada per Rincón & Enciso (1985) i ha estat presidida per la influència d'obres de referència com la de Raymond Queneau (1947) i els treballs del grup OuLiPo, del qual fou fundador, i que ja hem citat en el marc teòric.

Les tècniques utilitzades majoritàriament a partir d'aquests treballs (Delmiro, 1994; Calleja, 1992; Moreno, 1989; Franco, 1988; Samoilovich, 1979, etc. –citats per Colomer, 1996) poden dividir-se en tres grans grups segons es referisquen a la manipulació de les obres (canvi del punt de vista, inversió paròdica, etc.), a la creació de textos originals a partir d'algun estímul o consigna (una associació insòlita de paraules, etc.) i a la creació textual a partir de models retòrics determinats (un subgènere narratiu, el pas d'un gènere a un altre, etc.). Aquestes pràctiques educatives tingueren, sens dubte, molts efectes beneficiosos en l'ensenyament literari, entre els quals es poden destacar els següents:

1. L'acceptació generalitzada de la necessitat que els estudiants experimenten i gaudisquen personalment amb les possibilitats creatives i subversives del llenguatge.
2. La consegüent obertura produïda en el corpus literari tradicional que ha hagut d'incloure textos poc freqüents fins a aquests anys -tals com la poesia avantguardista o els contemporanis relats de gènere-, ha potenciat l'ús de textos pertanyents a diferents literatures i ha multiplicat el nombre de textos llegits.

3. La substitució dels limitats i rutinaris exercicis sobre el text literari -el qüestionari d'avaluació de la comprensió, la persecució de metàfores i altres figures estilístiques o l'aplicació mecànica dels criteris històric-estilístics descrits anteriorment pel professor i el llibre de text- per una àmplia gamma d'operacions de lectura, escriptura i oralització que, a través de muntatges, exposicions, etc., ha facilitat tant la relació amb altres formes artístiques com l'ús comunicatiu dels textos literaris.

4.- La contribució a realitzar un aprenentatge vivencial i significatiu de la literatura, en línia amb les reflexions de Reyzábal & Tenorio (1992) explicades en pàgines anteriors.

#### **5.4.2. Aspectes clau en la introducció de la creativitat literària en les classes de llengua i literatura**

A continuació, tractarem de resumir alguns aspectes clau per poder introduir de manera sistemàtica la creativitat literària en les classes de llengua i literatura. En primer lloc, cal apuntar que la pretensió de fomentar la creació literària en les aules és un objectiu que es relaciona directament amb la dimensió estètica de la literatura, doncs contribueix a formar la sensibilitat artística de les persones i fomenta l'interés creatiu de l'alumnat que, com hem comentat en pàgines anteriors, és un dels objectius més destacats del model d'educació literària, assenyalats per Cassany et al. (1993).

En segon lloc, es pot afirmar que, en el paradigma de l'educació literària se destaca la importància del paper del lector (l'estudiant) en un model que inclou coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals. Respecte als continguts procedimentals, cal subratllar la importància que tenen les activitats de producció literària, doncs es parteix d'una concepció comunicativa del fet literari per poder aconseguir un dels objectius bàsics de l'educació literària: desenvolupar la competència literària tot fomentant l'interés creatiu de l'alumnat. A aquest aspecte s'ha d'afegir el paper destacat que la creativitat literària juga en les propostes per a l'aprenentatge significatiu de la literatura realitzades per Reyzabal & Tenorio (1992, pàg. 34), en defensar que la literatura col·labora en la formació de la personalitat tot

desenvolupant la sensibilitat estètica, tot enriquint la capacitat crítica i augmentant la capacitat creadora dels estudiants.

A més, la creativitat literària és també un element essencial que contribueix a convertir la literatura un àmbit integrador i interdisciplinari, com es plantejava en el capítol 4.2.3., doncs connecta amb les diverses arts i pot resultar una pràctica molt interessant, ja que es pot realitzar en l'educació formal, escolar i acadèmica, però també es pot traspasar a les activitats personals d'oci i temps lliure ja que les propostes de creació literària tenen un gran valor didàctic pel que fa a la motivació dels estudiants per la relació de la llengua i literatura amb els seus interessos, per la connexió a la vida real i per potenciar les seues habilitats d'expressió i producció oral i escrita. Per aquestes raons, la introducció en els aules d'activitats de tallers, projectes o programes d'escriptura creativa o de creació literària fa possible dotar a la lectura i l'escriptura d'un valor diferent al sentit purament pràctic i utilitari que sol tenir, per a començar a jugar amb les paraules, revaloritzar-les, redescobrir-les, fer-les pròpies i connectar amb elles per a expressar-se un mateix. A nivell metodològic, també, suposa trencar amb el disseny homogeneïtzador tradicional dels processos d'ensenyament-aprenentatge per a recuperar el valor de la creativitat, obrint en l'aula espais d'expressió i donant cabuda a les diferents respostes i solucions possibles.

Així doncs, s'ha de destacar la importància d'introduir la creativitat en les aules, no solament en la classe de llengua i literatura, sinó des de totes les matèries, en la línia de les propostes didàctiques més actuals que reivindiquen la necessitat de treballar les múltiples intel·ligències i el pensament divergent i creatiu. Doncs, el fet de potenciar l'expressió lliure i creativa en les aules, d'una manera sistemàtica, contribueix al desenvolupament de les competències i fortaleces individuals. Així ho demostra Fattori, M. (1968) que enumera algunes de les característiques que diferencien els escrits de subjectes creatius i intel·ligents dels escrits de subjectes intel·ligents però no creatius:

- Presenten idees autònomes en el terreny personal i cultural
- Presenten conceptes originals, curiosos, sorprenents, humorístics
- Atenen als aspectes més significatius de la realitat
- Relacionen fets i situacions de manera nova
- Poden recrear altres passats i inventar un futur
- Jutgen fets, situacions i persones de manera no convencional
- Donen solucions noves i originals als problemes que se li plantegen
- Tenen capacitat per considerar els assumptes des de múltiples perspectives

L'impuls en les aules d'un ambient creatiu incentiva la curiositat, procura un clima de llibertat, de comunicació i d'afecte en l'aula, fomenta l'autoavaluació i l'autoaprenentatge, evita judicis sobre les persones i les idees i promou la flexibilitat de pensament i el respecte a les opinions dels altres.

Recordem que els primers estudis sobre la creativitat<sup>27</sup> es van desenvolupar a Amèrica a partir dels anys seixanta paral·lelament a les crítiques sobre els tests d'intel·ligència. Els psicòlegs i els pedagogs observaren que els tests d'intel·ligència només mesuraven la capacitat de superar dificultats d'ordre lògic, mentre que l'aspecte productiu de la intel·ligència queda oblidat. Aquests estudis revelen la presència de dos tipus de pensament: *el convergent*, que planteja la solució dels problemes reconduint-los a models coneguts, en l'àmbit dels quals es troba la resposta justa; i *el divergent*, que inventa i repassa els propis coneixements utilitzant punts de vista nous.

Una cop feta la distinció entre intel·ligència o pensament convergent, i creativitat o pensament divergent, es van estudiar les característiques dels individus intel·ligents i dels creatius. Els individus creatius són rics en curiositat, estimen el risc i l'aventura, toleren els sistemes oberts i per tant l'ambigüïtat, tenen molts interessos, són elàstics rebutgen qualsevol situació de rigidesa i es caracteritzen per una gran capacitat d'introspecció i autovaloració. I així es poden descriure els components i les característiques dels actes creatius (Ribé, R. 1997):

- el processament de dades extretes de l'experiència a fi d'elaborar un model
- la singularitat del procés, ja que implica *processos de ressonància* individuals
- la incorporació d'estímuls i evocacions personals
- la percepció de novetat o almenys la poca freqüència estadística d'aquest model
- un cert grau d'elaboració sistemàtica d'aquesta estructura més enllà de la percepció inicial *-mapping-*

---

<sup>27</sup> Destaquen les investigacions sobre el pensament divergent i les intel·ligències múltiples de Harold Gardner. Les seues principals obres són: *La teoría de las inteligencias múltiples* (1987), *Educación artística y desarrollo humano* (1994), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1995), *Historia de la revolución cognitiva* (2002), *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad* (2002) y *Las cinco mentes del futuro* (2005).

- la coparticipació en la generació de l'estructura, la seua codificació lingüística i la seua transmissió als altres
- l'element inicial que desencadena el procés –una sensibilitat, a voltes espontània a voltes induïda per factors externs, cap a un problema, llacuna o deficiència i cap a les qualitats combinatòries de les dades percebudes-.

També cal assenyalar que la introducció sistemàtica de la creativitat en l'educació implica la necessitat de realitzar canvis significatius en la dinàmica de l'aula ja que, com explica Miguel Ángel Casillas en el seu assaig *Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula* (s. d.), el/la docent que desitge integrar el desenvolupament de la creativitat en l'aula ha d'estar disposat/da a modificar el context educatiu i ha de preocupar-se per:

- Que els xiquets i xiquetes generen una major quantitat d'idees sobre qualsevol situació plantejada
- Que existisca una major llibertat per a expressar totes les idees, per molt desgavellades que semblen
- Convidar-los al fet que pensen idees diferents a les acostumades
- Que cerquen idees poc comunes per a resoldre els requeriments que els fa el propi mestre/a.
- Que s'esforcen per complementar les seues idees pensant que siguen més eficaces i puguen afegir elements per a enfortir-les
- Que escolten les opinions d'uns altres, ja que el diàleg pot enriquir les visions que es tenen dels problemes
- Que analitzen les seues propostes, les experimenten i comuniquen les seues observacions.
- Que aquestes recomanacions es realitzen de manera quotidiana, independentment del contingut que s'està revisant, per a així acostumar-los al fet que la creativitat no és un espai per a relaxar-se i informalment jugar amb les idees; per contra, considerar que és un camí que amplia la nostra panoràmica de solució de problemes reals

Com veiem, la creativitat és necessària en totes les activitats educatives, perquè fa possible desenvolupar aspectes cognoscitius i afectius importants per a l'acompliment productiu. Per això, la seua incorporació a les aules representa la possibilitat de tenir en el recurs humà l'agent de canvi capaç d'enfrontar els reptes

d'una manera diferent i audaç; aquesta meta és un reclam de la societat a l'escola com a institució formadora d'individus. Davant de l'important potencial que la creativitat aporta a la l'educació, el doctor Calvin Taylor (citat per M. A. Casillas, s.p.) va afirmar ja fa tres dècades:

Queremos estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no solamente aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos; no solamente versados en lo que se ha escrito, sino atentos a encontrar lo que todavía no se ha escrito; que no sean capaces únicamente de ajustarse al medio, que lo ajusten a ellos; no solamente productores de escritos de imitación, sino de artículos creativos; no solamente ejecutantes de alta calidad, también compositores y creadores de nuevos patrones.

Per això, el pensament creatiu ha de treballar-se des de les edats primerenques fins als nivells superiors, ha d'estar present en totes les estratègies metodològiques que dissenye i execute el docent, ha d'estar directament relacionat amb les metes i objectius de l'educació i, per últim, és important que es considere com un hàbit en la forma en què operem el nostre pensament; només d'aquesta manera comprendrem que és important que la creativitat ocupe un lloc més destacat en la nostra pràctica professional.

Com hem pogut comprovar, la creativitat és un element imprescindible en tot procés educatiu autèntic, fet que va cobrant reconeixement dia a dia. Pel que fa a *les classes de llengua i literatura*, la creativitat ha de ser contemplada com una habilitat bàsica que tot individu posseeix, en la mesura que sorgeix de mecanismes biològics fonamentals, de representar d'una manera diferent la realitat percebuda i d'expressar-la, sempre que aconseguisca alliberar-se de la por a comunicar-se o altres limitacions psicològiques. Recordem que, des de l'òptica del l'enfocament comunicatiu, en les classes de llengua i literatura, sempre s'ha reivindicat la utilització del text com a pretext i s'ha reforçat la finalitat comunicativa de l'escriptura. Per això, des de l'inici del seu ensenyament, l'escriptura –creativa o funcional- no es pot entendre solament com a manera de reforçar l'aprens oralment, sinó com una destresa amb les seues tècniques i objectius propis. I, perquè que l'alumne/a pugui desenvolupar les seues pròpies estratègies d'escriptura, és necessari proporcionar-li un *input*, normalment la lectura, que possibilita la interiorització d'algunes característiques de l'organització del text. Així doncs, per a la programació d'activitats d'expressió escrita, des d'un enfocament

clarament comunicatiu, són necessaris els següents criteris: contextualització, finalitat de l'escrit, motivació i integració amb altres destreses. I també hi ha la necessitat de proporcionar a l'alumne documents autèntics, tenint aquests una finalitat *real* dins de la seqüència didàctica programada, evitant, així, el tractament del text com un mer pretext.

Per aquestes raons haurem de fer conscients als estudiants que l'escriptura ha de ser considerada com un instrument necessari i indispensable de la vida real. I, per tant, ha de ser ensenyada dins d'un procés d'ensenyament-aprenentatge, i s'ha d'atendre de manera específica i detallada a les diverses fases d'aquest procés (planificació-textualització-revisió), com Daniel Cassany<sup>28</sup> proposa en les seues obres. L'escriptura és un procés en el qual s'ha d'atendre a la necessitat d'estimulació, motivació i contextualització de les activitats d'expressió escrita dins del procés, en el qual l'estudiant s'ha d'adonar que la pràctica de l'escriptura pot suposar per a ell una inestimable ajuda. Per exemple, en els nivells inicial i intermedi, les activitats d'expressió escrita poden convertir-se en un mitjà per a aprendre no solament gramàtica i lèxic, sinó també un instrument de la vida quotidiana que serveix per a emplenar impresos, preparar notes i missatges, etc. En els nivells més avançats, la motivació de les activitats pot radicar en qüestions de tipus professional, que exigiran la utilització d'uns esquemes retòrics i d'un lèxic específic que s'anirà construint a poc a poc (Sanz Pastor, 1999).

Pel que fa als aspectes més creatius de l'expressió escrita, Ramón Esquer (citada en Fernández, 1994) desataca que “[en la expresión escrita...] interviene la composición y la fantasía. Aunque necesitará de una experiencia previa sobre lo que se va a componer. El hombre no crea de la nada, sino a partir de algo preexistente”.

En el nostre context cultural, la creativitat ha estat el fonament d'alguns enfocaments i mètodes per a l'educació de la fantasia creativa, com les aportacions ja comentades de Gianni Rodari o les propostes de tallers literaris de Rincón & Enciso (1985), que s'han transformat en diverses pràctiques d'ensenyament de primera llengua i, des d'ella, han inspirat aules de llengua estrangera. I, pel que fa als enfocaments i mètodes d'ensenyament específics per a L2, la creativitat també ha estat en la base d'algunes propostes, entre les més conegudes tenim el *problem*

---

<sup>28</sup> Les propostes de Daniel Cassany sobre l'aprenentatge del procés d'escriptura són molt interessants des del punt de vista didàctic. Obres com *Descriure escriure* (1987), *La cuina de l'escriptura* (1993), *Reparar l'escriptura* (1993), *Construir l'escriptura* (1999) entre d'altres, són de referència obligatòria per a treballar l'ensenyament i l'aprenentatge de la producció escrita en les aules de les diverses etapes educatives

*solving model*, sota el qual es classifiquen gran quantitat de tasques creatives monoepisòdiques. En l'aula, aquestes metodologies apareixen en diferents camps. Per exemple, en el terreny de la psicologia general, podem trobar ja antecedents de les tendències actuals en *els personal constructs* (realitats alternatives) del *creativity cycle* (cicle de la creativitat) de Kelly (citada en Ribé, 1997). El propi Ribé desenvolupa la metàfora de la creació d'espais i proposa un espai específic per a la creativitat i suggereix la possibilitat de transformar la classe en un experiment creatiu guiat i assistit. En ell, el/la docent crea espais per a la motivació, l'assumpció de riscos, els ritmes personals, el reconeixement i la retroinformació.

D'altra banda, cal subratllar que l'adquisició d'una *escriptura creadora* no es pot fer d'una manera passiva no individual, sinó que ha de ser el resultat d'un mitjà més d'interrelació, eminentment actiu. Per això, cal dissenyar i compartir les propostes que resulten de gran utilitat en l'aula; perquè, encara que l'expressió escrita siga una destresa àrdua, és necessària la seua pràctica per a adquirir un coneixement global de la llengua. A més, per a aprendre a escriure, també és imprescindible la creativitat, no solament de l'alumnat, sinó també del professorat. Cal descobrir la necessitat i el plaer de l'escriptura. No es pot oblidar la fase imaginativa de l'escriptura dins d'una pràctica docent que tendeix a la transmissió exclusiva de motlles retòrics i coneixements gramaticals. És important ensenyar a pensar, a imaginar i a ordenar les idees. Per això, en el nostre treball dia a dia com a professors o professores, hem de ser conscients i destruir alguns dels falsos mites que planegen sobre l'escriptura, com per exemple, pel que fa al codi escrit, el prejudici més important és el de la sobrevaloració de la gramàtica. Molts escriptors i escriptores i bona part del professorat valoren la correcció ortogràfica i gramatical dels textos per sobre d'altres factors com la coherència, l'adequació o el desenvolupament de les idees. I, tot i que ningú posa en dubte que l'ortografia i la gramàtica són importants i tenen una funció en l'expressió escrita, no es pot oblidar que només són un component més del codi escrit.

Quant al procés de composició, una de les supersticions que encara perdura és la idea de la importància de la *inspiració*. Sabem que les idees i les paraules d'un text procedeixen de la nostra memòria, que registra el que escoltem i llegim, o dels llibres i materials de consulta amb què hem treballat. Durant la composició, les reelaborarem utilitzant processos intel·lectuals com la generació d'idees, l'organització, la planificació o la revisió. Mitjançant aquests processos podem fins i tot crear idees noves: desenvolupar conceptes nous a partir de velles idees, refondre i ampliar informacions, comparar-les, etc. D'aquesta forma, l'autor és l'únic responsable dels textos que



produeix i no fa falta que espere cap tipus d'inspiració per a trobar les idees o les paraules per a escriure un text.

Hi ha altres supersticions que afecten al procés de composició del text. Com per exemple, que la redacció d'un escrit és una operació simple i espontània i que es pot fer de manera improvisada: s'agafa paper i llapis i es redacta una primera versió de l'escrit que serà la definitiva i vàlida. Fer esborranys, corregir o revisar el text són símptomes d'immaduresa i només ho fan els aficionats. Però la realitat és molt diferent. Els bons escriptors i escriptores acostumen a ser les dediquen més temps a compondre el text, fan esborranys, corregeixen i revisen cada fragment per elaborar minuciosament el text. El procés de composició no es caracteritza, doncs, ni per l'automatisme ni per l'espontaneïtat, sinó per la recursivitat, per la revisió i la reformulació d'idees. És tracta, doncs, d'un procés de reelaboració constant i cíclica de les informacions i de les frases dels textos.

Com hem pogut comprovar, escriure és una activitat complexa i lenta, requereix temps, dedicació i paciència. En pocs anys els estudis sobre l'expressió escrita han avançat moltíssim i bona part dels avanços han fet un canvi de perspectiva en la recerca, ja que abans es posava l'èmfasi en el producte, en l'anàlisi minuciosa dels escrits i de les regles que ho formen. Ara, en canvi, concebem l'escrit bàsicament com un procés, com un organisme o projecte que es va desenvolupant incansablement en la ment de l'escriptor/a. Des d'aquesta concepció processual de la producció escrita, cal deixar clares algunes idees:

- En les activitats d'expressió escrita cal tenir en compte els processos propis de l'escriptura (planificació, textualització, revisió)
- Una de les primeres tasques que ha de realitzar el professorat és trencar la inhibició que tot alumne/a té en escriure. Per això sempre fer cal fer alguna activitat per a introduir el tema, alguna activitat d'escalfament per a trencar el gel. També cal fer-los perdre la por a la correcció o nota final perquè se senten lliures per a expressar-se
- No s'ha d'oblidar mai que s'ha de partir de l'experiència personal de l'alumnat, del seu coneixement de la llengua, de les seues vivències i dels seus interessos. Per açò és recomanable dedicar la primera classe a dinàmiques de presentació i de descoberta d'interessos.

- Finalment, la classe ha de ser el punt de trobada amb la creació, els dubtes gramaticals, els debats i les discussions.

D'aquesta manera, les activitats creatives d'expressió escrita poden servir per a desenvolupar tant les habilitats de comunicació (treballs en grups, projectes d'escriptura), de comprensió de lectura (a través de les fitxes de lectura) i de l'aprenentatge de la gramàtica, a més del desenvolupament dels models d'expressió escrita en si mateixos.

### **5.4.3. Relació de la creativitat amb les competències bàsiques**

La creativitat també té una connexió ben forta amb les competències bàsiques. Açò ho podem comprovar en les propostes elaborades pel Parlament Europeu i el Consell d'Europa en el 2009, declarat com l'*Any Europeu de la Creativitat i la Innovació*. Es va elaborar un document amb propostes per al desenvolupament de les competències clau i la creativitat, que visibilitza la relació entre ambdues i la necessitat de conrear el pensament creatiu i la innovació en els processos d'aprenentatge des d'edats primerenques.

Ja hem vist en pàgines anteriors que l'adquisició de les Competències Bàsiques brinda la possibilitat de desenvolupar una educació integral, que abaste les dimensions de saber, saber fer, saber ser i saber estar (Delors et al., 1996). Per això, potenciar una educació de la creativitat ens permet anar més enllà del cognitiu, crear nous espais d'expressió en l'àmbit escolar i aprofundir en el paper de la personalitat, la motivació i l'emoció en el desenvolupament de l'individu. Si revisem les definicions del què és una competència bàsica, les coincidències amb el desenvolupament de la creativitat són evidents.

- La creativitat guarda relació amb la capacitat de les persones per a generar formes no habituals de fer coses, de resoldre problemes o abordar situacions. També amb la capacitat de proposar idees, procediments i finalitats noves per a optimitzar els recursos disponibles. És, una habilitat i una capacitat per a donar resposta a la complexitat, per a proposar idees, procediments i finalitats noves que optimitzen els recursos disponibles.

- I, si bé tots els individus posseïm aquesta capacitat de ser creatius, la creativitat s'aprèn i es desenvolupa en contextos educatius estimulants, que fomenten l'actitud de recerca de noves opcions a l'hora de plantejar i abordar noves situacions i reptes.

A continuació, es descriu la relació de la creativitat amb algunes de les competències bàsiques:

- *Creativitat i competència lingüística*: els coneixements, destreses i actituds propis d'aquesta competència permeten expressar pensaments, emocions, vivències i opinions. Llegir i escriure són accions que suposen i reforcen les habilitats que permeten cercar, recopilar i processar informació, i ser competent a l'hora de comprendre, compondre i utilitzar diferents tipus de textos amb intencions comunicatives o creatives diverses. Així doncs, les activitats d'escriptura creativa han de convidar a explorar totes les possibilitats del llenguatge per a expressar sentiments i emocions. Altres activitats, han de combinar l'adaptació de diferents textos, amb intencions comunicatives definides, amb el component creatiu.
- *Tractament de la informació i competència digital*: els coneixements, destreses i actituds pròpies d'aquesta competència permeten expressar pensaments, emocions, vivències i opinions. Llegir i escriure són accions que impliquen i reforcen les habilitats de recerca, recopilació i processament de la informació, i fan possible ser competents a l'hora de comprendre, compondre i utilitzar diferents tipus de textos amb intencions comunicatives o creatives diverses.
- *Competència social i ciutadana*: integra la construcció de posicions personals a partir del respecte de les dels altres, expressar les pròpies idees respectant les d'uns altres i unes altres. També el comprendre i ser conscient de l'existència de diferents perspectives i diferents punts de vista per a analitzar la realitat. Per això resulta evident que un dels valors que es pretenen visibilitzar amb les activitats de creativitat literària és la diversitat com a font d'enriquiment, ja que generen un espai en el qual afloren totes les veus i es respecten les diferents perspectives.
- *Competència cultural i artística*: aquesta competència facilita, tant expressar-se i comunicar-se com percebre, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i

produccions del món de l'art i de la cultura. Requereix posar en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat per a expressar-se mitjançant codis artístics i, en la mesura en què les activitats culturals i artístiques suposen en moltes ocasions un treball col·lectiu. Cal disposar d'habilitats de cooperació per a contribuir a la consecució d'un resultat final, i tenir consciència de la importància de recolzar i apreciar les iniciatives i contribucions dels altres. Així doncs, les activitats d'escriptura creativa conviden a expressar-se en codis artístics a partir de l'observació i la valoració dels diversos models que es proposen per fer un recorregut per la producció literària de diverses cultures. A més, faciliten la introducció d'activitats de literatura comparada entre les llengües i entre les diverses arts.

- *Autonomia i iniciativa personal:* aquestes competències suposen la capacitat de ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític. Cal introduir, en les activitats de creativitat, l'avaluació crítica i la reinterpretació com a punt de partida, es proposa la reescriptura de textos existents i es convida a l'alumnat a reflexionar sobre el que li agradaria canviar.

#### **5.4.4. La creativitat i el treball per projectes**

Ja hem vist que el treball per projectes disposa d'aportacions que es poden considerar especialment adequades al desenvolupament d'activitats de creativitat literària en les aules i que poden atorgar-li un caràcter més globalitzador i integrador a les activitats proposades. Les raons d'aquesta argumentació són les següents: en primer lloc, es pot afirmar que el treball per projectes fa possible la planificació d'un treball més continuat, que pose en joc habilitats cognitives complexes i que culmine amb una producció final que pot ser divulgada i exposada en contextos de dins i fora de l'àmbit escolar. D'altra banda, des d'una dinàmica constructiva i participativa, el treball per projectes promou la implicació de l'alumnat en la decisió d'aprofundir sobre una temàtica que connecte amb els seus interessos i siga pertinent amb la proposta educativa que es desenvolupa amb els tallers, projectes o programes de creativitat literària.

Un tercer element a considerar és que aquest enfocament metodològic fa possible les respostes obertes i diverses i atén al desenvolupament integral de l'alumnat, sense oblidar els aspectes creatius, socials, culturals o afectius, ja que el primer pas per a iniciar un projecte és la participació de l'alumnat en l'elecció del tema, ha de ser en el propi centre educatiu on es concrete la proposta. No obstant açò, per a facilitar l'aprenentatge basat en projectes, les activitats de creació literària, s'haurien de programar, com hem explicat amb anterioritat, des d'una òptica interdisciplinària, de manera continuada en el temps i haurien de culminar amb la difusió pública del producte final. Per tant, per programar una seqüència didàctica o un projecte de creativitat literària cal atendre a les qüestions següents: el paper del professorat, la motivació i el clima de l'aula, la revisió de les produccions, la seua difusió i la importància de les TIC.

a) *Respecte al paper del professorat*

En els tallers o projectes de creativitat literària, el/la docent que coordina l'activitat ha de ser un guia flexible, ha de provocar amb els seus suggeriments i consignes, ha de donar cabuda a la varietat de manifestacions i possibilitats que es poden desplegar i transformant-les en nous estímuls. Per això, en proposar les activitats, s'ha d'oferir un espai diferent que provoqe el desig de dir i que ha d'acollir a tots els participants. Recordem la cèlebre frase del Giani Rodari en el pròleg a la seua *Gramàtica de la fantasia*: "L'ús total de la paraula per a tots, em sembla un bon lema, de bonic i democràtic. No perquè tots siguin artistes, sinó perquè ningú sigui esclau". Per això, hem d'oferir oportunitats perquè tots i totes puguen produir els seus propis textos dins de les seues possibilitats i hem de facilitar les oportunitats per al desenvolupament de les seues capacitats.

Per això, és fonamental, doncs, que tot l'alumnat trobe el seu espai d'expressió i participació i, per això, cal fomentar una actitud de respecte cap a les pròpies produccions i les que realitzen els companys i les companyes. Per a fomentar i aconseguir la participació activa, es pot variar en el plantejament de les activitats i recórrer a diferents agrupaments (elaboració individual o conjunta, o ambdues en diferents moments). Les creacions col·lectives són molt enriquidores, s'ha de vetllar perquè la distribució de l'alumnat en els equips possibilita la col·laboració i el respecte a la contribució de cadascun dels seus membres en la tasca proposada.

Alguns autors i autores, també, proposen activitats en les quals es guarde l'anonimat de l'autor/a. Per exemple, és el docent qui llig les produccions de l'alumnat sense desvetllar la seua autoria, tot convidant a la classe a descobrir qui és. D'altra banda, cal estar alerta davant situacions que influeixen de manera negativa en la participació, com el conformisme i la inèrcia que ens porta a fer les coses *com sempre s'han fet*; l'excessiva racionalitat i la rigidesa de l'aula; les actituds burletes i el sentit del ridícul; la baixa autoestima, els prejudicis o la por a no respondre a les expectatives creades. Tot allò que coarte la creativitat o menysprea-la.

#### b) *La motivació i el clima de l'aula*

L'objectiu dels projectes o tallers de creativitat és rescatar la motivació que tot individu sent per crear i expressar-se per a aconseguir el gaudi amb aqueix procés de creació, més per la pròpia satisfacció que per a cercar aprovacions externes. Per això, en l'aula cal crear un espai d'expressió, facilitar l'exploració de l'imaginari, l'estimulació de la percepció sensorial i de la memòria efectiva a través de propostes que posen en joc la paraula. El docent oferirà estímuls que deslliguen aqueix desig de crear. Un dels estímuls fonamentals és la lectura de textos motivadors i de models de textos com el qual proposem que l'alumnat produïska. La creació en l'aula d'aquest clima favorable per a la creativitat és un factor clau, perquè d'ell depèn el grau d'obertura i d'acceptació dels participants. Per aquesta raó, és important aconseguir que siga càlid i obert, que permeta les transgressions, l'imprevisible, que estimule i trenque la rutina de la resta d'activitats més acadèmiques.

#### c) *La revisió de les produccions*

La premissa en la revisió de les produccions és que el docent és mediador i orientador de l'activitat i mai serà un jutge. Durant el procés de creació, el docent realitza un acompanyament expert que guia l'avanç de cada alumne o alumna, treballant el seu procés creatiu de manera conjunta. Des d'aquest enfocament, l'èmfasi no recaurà en la correcció normativa. Per a millorar les produccions, proposarem utilitzar estratègies per a revisar els textos produïts, per a guiar cap a reescriptures, intentant que la paraula expresse amb major precisió el que el pensament desitja. El docent, en aquesta tasca, cercarà respectar els continguts, la mirada, els sentiments de l'autor/a, el seu propi estil, alhora que ajudarà a descobrir les millors possibilitats formals per a enriquir el text, augmentant el coneixement progressiu de recursos

tècnics. En aquest línia, és molt productiu introduir també altres formes de revisió de textos, com la revisió per parelles, l'intercanvi de produccions, la reformulació després de la revisió entre iguals, etc.

També és necessari fomentar la valoració dels estudiants de l'opinió, tant del docent com dels seus companys/es, com d'altres possibles lectors/es, ja que açò fa possible saber què pensen i senten els altres i ofereix una perspectiva d'anàlisi sobre l'escrit que obri noves possibilitats creatives.

#### *d) La difusió*

Aquest és altre dels aspectes clau dels projectes, cal fer visible en el centre i en la comunitat educativa la importància de l'expressió creativa en el desenvolupament integral de l'individu. Per açò, és necessari incloure moments i espais per a compartir i mostrar les produccions, valorar-les i cercar vies de difusió. Alhora que potenciem que l'autor/a gaudisca escrivint els seus propis textos, no cal perdre de vista el caràcter públic de l'escriptura: escrivim també per a compartir. A més, com ja hem esmentat, cal conèixer l'impacte que els nostres textos provoquen en els altres i la valoració que d'ells rebem ens dóna ajuda a millorar les produccions i reforçar la consciència d'escriptor. Podem plantejar els canals de difusió més concordats a la nostra experiència i a les possibilitats de l'aula i del centre. Les noves tecnologies ens ofereixen eines molt potents, com per exemple, els blogs, els periòdics escolars, els llibres virtuals, entre altres molts; que ja estan en ús en nombrosos centres educatius. No obstant això, en els casos en no existisquen espais virtuals per a publicar, és fonamental disposar d'espais (revista escolar) i de llocs per a l'exposició dels treballs en el centre: en el mural de la classe, en els passadissos, en la biblioteca o en exposicions en les reunions i festes en què participen les famílies.

#### *e) La importància de les TIC*

Per últim, tot i que la relació entre les TIC i l'educació literària i, més concretament, amb els projectes de treball, ja ha estat objecte de reflexió profunda en el capítol anterior d'aquesta tesi, cal recordar alguns aspectes que considerem interessants pel que fa a la seua relació la creativitat literària. En primer lloc, s'ha de subratllar que la integració de les TIC facilita enormement el procés de revisió i millora de les produccions de l'alumnat, aprenent l'ofici d'escriptor, que és probable que

comprenja que l'escriptura suposa un gaudi, però que també requereix d'un esforç i una reflexió contínua, de l'exploració. És possible que en les seues primeres experiències, es mostre reticent a revisar i sobretot a reescriure. La utilització durant el procés de revisió del processador de textos, o bé altres eines d'edició i publicació, ofereix a l'alumnat moltes possibilitats i facilitats perquè aquesta tasca no li resulte tediosa, atorgant més agilitat a l'escriptura.

A més, és recomanable oferir totes les possibilitats d'ús de les TIC per a *moure's pel text*, provar diferents opcions i modificar-ho fins que el resultat ens satisfaga sense haver de reescriure cada versió. Aquestes utilitats li permeten, entre altres operacions, rellegir, revisar, agregar, esborrar, moure una frase, oració o paràgraf, ampliar certes parts, substituir paraules, canviar la puntuació o revisar l'ortografia. Quant a la textualització final i l'edició de les produccions, és possible triar la grandària i tipus de lletra, afegir il·lustracions o cercar el suport que més ens agrada per a presentar-les i difondre-les.

Si a més proposem a l'estudiant que vaja guardant totes les seues versions o esborranys en una carpeta destinada a aquest efecte, com una mena de portfolio d'aprenentatge, podem tenir registres del seu procés creatiu i fer visible el seu propi avanç com a escriptor/a. I finalment, però potser el més il·lustratiu, podem també conèixer quines estratègies ha anat posant en pràctica en les diferents revisions, quines decisions ha anat prenent o com ha anat modelant els seus textos cercant el seu propi estil.



## 5.5. LA METODOLOGIA DE PROJECTES DE TREBALL EN BATXILLETAT<sup>29</sup>

### 5.5.1. Definició de projecte i implicacions didàctiques del treball per projectes

Un projecte és una proposta d'aprenentatge en què totes les tasques tenen una finalitat comuna: un treball de producció textual (oral o escrita), al qual s'arriba a través d'una planificació acurada i una seqüenciació d'activitats d'aprenentatge (que fa servir continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals). Es tracta, doncs, d'una seqüència d'activitats de classe (com les que s'hi fan habitualment) que tenen com a fi la resolució d'una tasca final o global.

Com ja hem avançat, el treball per projectes o per tasques es fa servir des de d'Infantil a Batxillerat i en qualsevol àrea. La seqüència d'activitats pot ser més o menys llarga, des d'una setmana a un trimestre (com el cas de *Viatges*), i admet procediments de realització diversos: els projectes poden ser seqüències de treball autònomes i completes, o bé poden servir com a complement de les unitats didàctiques dels llibres de text. Tanmateix, en tots els casos, l'important és que hi ha un objectiu, una activitat o tasca final, que engloba i dóna sentit a totes les activitats. Aquesta activitat final pot ser molt variada: la construcció d'un herbari, l'elaboració d'un mural turístic en anglès, la fabricació d'una cadira, l'exposició d'una investigació sobre estadística, l'organització d'un debat sobre el racisme, l'elaboració d'una revista, la realització d'un treball d'investigació sobre la televisió, la construcció d'un joc sobre literatura, etc. En el cas de l'àrea de llengua o literatura, l'activitat global sol ser una producció textual més o menys complexa amb intenció comunicativa: un quadern de poesia, un conte, una obra de teatre, un informe, un diari, un periòdic, un debat, una exposició multimèdia d'una investigació, un examen amb tècniques diverses, una pàgina a Internet...

La metodologia per projectes es pot adoptar per desenvolupar tot un projecte curricular, com és el cas dels exemples que proposem en els apartats 6.1. i 6.2. o, pel

---

<sup>29</sup> Aquest apartat és una adaptació del Llibre del Professor dels llibres de text *Viatges* i *Arquitectures*, de 1r i 2n de batxillerat de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura de Tàndem Edicions.

contrari també funcionen com a complement del treball d'una unitat didàctica d'un llibre de text, amb l'objectiu d'abordar qüestions o tasques més productives o creatives que escapen, sovint, al marc de treball de les unitats didàctiques de caire més convencional.

La seqüència d'activitats d'un projecte sempre segueix un ordre determinat, que és el que anomenem procés de treball. No hi ha una única manera d'organitzar aquest procés, encara que sí que hi ha passos ineludibles. En el cas dels projectes que presentem, cal dir que s'estructuren seguint les fases de la investigació científica (o, més modestament, la manera com investiguen els professors la llengua i la literatura) aplicada a l'àmbit educatiu. Així, el procés de treball es planifica en cinc fases o seqüències de treball: *selecció – planificació – elaboració – presentació - avaluació* que, més endavant, detallarem.

Cal recordar que la proposta dels projectes de treball es basa en el constructivisme. Per això, abans de la selecció del treball és molt important realitzar una avaluació inicial que ha de determinar el punt de partida dels coneixements de l'alumnat del grup sobre el tema. També, al final de les fases de recerca d'informació i de textualització, cal fer una parada per revisar com ha estat el procés de treball i comprovar que tot funciona.

A més dels aspectes que acabem de comentar, aquesta metodologia té les implicacions didàctiques següents:

1. El treball per projectes té com a objectiu la promoció de *l'autonomia* dels estudiants. Això suposa un canvi en la concepció de l'aprenentatge propi que té l'alumnat. Paral·lelament, la funció del professorat és diferent: és més orientador que font de saviesa; és un guia, no un sancionador. De la mateixa manera, els materials (el llibre de text, per exemple) són recursos importants però no únics, la funció dels quals ha de ser tant la de proporcionar informacions com la de orientar en la recerca de més informació i en la manera d'organitzar-la.

2. El procés de treball en un projecte pretén, lògicament, augmentar els coneixements sobre un determinat contingut (el tema del projecte). Però tan important com aquests continguts és el *procés* mateix. De fet, el procés, *les estratègies de treball* que s'apliquen en cada fase, la revisió, l'autoregulació del propi treball, etc.; són també

continguts que han d'ocupar un lloc principal i que l'alumna/e ha de reconèixer com a necessaris per al seu aprenentatge. Per això, autonomia i estratègies d'aprenentatge i de treball són conceptes que s'impliquen mútuament.

3. Com a corol·lari de les dues idees anteriors (autonomia i estratègies), els projectes de treball no tenen sentit sense una acurada *avaluació*. Des de l'avaluació inicial, tot passant per la fase formativa i la revisió del treball, fins a l'avaluació sumativa final, sense oblidar la valoració del treball (coavaluació) i l'autoavaluació individual, l'avaluació forma part del procés de treball en un projecte. El professorat ha de trobar els instruments adequats per valorar el procés d'ensenyament de l'alumnat i aquest ha d'aprendre a avaluar el seu aprenentatge.

Aquesta tria metodològica respon als plantejaments pedagògics més actuals, que podríem resumir en el canvi de rols assignats a l'alumnat i al professorat en l'ensenyament: l'alumne/a aprèn a partir dels coneixements que ja posseeix i ha de fer-se responsable del seu aprenentatge en un procés d'autonomització: el professorat és orientador o assessor, és a dir, afavoridor d'aprenentatges significatius.

### **5.5.2. La concepció del material curricular**

D'acord amb aquesta metodologia del treball per projectes, es canvia la concepció dels material curricular que, ara, tindrà les característiques següents:

- És un material obert; en l'elecció del projecte d'investigació, de l'itinerari, dels continguts, de les activitats, dels textos, etc. És obert per al professorat i també per a l'alumnat, i permet una actualització constant.
- És globalitzador: els continguts estan interrelacionats en funció de l'objectiu final de producció.
- Afavoreix la motivació, ja que totes les activitats tenen una finalitat comuna, establerta en el procés de negociació entre el/la professor/a i l'alumnat.
- La finalitat (el projecte o tasca final) és una producció real, pròxima al món de l'alumne (personal, creativa, acadèmica, etc.).
- La producció lingüística (discursos o textos orals i escrits) és la part central del procés i el resultat final.
- La varietat discursiva és el bloc de continguts que es pren com a punt de

partida per dissenyar cada projecte.

- Es treballen, de manera interrelacionada, les cinc habilitats lingüístiques bàsiques (entendre, parlar, llegir, escriure i interactuar).
- Els materials han de donar prioritat a les estratègies d'aprenentatge, s'han de centrar en el procés de treball com a eix estructurador.
- S'afavoreix l'ús de la llengua com a eina d'investigació, com a instrument vàlid per al món acadèmic (en qualsevol assignatura) i personal (àmbit de relació amb l'alumne/a, sensibilitat artística, creativitat, etc.).
- Converteix el llibre de text en un material de suport que promou l'interès de l'alumnat per buscar més informació, per investigar i crear.
- El treball en equip és la forma d'interacció principal.
- Promouen l'autoaprenentatge: l'alumnat ha de ser responsable del procés d'aprenentatge i, progressivament, ha de ser més autònom.
- L'autoavaluació és inherent al plantejament pedagògic dels projectes: durant el procés, com a revisió del treball, i al final, com a valoració global.
- Afavoreix el treball interdisciplinari, tant pels temes proposats com per les condicions del procés d'investigació.

Finalment, el treball per projectes fa possible l'atenció a la diversitat de l'alumnat, ja que aquesta és una característica principal d'aquest tipus de metodologia. Així, la realització dels projectes, ja siga –com hem vist- a través d'unitats en format de projectes publicades en un llibre de text o com a complement d'altres materials ja existents, i segons les necessitats de cada grup d'alumnes o d'alumnes individual, ha de fer possible:

- Modificar, ampliar o diferenciar els materials (textos de treball i informatius).
- Modificar, ampliar o diferenciar les activitats.
- Modificar els continguts o la seua seqüenciació. Prioritzar uns blocs de continguts.
- Variar la metodologia.
- Flexibilitzar les agrupacions d'alumnes en grups de treball.
- Treballar de forma autònoma.

### 5.5.3. La planificació del procés de treball

A l'hora de planificar s'han de tenir en compte dues qüestions bàsiques: què ha de fer el professorat i què ha de fer l'alumnat en la realització del projecte? i com s'han de treballar els projectes, bé com a seqüències de treball autònomes i completes, o bé com a complement de les unitats didàctiques dels llibres de text. Nogensmenys, siga quina siga la decisió adoptada, a grans trets, en la realització d'un projecte es podrien establert les fases següents:

1. Treball previ i activitats inicials.
2. Selecció del treball i determinació de l'objectiu o tasca final.
3. Planificació del treball. Recerca, tractament i reelaboració de la informació sobre el tema del treball
4. Elaboració del document final: estructuració, textualització i revisió.
5. Presentació del producte final del treball
6. Avaluació: valoració del projecte i autoavaluació.

1. *Abans de començar* a treballar en un primer projecte, convé familiaritzar l'alumnat amb els requisits d'aquesta metodologia de treball. Per fer-lo, no és necessari que els estudiants tinguin una idea clara de tot allò que implica aquesta classe de treball, però cal fer-los conscients de les condicions d'aprenentatge que aquesta metodologia comporta. Si alguns alumnes ja tenen experiència en treballar per projectes, seria interessant que l'explicaren a la resta de la classe. D'altra banda, aquest pot ser el moment perquè el/la professor/a propose les temàtiques a treballar, la proposta de tasques a desenvolupar, i per explicar els criteris d'avaluació i les regles de funcionament del curs.

En resum, aquestes primeres sessions tenen com a objectiu servir d'organitzador previs del curs (quant a conèixer quins o com seran els continguts, la metodologia, el material-llibre de text i l'avaluació) i també promoure els primers intercanvis comunicatius orals, que serviran tant per a potenciar la relació i el coneixement entre l'alumnat com perquè el professorat observe la fluïdesa en l'expressió oral i en la comprensió lectora.

*Les activitats inicials.* Amb aquestes activitats es pretén conèixer les idees, els coneixements que l'alumnat té del tema del projecte. També permeten aprofundir en la

relació entre els estudiants i entre aquests i el professor/a. Es tracta, per tant, d'una avaluació inicial, tant de continguts com del clima relacional de la classe. En aquesta fase es treballa amb recursos diferents: activitats d'aproximació al tema, exàmens o proves, discussions, debats, tests i les produccions textuals. Ara no importa tant la correcció del treball dels alumnes, sinó fer-se una idea de què saben sobre el tema del projecte (potser, l'han treballat altres cursos), què intueixen o imaginem que van a treballar en la unitat i quins són els seus interessos o necessitats al voltant del tema. Cal seguir l'ordre de les activitats del llibre o dels apunts i les indicacions de cada unitat per al professorat. En tot cas, és recomanable variar els procediments de treball: en grup, individual, oral o escrit. Si la procedència de l'alumnat no és homogènia (per exemple, en 1r de batxillerat poden vindre de grups diferents de 4t d'ESO i/o d'altres instituts) aquesta fase és especialment important per valorar les diferències de nivell i les relacions entre els alumnes.

*L'avaluació inicial* d'aquesta fase es pot efectuar fent anotacions generals sobre els nivells en diversos àmbits (expressió oral, escrita, coneixements sobre literatura, etc.), sobretot a principi de curs. També proporciona al professorat una referència sobre el desenvolupament posterior de la unitat. Si es realitza alguna prova o es redacta un text, aquests serveixen de referent per a comprovar els efectes de l'aprenentatge al final de la unitat.

2. *Selecció del treball i determinació de l'objectiu o tasca final* (en determinats treballs, també es pot parlar de formulació de les hipòtesis d'investigació). En un projecte, l'alumnat tria el tema sobre el qual vol treballar. En un llibre de text, aquests vénen determinats pels autors i autores, d'acord amb el currículum, però tenen un caràcter molt ampli, de manera que permet una gran diversitat de propostes de treball. L'alumnat ha de llegir els projectes proposats en cada unitat, comprendre'ls correctament i fer altres propostes (si en tenen). Després, es farà la tria del projecte que es treballarà.

És el moment de formar els grups i seleccionar el projecte de treball. També s'hi pot encetar la planificació d'objectius i, per això, en aquesta fase té lloc el primer moment de *negociació*. El professorat i els equip d'alumnes hauran de triar el(s) projecte(s) que consideren més adients a les necessitats i interessos d'aprenentatge. Aquesta presa de decisions dels alumnes serà més guiada en la primera unitat i progressivament més autònoma. La negociació afectarà també altres parts del procés

de treball: organització en grups, criteris d'avaluació, activitats que es realitzaran, ordre de les activitats i de les seqüències de treball, etc.

La formació dels grups, lligada a l'elecció del projecte, s'efectua en aquesta fase. Sobre el treball en grup o cooperatiu es pot consultar una àmplia bibliografia a més de l'experiència de cada professor. Pel que fa als projectes de 1r i 2n de batxillerat, que s'hi han realitzat, oferim les recomanacions següents sobre la constitució dels grups:

- constituir grups de 4 o 5 alumnes
- deixar llibertat d'agrupament en la primera unitat
- organitzar els grups per interès comú en el tema de treball, com a criteri general
- variar els grups en cada projecte
- usar procediments diversos per efectuar l'agrupació.

Un cop formats els equips i seleccionat el projecte, en aquesta fase també es poden establir els objectius del treball, encara que aquesta tasca està molt relacionada amb la seqüència següent (planificació). D'altra banda, l'elecció definitiva del projecte i la formació de grups pot ajornar-se fins al moment en què comence la recerca de materials, si es considera convenient. Per finalitzar, cal que els i les alumnes llegeixen *l'índex o l'itinerari cognitiu de la unitat didàctica*, que funciona com a organitzador previ dels continguts que hauran de treballar. Poden fullejar la unitat, aprofitar la informació de l'itinerari per a determinar objectius, concretar el tema del projecte, resoldre dubtes, fins i tot, es poden negociar l'ordre de treball dels blocs de continguts, les ampliacions i supressions, etc.

3. *Planificació del treball*. Recerca, tractament i reelaboració de la informació sobre el tema del treball.

En aquesta etapa o fase de *planificació*, els equips determinen els objectius i les característiques del treball (si no ho han fet en la seqüència anterior), estableixen les estratègies de recerca d'informació i prenen contacte amb els continguts del projecte. El funcionament del grup és essencial en aquesta fase. Abans de començar la planificació del treball, el professor/a ha d'orientar els alumnes sobre aquest aspecte, tot fent-los veure la importància d'aquesta dinàmica de treball. Es pot suggerir la lectura de la informació proposada, recomanar l'elecció d'un/a portaveu o orientar

sobre la divisió del treball. En tot moment, el docent ha d'observar el funcionament dels grups per reconduir-lo si fóra necessari.

Els continguts que seran objecte de la investigació de l'equip no es concretaran definitivament fins que es treballen les activitats dels blocs de continguts de la unitat didàctica, per tant la planificació d'aquest aspecte serà parcial. Això no obstant, els estudiants poden determinar el tema o àmbit de la informació que han de buscar (d'acord amb els objectius del treball) i alguns subtemes o aspectes que formaran part del treball (que es poden fer servir per a dividir el treball dels membres del grup). El professorat col·laborarà donant pistes, aportant informacions, idees, proporcionant materials, etc. D'altra banda, la *recerca d'informació* aplega aquestes qüestions:

- on i com buscar la informació
- selecció i divisió de les fonts d'informació
- recollida (tractament) de la informació: fitxes, resums...
- com intercanviar-se la informació entre els membres del grup

Cal seguir les tasques proposades, que serviran d'entrenament a la recerca posterior. El professorat pot proporcionar materials senzills (llibres de text, fotocòpies, vídeos), guiar la planificació o deixar que els grups s'organitzen autònomament.

L'avaluació d'aquesta fase ha de ser *formativa*. El professor/a passa pels grups i n'observa el funcionament, anota allò que interesse (són les primeres valoracions sobre aquest treball), alhora que orienta i ajuda en la planificació i en el funcionament amb suggeriments.

En la fase de *tractament de la informació* és el moment de buscar i extraure informació sobre el tema del treball. És una fase llarga, que aplega tres tipus de tasques: la recerca d'informació en fonts diverses i el seu tractament en fitxes, resums o mapes conceptuals; les activitats dels blocs de continguts del llibre de text o de la unitat didàctica i la posada en comú del treball, a través de la selecció i organització del material.

a) *Recerca d'informació*. Els estudiants hauran de trobar materials on extraure la informació que necessiten. Això s'ha de fer simultàniament a les activitats del llibre de text, que proporcionen informació bàsica sobre el tema; per això, convé realitzar algunes activitats (si més no, les del primer bloc de continguts) abans de començar la



recerca. Tot atenent la diversitat de l'alumnat, la recerca d'informació pot estructurar-se en fases diverses:

- en classe: materials (llibres, fotocòpies...) proporcionats pel professorat. S'hi poden realitzar activitats d'entrenament (algunes apareixen en les unitats 1 i 2): localització i ús d'índexs; trobar informació específica; extraure informació de caràcter general i elaboració de fitxes, resums o esquemes; citacions de les fonts...
- fora de l'aula: buscar en la biblioteca de l'institut, en la del poble o barri, en altres llocs (llibreries, pel·lícules, etc.), consultar a Internet, etc.

Finalment, el tractament de la informació en fitxes de lectura, resums, mapes conceptuals; pot ser una tasca organitzada autònomament per l'alumnat i/o guiada-dirigida pel professorat, atenent les diferències personals.

*b) Activitats.* Es treballen com les activitats habituals de classe, tenint en compte l'objectiu del projecte. Amb aquestes activitats, s'aconsegueix que els estudiants:

- obtinguen informació sobre el tema de treball.
- elaboren resums, esquemes i altres formes de tractament de la informació.
- reben idees per a la planificació de la recerca.
- facen servir informació per a la subdivisió d'aspectes del tema de treball, fins i tot per a la modificació de l'objectiu inicial.
- treballen els diversos blocs de continguts alhora que les estratègies.

L'ordre dels blocs de continguts i de les activitats es pot variar en funció de les necessitats, encara que segueixen una estructuració coherent amb el procés de treball del projecte. D'altra banda, tal volta caldrà fer una tria o selecció de les activitats si no es disposa de temps suficient per a fer-les totes. En tot cas, cal seguir les indicacions de la guia de cada unitat. Algunes recomanacions sobre les activitats són:

- variar la forma de realització: en grup, individual; fins i tot, en algun cas, cada grup pot fer una activitat (o una part) diferent i transmetre's la informació (oral o per escrit)
- variar la forma: oral o escrita
- variar els procediments de correcció
- convé espaiar les activitats d'expressió escrita -les i fer-les servir per a corregir errors d'adequació, coherència, cohesió i normativa en general, de manera que

servisca d'entrenament a la redacció definitiva del treball.

En aquest moment l'alumnat ha de començar a llegir la *lectura* triada (que, en general, estarà relacionada amb el tema del treball o amb els models textuais que s'hi treballen). L'avaluació de les activitats i de la recerca és *formativa*, encara que *es pot fer alguna de sumativa*. En tot cas, cal seguir la guia de cada unitat.

c) *Posada en comú*. És el final de la seqüència, acabada la recerca i les activitats. Els alumnes, reunits en grup, realitzen les tasques següents:

- s'intercanvien la informació oralment i per escrit (fitxes, resums...).
- discuteixen i debaten sobre la informació recopilada: quantitat, qualitat, adequació al tema...
- seleccionen i organitzen el material, d'acord amb els objectius del treball de la planificació inicial; fins i tot, poden reformular aquesta planificació si cal.

El professorat ha de valorar (avaluació sumativa parcial) aquests aspectes:

- la informació aportada per l'alumnat: quantitat, qualitat, adequació...
- els textos de reelaboració de la informació; importància dels textos literals.
- el funcionament del grup
- la selecció i organització del material, en funció de la fase de treball posterior.

En la revisió o autoavaluació d'aquesta seqüència del procés de treball, els estudiants han de valorar els aspectes següents: funcionament del grup, informació de què disposen, assoliment individual dels continguts, llibre de lectura. Discutiran la valoració en grup i, si convé, fer una posada en comú de tota la classe per aclarir dubtes, discrepàncies o problemes comuns. El professor/a discutirà amb cada equip els problemes i confrontarà la seua valoració amb la que han fet els alumnes.

4. *Elaboració del document final* (dels resultats de la investigació): estructuració, textualització i revisió. És la fase de planificació del treball textual final, d'estructuració dels continguts, d'acord amb el material i el tipus de document a elaborar. Per estructurar el treball cal decidir: el tipus, les característiques i les parts o estructura del document o documents que s'ha d'elaborar. Així, tot seguint les indicacions de les activitats, l'alumnat elaborà un guió del treball, una estructura, tenint en compte els elements següents:

- Objectius del treball

- Informació disponible
- Tipus de text (informe, dossier, article de revista, etc.)
- Superestructura textual
- Situació de comunicació: emissor, receptor, registre i finalitat.
- Jerarquització d'idees: tema, idea principal, idees secundàries, exemples.
- Ordre de les idees i relació entre les parts del text: estructura.

El professorat orientarà i farà una valoració del guió del treball, després que els alumnes facen les correccions pertinents dels primers esborranys.

La *textualització* consisteix en l'elaboració del document final (els resultats de la investigació): estructuració, redacció i revisió. És la redacció del treball final, seguint el procés de producció d'un text escrit (planificació, textualització, revisió) i d'acord amb les propietats d'adequació, coherència, cohesió i de correcció ortogràfica, morfosintàctica i lèxica. Tanmateix, siga quina siga la producció textual final, es treballarà el procés de producció escrita complet, com és natural. En les orientacions i en les correccions dels esborranys per part del professorat, cal destacar els elements que són objecte d'estudi especial en cada unitat però sense oblidar els altres, bé per a recordar-los si ja s'han treballat, bé per a introduir-los asistemàticament. En realitat, el procés de producció escrita es treballa constantment, a fi que l'alumnat sistematitze tots els elements del procés. En tot cas, en cada unitat, al final de la seqüència, el treball ha d'estar completament elaborat.

En aquesta fase, l'avaluació serà formativa durant el procés (o sumativa en el cas d'alguna activitat que ho indique) i sumativa al final: valoració de la producció escrita (adequació, coherència, cohesió, correcció normativa). Durant el procés de producció, es poden fer correccions parcials del text, amb la fi que els equips milloren els seus treballs amb les orientacions del professorat.

Com ja s'ha comentat amb anterioritat, en els dos exemples de projectes que proposem, durant el procés de textualització i la realització de les activitats del llibre de text o de la unitat, s'ha d'anar treballant sobre el *llibre de lectura* proposat. Per tal de treballar-les, com una activitat que s'integra en el projecte, es poden seguir aquestes recomanacions:

- usar la informació del llibre (literari o no) en el treball final
- que els estudiants els comenten en classe, se'ls recomanen, inciten a la

lectura, lligen fragments, discuteixen idees, etc.

- elaborar textos escrits a partir de la lectura: ressenyes, comentaris, inclusió en una part del treball. La producció escrita servirà d'entrenament definitiu per a la producció final.
- fer-los servir per a l'avaluació de resultats: relacions entre el llibre i els continguts treballats en les activitats.

Com en el cas anterior, per revisar i autoavaluar el treball realitzat en aquesta seqüència del procés, l'alumnat ha de respondre el qüestionari del llibre de text i el professor confrontarà les seues valoracions. Es poden seguir procediments diversos: diàleg amb el/la professor/a, posada en comú oral, elaboració d'un informe de les correccions efectuades, per citar alguns.

5. *Presentació del producte final del treball.* Els equips mostraran el treball a la resta de la classe, de manera oral o per escrit. Cal que l'alumnat segueixca les orientacions de cada unitat en la preparació que cada equip farà de la presentació. És interessant tractar que el treball siga útil, tinga relació amb la vida pràctica per a la qual ha estat produït i funcione en alguna situació de comunicació adient. Per exemple, inclusió en publicacions de l'institut o altres, presentació en setmanes culturals, treball interdisciplinari amb temàtiques d'altres assignatures, etc. En tot cas, s'han d'establir unes condicions en la presentació, que poden ser negociades: espai, temps de presentació, recursos, ordre dels grups.

Aquest és el moment de l'avaluació final. El professorat valorarà tots els aspectes del treball de l'avaluació:

- el funcionament del grup: l'ús d'estratègies de treball, en general, la presentació del treball, en coavaluació amb la resta d'equips de la classe, tot seguint les pautes de les fitxes valoratives de cada unitat.
- el treball de producció de l'equip, si no s'ha fet al final de la seqüència anterior, o completant aquella valoració.

6.- *Avaluació: valoració del projecte i autoavaluació. Valoració dels treballs:* l'objectiu d'aquesta primera part de la seqüència final és l'avaluació (coavaluació: alumnat i professor/a) global del projecte treballat. Es poden fer servir procediments diversos per a la posada en comú: debat obert, pluja d'idees, comentaris escrits, etc. En tot cas, és interessant anotar les conclusions, sobretot aquelles que aclarisquen els

critèris de treball, l'ús d'algunes estratègies o la comprensió d'algun contingut. Són útils per a cursos propers però també per les pròximes unitats, ja que molts elements es repeteixen.

*L'autoavaluació:* s'ha de fer després de qualsevol tipus d'avaluació final. És un moment important ja que l'estudiant ha de reflexionar sobre el propi aprenentatge al llarg de tot el trimestre. El professorat ha de conèixer i discutir aquestes valoracions; ajuda a planificar la correcció de deficiències o el plantejament d'objectius més ambiciosos. A més, fa possible conèixer millor l'actitud i les motivacions de l'alumnat, completant la visió que s'obria amb les activitats inicials.

#### **5.5.4. L'avaluació dels projectes: criteris i instruments**

L'avaluació és un procés inherent al treball per projectes. En aquesta metodologia sempre ha de tenir un caràcter formatiu que recorre el procés de treball d'un projecte des dels primers passos fins als últims moments

a) *Algunes consideracions generals sobre l'avaluació:* l'avaluació, en coherència, amb el plantejament que hem proposat en els apartats anteriors, ha de respondre a les consideracions següents:

- Hi ha diversos tipus d'avaluació:
  - Inicial: per a planificar el procés d'ensenyament - aprenentatge, establir les necessitats lingüístiques de l'alumnat, descobrir els interessos, les actituds, comprovar els assoliments dels objectius l'aprenentatge
  - Formativa: coneixement del progrés de l'aprenentatge de l'alumnat.
  - Final (sumativa): valoració global de l'assoliment d'objectius per part de cada alumne/a
  - Autoavaluació

- L'avaluació té com a objecte el conjunt del procés d'aprenentatge però és alhora part d'aquest procés: s'avalua, de manera diversa, en diferents moments o fases del procés.

- Els estudiants han d'avaluar el seu procés d'aprenentatge. L'autoavaluació té com a objectiu que l'alumne/a siga conscient d'aquest procés, que siga més autònom/a i que prega decisions sobre el propi aprenentatge a partir de les conclusions de cada moment de l'avaluació.
  - L'avaluació també ha de tenir un component formatiu per al professorat: valorar l'adequació dels objectius i dels continguts, el funcionament de la metodologia, dels materials i recursos, dels instruments i criteris, i també, analitzar els resultats i establir propostes de millora.
  - L'avaluació no pot ser mai merament conceptual.
  - Cal distingir entre l'avaluació formativa i les qualificacions (requisit administratiu, obligat).
  - S'ha d'utilitzar instruments d'avaluació variats i coherents amb la metodologia de treball i adequats a cada criteri d'avaluació.
  - Els criteris d'avaluació s'han de fer públics, s'han de comentar i compartir entre l'alumnat i el professorat i s'han de revisar en cada avaluació.
  - S'ha de recollir la informació sobre l'avaluació de manera qualitativa (a més de l'obligada quantitativa) i s'ha de compartir aquesta valoració qualitativa amb l'alumnat.
- b) *Consideracions específiques en l'avaluació dels projectes que exemplifiquem:* tot seguint la proposta de planificació que, a continuació veurem explicada en dos exemples concrets, trobem que en els projectes:
- L'avaluació inicial té per objectiu conèixer què saben i què n'osa ben els alumnes per a determinar l'itinerari de continguts més adequat. Es treballa en les *Activitats inicials* de cada projecte i, també, ens pot servir realitzar una prova inicial diagnòstica.
  - Avaluació sumativa: en diversos moments, durant el procés de treball de cada projecte, al llarg del recorregut pels continguts, es proposen activitats

d'avaluació individual i de grup. Són avaluacions parcials que permeten conèixer l'estat de cada alumna/e i establir les mesures de correcció que calga. També permeten regular i avaluar l'hàbit de treball individual i del grup.

-Avaluació final: és la valoració del treball al final del projecte. I ha d'atendre, almenys, les qüestions següents:

- Els procediments i el procés de treball: la valoració ja s'ha realitzat al llarg del projecte (a la fi de cada seqüència de treball), i el professorat ha pres notes durant el treball (observació) en el moment de l'avaluació final, es revisen les notes i es fan preguntes al grup per conèixer si han assimilat el procés de treball que han seguit.
- El producte final (l'exposició, el treball d'investigació, el quadern poètic, l'antologia de textos...): a partir de les fitxes d'avaluació.
- La globalitat del projecte: es realitza a la fi del treball i afecta tant al procés com al producte final i, també, s'inclou la revisió de la planificació, de l'acció docent del professorat, dels materials i la metodologia, etc.
- Autoavaluació: durant el procés de treball, es realitza l'autoavaluació com a revisió del procés d'aprenentatge i és el punt de partida per a la *recuperació* per a aquells alumnes que no assolisquen els continguts

*c) Respecte als instruments emprats per a l'avaluació dels projectes, cal dir que aquests han de ser rics i variables. Per això, a continuació, plantejem alguns dels instruments que es poden fer servir per a l'avaluació de l'alumnat:*

- Observació: anotació en llistes de control, en el quadern del professorat, ús de llistes de control, etc. Es pot usar per prendre nota de les intervencions orals (debats i exposicions), la participació, la resolució d'activitats, en el seguiment del procés de treball dels grups.
- Qüestionaris, entrevistes o altres instruments: per conèixer l'opinió de l'alumnat (sobre el procés d'aprenentatge, la metodologia, els interessos, les actituds, etc.).

- Quadern de classe: notes de les explicacions del professorat, resolució d'activitats, treballs...
- Diari de classe: resum del treball de cada sessió de classe.
- Activitats, proves o exàmens sobre diversos continguts:
  - sobre la forma del discurs (anàlisi lingüística): activitats estructurals omplir buits, conversions de frases, respondre preguntes...
  - sobre la comprensió i expressió: comprensió de textos (anàlisi i interpretació); producció de textos diversos.
  - sobre conceptes: exàmens temàtics o de preguntes més o menys breus (exposició, relació, causa-conseqüència, aplicació...)
- Treballs d'investigació (com es formula en cada projecte)
- Valoració de les lectures proposades (procediments diversos: control escrit, exposició o debat oral, informe, ressenya, entrevista...)
- Autoavaluació: valoració que l'alumnat fa del seu treball.

En la descripció completa dels dos projectes afegirem les fitxes d'avaluació i d'autoavaluació de les produccions finals (Annex 1).

*d) Respecte als criteris d'avaluació:* cal assenyalar que es contemplen els deu criteris que recullen tots els continguts del currículum de batxillerat. (Decret 174/1994). S'han classificat en *Procediments, Conceptes i Actituds* (segons el tipus de contingut que s'hi avalua). Tots els criteris són avaluats en cada projecte o unitat, encara que alguns criteris tenen més pes en alguns projectes que en altres. A més, s'han de definir de manera qualitativa, però també cal establir-ne les correspondències quantitatives i la importància relativa de cada criteri, per exemple amb un barem numèric de distribució de la nota dels criteris.

A continuació figuren els criteris d'avaluació de l'etapa de batxillerat.



CRITERIS D'AVUACIÓ
<b>PROCEDIMENTS</b>
<p><b>A. Comprensió</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analitzar, interpretar i valorar textos orals i escrits de caràcter formal (informatius de l'àmbit acadèmic, argumentatius, audiovisuals, administratius, legislatius) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversitat textual</li> <li>• Adequació</li> <li>• Coherència</li> <li>• Cohesió</li> <li>• Interpretació i valoració</li> </ul> </li> <li>2. Analitzar, interpretar i valorat les obres literàries. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema semblant a l'anterior.</li> <li>• Context sociocultural (adequació)</li> <li>• Gènere (coherència textual: elements propis de cada gènere)</li> <li>• Elements lingüístics i retòrics (cohesió)</li> <li>• Contingut ideològic</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>B. Producció</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.- Planificar, organitzar i realitzar una exposició acadèmica oral sobre un tema. Participar en un debat o en la interacció espontània a la classe.</li> <li>4.- Produir textos literaris i acadèmics de diverses tipologies: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Planificació</i></li> <li>Adequació: <ul style="list-style-type: none"> <li>Disposició o presentació</li> <li>Varietat dialectal</li> <li>Registre: finalitat, tema, canal, nivell de formalitat</li> </ul> </li> <li>Coherència: <ul style="list-style-type: none"> <li>Selecció de la informació</li> <li>Organització de la informació: estructura textual i progressió temàtica</li> </ul> </li> <li><i>Textualització:</i></li> <li>Cohesió: <ul style="list-style-type: none"> <li>Signes de puntuació</li> <li>Procediments de cohesió textual (connectors, manteniment de la referència)</li> <li>Procediments per ampliar i condensar la informació</li> <li>Oracions i paraules</li> </ul> </li> <li><i>Estilística i variació:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Format i presentació: tipografia, paràgrafs, elements gràfics...</li> </ul> </li> <li><i>Revisió:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisió de tot el procés de producció</li> <li>Correcció ortogràfica, morfosintàctica i lèxica (normativa)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>
<p><b>C. Estratègies de treball</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5.- Realització de treballs d'investigació seguint el procés de treball propi de l'àmbit acadèmic. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció</li> </ul> </li> </ol>

- Planificació
- Recerca de la informació
- Reelaboració de la informació:
  - Elaboració de resums, esquemes...
  - Elaboració de fitxes de bibliogràfiques i de lectura. Prendre notes.
- Estructuració
- Planificació de l'escrit
- Informació continguda en el treball
  - Elements del treball: citacions, bibliografia, índex...
- Presentació del treball
- El treball de grup: organització, participació i funcionament.

#### CONCEPTES

6.- Explicar i aplicar conceptes d'anàlisi literària i d'història de la literatura.

7.- Explicar i aplicar conceptes lingüístics fent ús del metallenguatge.

8.- Analitzar, valorar, explicar i aplicar els conceptes bàsics de la sociolingüística a la realitat valenciana.

#### ACTITUDS

9.- Mostrar actituds positives en totes les facetes del treball de classe: interacció oral, treball en grup (participació, col·laboració...), treball fora de classe, activitats a l'aula, treball d'expressió escrit parcial i final...

10.- Mostrar actituds positives davant la varietat lingüística i una posició oberta davant l'aprenentatge i l'aprofundiment en l'estudi de les llengües.

### 5.5.5. Materials i recursos d'avaluació

Siga quin siga el material base per al treball de classe: els llibres de text *Viatges*, (1r de batxillerat), i *Arquitectures*, (2n de batxillerat), o les unitats didàctiques elaborades pel professorat, en cada unitat, hi trobem:

- *Activitats*: seguint el procés determinat pel projecte, hi ha activitats d'observació inicial, de recerca i tractament de la informació, de manipulació dels aspectes lingüístics, des sistematització de coneixements, d'aplicació d'aprenentatges i d'avaluació.
- *Textos funcionals o de treball*: apleguen tota la varietat discursiva, especialment els tipus determinats en el currículum de l'etapa (textos de l'àmbit acadèmic, orientadors de l'opinió i la conducta, reguladors de la vida social). En cada unitat predominen aquells discursos que són objecte temàtic del projecte.
- *Textos literaris*: de totes les èpoques de la història de la literatura i del tots els gèneres; són també textos de treball i predominen en les unitats centrades en cada gènere literari.
- *Textos informatius*: recullen els continguts d'aprenentatge (de tots cinc blocs curriculars) de cada unitat. N'hi ha de dos tipus: elaborats pels autors del llibre i extrets d'altres fonts d'informació.

No és possible però limitar-se al llibre de text o als apunts de la unitat. Tant per la inevitable limitació d'aquests com pel principi metodològic del treball per projectes, cal usar *altres recursos* per a complementar els aprenentatges. Segons la procedència d'aquests materials, es poden fer servir:

- Exposicions orals del professorat sobre qualsevol contingut
- Materials elaborats pel professorat de cada centre: activitats i textos informatius
- Materials proporcionats pel professorat en classe, de fonts diverses: activitats, textos informatius, funcionals, literaris o audiovisuals.
- Materials de la biblioteca de l'institut (textos informatius, principalment).
- Materials de fora de l'institut: biblioteques municipals, etc.

Aquests recursos poden ser de tres tipus: bibliogràfics, audiovisuals o digitals. En l'annex de cada unitat hi ha una relació d'aquestes recursos. Cal, també, acostumar a l'alumnat a treballar amb material complementari per a resoldre els dubtes lingüístics: diccionari, gramàtica i flexió verbal.

Entre els recursos a utilitzar en la biblioteca de l'aula, com a conseqüència de la metodologia dels projectes, hi ha els *treballs realitzats per l'alumnat*. Són materials que es poden aprofitar dins la mateixa classe que els ha elaborat (interacció entre l'alumnat, intercanvi d'informació), entre altres grups o en cursos acadèmics posteriors. Aquests treballs, a més de la informació que proporcionen, són models per a l'elaboració de projectes semblants d'altres grups d'alumnes.

Finalment, convé destacar que, en l'explicació de cada projecte, es farà referència als *llibres de lectura*, docns són un recurs molt important de la classe de llengua i literatura. Abans ja hem parlat de la seua presència en els projectes com a material obert a possibilitats àmplies i, per això, d'acord amb els plantejaments pedagògics dels projectes, les indicacions generals sobre aquestes lectures són:

- Els textos literaris es poden relacionar amb els continguts sobre literatura de cada unitat (per exemple, lectures de poesia en la unitat 3 de primer curs).
- També es poden fer lectures de textos no literaris: sobre temes al voltant dels continguts de la unitat (com ara el discurs audiovisual o la publicitat en la unitat 2 de primer curs) o sobre temes diversos (de divulgació, científics, didàctics, per a la discussió, etc.).
- En qualsevol cas, han d'estar relacionats amb la diversitat d'interessos de l'alumnat i, per tant, se n'ha d'oferir sempre una llista àmplia i oberta.

### **5.5.6. Tractament dels temes transversals**

Entenem els temes transversals, d'acord amb el currículum, com a educació en valors. El seu tractament afecta tant els continguts com la metodologia, l'enfocament didàctic del procés d'ensenyament-aprenentatge en conjunt. Tot i que els temes en què es concreta aquesta educació en valors (educació ambiental, del consumidor, per a la salut, per a la pau, sexual, per a la igualtat de sexes i educació viària) estan més

pròxims als continguts d'altres assignatures; no obstant això, la proposta curricular de l'àrea concreta el tractament d'aquest contingut de formes diverses:

- A través dels textos de treball de cada unitat, bé com a contingut principal del text, o bé com a referència secundària o indirecta. Per descomptat, a banda dels textos del llibre de text, poden seleccionar-se d'altres atenent la diversitat d'interessos i motivacions de l'alumnat.
- En les propostes de temes per a argumentar, debatre, analitzar, investigar o promoure l'intercanvi espontani d'idees.
- En els llibres de lectura, literaris o no.

La forma de tractar aquestes temes és més determinant que la seua inclusió –a voltes forçada- dels temes transversals. L'objectiu –segons el currículum del batxillerat de la Comunitat Valenciana- és *assolir i completar l'autonomia dels estudiants no solament en els aspectes cognoscitius o intel·lectuals, sinó en el seu desplegament social i moral.*

La metodologia del treball per projectes encaixa perfectament en aquest objectiu ja que el desenvolupament del coneixement i el foment de la raó aplicades als aspectes morals i socials –a la relació amb els altres i al coneixement personal- són el camí cap a l'autonomia, tal com queda establert en els projectes de treball que plantejarem. D'altra banda, el tractament dels temes transversals en l'àrea de llengües ha de tenir un vessant lingüístic. Això resulta clar en temes com la igualtat entre els sexes, on el treball actitudinal sobre el llenguatge no sexista forma part del contingut de l'àrea. En els altres temes, el treball pot anar des del llenguatge d'especialitat (per exemple, en l'àmbit de la seguretat viària) fins a la modalització de l'emissor, les estructures textuais dominants, etc.

Finalment, cal afegir que aquests temes s'han de treballar dins el currículum de l'assignatura, a l'aula, però també propicien activitats interdisciplinàries (un debat sobre la contaminació, per exemple) i activitats complementàries fora de l'àmbit escolar

## 5.5.7. Exemples de planificació dels projectes de 1r i 2n de batxillerat

### PRIMER CURS: VIATGES

#### UNITAT 1: A VISTA D'OCELL

SEQÜÈNCIES	BLOCS DE CONTINGUTS				
	Estratègies	1. Discurs i comunicació	2. El discurs literari	3. Les formes del discurs	4. Discurs i societat
<b>1. Carta de navegació</b> <i>Preparació i selecció del projecte</i>	– Representació de la tasca: a) objectius b) selecció dels projectes de treball c) itinerari cognitiu	Activitats inicials: coneixements previs de l'alumnat sobre els quatre blocs de continguts de la unitat			
<b>2. Veles i vents</b> <i>Planificació del treball i recerca d'informació</i>	– Contextualització i planificació. – Recerca d'informació – Tractament de la informació (resums, fitxes...) – Selecció i ordenació de la informació.	1. La diversitat discursiva 2. Els gèneres literaris	1. Resum de la història de la literatura. 2. Fonts d'informació sobre literatura	1. Les propietats dels textos: adequació, coherència i cohesió. 2. Esquema d'anàlisi dels textos.	1. Conceptes bàsics de sociolingüística.
<b>3. Sala de màquines</b> <i>Estructuració i textualització</i>	– Estructura de la informació. – El procés de textualització	1. El discurs de l'àmbit acadèmic.	1. Anàlisi d'obres literàries.	1. El procés de producció textual. 2. La forma de les preguntes. Els interrogatius.	1. La variació lingüística. Els registres.
<b>4. Ancoratge</b> <i>Presentació</i>	– El dossier – El joc de preguntes				
<b>5. Quadern de bitàcola</b> <i>Avaluació</i>	– Valoració del treball – Autoavaluació				

## UNITAT 2: VIATGE A LA GALÀXIA AUDIOVISUAL

SEQÜÈNCIES	BLOCS DE CONTINGUTS				
	Estratègies	1. Discurs i comunicació	2. El discurs literari	3. Les formes del discurs	4. Discurs i societat
<b>1. Carta de navegació</b> <i>Preparació i selecció del projecte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representació de la tasca:</li> <li>a) objectius</li> <li>b) selecció dels projectes de treball</li> <li>c) itinerari cognitiu</li> </ul>	Activitats inicials: coneixements previs de l'alumnat sobre els quatre blocs de continguts de la unitat			
<b>2. Veles i vents</b> <i>Planificació del treball i recerca d'informació</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contextualització i planificació.</li> <li>– Recerca d'informació</li> <li>– Tractament de la informació (resums, fitxes...)</li> <li>– Selecció i ordenació de la informació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. El discurs audiovisual.</li> <li>2. El fenomen televisiu.</li> <li>3. Els gèneres televisius.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Literatura i discursos audiovisuals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Text i context.</li> <li>2. Les veus del discurs.</li> <li>3. Metàfora i pensament.</li> <li>4. Interferències lèxiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Prejudicis, actituds i normes d'ús.</li> </ul>
<b>3. Sala de màquines</b> <i>Estructuració i textualització</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estructura de la informació.</li> <li>– El procés de textualització</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura de la informació en els textos acadèmics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Literatura i publicitat: les figures retòriques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. La construcció del text: la coherència.</li> <li>2. El teixit del text: procediments de cohesió.</li> <li>3. Procediments per aclarir i condensar la informació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Prejudicis i tòpics en el discurs publicitari.</li> </ul>
<b>4. Ancoratge</b> <i>Presentació</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preparació de l'exposició oral.</li> <li>– Presentació del projecte.</li> </ul>				
<b>5. Quadern de bitàcola</b> <i>Avaluació</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valoració del treball</li> <li>– Autoavaluació</li> </ul>				

### UNITAT 3: VIATGE INTERIOR. LES FORMES POÈTIQUES DE L'AMOR

SEQÜÈNCIES	BLOCS DE CONTINGUTS				
	Estratègies	1. Discurs i comunicació	2. El discurs literari	3. Les formes del discurs	4. Discurs i societat
<b>1. Carta de navegació</b> <i>Preparació i selecció del projecte</i>	– Representació de la tasca: a) objectius b) selecció dels projectes de treball c) itinerari cognitiu	Activitats inicials: coneixements previs de l'alumnat sobre els quatre blocs de continguts de la unitat			
<b>2. Veles i vents</b> <i>Planificació del treball i recerca d'informació</i>	– Contextualització i planificació. – Recerca d'informació – Tractament de la informació (resums, fitxes...) – Selecció i ordenació de la informació.	1. Característiques del discurs poètic. 2. Els punt de vista poètics.	1. Evolució del tema de l'amor en la història de la poesia.	1. Recursos expressius en la poesia: àmbit fònic, oracional i lèxic.	1. Dialectologia: les variants dialectals.
<b>3. Sala de màquines</b> <i>Estructuració i textualització</i>	– Estructura de la informació. – El procés de textualització	1. El text acadèmic: textos informatius, comentari de text, ressenya crítica.	1. Principals formes poètiques. 2. Els gèneres poètics d'avantguarda.	1. Procediments de cohesió en el text informatiu: sinonímia, pronominalització.	1. El fet poètic en l'actualitat.
<b>4. Ancoratge</b> <i>Presentació</i>	- Presentació dels quaderns poètics. – Recitat poètic.				
<b>5. Quadern de bitàcola</b> <i>Avaluació</i>	– Valoració del treball – Autoavaluació				



## SEGON CURS: ARQUITECTURES

### UNITAT 1: L'EDIFICI DEL TEATRE

SEQUÈNCIES	BLOCS DE CONTINGUTS				
	Estratègies	1. Discurs i comunicació	2. El discurs literari	3. Les formes del discurs	4. Discurs i societat
<b>1. Projecte d'obres</b> <i>Preparació i selecció del projecte</i>	-Projectes de treball -Itinerari del treball	Activitats inicials: coneixements previs dels alumnes sobre els quatre blocs de continguts de la unitat			
<b>2. Plànols i fonaments</b> <i>Planificació del treball i recerca d'informació</i>	-Selecció i ordenació de la informació	1. La comunicació no verbal 2. La interacció oral 3. El llenguatge col·loquial i l'oral formal	1. <i>El teatre: literatura i espectacle</i> -Els gèneres teatrals -El teatre català: visió diacrònica	1. La variació lingüística 2. Els díctics	1. La interferència lingüística
<b>3. Distribució i materials</b> <i>Estructuració i textualització</i>	- Estructura de la informació - El procés de textualització	-La duplicitat del diàleg teatral -Didascàlies i acotacions -Paratextos textuais -Pressuposicions	-Lectura dramatitzada d'un text teatral -Representació d'una obra de teatre -Escriptura teatral a partir d'una narració -Escriptura d'un text teatral original	-Canvis de codi -Unitats fraseològiques: locucions, frases fetes, etc.	-Sociolingüística interaccional
<b>4. Els acabats</b> <i>Presentació</i>	- Presentació i valoració dels projectes				
<b>5. Habitabilitat</b> <i>Avaluació</i>	- Valoració del treball - Autoavaluació				

## UNITAT 2 LA CONSTRUCCIÓ DE LA REALITAT. NARRATIVA I MEMÒRIA

SEQÜÈNCIES	BLOCS DE CONTINGUTS				
	Estratègies	1. Discurs i comunicació	2. El discurs literari	3. Les formes del discurs	4. Discurs i societat
<b>1. Projecte d'obres</b> <i>Preparació i selecció del projecte</i>	-Projectes de treball -Itinerari del treball	Activitats inicials: coneixements previs de l'alumnat sobre els quatre blocs de continguts de la unitat			
<b>2. Plànols i fonaments</b> <i>Planificació del treball i recerca d'informació</i>	-Selecció i ordenació de la informació	1. La narrativa dels segles XIII al XIV: <i>l'estructura social</i>	1. La narrativa dels segles XIX i XX, la narrativa actual: <i>el contingut ideològic</i>	1. L'oració composta 2. Els mecanismes de cohesió: el verb	1. La substitució lingüística: segles XVI-XIX 2. La situació sociolingüística en l'actualitat
<b>3. Distribució i materials</b> <i>Estructuració i textualització</i>	- Estructura de la informació. - El procés de textualització	1. El reportatge 2. Els mecanismes per extraure informació de la realitat	1. Literatura autobiogràfica: diaris i dietaris 2. Memòria i literatura	1. La construcció de les oracions 2. La selecció de paraules en l'escriptura	1. Els llenguatges d'especialitat
<b>4. Els acabats</b> <i>Presentació</i>	- Presentació i valoració dels projectes				
<b>5. Habitabilitat</b> <i>Avaluació</i>	- Valoració del treball - Autoavaluació				

UNITAT 3 ARQUITECTURA DE L'OPINIÓ. PREMSA I ASSAIG.

SEQÜÈNCIES	BLOCS DE CONTINGUTS				
	Estratègies	1. Discurs i comunicació	2. El discurs literari	3. Les formes del discurs	4. Discurs i societat
<b>1. Projecte d'obres</b> <i>Preparació i selecció del projecte</i>	-Projectes de treball -Itinerari del treball	Activitats inicials: coneixements previs de l'alumnat sobre els quatre blocs de continguts de la unitat			
<b>2. Plànols i fonaments</b> <i>Planificació del treball i recerca d'informació</i>	-Selecció i ordenació de la informació	1. <i>Periodisme d'opinió:</i> -Tema i tesi -Els arguments -L'estructura argumentativa -Les veus del discurs -Gèneres periodístics d'opinió	1. <i>L'assaig:</i> -Caracterització -Les formes de l'assaig	1. El comentari de text	1. La normalització lingüística. 2. La normativització
<b>3. Distribució i materials</b> <i>Estructuració i textualització</i>	- Estructura de la informació. - El procés de textualització	-Elaboració de textos de premsa escrita. -Redacció i revisió -Maquetació	-Anàlisi de textos assagístics -Redacció de textos assagístics -Redacció i revisió	-La redacció del comentari de text	-Llengua i opinió
<b>4. Els acabats</b> <i>Presentació</i>	- Presentació del projecte de premsa escrita -Presentació del projecte d'assaig				
<b>5. Habitabilitat</b> <i>Avaluació</i>	- Valoració del treball - Autoavaluació				

## **5.6. ELS PROJECTES INTEGRATS EN ELS GRAUS DE MESTRE/A EN EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA**

### **5.6.1. L'aprenentatge basat en projectes en l'àmbit universitari**

Segons Lourdes Galeana (2014) l'aprenentatge basat en projectes (ABP) pot contemplar-se des d'enfocaments diferents: com un mètode d'instrucció, com una estratègia d'aprenentatge o com una estratègia de treball. Nogensmenys, siga quina siga l'enfocament triat, aquesta metodologia es caracteritza perquè en ella un grup de professorat i estudiants realitzen treballs en equip sobre temes relacionats amb la realitat, prèviament pactats o proposats en funció dels seus interessos. En aquestes pàgines ens centrarem, sobretot, en l'aplicació de l'aprenentatge basat en projectes com una estratègia d'ensenyament aplicada en les aules universitàries, doncs, com veurem més endavant, aquesta metodologia forma part del model educatiu de Florida Universitària, centre en el qual s'han realitzat les propostes didàctiques del nivell universitari, que explicarem amb major detall en els propers capítols d'aquesta investigació. A més, un aspecte que cal destacar, en l'exemple concret de Florida Universitària, és que els temes són triats també en funció del desenvolupament competencial dels estudiants en relació amb les competències comunes de les titulacions de grau universitari i amb les competències específiques de cada titulació, com veurem en explicar en els dos exemples de projectes desenvolupats en els graus d'Educació.

Entre els autors i autores que han investigat sobre l'aplicació de l'APB en l'àmbit universitari destaquen les aportacions de: Moursund, David (1999); Vázquez Vargas, J., Moisés Barrabates, C. & Rosel Vega, V. (2000); LaCueva, A (1998); López, A. M. & Lacueva, A. (2007) i Galeana, L. (2014).

D'aquestes aportacions ens interessa destacar les investigacions de David Moursund (2002)<sup>30</sup>, defensor de l'ús curricular de l'aprenentatge basat en projectes en

---

<sup>30</sup> David Moursund, és expert internacional en la utilització de les TIC dins de projectes d'aprenentatge i editor de la revista *Leading and Learning with Technology*, de l'ISTE (International Society for Technology in Education).

l'àmbit universitari i que ha descrit les característiques bàsiques d'aquest model d'aprenentatge. A grans trets, explica que els projectes impliquen la necessitat de formar equips integrats per persones amb perfils diferents, àrees, disciplines i professions, idiomes i cultures que treballen junts per a realitzar projectes per a solucionar problemes reals. Aquestes diferències ofereixen grans oportunitats per a l'aprenentatge i preparen als estudiants per a treballar en un ambient i en una economia diversos i globals. A més, ressalta que, perquè els resultats de treball d'un equip de treball, sota l'ABP siguin reeixits, es requereix d'un disseny instruccional ben definit, una definició dels rols dins de l'equip i el coneixement dels fonaments de disseny de projectes.

Com ja hem explicat anteriorment, aquest model té les seues arrels en el constructivisme, que va evolucionar a partir dels treballs de psicòlegs i educadors tals com Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget i John Dewey. El constructivisme es recolza en la creixent comprensió del funcionament del cervell humà, en com emmagatzema i recupera informació, com aprèn i com l'aprenentatge acreix i amplia l'aprenentatge previ. I enfoca l'aprenentatge com el resultat de construccions mentals; açò és, que els éssers humans, aprenen construint noves idees o conceptes, sobre la base de coneixements actuals i previs.

En l'ABP es desenvolupen activitats d'aprenentatge interdisciplinàries, de llarg termini i centrades en l'estudiant. A més, és un model d'aprenentatge en el qual els estudiants planegen, implementen i avaluen projectes que tenen aplicació en el món real més enllà de les aules (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997; –citats per Galeana, 2014).

Hi ha tota una sèrie de conceptes clau que es relacionen amb aquesta metodologia com són:

- *Treball col·laboratiu*: procés intencional d'un grup per a aconseguir objectius específics En el marc d'una organització, el treball en grup amb suport tecnològic es presenta com un conjunt d'estratègies que tendeixen a maximitzar els resultats i minimitzar la pèrdua de temps i informació en benefici dels objectius organitzacionals.
- *Treball col·laboratiu basat en les TIC*: és el procés intencional de treball d'un grup per a aconseguir objectius més eines de programari dissenyades per a donar suport i facilitar el treball (*Computer Supported Cooperative Work*).

- *Treball cooperatiu*: tècnica d'instrucció en què les activitats d'aprenentatge s'efectuen en petits grups que es formen després de les indicacions explicades pel docent. Els integrants intercanvien informació, activen els coneixements previs, promouen la recerca i es retroalimenten mútuament.
- *Disseny de projectes*: etapa d'anàlisi i plantejament del projecte, s'ha de formular un objectiu definit, limitació del problema o situació a resoldre, identificació dels perfils dels actors involucrats, etc.
- *Aprenentatge basat en problemes*: procés d'aprenentatge que gira sobre la base del plantejament d'una situació problemàtica prèviament dissenyada i l'elaboració del pla de treball.
- *Aprenentatge basat en problemes reals*: procés d'aprenentatge que gira sobre la base del plantejament d'una situació problemàtica real i l'elaboració del pla de treball.

En l'àmbit universitari, cal destacar que l'elecció de la metodologia del treball per projectes respon als plantejaments pedagògics més actuals, que podríem resumir en un canvi del paradigma educatiu tradicional en base a tres aspectes que s'incorporen mitjançant aquesta proposta metodològica:

- El canvi en els rols assignats als estudiants i al professorat en l'ensenyament: els estudiants aprenen a partir dels coneixements que ja posseeixen i han de fer-se responsable del seu aprenentatge, en un procés d'autonomització. Mentre que el professor o professora és un/a orientador/a, o un/a assessor/a; que proposa i afavoreix aprenentatges significatius.
- El desenvolupament del pensament complex (Morin, 1999) i de la Pedagogia Col·lectiva (Deleuze & Guattari, 1997), mitjançant els quals els estudiants construeixen el seu aprenentatge en companyia d'altres, a través de les complexes xarxes de relació d'ensenyament i aprenentatge que es configuren en la interrelació grupal.

- La generació de situacions reals d'aprenentatge: resolució de problemes, disseny de projectes, etc.; que genera un aprenentatge més pràctic, interdisciplinari i lligat a la realitat professional i, per tant, més significatiu.

Amb la finalitat d'atendre als objectius anteriors, els projectes es plantegen com una manera de vincular la teoria amb la pràctica i que permeten una sèrie de possibilitats que, en l'ensenyament tradicional, no són possibles, com són:

- Abordar un sentit de la globalització en què les relacions entre les fonts d'informació i els procediments per a comprendre-la i utilitzar-la són dutes a terme pels estudiants, i no pel professorat com succeeix en els enfocaments interdisciplinaris.
- Introduir una nova manera de fer de l'educador, en què el procés de reflexió i interpretació sobre la pràctica serà la pauta que ha de fer possible fer significativa la relació entre ensenyar i aprendre.
- Generar una sèrie de canvis en l'organització dels coneixements, tot prenent com a punt de partida els següents supòsits:
  1. En l'aula és possible treballar qualsevol tema, el repte està com abordar-lo amb cada grup i en especificar què i com es pot aprendre.
  2. Cada tema es formula com un problema a resoldre a partir d'una estructura que cal desenvolupar i que es pot relacionar amb altres temes o problemes.
  3. L'èmfasi en la relació entre ensenyament i aprenentatge és, sobretot, de caràcter procedimental i gira entorn al tractament de la informació.
  4. El docent o docents no són els únics responsables de l'activitat que es realitza a l'aula, sinó que el grup-classe té un alt nivell d'implicació, en la mesura que tots i totes estan aprenent i compartint el que s'aprèn.

5. És possible treballar les diferents possibilitats i interessos de els estudiants en la classe, de manera que ningú quede desconnectat i cadascú trobe un lloc per a la seua implicació i participació en l'aprenentatge.

Tot i que l'aprenentatge per projectes és complicat i requereix de perseverança, dedicació i del millor dels esforços per part de tots els actors implicats, els seus beneficis són molt grans, per això és justificable en tots els sentits proposar i desenvolupar models innovadors d'aprenentatge que aconseguisquen potenciar les capacitats d'autoaprenentatge dels estudiants. A continuació assenyalarem els principals beneficis de la utilització de l'ABP com a metodologia de treball en les aules universitàries:

- L'estudiant desenvolupa habilitats i competències bàsiques tals com la col·laboració, la planificació de projectes, la comunicació, la presa de decisions i el control del temps (Blank, 1997; Dickinsion et al., 1998; citats per Galeana, L. 2014).
- Augment de la motivació. Es redueix l'absentisme escolar, s'incrementa el nivell de participació en classe i millora la disposició per a realitzar les tasques (Moursund 2002).
- Integració entre l'aprenentatge en l'escola i la realitat. Els estudiants adquireixen major quantitat de coneixement i habilitats quan estan compromesos amb projectes estimulants. Mitjançant els projectes, els estudiants fan ús d'habilitats mentals d'ordre superior en lloc de memoritzar dades en contextos aïllats, sense connexió. Es fa èmfasi en quan i on es poden utilitzar en el món real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998 –citats per Galeana, L. 2014-; Reyes, 1998).
- Desenvolupament d'habilitats de col·laboració per a construir coneixement. L'aprenentatge col·laboratiu permet als estudiants compartir idees entre ells i elles, expressar les seues pròpies opinions i negociar solucions, habilitats totes, necessàries en els futurs llocs de treball (Reyes, 1998).
- Augmenta la capacitat i les habilitats per a la resolució de problemes (Moursund 2002).



- S'estableixen relacions d'integració entre diferents disciplines a través de la globalització, les relacions interdisciplinàries, etc.).
- Augmentar l'autoestima. Els i les estudiants s'enorgulleixen d'aconseguir alguna cosa que té valor fóra de l'aula i de realitzar contribucions a l'escola o la comunitat, (en la línia dels projectes englobats sota el lema *Jobs for the future*).
- Fa créixer les fortaleses individuals d'aprenentatge i dels seus diferents enfocaments i estils cap a aquest (Thomas, 1998).
- Aprendre de manera pràctica a usar la tecnologia. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997; citats per Galeana, L. 2014).

En definitiva, el procés d'elaborar un projecte permet i encoratja als estudiants a experimentar, a realitzar aprenentatge basat en descobriments, a aprendre dels seus errors i a enfrontar-se i superar reptes difícils i inesperats. No obstant això, i com hem apuntat també en pàgines anteriors, com tots els models i estratègies d'ensenyament i aprenentatge, l'aprenentatge basat en projectes també té alguns desavantatges en el seu desenvolupament, que cal conèixer bé per poder evitar-los. A continuació els enumerem:

- Requereix d'un disseny instruccional ben definit.
- Els professionals de l'educació que participen en el seu disseny hauran de tenir coneixements bàsics sobre disseny de projectes. També els experts, com és el cas de la implementació de projectes amb les TIC, hauran de tenir-los.
- És costós en tots els sentits (temps, coordinació, organització, etc.).
- Dificultats per a integrar i coincidir els diferents horaris per a comunicar-se i coordinar-se els equips i el professorat participants.
- Es requereix temps i paciència per a estar obert a idees i opinions diverses.
- Les diferències culturals, de formació, d'experiències, etc.; poden generar malentesos no intencionals entre els estudiants.

- No sempre és natural o còmode actuar de manera especial per a dur a terme projectes.
- De vegades, poden haver dificultats tècniques, per manca de recursos o dificultats i obstacles per usar la tecnologia.

Malgrat aquests obstacles, la introducció de la metodologia de projectes de treball en l'àmbit universitari és en general positiva ja que – a més dels beneficis que hem assenyalat anteriorment- també té en compte els tres eixos principals de l'activitat docent: les relacions, la comunicació i l'aprenentatge centrat en l'estudiant. A mesura que docents i estudiants interactuen per a planejar i treballar, aprenen a desenvolupar relacions sense importar com han estat de diferents les seues experiències prèvies. Aquestes relacions es basen en confiança, esforç conjunt i comunicació. Quan es treballa amb la metodologia ABP amb equips d'estudiants, s'inclouen sensibilitats i competències interculturals i habilitats de llenguatge, que no es requereixen en models d'ensenyament anteriors. A més, s'incrementa el grau de responsabilitat i autonomia dels estudiant.

En la realització dels projectes, a més dels objectius relacionats amb la matèria i els temes que s'estan abordant, s'han d'acomplir els següents *objectius específics*:

- Millorar l'habilitat per a resoldre problemes i desenvolupar tasques complexes
- Millorar la capacitat de treballar en equip.
- Desenvolupar les capacitats mentals d'ordre superior (recerca d'informació, anàlisi, síntesi, conceptualització, ús crític de la informació, pensament sistèmic, pensament crític, recerca i metacognició).
- Augmentar el coneixement i habilitat en l'ús de les TIC en el desenvolupament dels projectes.
- Promoure la responsabilitat pel propi aprenentatge.

Aquesta metodologia ja ha estat experimentada en diversos centres universitaris i, sobre la base del treball d'investigadors a nivell mundial, s'han identificat les següents característiques del model d'Aprenentatge Basat en Projectes (Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998 –citats en L. Galiana, 2014):

- Centrats en l'estudiant i dirigits per l'estudiant

- Clarament definits: inici, desenvolupament i un final
- Contingut significatiu per als estudiants i observable en el seu entorn
- Problemes del món real
- Promou la recerca
- Sensible a la cultura local
- Objectius específics relacionats amb els estàndards del currículum educatiu per al segle XXI
- Productes d'aprenentatge objectius
- Interrelació entre el món acadèmic, la realitat i les competències laborals
- Retroalimentació i avaluació per part d'experts
- Reflexió i autoavaluació per part de l'estudiant
- Avaluació sobre la base d'evidències d'aprenentatge (portfolios, diaris, etc.)

## **5.6.2. El model educatiu de Florida Universitària basat en les competències professionals**

### **5.6.2.1. Contextualització**

Florida Grup Cooperatiu Valencià és un centre de formació superior, tècnica i de negocis, que imparteixen programes de postgrau, estudis universitaris, cicles formatius, formació secundària, formació contínua i ocupacional i idiomes. La missió de Florida és la formació de la persona, tot potenciant les seues capacitats d'iniciativa, autonomia i creixement personal, per a aconseguir la seua correcta inserció social i professional. Entre els seus valors destaca la seua aposta per la innovació i per una formació integral contextualitzada en els nous escenaris empresarials i professionals, amb el disseny de noves formes d'ensenyar i d'aprendre, que permeten al seu alumnat un millor coneixement de l'entorn social, econòmic i professional en el qual desenvoluparà la seua futura activitat professional.

En l'àrea d'Estudis Superiors (graus, màsters i de cicles formatius de grau superior) s'ha dissenyat un *Model Educatiu* que respon a tres objectius:

1. Afavorir un canvi metodològic en el procés d'ensenyament-aprenentatge tot desenvolupant propostes metodològiques capaces d'enllaçar la reflexió teòrica amb la pràctica.
2. Dissenyar pràctiques docents que potencien la innovació en les aules i l'aprenentatge significatiu a través del treball col·laboratiu de l'alumnat i del professorat.
3. Relacionar la universitat amb l'entorn professional més pròxim i establir vincles amb el món laboral per oferir experiències d'aprenentatge veritablement significatives.

La característica essencial d'aquest model és que se centra en *l'ensenyament per competències professionals* i, per a açò, s'han seleccionat les competències bàsiques transversals que són objecte de planificació i aprenentatge progressiu. I, per poder treballar-les, al llarg dels quatre cursos dels graus, s'ha dissenyat un espai d'aprenentatge basat en l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i en el treball interdisciplinari del professorat on es desenvolupa un *Projecte Integrat anual* en el qual convergeixen els aprenentatges de totes les matèries.

#### **5.6.2.2. Bases teòriques i pedagògiques**

A més dels fonaments teòrics i metodològics del treball per projectes que hem vist en pàgines anteriors, les bases pedagògiques de les quals es parteix per al desenvolupament dels projectes integrats es troben també en els referents del Pensament Complex (Morin, 1998) i de la Pedagogia Col·lectiva (Deleuze & Guattari, 1997) que plantegen el modelatge de noves experiències d'aula orientades a l'entrellaçament de coneixements i vivències per tal de poder transcendir l'espai disciplinar (C. Maciel & Esquibel, M., 2009) ja que el coneixement s'elabora simultàniament des de la multiplicitat de perspectives i sota la influència recíproca de diferents observacions i conceptualitzacions. És així com es tracta de postular les noves experiències en un aula on els aprenentatges s'entrellacen per donar resposta, en l'àmbit educatiu, a la nova Racionalitat Complexa (Morin, 1998), una racionalitat que és dialògica, que opta per la transdisciplinarietat, és a dir, per la confluència

creixent de les disciplines que deriva en coneixements que són producte d'aquestes interaccions i de la complementarietat entre el coneixement i la realitat.

Entrellaçar els aprenentatges, els coneixements, les experiències, les emocions i les vivències, des del saber i el coneixement, el saber fer i saber com es fa, i el saber ser, saber estar i convida (Delors, 1996) és l'única intuïció del camí a recórrer. Aquest *aprenentatge rizomàtic* (Deleuze & Guattari, 1997) fa possible la individuació, l'intercanvi de sabers i afavoreix l'articulació de sistemes educatius oberts, mitjançant l'entrellaçament entre el coneixement, la professionalització i la vida. En la pedagogia col·lectiva no hi ha una relació diferencial entre professorat/educands. És un procés de negociació constant amb les persones implicades per a arribar a la construcció de coneixement autogestionat a partir de l'acció. La pedagogia col·lectiva implica múltiples mètodes de treball segons els contextos, es basa en la idea de la pràctica col·laborativa i de la creació i l'aprenentatge com a procés compartit i comunitari.

D'altra banda, considerem essencial que l'ensenyament pugui abordar la complexitat del món actual, el caràcter multidimensional de les problemàtiques socials, la intromissió en la vida acadèmica de múltiples i diverses fonts d'informació que, sovint, contradiuen missatges i dificulten la pròpia gestió del coneixement en l'alumnat i en el professorat. L'anomenada societat de la informació també pot afavorir la societat de la ignorància, tal com apareix en l'obra de Brey & al. (2009).

### **5.6.2.3. Un model educatiu basat en les competències**

El model educatiu de Florida Universitària, integrat en l'Espai Europeu d'Educació Superior, té com a objectiu la formació de graduats i graduades competents, versàtils i innovadors, capaços d'adaptar-se a una realitat en constant canvi. Per aquestes raons, la principal característica d'aquest model educatiu és que es basa en el desenvolupament de les competències professionals del nostre alumnat. En aquest sentit, Florida Universitària fomenta l'aprenentatge actiu i cooperatiu, desenvolupant les competències tècniques i socials que requereixen els i les professionals del futur. Les competències bàsiques transversals, objecte de planificació i aprenentatge progressiu en els seus estudis de Grau, Màster i Cicles Formatius, són les següents:

- Treball en equip i cooperació
- Iniciativa, innovació i creativitat

- Comunicació oral i escrita
- Resolució de conflictes
- Lideratge i gestió d'equips
- Aprenentatge permanent
- Compromís i responsabilitat ètica
- Gestió de Projectes
- Competències instrumentals de TIC i llengua estrangera

## 13 Planificació de competències

GRAUS

Curs	Competències			
1	Treball en Equip	PROJECTE INTEGRAT/ GESTIÓ DE PROJECTES		TIC
2	Iniciativa Innovació Creativitat		Comunicació	
3			Aprenentatge Permanent	Resolució de Conflictes
4				Compromís i responsabilitat ètica

Figura 2. Mapa de competències professionals de Florida Universitària

Altres característiques d'aquest model educatiu són:

- *L'aprenentatge actiu*: els estudiants participen de manera activa en el seu l'aprenentatge a partir de la realització de projectes de treball que comporten l'anàlisi i resolució de problemes reals, a través dels quals adquireixen i posen en pràctica els seus coneixements.
- *La inserció professional i la vinculació amb l'entorn* . La vinculació de Florida Universitària amb l'entorn educatiu valencià fa possible desenvolupar una

formació d'acord amb les necessitats de les escoles d'avui en dia. L'objectiu és formar mestres capaços d'adaptar-se a les característiques específiques de cada xiquet i xiqueta en cada etapa de la seua educació, convençuts del seu paper com a agents educatius. Per tant, cal desenvolupar les competències professionals per aconseguir un model de mestre/a proactiu, integrador, innovador i reflexiu.

- *L'orientació i l'atenció personalitzada.* L'equip de professorat i d'assessors educatius actua de manera coordinada per guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants, oferir-los un seguiment i atenció personalitzada de l'alumnat i orientant-los en la seua trajectòria docent i futura projecció professional.
- *La internacionalització,* amb presència d'alumnat i professorat d'altres universitats europees, amb formació complementària en idiomes (competència lingüística en català, espanyol i anglés), i programes d'intercanvi d'estudis i pràctiques en l'estranger, que amplien les oportunitats formatives de l'alumnat i contribueixen a millorar la seua capacitat d'inserció laboral.

### 5.6.3. Descripció del model metodològic i organitzatiu dels projectes integrats<sup>31</sup>

Com hem explicat abans, per desenvolupar aquestes competències en les titulacions universitàries s'ha dissenyat un espai d'aprenentatge on es realitza *un Projecte Integrat anual* en el qual convergeixen els aprenentatges de les totes les matèries del curs i que es basa en dos elements bàsics: *l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i el treball col·laboratiu del professorat*.

Les principals característiques dels projectes a desenvolupar són que aquests es vinculen amb un centre d'interès relacionat amb la pràctica professional, que han de respondre a una situació real i que, per tant, han de tenir una aplicabilitat pràctica en el futur immediat dels estudiants, doncs el seu objectiu és la formació personal, social i professional de les persones perquè aquestes siguin capaces d'afrontar amb èxit els futurs reptes laborals.

---

<sup>31</sup> En les referències següents trobem una explicació més detallada del model educatiu de Florida, aplicada a les diferents titulacions de Florida Universitària:

- Herreros, M. & Antequera, M<sup>a</sup> A. (2011). Metodología de aprendizaje basada en proyectos: aplicación a los primeros cursos de Grado de Florida Universitària. *Actes del III Congrés Internacional Univest*. Universitat de Girona. (Aplicat als Graus d'A.D.E. i Finances i Comptabilitat).
- Rodrigo, F. et al. (2012). Desenvolupament d'un model educatiu centrat en les competències professionals i el treball per projectes en els graus d'educació de Florida Universitària. *Actes del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (Centrat en els Graus de Mestre/a).
- Rodrigo, F. et al. (2014b). Leadership Development Through Experiential Learning in University Studies at Florida Universitària. En: Peris-Ortiz, M. (coord.) *Sustainable learning in higher education -developing competencies for the global*. London: Springe.



Amb la realització dels projectes es tracta d'intentar canviar el model clàssic d'educació per un altre que promou l'autonomia dels estudiants i que suposa, també, el canvi i diversificació dels rols i funcions del professorat, a qui se li atribueix la funció d'assessor, encarregat de dirigir i orientar a l'alumnat, front al model clàssic basat en la mera transmissió dels coneixements. A més, a través dels projecte, els continguts no es presenten de forma aïllada, com si no hi haguera cap connexió entre ells, sinó que, des d'un plantejament integrador, es promou la relació interdisciplinària de les diverses àrees de coneixement que desemboca en un producte final.

A més, es requereix una *metodologia de treball on la col·laboració i la coordinació entre del professorat són essencials*, així doncs, per desenvolupar les competències específiques i les competències transversals de cada curs, les assignatures dediquen un 25% de les seues hores al desenvolupament d'aquest projecte i tot l'alumnat està obligat a realitzar-ho. Per aquestes raons s'han establert de manera detallada el rols de treball en equip que, a continuació, expliquem

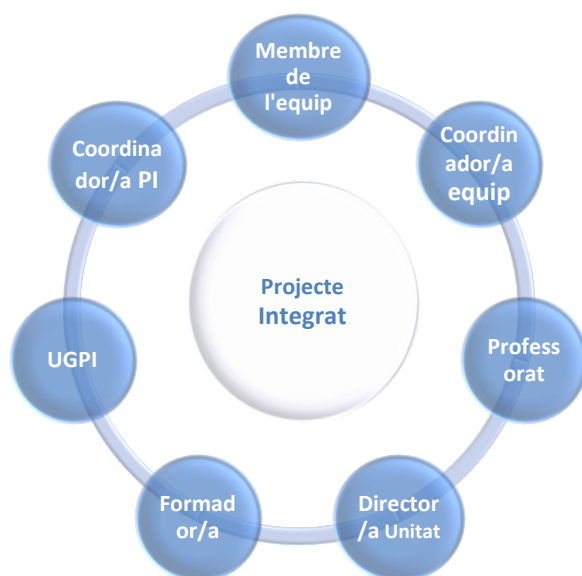


Figura 3. Distribució dels rols en el Projecte Integrat.

Com es pot observar en la figura anterior, el Projecte Integrat es duu a terme en grups d'estudiants que treballen en equip i és avaluat de manera unificada per tot l'equip docent implicat en el mateix. Els equips de treball, configurats per l'assessor/a o tutor/a de projecte, estan formats per grups de 5 a 7 estudiants i cada equip serà

coordinat per un o dos membres. El professorat del grup participa de manera coordinada en el Projecte Integrat i la seua gestió correspon al professor/a tutor/a de projecte.

A més, s'ha creat una comissió de coordinació que es reuneix de manera mensual; es tracta de la *Unitat Gestora del Projecte Integrat* (UGI), formada pels coordinadors/es dels grups de les diferents titulacions, que és l'escenari per a compartir experiències, coordinar i revisar els projectes, per poder solucionar les diferents problemàtiques o situacions que es donen en els grups. És en aquest marc de treball col·laboratiu on el professorat de diferents àmbits exposa les seues necessitats i des d'on es tracta de donar resposta didàctica a les propostes realitzades. Per al desenvolupament del Projecte Integrat l'alumnat compta amb:

- Dues hores setmanals de treball amb el professor o professora coordinador del grup. En aquest espai de temps aquests coordinadors realitzen el seguiment de la planificació.
- Dues hores setmanals reservades també per al treball en equip i per a la realització dels seminaris de formació.
- Entre vuit i quinze hores de cada assignatura destinades al projecte
- Divuit hores al llarg del curs per als seminaris de formació en les competències professionals i per a xarrades amb persones expertes del món de l'educació.

*L'avaluació del projecte integrat* és realitza de la manera següent: la nota del projecte és una nota única per a cada alumne/a i és la mateixa per a totes les assignatures que participen. Aquesta qualificació reflecteix el nivell d'adquisició de les competències específiques i transversals associades al projecte, i es compon de la suma de la nota obtinguda com a equip i la nota individual. La nota es calcularà tot seguint el següent barem:

- *(IP) Informe planificació: 10%*. Avaluació realitzada pel coordinador i el professorat amb la rúbrica d'avaluació corresponent.
- *(FI) Informe final de semestre: 40%*. Avaluació realitzada pel coordinador i el professorat en base als criteris d'avaluació de la rúbrica d'avaluació de la memòria escrita.

- *(PO) Presentació oral del projecte (pòster o presentació): 15%*. Avaluació realitzada pel coordinador i, almenys dos professors/es, del grup en base als criteris de la rúbrica per a l'avaluació de la comunicació oral.
- *(DOI) Defensa Oral Individual: 15%*. Avaluació realitzada pel coordinador i almenys dos professors/es, es realitzen preguntes individuals als membres de l'equip sobre el projecte i es valora l'exposició realitzada de manera individual sobre la base de la rúbrica de comunicació oral.
- *(AVI) Avaluació Individual el Procés d'Aprenentatge: 20%*. Avaluació realitzada pel coordinador i el professorat a partir de totes les evidències recollides en el procés de desenvolupament del projecte (assistència a formació, actes de reunions, avaluació entre iguals, assistència i participació en les classes, fitxes de seguiment del coordinador i professorat).

A continuació ressenyem la fórmula per a l'avaluació individual del projecte integrat:

FÓRMULA D'AVALUACIÓ DEL PROJECTE INTEGRAT	
$(IPC*0,10 + FI*0,40 + PO*0,15) + (DOI* 0,15 + EPI * 0,20)$	
$(IPC*0,10 + FI*0,40 + PO*0,15)$	$(DOI* 0,15 + EPI * 0,20)$
<i>Nota d'equip (65%)</i>	<i>Nota individual (35%)</i>

#### **5.6.4. Exemples de projectes integrats realitzats en els graus de Mestre/a**

En 1r del grau de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària, el Projecte Integrat que es realitza té per títol *Somniem l'escola que volem* i consisteix a pensar, dissenyar, descriure i organitzar l'escola en la qual els agradaria als estudiants desenvolupar-se professionalment, tenint en compte que s'han d'integrar els conceptes, principis, activitats i recursos que s'han treballat en les assignatures de 1r curs.

En 2n del grau, l'alumnat de 2n realitza un Projecte que té per títol *Diversitat i recursos educatius*, i consisteix en realitzar un espai web per recollir les produccions i els recursos educatius elaborats des de les diverses assignatures per a la seua divulgació.

Pel que fa a 3r, el Projecte Integrat té per títol *Resoldre un problema real*, i consisteix a resoldre un problema o atendre a una necessitat real plantejat per una institució educativa o social, tot seguint el procés de presa de decisions que proposa la metodologia d'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) i els principis de l'Aprenentatge Servei (PAS).

Finalment, com veurem, els dos projectes de Formació Literària realitzats en l'àmbit universitari, estan directament vinculats al projecte integrat de 2n dels graus d'Educació Infantil i Primària.

## **6. PROPOSTES DIDÀCTIQUES REALITZADES EN BATXILLERAT**

## **6.1. VIATGE INTERIOR: LES FORMES POÈTIQUES DE L'AMOR. ELABORACIÓ D'UN QUADERN POÈTIC. 1R BATXILLERAT.**

### **6.1.1. Justificació pedagògica: la importància de la poesia en l'escola**

El punt de partida d'aquest projecte és la consideració que, en el conjunt de la literatura, la poesia té la funció d'expressar les sensacions més autèntiques i intenses i també la de transmetre la bellesa de l'idioma. S'hi caracteritza per la pràctica d'unes formes del llenguatge essencial i breu perquè condensa la màxima expressivitat i comprensió en una idea o un tema, on l'art i el pensament apareixen lligats en un tot. A més, el text poètic és un dels millors instruments per descobrir les possibilitats d'expressió que ofereix la paraula, ja que incita a fer-ne un ús creatiu, imprevist; convida a l'artifici i al joc i permet manifestar l'insòlit, l'absurd o els matisos més sorprenents d'allò que és real.

En aquest gènere, la creativitat i la fantasia s'hi poden esplaiar sense límits, a través de la relació entre paraules i sensacions. Per això, la poesia és un bon recurs per a treballar el llenguatge, ja que partim de textos curts, amb una gran riquesa de llenguatge. Ens permet treballar la comparació i el sentit figurat de les paraules. Ens ofereix la possibilitat de captar sensorialment la realitat objectiva del poema i arribar a l'essència de les coses, fets o fenòmens que en són el nucli. Per això, entre els coneixements que ha d'adquirir un estudiant en les diferents etapes escolars, la poesia –dins de les humanitats- té un paper molt destacat, ja que al costat de les disciplines tècniques, la literatura també incideix en la formació i el desenvolupament d'actituds intel·lectuals especulatives, imaginatives i, fins i tot, pràctiques per contribuir a la formació cultural de les persones.

A més, la poesia, com a manifestació privilegiada del llenguatge, contribueix de manera important a la integració de l'individu en el complex món d'avui, un món que planteja el repte de la integració i la interrelació, i és així on es demostra la importància del llenguatge, perquè el pensament evoluciona per mitjà de la paraula, de la paraula a la idea, i d'aquesta a la imatge.

Pel que fa al seu tractament didàctic, l'objectiu principal ha de ser el contacte actiu amb els textos i el llenguatge poètic, per això cal tenir ben present una sèrie de consideracions:

- Aquests contacte amb el llenguatge poètic, l'estudiant no el pot fer sol ni en fred, l'ha de fer guiat.
- La creativitat es basa fonamentalment en la disposició de l'individu i per tant és essencial crear en les aules un clima de seguretat i de llibertat expressiva.
- El poema no sols és la versificació, la rima, ritme, o un nombre de síl·labes, ha de ser essencialment l'expressió d'un pensament.

Per això el paper del docent és essencial, doncs ha de ser l'element provocador, ha d'aconseguir un entorn favorable per fomentar un clima creatiu, de joc, d'improvisació i enriquir a l'infant amb estímuls adequats, sensibilitzar-lo respecte als estímuls ambientals, perquè reaccione d'una manera sensible davant el que veu, sent, toca, olorea, escolta. Fer-lo més sensible a la seua pròpia experiència motivarà la seua expressió i com més capaç siga d'establir relacions sensibles, millor serà la seua comprensió de les coses. (R. Besora, 1999).

D'altra banda, cal tenir en compte la reflexió de Noelia Ibarra & Josep Ballester (2016) sobre la importància educativa del discurs poètic. Ambdós autors assenyalen que la poesia és essencial en les aules de tots els nivells per diversos motius: per l'enorme potencial que ofereix per a desenvolupar les competències lectora, literària, social, artística, ciutadana i intercultural, perquè contribueix a la formació de lectors crítics i, sobretot, perquè promou l'educació integral de l'ésser humà i la construcció de la ciutadania. A més, des del punt del seu ensenyament, reivindiquen l'adopció d'un corpus plural de textos i l'ús de la metodologia comparatista com a estratègies clau per a la didàctica de la poesia contemporània.

Totes aquestes consideracions les hem tingudes en compte en la construcció d'aquesta proposta didàctica i, així, des del punt de vista de l'educació literària, el projecte de creació poètica es fonamenta en els aspectes següents:

- La creació poètica eixampla i enriqueix l'experiència humana, és un mitjà per explorar la facultat comunicativa i interpretativa, doncs desenvolupa la capacitat creativa i fa possible l'expressió del món interior dels sentiments, a través dels grans temes, interrogants i preocupacions de les persones.

- Des del punt de vista de la motivació, la poesia ajuda a desenvolupa les capacitats d'expressió i creació oral i escrita, doncs és una font de plaer estètic, emotiu i intel·lectual que fa possible despertar el gaudi per la lectura i l'escriptura.
- Des del punt de vista del llenguatge: com ja hem apuntat en diverses ocasions, l'educació literària fa coincidir els objectius de llengua i els de literatura amb l'objectiu de desenvolupar la competència comunicativa global dels aprenents mitjançant el treball integrat de les habilitats lingüístiques receptives (escoltat/llegir) i productives (parlar/escriure), en un mateix projecte per contribuir a millorar la comprensió lectora i a desenvolupar l'hàbit lector.
- Des de la psicolingüística: la poesia contribueix al desenvolupament cognitiu general, ja que potencia aspectes com la memorització, la comprensió i relació de les idees, la interpretació o el comentari crític.
- Des de la literatura comparada: la poesia serveix com a element per descobrir la riquesa del medi i de la tradició cultural i intercultural, a través del contrast entre les diverses tradicions poètiques i així fa possible situar la poesia pròpia en un context cultural més ampli. A més, permet entendre la literatura en la seua globalitat (ajuda a comprendre el sentit i els trets generals de la poesia i a fixar les temàtiques constants i els elements invariants de la Literatura).
- I, per últim, facilita la interdisciplinarietat, l'aprenentatge interlingüístic, en descobrir els contactes de la poesia -no sols entre autors i autores de llengües diferents- sinó també els contactes del discurs poètic amb les altres arts: la recitació, la música, la pintura, etc.

### **6.1.2. Definició, característiques metodològiques i produccions de l'alumnat en el quadern poètic**

El projecte a realitzar consisteix en *l'elaboració d'un quadern poètic que recull les produccions de caràcter poètic, acadèmic i crític (valoratiu) realitzades pels equips d'estudiants*. Aquest projecte s'emmarca dins de la concepció d'ensenyament-aprenentatge de la literatura de la legislació educativa vigent que, des de la LOGSE



fins a l'actualitat, ha estat orientada cap al desenvolupament de l'educació literària de l'alumnat, per potenciar la seua competència literària, és a dir, la seua capacitat per llegir, analitzar, comentar i produir textos literaris.

A més de tindre en compte els criteris anterior, a l'hora de dissenyar aquest projecte, s'ha optat també per intentar creuar diferents perspectives o punts de vista de l'ensenyament de la literatura, des d'una perspectiva integradora o eclèctica i així trobem que:

- s'ha realitzat una introducció a la tipologia textual del discurs poètic: a les característiques de la comunicació poètica i els procediments o recursos literaris propis d'aquest gènere
- s'ha tingut en compte un criteri temàtic: s'hi proposa analitzar com ha evolucionat la temàtica de l'amor al llarg de la història de la poesia catalana (i, també, comparatiu) i universal
- s'ha atès al criteri històric: s'han presentat els períodes i els autors i autores més i obres més representatius de la nostra literatura, dels orígens fins a l'actualitat.
- i s'ha combinat amb el comparatiu, ja que apareixen textos poètics d'autors i autores d'altres literatures i tradicions.

Com ja hem comentat, anteriorment, al llarg del trimestre els i les alumnes hauran de realitzar un projecte sobre el discurs poètic. El projecte general proposat per a tota la classe consisteix en *l'elaboració d'un quadern poètic* que ha de recollir les diferents produccions de l'alumnat. A més, la concepció de la unitat didàctica com un projecte de treball ha evitat la presentació de les activitats sobre el discurs poètic de manera aïllada, sinó com a part integrant d'un projecte que inclou, a més a més, altres activitats de caràcter acadèmic i crític. Per això, a més de la producció de textos poètics, objectiu central del projecte-, es proposa el treball i la producció d'altres tipus de producció textual de caire formal, que ja hem comentat en diverses ocasions. Per tant, en el quadern poètic s'inclouen:

- Les produccions acadèmiques (esquemes, resums, mapes conceptuals, eixos cronològics, etc.) plantejades al llarg de la unitat i que serviran com a

recopilació o síntesi del treball realitzat sobre els diferents períodes i autors/es de la història de la poesia catalana treballats en la unitat.

- Les produccions d'anàlisi i interpretació de textos literaris, és a dir, els comentaris dels textos poètics proposats i les ressenyes crítiques de les obres de lectura seleccionades per al trimestre.
- Les produccions poètiques de l'alumnat a partir dels models i de les activitats de creació literària que s'hi plantegen. (En els annexos 2 i 3 trobarem un parell d'exemples de Quaderns Poètics i una àmplia mostra dels textos poètics creats pels estudiants).

### **6.1.3. Projectes alternatius al quadern poètic**

A continuació fem una relació d'altres projectes complementaris o alternatius a la confecció del quadern poètic que poden desenvolupar-se a partir de la unitat treballada:

1. Realització d'un recital poètic amb textos d'autors i autores de totes les èpoques: el grup de treball dissenya un recital amb una tria significativa de textos dels autors treballats. Cal atendre a la presentació de l'espectacle i cal complementar el recital amb altres elements escènics (llum, música, etc.).
2. Confecció d'una antologia comentada de textos poètics dels poetes treballats en la unitat. Seleccionar un recull de poemes apareguts al llarg de la unitat i realitzar el seu comentari. A més de la informació treballada a classe, cal realitzar una feina d'investigació i de consulta bibliogràfica.
3. Realització d'una audició comentada de poemes musicats per diferents cantautors/es i grups musicals. En primer lloc, cal investigar sobre el fenomen de la Nova Cançó, i veure quins cantautors/es i quins grups han musicat diferents poetes en la nostra llengua. El grup realitza una presentació de l'audició, i cada poema escoltat va acompanyat d'un comentari.
4. Elaboració d'un treball monogràfic sobre les diferents concepcions poètiques de l'amor al llarg de la història de la poesia. Es tracta de recollir de manera sistemàtica

els continguts treballats en l'itinerari poètic. Cal ampliar la informació mitjançant la consulta a la bibliografia proposada. Cada període anirà acompanyat d'una breu informació històrica.

5. Realització d'un fitxer que continga el màxim d'informació (autor/a, data i lloc de naixement, obres, característiques de la seua poesia: moviment poètic, temàtica, estil, selecció de poemes representatius) sobre els i les poetes més destacats del segle XX-XXI. Cada fitxa pot anar acompanyada amb el comentari d'algun poema representatiu de cada moviment o tendència poètica. Poden incloure's, també, informacions de filosofia, art, tendències culturals i artístiques.
6. Elaboració d'un treball d'investigació sobre el paper i la presència de les dones en la nostra literatura: en els diferents períodes històrics i en els diferents gèneres literaris. Aquest projecte s'escapa del marc estrictament poètic i literari ja que fa possible un treball interdisciplinari amb l'assignatura d'història (investigar la història amagada, el paper de la dona en la literatura i en la cultura) i, també, permet introduir objectius de caràcter actitudinal i el treball amb valors, com per exemple: la coeducació, el respecte, els comportaments no sexistes, entre altres temes.
7. Realització d'una antologia de poemes experimentals i muntatge d'una exposició. Després de conèixer els diferents gèneres de la poesia experimental, el grup confecciona diferents textos i s'organitza per muntar una exposició. Caldrà buscar l'espai, organitzar les produccions i elaborar un catàleg, etc. Aquest projecte permet la interdisciplinarietat amb la classe de tecnologia (elaboració de plafons, sistema de llums, etc.), de plàstica (tècniques com el collage o el cal·ligrama) i d'informàtica (difusió per la xarxa).

#### **6.1.4. Esquema de realització del projecte: itinerari d'activitats**

En l'apartat 5.5. ja hem explicat les característiques generals de la proposta metodològica dels projectes de treball en batxillerat. A continuació, detallarem aquesta informació per veure com es concreta en el projecte de confecció del quadern poètic. Al voltant de les tasques finals proposades, s'organitzen la informació i les activitats de les diferents seqüències de la unitat. I, així, cada una de les tres unitats didàctiques,

que constitueixen el llibre *Viatges* de 1r de batxillerat, s'estructura en cinc seqüències didàctiques.

A continuació, descrivim el contingut de cada seqüència de la Unitat 3: *Viatge interior. Les formes poètiques de l'amor*.

#### Seqüència 1: CARTA DE NAVEGACIÓ.

- Selecció del treball i determinació de l'objectiu o tasca final (també es poden fer hipòtesis en determinats treballs)
- Activitats inicials, motivadores i introductòries al voltant del fet poètic.

#### Seqüència 2: VELES I VENTS

- Planificació del treball. Recerca, tractament i reelaboració de la informació sobre el tema del treball
- La seqüència de treball es divideix en quatre apartats que representen els diferents blocs de contingut del disseny curricular de batxillerat.

A. DISCURS I COMUNICACIÓ: Introducció a les característiques del discurs poètic.

B.- DISCURS LITERARI: Un itinerari poètic a través d'una selecció de poemes dels principals autors/es i períodes de la poesia catalana, des dels inicis a l'actualitat. Aquesta selecció s'ha fet atenent als criteris abans esmentats:

-HISTÒRIC: aprofundir en les concepcions poètiques dels principals autors i èpoques

-TEMÀTIC: la selecció està centrada en la temàtica amorosa que n'és l'eix d'aquest apartat i que resulta un tema bastant suggerent i motivador per a l'alumnat.

-COMPARATIU: posar en relació textos poètics en la nostra llengua, amb textos que pertanyen a altres tradicions poètiques, per poder establir relacions i referències a les influències i interrelacions entre llengües i cultures.

A més, en presenten diferents models d'activitats:

- de reflexió, anàlisi i comparació de textos literaris
- de recollida i síntesi de la informació
- de producció poètica

I es plantegen les lectures a realitzar en el trimestre que, com ja hem comentat abans, acostumen a estar relacionades amb el tema o el gènere es va a treballar en el projecte. En aquesta unitat de poesia, les dues lectures plantejades són: *El llibre de meravelles* de Vicent Andrés Estellés i *El poema de la rosa als llavis* de Joan Salvat-Papasseit.

C.- LES FORMES DEL DISCURS: en aquesta seqüència es presenten a través de diferents quadres d'informació els principals recursos retòrics: fonètics, morfosintàctics i lèxics. S'introdueixen diferents activitats per analitzar aquest recurs i per poder-los incorporar a les futures produccions poètiques de l'alumnat.

D.- DISCURS I SOCIETAT: Activitats de dialectologia. Presentació del tema de la variació dialectal a partir de l'audició de poemes musicats per diferents cantautors i de cançons de grups musicals de diferent procedència dialectal. Identificació dels principals trets de les diferents varietats.

### Seqüència 3: SALA DE MÀQUINES

- Elaboració del document final (el quadern poètic) que recull els resultats de la investigació: estructuració, textualització i revisió del producte.
- La seqüència està organitzada també en els quatre blocs de continguts anteriors.

## A. DISCURS I COMUNICACIÓ

Presentació de textos informatius i valoratius: els comentaris de text i les ressenyes de lectura. Textos que tenen una gran importància en l'àmbit acadèmic, al voltant del discurs literari i que serviran com a exemple per a les produccions dels estudiants.

Les activitats potencien l'anàlisi de les característiques i l'estructura d'aquest tipus de text que serviran de model per a la producció dels textos valoratius que l'alumnat haurà d'incorporar al seu quadern poètic.

## B. DISCURS LITERARI

Presentació de les principals formes poètiques (versicles, albes, cobles, cançons...) i de textos de les diferents concepcions poètiques (amor cortés, romanticisme, avantguarda...).

A partir de l'anàlisi i l'estudi de les característiques, l'estructura i els recursos; es proposa la producció de textos poètiques a incorporar al quadern.

## C. LES FORMES DEL DISCURS

Procediments de cohesió lèxica en els textos acadèmics.

## D. DISCURS I SOCIETAT

Aproximació al fet poètic en l'actualitat: blocs, pàgines web, revistes dedicades a la poesia, a la música en català, a la poesia en la nostra llengua, etc.

### Seqüència 4: ANCORATGE

- Activitats de presentació del treball realitzat.

L'alumnat pot optar entre la presentació del quadern poètic com una novetat editorial a la resta de la classe i/o la realització d'un recital a partir dels poemes

de la unitat didàctica i de les produccions poètiques pròpies que apareixen en el quadern.

#### Seqüència 5: QUADERN DE BITÀCOLA

- Activitats d'avaluació i autoavaluació del projecte per valorar el treball individual i de grup realitzat.

En un apartat final, de nom BRÚIXOLA, es presenten diferents recursos bibliogràfics, audiovisuals i informàtics. A més a més, es fa una proposta de lectures a realitzar per l'alumnat en el trimestre.

En l'annex 1 apareixen les fitxes d'avaluació de la presentació del Quadern Poètic, del Recital de Poesia i la fitxa d'autoavaluació individual del projecte .

## 6.2. ARQUITECTURA DE L'OPINIÓ. CONFECCIÓ D'UNA ANTOLOGIA DE TEXTOS ASSAGÍSTICS EN 2n BATXILLERAT<sup>32</sup>

### 6.2.1 Justificació: importància i possibilitats de l'assaig i la literatura del jo en l'àmbit escolar.

Un dels objectius de l'educació literària en l'ensenyament obligatori i postobligatori és que els estudiants siguin capaços d'interpretar críticament qualsevol text relacionat amb els discursos orientadors de l'opinió i la conducta, especialment, del discurs periodístic i, també, del discurs literari, concretament a través del gènere de l'assaig i els subgèneres del que es pot considerar com a *literatura del jo*; que -d'una manera àmplia- inclou gèneres com ara l'autobiografia, les memòries i dietaris, l'escriptura del jo, l'autoficció, etc.; i que tenen el denominador comú de la referencialitat del jo dintre del mateix text escrit.

Es tracta, bé d'iniciar o bé de consolidar els seus coneixements en l'anàlisi crítica i en el reconeixement dels procediments utilitzats en aquests tipus de discursos, per una banda, dels recursos argumentatius i de persuasió utilitzats per a convèncer o alterar la disposició ideològica del receptor i, per altra, d'analitzar els recursos literaris propis de l'assaig. Per aquestes raons aquesta proposta de treball està directament lligada amb un dels objectius del currículum de batxillerat: *Analitzar críticament els discursos orientadors de l'opinió i la conducta i valorar la importància de l'apropament a aquests discursos per al coneixement de la realitat.*

S'ha de destacar també la importància que l'assaig des del model de l'educació literària, ja que connecta plenament amb dos dels seus objectius (Cassany et al., 1993, pàg. 504): *contribuir a la socialització i a l'estructuració del món dels aprenents a partir de textos literaris i configurar la personalitat literària de l'estudiant.* Per això, les característiques de l'assaig i de la literatura del jo (el subjectivisme explícit, l'estructura argumentativa i la llibertat expressiva) fan possible la connexió directa amb un públic jove que pot agafar aquest gènere per mostrar les seues experiències, els seus

---

<sup>32</sup> Aquesta proposta és un adaptació de la unitat didàctica *Arquitectura de l'opinió: premsa i assaig* del llibre *Arquitectures. Valencià: llengua i literatura*. 2n de batxillerat. Tàndem Edicions.



pensaments, les seues crítiques i desitjos. A través de la lectura i interpretació d'aquest tipus de textos es poden treballar aspectes molt importants com són: tindre criteri propi, poder explicar la visió personal del món i despertar la consciència crítica. A més, de poder veure la relació de la literatura assagística amb la societat actual, amb el periodisme i la divulgació del saber.

Al voltant d'aquests objectius centrals, en aquesta proposta de treball també apareixen altres aspectes essencials en la formació dels estudiants de 2n de batxillerat, com són la interpretació i producció de textos propis de l'àmbit acadèmic (amb especial incidència en el comentari de textos periodístics i assagístics, que són objecte d'avaluació en la Prova d'Accés a la Universitat) i el coneixement a fons del gènere assagístic actual, per poder finalitzar el projecte amb la producció –individual o grupal- de diversos textos assagístics.

### **6.2.2. Definició del projecte**

En aquesta unitat l'alumnat haurà de realitzar un projecte de treball que consistirà en *l'elaboració individual d'un assaig i la confecció en la classe d'una antologia de textos assagístics*. I, per fer-lo, des de l'inici de la unitat, amb la presentació de les propostes, els estudiants han de començar a planificar aquest treball, la realització del qual serà orientada i guiada pel professorat a través d'una sèrie d'activitats seleccionades per a que l'alumnat treballe en els seus projectes els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que figuren en el currículum de 2n de batxillerat.

Així doncs, a partir de la lectura, l'anàlisi i el comentari de diverses mostres de textos assagístics, primer -de manera individual- cada estudiant elabora un text assagístic tot triant la temàtica i el subgènere de l'assaig (columna, glossa, diccionari fingit, recull d'aforismes, etc.) que més li agrade. A continuació, aquestes produccions individuals, són comparades en els equips de treball, on es llegeixen, s'hi proposen les modificacions oportunes i es fan les correccions pertinents. Amb els assajos del grup es fa una proposta d'edició del llibre, s'hi elabora una portada i una contraportada, es realitza l'índex i es redacta una introducció o pròleg. L'equip també pren les decisions pertinents respecte a les qüestions de maquetació i edició del seu llibre.

L'experimentació d'aquest projecte s'ha plantejat de manera interdisciplinària amb l'assignatura d'informàtica de 2n de batxillerat i, com veurem, ha tingut com a resultat final la confecció d'un llibre d'assajos que contindrà una tria significativa de les produccions dels estudiants dels participants, com és el cas del llibre *Ser jove. Antologia de textos assagístics* que, més endavant, detallarem. (En l'annex apareix la portada del llibre).

Com a projecte alternatiu, s'ha plantejat als estudiants la realització d'un treball de tipus acadèmic, d'anàlisi i investigació sobre l'assaig, amb tres possibilitats:

- Treball escrit i exposició oral sobre la història de l'assaig.
- Treball escrit i exposició oral sobre l'obra assagística de Joan Fuster
- Treball escrit i exposició oral sobre l'obra assagística de Josep Pla

Per a la realització dels assajos individuals, els estudiants poden triar lliurement qualsevol temàtica, però també se'ls ha ofert un conjunt de temes d'interés que es podien utilitzar com a base temàtica a partir de la qual orientar les seues produccions. Tanmateix, per facilitar-los la tasca, la proposta temàtica es concreta en una sèrie d'alternatives, les quals, per tal d'iniciar des del primer moment la recerca d'informació temàtica, van acompanyades d'una sèrie de preguntes que l'alumnat ha d'ampliar, a través de lectures complementàries, visionat de documentals, curts o pel·lícules sobre la temàtica triada o, fins i tot, s'han realitzat enquestes a altres companys i companyes; per extreure'n les conclusions.

Algunes de les propostes plantejades han estat:

- *L'explotació infantil*. És lícit comprar productes elaborats per menors d'edat? Com es podria evitar l'explotació infantil?
- *La violència en les relacions humanes*. És inevitable la violència en el futbol? Són necessàries les guerres? Per què hi ha tants casos de violència de gènere? Com es podria evitar?
- *Treball i oci*. Treballar per a viure o treballar per a consumir? Passar-s'ho bé: què fer? On anar?
- *Voluntariat*. Està de moda ser solidari/ària?
- *Els esports de risc*. Fins a on arriscar-se?

- *L'ètica als mitjans de comunicació.* Tenim dret a saber-ho tot de tothom? Què cal criticar? S'ha de limitar la llibertat de premsa? Existeix premsa sensacionalista perquè hi ha públic o perquè es fomenta per interessos econòmics?
- *Les comunitats bilingües.* És possible una societat on es parlen de manera equilibrada dues llengües? Hi ha llengües fortes i llengües febles? Per què es minoritzen algunes llengües? Com es pot aconseguir l'equilibri entre dues llengües en contacte? Quins avantatges té el bilingüisme?

### **6.2.3. Esquema de realització del projecte: itinerari de les activitats**

#### **6.2.3.1. Estructura del projecte**

La unitat didàctica es configura a través de cinc seqüències de treball que organitzen la informació i les activitats a realitzar i que segueixen el procés de construcció d'un edifici (d'ací deriva el títol *Arquitectures* del llibre de text). Per això l'estructura del projecte és la següent:

1. *Projecte d'obres.* Preparació i selecció del projecte, explicació de l'itinerari de treball.
2. *Plànols i fonaments.* Planificació del treball i recerca d'informació. Selecció i ordenació de la informació.
3. *Distribució i materials.* Estructuració de la informació, procés de textualització i de revisió.
4. *Els acabats.* Presentació dels projectes realitzats a la classes.
5. *Habitabilitat.* Valoració del treball (avaluació i autoavaluació)

L'itinerari que se segueix a la unitat ve marcada per les fases del projecte. La primera part del trajecte, *Projecte d'obres*, és un acostament als coneixements previs dels estudiants. A més, en aquesta part es presenta el projecte que serà el fil conductor de tota la unitat. Aquests projectes poden estar relacionats, com hem dit, amb els discursos que orienten l'opinió i la conducta, en el cas que presentem, amb el discurs literari, en concret amb l'assaig i la literatura d'idees. En altres anys també s'ha

treballar la premsa escrita i s'ha proposat a l'alumnat la confecció de la secció d'opinió d'un periòdic amb els subgèneres periodístics d'opinió.

La segona part, *Plànols i fonaments*, és una etapa d'anàlisi i contextualització i s'hi aprofundeix en diferents aspectes tant de llengua com de literatura i sociolingüística. El treball d'anàlisi es desenvolupa en dues vessants paral·leles: per una banda, l'anàlisi dels components de la situació d'argumentació i, per altra, l'anàlisi de les característiques expressives de l'assaig i dels diversos subgèneres assagístics. Totes les activitats d'aquesta part ajuden a la realització pautada de confecció del projecte d'antologia de textos assagístics. Serà en aquesta part d'anàlisi on l'alumnat haurà de reflexionar sobre diferents temes socials que, juntament amb el domini de la tècnica del comentari de text, els ajudarà a desenvolupar un esperit crític.

La seqüència *Distribució i materials* és l'etapa de textualització i de revisió i, en ella, es dona forma al projecte. L'alumnat posarà en pràctica tots els coneixements adquirits en tots els blocs de continguts treballats, analitzarà els textos proposats i realitzarà les activitats de comentari dels textos assagístics. Finalment, haurà de fer les produccions literàries requerides per al projecte.

### **6.2.3.2. Seqüenciació de les activitats**

Cal destacar la importància que cada equip establisca, abans d'iniciar la realització del projecte, un pla previ d'actuació (pel que fa als lectors i lectores, als autors i autores, les temàtiques a abordar i els textos). Cal, doncs, plantejar-se tota una sèrie de qüestions, per tal d'analitzar les circumstàncies que rodejaran el text escrit. Per això, realitzar els esborranys pertinents serà una bona tàctica per a enfrontar-se a la redacció del treball. En aquest sentit, la tasca del professorat és fonamental com a orientador i motivador del procés de creació.

A l'apartat 2, *Plànols i fonaments*, s'inicia l'estructuració de cada projecte. S'hi plantegen una sèrie d'activitats que, complementàries al treball normal de classe, els estudiants hauran de realitzar i guardar en fitxes per fer-les servir en l'elaboració definitiva del projecte triat.

- Activitats per a treballar l'estructura argumentativa en textos periodístics i assagístics:

-

### 2.1. *Discurs i comunicació*

- Tesi, tesi contrària, arguments i contra arguments.
- Tipus d'arguments
- Tipus d'estructures argumentatives
- Les veus del discurs
- Planificació del pròleg de llibre d'assajos
- Esborrany dels textos a elaborar

- Activitats per a analitzar i investigar sobre el gènere de l'assaig

### 2.2. *El discurs literari*

- L'assaig: definició i caracterització
  - Les relacions de l'assaig amb el periodisme
  - L'obra assagística de Joan Fuster i Josep Pla
  - Els subgèneres assagístics
  - Els recursos lingüístics i literari de l'assaig
- Anàlisi i comentari de textos assagístics (tot seguint el model de la P.A.U.)
  - Redacció de textos assagístics

A l'apartat 3, *Distribució i materials*, els dos subapartats que l'integren (3.1. Discurs i comunicació i 3.2. El discurs literari) estan dirigits a organitzar i distribuir tots els materials que els estudiants han anat elaborant a poc a poc per als seus projectes. És important que l'alumnat conega què cal fer i què cal saber per planificar i realitzar un treball, en quin moment se'n troba l'elaboració i què s'ha de fer per acabar-lo. Les activitats proposades en aquest apartat estan destinades a arrodonir els projectes de treball.

- En *Discurs i comunicació*, la redacció, revisió i maquetació de la portada, contraportada i el pròleg del llibre.
- En *El discurs literari*, la redacció, revisió, correcció i maquetació dels textos individuals per a l'antologia de textos assagístics.

Finalment, a través del qüestionari de *Revisió i autoavaluació del treball*, els estudiants realitzen una valoració final de cada projecte, per si s'ha de modificar o millorar el treball abans de presentar-lo.

A l'apartat 4, *Els acabats*, s'han de presentar els projectes de cada equip la resta de companys/es. S'ha d'assignar cada projecte a un grup d'alumnes els quals han d'avaluar-lo a partir de la fitxa d'avaluació proposada.

#### 6.2.4. Els materials i els continguts a treballar

Les activitats de la unitat fan que l'estudiant treballi d'una banda els aspectes relacionats amb el projecte triar i d'altra amb la realització de comentaris de text sobre textos d'opinió. Hi ha activitats tancades que demanen una tasca concreta amb resposta única i d'altres obertes que bé possibiliten respostes diferents o bé proposen la creació de textos personals. Aquestes activitats poden fer-se *individualment*, en *grup petit*, o pel *grup classe* i amb elles l'alumnat *analitza, sintetitza o produeix* textos diversos. Finalment, a través de totes aquestes activitats s'estan treballant els continguts *conceptuals, procedimentals i actitudinals* següents:

CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El discurs literari: factors que el constitueixen</li> <li>- Evolució del concepte d'assaig i del gènere</li> <li>- L'assaig: definició i caracterització</li> <li>- Les relacions de l'assaig amb el periodisme</li> <li>- Els subgèneres assagístics</li> <li>- Els trets lingüístics de l'assaig</li> <li>- La literatura del jo</li> <li>- El llenguatge de l'assaig i de la literatura autobiogràfica.</li> <li>- Aproximació a l'obra assagística de Joan Fuster i Josep Pla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adscripció de textos al gènere literari corresponent</li> <li>- Identificació de textos assagístics</li> <li>- Identificació de textos autobiogràfics</li> <li>- Comparació de textos per a extreure'n les característiques del text assagístic i autobiogràfic</li> <li>- Anàlisi i comentari de textos assagístics.</li> <li>- Producció de textos assagístics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoració de la funció intel·lectual i literària de l'assaig.</li> <li>- Actitud crítica davant de les argumentacions</li> <li>- Valoració positiva de les possibilitats expressives de l'assaig.</li> <li>- Valoració de la funció expressiva i "terapèutica" de la literatura del jo</li> <li>- Interés i respecte per la vida i les opinions dels altres</li> </ul>

Els textos de treball són la base de la major part de les activitats. La majoria són *textos assagístics* extrets de llibres de pensament de diversos autors i autores. També es treballen *textos periodístics d'opinió*, sobretot articles i columnes de la premsa escrita, com a textos en la frontera entre el periodisme i la literatura d'idees. És molt convenient anar renovant de manera periòdica la proposta de textos assagístics i periodístics en funció de l'actualitat o de l'interés per als estudiants.

En la unitat didàctica apareixen també textos de caràcter expositiu de dos tipus:

- Textos *informatius* de caràcter *conceptual* que amplien la informació sobre la història i les característiques de l'assaig i que donen informacions imprescindibles per a analitzar, sintetitzar o elaborar textos.
- Textos *informatius* introductoris de les *activitats* que requereixen una orientació prèvia.

Altres recursos que s'hi faciliten per a treballar en aquest projecte són:

1. *Bibliografia de consulta* sobre el comentari de text, sobre sociolingüística i sobre l'assaig. Així com la proposta de lectures obligatòries i voluntàries de caràcter assagístic d'autors destacats del nostre àmbit cultural.
2. *Guia per al comentari de text*. Una explicació sintètica de tots els conceptes que l'alumnat ha de saber per elaborar el comentari de text. Es tracta de conceptes que s'hauran treballat al llarg de la unitat, però també d'altres que s'han estudiat en cursos precedents i que resulten imprescindibles per a completar el comentari de text. (El guió haurà d'anar canviant per anar adaptant-se als requeriments de la Prova d'Accés a la Universitat).
3. *Recull de textos per al comentari de text*. Amb textos comentats i textos d'opinió opcionals per a ser analitzats. Aquest recull es pot completar amb d'altres proposats pel professor/a o per l'alumnat.

*La proposta de lectures*. En aquest projecte de treball s'ha proposat una lectura obligatòria per a tot l'alumnat, es tracta del llibre *Ser Joan Fuster. Antologia de textos fusterians*, publicat per Bromera. Els assajos de Fuster poden servir de model i referència per a la reflexió i la posterior creació dels textos individuals. A més, el títol i

el caràcter antològic del llibre, serviren d'exemple per a la confecció del llibre d'assajos de la classe amb el títol *Ser jove. Antologia de textos assagístics*.

Altres lectures voluntàries plantejades són:

- Fuster, Joan. *Diccionari per a ociosos*. Barcelona: Edicions 62.
- Miquel, Carme. *A cau d'orella (Cartes a Roser)*. València: Tàndem Edicions.
- Miquel, Carme: *Murmuris i crits*. València: Tàndem Edicions.
- Tusón, Jesús: *Mal de llengües*. Barcelona: Empúries.

*Treballar la transversalitat*: la recerca d'informació i la formació de criteris propis en l'alumnat sobre diversos temes socials configuren la visió de la transversalitat que es preveu al Currículum de Batxillerat i, en aquesta unitat, està basada en la reflexió i el debat. Necessàriament aquesta tasca ha de repercutir, acadèmicament, en l'elaboració de comentaris de text on l'alumne/a trasllade críticament la seua visió del món. Amb l'ample ventall temàtic proposat per a l'elaboració del projecte sobre l'assaig, l'alumnat ha de buscar informació per poder reflexionar i debatre sobre diversos temes relacionats amb els elements transversals de currículum: *educació per la pau, educació moral i cívica, educació per a la salut i educació sexual*.

### 6.2.5. El disseny de la unitat

	OBJECTIUS	CONTINGUTS	AVALUACIÓ
<i>Projecte d'obres</i> 1.1 <i>Activitats inicials</i>	- Identificar les característiques literàries i lingüístics de l'assaig i dels textos propis de la literatura del "jo" - Reflexionar sobre la relació entre premsa i assaig	- El discurs literari: factors que el constitueixen - Periodisme i assaig: la frontera literària - Breu història de l'assaig	Inicial
1.2. <i>Projecte de treball</i>	- Elegir el projecte de treball - Observar la proposta de l'itinerari cognitiu de treball per a la realització del projecte	- Presentació del projecte a realitzar - Itinerari cognitiu: relació dels materials de la unitat amb el projecte	Inicial
2. <i>Plànols i fonaments</i> 2.1. <i>Discurs i comunicació</i>	- Conèixer i analitzar críticament els discursos orientadors de l'opinió i la conducta - Conèixer i analitzar l'estructura argumentativa	- Els components de la situació d'argumentació: Tema i tesi Tipus d'arguments i contra-arguments.	Formativa



		Tipus d'estructures argumentatives Les veus del discurs -Esborrany dels textos a elaborar	
2.2. <i>El discurs literari</i>	- Analitzar la situació comunicativa de l'assaig -Conèixer les característiques de l'assaig -Conèixer i analitzar els subgèneres assagístics -Conèixer, analitzar i utilitzar els recursos i les actituds estilístiques de l'assaig -Investigar sobre els principals assagistes del nostre àmbit: Joan Fuster i Josep Pla	-Coneixement de l'assaig i de la seua evolució al llarg del temps -Identificació i anàlisi dels diversos subgèneres assagístics -Comparació de textos per a extraure'n les característiques del textos assagístics i autobiogràfics -Comprensió i relació dels recursos expressius i literaris de l'assaig -Identificació de l'estructura dominant (argumentativa) i d'altres (narrativa, expositiva, etc.) en l'assaig -Recerca d'informació sobre Joan Fuster i Josep Pla	Formativa
2.3. <i>Les formes del discurs</i>	-Analitzar críticament els discursos orientadors de l'opinió i la conducta (de la premsa escrita i de la literatura) tot fent servir adequadament el llenguatge per produir i interpretar textos propis de l'àmbit acadèmic.	-El comentari de text -Contextualització -Adequació -Coherència -Cohesió -Valoració crítica	Formativa
2.4. <i>Discurs i societat</i>	-Conèixer els conceptes de normalització i normativització lingüística -Conèixer el procés de normativització lingüística del català - Conèixer i valorar el procés de normalització del valencià	- Els conceptes de normalització i normativització - La normativització del català -Coneixement i valoració del marc legal que regula l'ús del valencià, del concepte de normalització lingüística i coneixement i revisió del PNL del centre	Inicial (es repassen conceptes del curs anterior)  Formativa
<i>Revisió i autoavaluació</i>	-Revisar i avaluar el treball de la seqüència	-Qüestionari	Revisió i autoavaluació
3. <i>Distribució i materials</i>	-Reconèixer les diverses possibilitats d'elaboració de textos	- Repassar les fases d'elaboració de textos (planificació,	

3.1. <i>Discurs i comunicació</i>	-Reconèixer els paratextos que del llibre d'assajos	textualització i revisió) -Producció dels paratextos del llibre d'assajos (portada, pròleg, contraportada)	
3.2. <i>El discurs literari</i>	-Redacció de textos assagístics -Elaborar un treball monogràfic sobre l'assaig	-Redacció d'una text assagístic individual de qualsevol dels subgèneres treballats -Coneixement de les convencions, estructures i recursos de l'assaig -Revisió i correcció de les produccions individuals -Maquetació i estructuració del llibre d'assajos	Formativa Sumativa
3.3. <i>Les formes del discurs</i>	-Planificar la realització del comentari de text -Analitzar críticament un comentari ja redactat -Redactar un comentari de text	-Redacció d'un comentari de text (planificació, textualització i revisió)	Formativa Sumativa
3.4. <i>Discurs i societat</i>	-Analitzar i criticar un text d'opinió	-Valoració crítica d'un text d'opinió -Redactar la valoració crítica del comentari de text	Formativa Sumativa
<i>Revisió i autoavaluació</i>	-Revisar els treballs	-Qüestionari	Formativa Sumativa
4. <i>Els acabats</i>	- Avaluar els treballs realitzats pels diferents equips	-Presentació oral del llibre d'assajos del grup -Exposició oral dels treballs monogràfics realitzats (si s'escau) -Correcció del llibre per part del professor/a -Valoració dels treballs per altres grups	Avaluació final dels projectes realitzats
5. <i>Habitabilitat</i> 5.1. <i>Valoració de la unitat</i>	Valorar la unitat		Valoració del projecte de treball
5.2. <i>Autoavaluació</i>	- Valorar individualment el grau d'assoliment dels continguts proposats a la unitat	- Autoavaluació	Autoavaluació

## 6.2.6. Orientacions específiques per a elaborar el llibre d'assajos de cada equip<sup>33</sup>

El projecte de treball consisteix en la confecció en equip d'un llibre amb els diferents textos assagístics que, de manera individual, s'aniran realitzant al llarg del trimestre, a partir de tota la informació i les activitats realitzades en la unitat 3 de llibre *Arquitectures*.

### - Descripció del contingut del llibre:

Els apartats que conformen el contingut del llibre seran:

- 1.- Pròleg o presentació
- 2.- Subgèneres assagístics:
  - aforismes
  - articles
  - diccionari fingit
  - glosses
  - dietari
- 3.- Epíleg o conclusió.

Després de la lectura de la informació teòrica i de realitzar les activitats proposades en la unitat, s'han d'anar produint textos pertanyent als diferents gèneres assagístics treballats en classe.

### - La producció de textos escrits

1. Redactar individualment un text assagístic tot seguint els models proposats i tot seguint les característiques pròpies d'aquest gènere: l'estructura, les marques lingüístiques de l'emissor, les marques modalitzadores, recursos com: la ironia, l'humor, expressions col·loquials i personals...

---

<sup>33</sup> Aquest projecte s'ha treballat, en diversos anys, de manera interdisciplinària junt amb l'assignatura d'INFORMÀTICA de 2n de batxillerat, en aquells grups que la tenien com a assignatura optativa.

2. S'ha de procurar que en cada grup hi haja diversitat de subgèneres.

3. Repassar els aspectes específics de cada text:

- Un titular suggerent o atractiu
- El contingut del vostre text
- Utilitzeu l'estructura argumentativa
- Utilitzeu els recursos lingüístics i literaris de l'assaig
- Els procediments de citació pertinents.

4. En equip, s'ha de redactar el pròleg del llibre, aquest ha de complir els requisits següents:

- ha de servir com a presentació de la publicació als lectors i, per tant, cal comentar la finalitat, les característiques i el contingut del vostre llibre
- ha de fer un breu repàs de les característiques i recursos de l'assaig l'estructura de l'editorial
- s'han d'utilitzar els recursos lingüístics propis dels textos expositius (impersonalitzacions, absència de marques lingüístiques valoratives...)

5. De manera opcional, es pot redactar en equip un epíleg o conclusió del llibre, que pot servir com a reflexió final i valoració de tot el procés de treball.

6. Per a la presentació i difusió del llibre, de manera opcional, es pot realitzar una nota de premsa, una ressenya crítica del llibre o es poden confeccionar punts de lectura com a propaganda del llibre.

### **- El disseny del llibre**

Quan ja estan tots els textos escrits i corregits és l'hora de planificar el llibre. Cada equip dissenya l'esborrany de com seria l'estructura del llibre (portada, contraportada, seccions, espais escrits, etc.) i el disseny de les pàgines interiors. Es comparteixen totes les propostes i se selecciona la que més agrada o s'agafen idees de diverses propostes.

### **- A la classe d'informàtica**

La feina final de disseny i confecció del llibre es farà a la classe d'informàtica, tot seguint les indicacions i explicacions de la professora de l'assignatura.

## - Avaluació del treball

L'avaluació del treball final es farà de les dues assignatures, tot atenent als criteris següents:

a) Els **criteris de correcció de l'assignatura de valencià** són:

- Valoració del contingut del llibre:

- .apareix una bona tria dels subgèneres assagístics treballats
- .els textos tenen les característiques, l'estructura i els recursos propis dels textos assagístics

- Valoració de l'expressió:

- .ortografia: no hi ha faltes d'ortografia
- .expressió: nivell del llenguatge estàndard, recursos literaris propis de l'assaig, estil de cada gènere, etc.

- Valoració de la creativitat:

- .varietat de textos
- .varietat de contingut, de temes, de recursos...

b) Els **criteris de correcció de l'assignatura d'informàtica** seran:

L'ús combinat de totes les tècniques de edició amb el Word apreses classe:

- Títols i titulars amb WordArt
- Fer bon ús de les capçaleres i peus de pàgina de manera que s'hi sembli a un llibre
- Configuració de les pàgines de forma adequada
- Generació d'un índex a la primera pàgina automàticament mitjançant el Word.
- Ús del corrector ortogràfic Valencià/Català per a treballar sense faltes d'ortografia
- Centrar les pàgines perquè estiguen ben aprofitades sense espais lliures.
- Elegància i originalitat global de tot el document en conjunt (pel que fa a la maquetació)
- Originalitat en la portada i la contraportada

En l'Annex 6 apareix una mostra representativa dels textos assagístics publicats en el llibre SER JOVE.

**7.- PROPOSTES DIDÀCTIQUES REALITZADES EN ELS GRAUS  
DE MESTRE/A EN EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA**

## 7.1. CREACIÓ D'UNA PÀGINA WEB AMB RECURSOS DE FORMACIÓ LITERÀRIA

### 7.1.1. Contextualització

Aquesta experiència s'ha dut a terme en les assignatures de *Formació Literària per a mestres* i *Formació Literària en l'aula d'infantil* de 2n curs dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de Florida Universitària dins del projecte integrat global porta per títol *Diversitat i recursos educatius*. La finalitat d'aquest projecte és la d'abordar la temàtica de la diversitat en l'aula des d'una dimensió pràctica i té com a objectiu general desenvolupar, des de les diferents disciplines del grau, recursos educatius (exemples, activitats, pràctiques, recursos, etc.), que puguin contribuir a una educació en la diversitat i que es presenten a través d'un espai web creat pels equips de treball de cada grup.

Les competències professionals que es treballen en aquest curs a través del Projecte Integrat són: el treball en equip, l'aprenentatge i l'ús de les TIC com a suport per al desenvolupament de recursos educatius, el disseny de tècniques i recursos orientats a una educació en la diversitat, la capacitat per a divulgar i generar materials que altres (professorat i alumnat) puguin emprar, la creativitat i l'originalitat en la presentació de les propostes.

L'experiència s'ha realitzat en els darrers sis cursos i, en els dos primers anys de la seua realització, a més dels estudiants de 2n curs dels graus d'Educació Infantil i Primària, també hi van participar estudiants i professors del cicle formatiu de grau superior d'informàtica de Florida Universitària<sup>34</sup>. Així doncs, en el cas de les titulacions d'educació, els grups d'estudiants realitzaven el disseny i dotaven de contingut els seus webs, mentre que l'alumnat d'informàtica actuava com a experts en

---

<sup>34</sup> Aquest projecte fou objecte d'investigació i de valoració en el Treball Fi de Màster de Didàctiques Específiques: *L'educació literària: una proposta de treball per projectes*. Presentat en Desembre 2012.

l'assessorament tècnic en la seua creació i en l'explicació i implantació de les últimes tècniques que apareixen en el web 2.0: inserir documents de vídeo i àudio, realitzar enllaços a documents dinàmics, millorar l'accessibilitat i participació de visitants.

A més, cal recordar que el desenvolupament d'aquestes competències, es realitza en l'espai d'aprenentatge del Projecte Integrat anual de cada curs en el qual convergeixen els aprenentatges de les totes les matèries del curs i que es basa en dos elements bàsics: l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i el treball col·laboratiu del professorat.

### **7.1.2. Bases psicopedagògiques, didàctiques i metodològiques**

En l'apartat 5.6. hem vist les bases psicopedagògiques i metodològiques dels Projectes Integrats. De manera molt resumida, cal destacar que el desenvolupament d'aquests tipus de projectes es basava en:

- L'aprenentatge actiu basat en les competències professionals
- El protagonisme dels estudiants que treballen de manera cooperativa
- La integració de disciplines que convergeixen en un projecte comú
- La col·laboració i coordinació entre docents de distintes disciplines
- El desenvolupament professional i la vinculació a l'entorn
- Els fonament del Pensament Complex (Morin, 1999) i la Pedagogia Col·lectiva (o rizomàtica) (Deleuze & Guattari, 1994)
- Els principis de la nova Racionalitat Complexa, del coneixement pertinent (Morin, 1999) i de l'aprenentatge significatiu.

A més, com hem pogut comprovar, la incorporació de les noves tecnologies a l'ensenyament, com a recurs didàctic, facilita notablement fer front als reptes explicats anteriorment, ja que són un element altament motivador, faciliten els aprenentatges i permeten gestionar, discriminar i produir nous coneixements i donar una major difusió als productes que s'elaboren.

D'altra banda, pel que fa a la temàtica i el contingut del projecte: la formació literària dels futurs i futures mestres, en l'apartat 4.2. hem descrit les bases teòriques i



metodològiques del paradigma de l'educació literària que és la base dels projectes realitzats en les matèries de *Formació Literària per a mestres i Formació Literària en l'aula d'infantil* i en l'apartat 5.2. s'ha explicat detalladament la metodologia de les Seqüències Didàctiques o Projectes per a l'educació literària que, com ja hem vist, segons A. M. Margallo (2012) es tracta d'una de les formes de programació que millor s'adapta al model d'educació literària ja que té com a objectiu la formació del lector literari i a més, té els avantatges següents:

1. Contribueixen a potenciar les dues dimensions de la formació de lectors: la de consolidar els hàbits de lectura (amb la familiarització amb el circuit del llibre i l'establiment de vincles personals amb la literatura) i la d'avançar en la capacitat d'interpretar els textos (amb el domini de les habilitats de comprensió i interpretació, l'accés a una bona varietat de textos literaris, la capacitat d'utilitzar un llenguatge metaliterari que reconega les convencions literàries i l'activació de la informació contextual per comprendre el text.
2. En contrast amb l'atomització dels continguts i les activitats d'altres models, en els projectes, la inserció dels continguts en un itinerari necessari per a l'elaboració del producte final dota d'intencionalitat a l'aprenentatge literari.
3. La rendibilitat que ofereixen els projectes com a instruments de recerca: els projectes són un marc interessant per a dur a terme investigacions d'història de la literatura, de literatura comparada o d'evolució dels gèneres... I així es pot treballar una gran varietat de propostes de producció textual: tant de gèneres literaris, com de gèneres discursius propis de l'àmbit acadèmic (informes, ressenyes, comentaris crítics i valoracions).
4. Per últim, altre dels aspectes que més es destaca en l'actualitat en l'evolució dels projectes de llengua o literatura, és la utilització de les TIC que té els avantatges de potenciar la projecció social de la lectura literària, afavorir la creació de vincles entre comunitats de lectors, donar auditori a les produccions dels estudiants i proporcionar instruments que enriqueixen el seu disseny.

### **7.1.3 Objectius, competències i resultats d'aprenentatge**

#### **7.1.3.1. Objectius generals**

Com que en l'experiència ha participat alumnat i professorat de diverses titulacions, cal fer una lògica distinció entre els objectius i les competències a desenvolupar en el projecte en cadascuna de les titulacions:

a) En els graus de Mestre/a l'objectiu general és abordar la temàtica de la diversitat en l'aula des d'una dimensió pràctica. I, d'aquesta manera des de les disciplines de Formació Literària, s'han elaborat recursos educatius i activitats que contribueixen a l'educació literària dels estudiants d'infantil i primària i que es presenten a través de les pàgines web creades pels estudiants de Magisteri. Les competències professionals que s'han treballat han estat: l'aprenentatge i ús de les TIC com a suport per a desenvolupar recursos educatius, el disseny de tècniques i recursos orientats a una educació en la diversitat i la capacitat per a divulgar i generar materials que altres (professorat i alumnat) puguin emprar.

b) En el cas dels cicles formatius d'informàtica l'objectiu general és integrar-se en els equips de treball dels grups de Magisteri per aportar els seus coneixements en aspectes de disseny, per explicar les diverses tecnologies i ajudar a la implementació dels recursos generats, donant les instruccions bàsiques per a utilitzar-les. A més, han d'assessorar als equips en qüestions relacionades amb la publicació de continguts com a legalitat, rendiment, visibilitat, etc... Tot això amb la finalitat de treballar les competències relacionades amb el desenvolupament del rol professional, la comunicació oral i escrita, l'atenció al client (en aquest cas a usuaris no experts) i l'ús de les TIC.

### **7.1.3.2. Objectius específics de la de formació literària**

1. Adquirir formació literària i, en especial, aproximar-se de manera teòrica i pràctica a la LIJ.
2. Conèixer i utilitzar adequadament recursos per a l'animació a la lectura i l'escriptura.
3. Conèixer la tradició oral i el folklore, així com iniciar-se en altres tradicions (interculturalitat).
4. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum mitjançant els recursos didàctics apropiats i promoure les competències específiques en l'alumnat.
5. Dissenyar activitats i crear recursos per a treballar la diversitat des de la LIJ amb l'ús de les TIC.
6. Conèixer i utilitzar recursos TIC per a la formació literària.

### 7.1.3.3. Competències específiques de Formació Literària, Competències comunes als graus des mestre/a i resultats d'aprenentatge

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE FORMACIÓ LITERÀRIA	COMPETÈNCIES COMUNES ALS GRAUS DE MESTRE/A	RESULTATS D'APRENTATGE
<p>1. Conèixer i utilitzar de manera adequada recursos per al foment de la lectura i l'escriptura literàries.</p> <p>2. Conèixer la tradició oral i el folklore.</p> <p>3. Adquirir formació literària i, en especial, conèixer la LIJ.</p> <p>4. Conèixer i dominar tècniques d'expressió oral i escrita.</p> <p>5. Conèixer les fonts bàsiques de la investigació en la Didàctica de la Llengua i la Literatura i identificar-hi l'objecte i la metodologia emprada.</p> <p>6. Analitzar de manera crítica materials didàctics i produccions literàries per a infants i joves.</p>	<p>1. Expressar-se oralment i per escrit en les llengües oficials.</p> <p>2. Utilitzar amb solvència les TIC com a eines de treball habituals</p> <p>3. Analitzar i incorporar de forma crítica qüestions rellevants de la societat actual: plurilingüisme i interculturalitat.</p> <p>4. Promoure el treball cooperatiu dels estudiants.</p> <p>6. Conèixer i aplicar metodologies i tècniques bàsiques d'investigació i ser capaç de dissenyar projectes innovadors.</p> <p>7. Reflexionar sobre la pràctica i la realitat, i també contribuir a la innovació i a la millora en educació.</p>	<p>1. Utilitzar amb solvència les TIC com a eines de treball.</p> <p>2. Treball cooperatiu i l'esforç individual.</p> <p>3. Analitzar críticament les obres literàries i els materials curriculars de les diverses etapes.</p> <p>4. Valorar les competències essencials que infants i joves adquireixen a través de la LIJ.</p> <p>5. Ser capaç d'aplicar en l'aula estratègies i mètodes actius en relació amb la LIJ.</p> <p>6. Caracteritzar, valorar i produir diversos gèneres de LIJ.</p> <p>8. Tenir nocions d'investigació i d'innovació en literatura infantil i juvenil.</p>

#### **7.1.4. Continguts i recursos de les pàgines web elaborades**

- ***Continguts de les matèries de Formació Literària:***

- La competència literària i la seua dimensió educativa
- Gèneres literaris: el conte infantil, la poesia i el teatre per infants, el còmic i el cinema, l'àlbum il·lustrat
- Literatura infantil i tradició oral, el folklore popular
- Literatura infantil i juvenil: diversitat i interculturalitat
- Els mitjans de comunicació i les TIC: recursos de la web 2.0.
- (Educació Infantil). Les tècniques orals per a la narració de contes
- (Educació Primària). Dramatització i teatre.

- ***Continguts i recursos que apareixen en les pàgines web:***

Totes les pàgines web generades comparteixen els mateixos continguts i contenen els recursos generats en les classes de Formació Literària:

- Presentació: del grup, dels objectius i continguts de la web
- Textos acadèmics: selecció dels informes, dels resums d'articles, de les memòries dels treballs d'investigació realitzats...
- Textos crítics: una tria de les ressenyes de lectura dels llibres i articles proposats, dels textos argumentatius generats i de les valoracions de les sessions de treball amb experts.
- Textos literaris: les produccions literàries individuals o en equip (contes, poemes, còmics, etc.)
- Activitats i recursos que el grup ha generat per treballar l'educació literària en infantil i primària (racons i tallers).

## 7.1.5. Desenvolupament del projecte

### 7.1.5.1. Tipologia d'activitats

INTERACCIÓ	TIPOLOGIA D'ACTIVITATS
1. Treball individual	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activitats de les unitats didàctiques, lectura articles, producció de textos.</li></ul>
2. Treball en equip	<ul style="list-style-type: none"><li>• Debat i discussió sobre el disseny i el contingut de la web</li><li>• Selecció i correcció de textos, elaboració pàgina inicial.</li><li>• Construcció de la pàgina web.</li></ul>
3. Seminari de formació	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seminari d' innovació i creativitat</li><li>• Taller creació de pàgines webs</li><li>• Taller de creació de blocs</li></ul>
4. Sessions de treball amb experts	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>L'art de contar contes</i>" (Llorenç Giménez - contacontes)</li><li>• <i>Aprofitament didàctic de les rondalles en infantil</i> (mestres d'Educació Infantil de l'Escola Gavina)</li><li>• <i>Performance a l'escola: més enllà del teatre escolar</i> (Dídac Botella, mestre i actor).</li></ul>
5. Treball interdisciplinari Graus de Magisteri/ CFGS d'Informàtica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alumnat i professorat dels CFGS d'informàtica assessoren sobre les eines a utilitzar (blog, web) i tutoritzen l'elaboració de la pàgina web.</li></ul>

### 7.1.5.2. Fases del treball

- Fase I: ***Explicació del projecte, configuració dels grups de treball i estudi del disseny de la web.***

En els grups d'educació es varen formar equips d'entre 5 i 7 components amb diferents rols. Aquests grups van produir i recollir els materials generats des de les assignatures (articles, vídeos, activitats, etc.) i varen decidir què volien publicar en el seu web. A més havien de pensar com seria l'espai web que els agradaria generar, buscar webs similars i recollir idees per poder definir els criteris sobre el disseny, el funcionament, i el contingut de les seues produccions. D'altra banda, i al mateix temps, l'alumnat dels Cicles Formatius d'Informàtica es preparava en classe realitzant una

recerca dirigida de recursos i eines a utilitzar. Per a fer açò, havien de descriure les característiques de cada eina, classificar-les pel seu ús, seleccionar les més interessants, i confeccionar un catàleg d'eines recomanables organitzades per la seua principal funcionalitat. També realitzaren un estudi sobre els problemes tècnics de la publicació de pàgines web (posicionament en buscadors, privacitat i aspectes legals).

### **Fase II: Formació amb experts.**

Al llarg del quadrimestre, en les hores destinades a projecte, es varen realitzar diversos tallers i seminaris, per tal de dotar als estudiants de recursos per a la creació de les pàgines webs. Les activitats realitzades han estat: seminari d' innovació i creativitat, taller creació de webs i taller de creació de blocs. L'objectiu dels quals fou orientar als grups per tal de consensuar el disseny dels webs, tot ajustant les propostes plantejades pels estudiants d'educació a les possibilitats tècniques que han treballat i consultat amb els experts informàtics que dirigeixen els tallers.

A més, com hem vist en el quadre anterior, en les classes de Formació Literària, també s'han organitzat sessions pràctiques amb persones expertes en el món de la LIJ (mestres, autors i autores, contacontes, etc.).

### **Fase III: Decidir les aplicacions i consensuar el disseny.**

L'objectiu d'aquesta sessió era el de definir el disseny del producte en el qual es concreten les tecnologies i continguts a implementar. Per a l'acompliment d'aquesta tasca es va planificar una sessió presencial de tres hores i es va proposar un guió de treball en el qual es definia un ordre de participació inicial per exposar els objectius i les possibilitats de cada cas i, a partir d'aquest punt, els equips varen treballar fins arribar a un acord que contemplara tots els punts de vista, quant a contingut i format del web. Per a fer açò, a cada equip de d'educació es van incorporar un o dos informàtics que assumien el rol d'assessors tècnics i que orientaven als grups per tal de consensuar el disseny, ajustant les propostes plantejades pels estudiants d'educació a les possibilitats tècniques que han treballat els informàtics. Els grups s'organitzaven en taules redones que faciliten el diàleg i l'exposició d'idees.

Com a curiositat cal destacar que la majoria dels grups varen desestimar les tecnologies que se'ls proposava des de l'equip docent (Word Press i Google Site) i migraren cap a altres tecnologies de maneig més amigable i visual (Wix) per a elaborar

els seus projectes. Després d'aquesta sessió presencial, els grups varen disposar d'una setmana de treball autònom per concloure la tasca encomanada.

#### **Fase IV: Implementació de les pàgines web.**

L'objectiu marcat per a aquesta segona sessió era iniciar la implementació del contingut web desenvolupant almenys un de cada tipus, és a dir, tots els grups tenien l'obligació d'incorporar en les seues produccions uns requisits mínims: inserir documents en text, incorporar imatges, elements en àudio, i vídeo, realitzar enllaços a documents i crear un còmic. Aquesta sessió també fou presencial i es van estimar un mínim de 3 hores per al seu desenvolupament, A cada grup se'ls va assignar un mínim de dos ordinadors i un espai per al diàleg i la discussió. Els grups van treballar lliurement sobre la seua pròpia proposta, però el paper dels docents resultà fonamental per a dinamitzar el treball dels equips.

#### **Fase V: Seguiment i consultoria no presencial.**

L'objectiu era finalitzar la implementació, incorporant els continguts de les assignatures involucrades en l'activitat. Per a açò els grups comptaren amb un assessorament no presencial a través d'un fòrum privat en la plataforma virtual del centre durant el període en el qual es perllonga aquesta activitat. Així doncs, els estudiants d'educació continuen amb el desenvolupament dels continguts web 2.0, i, en qualsevol moment, poden plantejar dubtes tècnics que l'alumnat d'informàtica havia de resoldre en un període d'entre 2 ó 3 dies com a màxim.

#### **Fase VI: Presentació de resultats.**

Els equips redacten un informe de final de quadrimestre del projecte desenvolupat i realitzen una defensa oral mitjançant la presentació d'un powerpoint o un pòster, davant d'un tribunal format per tres professors del Grau. En l'exposició presenten i expliquen les característiques de la pàgina web generada, dels seus objectius i del seu contingut. L'alumnat d'informàtica ha de respondre a preguntes sobre la forma en què s'ha atès a les qüestions tècniques, les eines utilitzades i les motivacions que els ha portat a aquesta selecció.



### 7.1.6. Avaluació del projecte

Per a realitzar l'avaluació del projecte de l'alumnat dels graus s'han utilitzat els instruments d'avaluació que hem descrit en apartats anteriors (memòria escrita i exposició oral davant del tribunal). En el cas de l'alumnat d'informàtica s'ha valorat el seu treball a través de l'avaluació dels continguts treballats, de la seua participació en la presentació del projecte i en el resultat de les activitats preparatòries. D'altra banda, la competència professional d'atenció al client s'ha valorat mitjançant una enquesta que cada grup ha contestat en finalitzar el treball.

En la defensa oral del projecte, cada grup ha de presentar als membres del tribunal del web generat. Els criteris de la rúbrica d'avaluació de la pàgina web són els següents:

- L'equip segueix les orientacions i les normes establertes per professor a l'hora de confeccionar els treballs.
- La producció de textos ha estat variada, rica i de qualitat.
- La pàgina web creada conté suficient informació, està ben estructurada, hi ha facilitat en l'accés i en la navegació per ell.
- És una pàgina creativa i original, s'ha tingut cura de la imatge, els colors i la tipologia de lletra.
- S'han generat els recursos demandats (vídeo, foto, àudio i text).

En l'annex 7 trobarem els enllaços a alguns de les pàgines web i dels blogs elaborats pels equips d'estudiants dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària.

### 7.1.7. Fitxa de programació del projecte de Formació per a l'alumnat (materials per als estudiants)

FITXA DE PLANIFICACIÓ PROJECTE DE FORMACIÓ LITERÀRIA					
Assignatura	Formació literària en l'aula d'infantil Formació literària en l'aula de primària	Titulació	Graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària	Curs	2n
Professor	Francesc Rodrigo	Durada	15 h.		
Descripció	Creació d'una pàgina web amb recursos per a l'animació literària	Objectius	1. Adquirir formació literària i, en especial, aproximar-se a la LIJ 2. Conèixer i utilitzar adequadament recursos per a l'animació lectora i l'escriptura creativa. 3. Conèixer la nostra tradició oral i el folklore i iniciar-se en altres tradicions (multiculturalitat) 4. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum mitjançant els recursos didàctics apropiats i promoure les competències específiques en l'alumnat. 5. Dissenyar activitats i crear recursos per a treballar la LIJ tot utilitzant les TIC		

OBJECTIUS / COMPETÈNCIES				
Continguts	Objectius i Competències	Metodologia	Tasques de l'alumnat	Sessions
La competència literària i la seua dimensió educativa	Conèixer i utilitzar adequadament recursos per a l'animació a la lectura i l'escriptura	1.- Treball individual:  -lectura de textos i articles  -producció de textos acadèmics (expositius i argumentatius, de textos literaris (poètics i narratius) i de textos argumentius (ressenyes crítiques d'articles i lectures)	1.- Producció de textos expositius i argumentatius.	3

Gèneres literaris: el conte, la poesia i el teatre per infants	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conèixer la tradició oral i el folklore, així com iniciar-se en altres tradicions (multiculturalitat)</li> <li>-Expressar-se oralment (sessió de contacontes) i per escrit (producció de textos informatius, crítics i literaris).</li> </ul>	<p>2.- Treball en equip:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Debat i discussió sobre el format, el disseny i el contingut de la pàgina web</li> <li>- Disseny de la web o del bloc</li> </ul>	<p>2.- Selecció i/o producció de contes amb diverses intencions (vivencials, interculturals....)</p>	1
Literatura infantil i tradició oral	Adquirir formació literària i, en especial, conèixer la literatura infantil.	<p>3.- Treball en equip:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-selecció i correcció dels textos individuals</li> <li>-elaboració de la pàgina de presentació</li> </ul>	<p>3.- Redacció dels textos informatius i argumentatius per incorporar a la web: pròleg, índex, ressenyes crítiques...</p>	2
Literatura infantil i multiculturalitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolupar i avaluar continguts del currículum mitjançant els recursos didàctics apropiats i promoure les competències específiques en l'alumnat.</li> <li>-Compromís i responsabilitat ètica.</li> <li>-Aproximació a la multiculturalitat</li> </ul>	<p>4.- Treball en equip: creació del racó dels contes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-criteris per a la seua creació (espai, horari...)</li> <li>-selecció , producció i dramatització de contes infantils</li> </ul>	<p>4.- Redacció del document de "El raó dels contes" a l'aula d'infantil.</p>	1
Els mitjans de comunicació i les TIC: recursos de la web 2.0	<p>Ús de les TIC (sessió de formació sobre la realització de pàgines web).</p> <p>Treball interdisciplinari amb l'alumnat del CFGS d'informàtica.</p>		<p>5.- Elaboració de la pàgina web o del bloc.</p>	6
El Les tècniques orals per a la narració de contes	Expressió oral: saber contar un conte en l'aula d'infantil utilitzant els recursos i les tècniques treballades a classe.		<p>6.- Planificació i disseny d'una sessió de contacontes: tria de materials, recursos escènics, música, etc.</p>	2

**PLANIFICACIÓ I AVALUACIÓ DEL PROJECTE**

Criteris	Instrumentes	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'equip segueix les orientacions i les normes establertes per professor a l'hora de confeccionar els treballs.</li> <li>- La producció de textos ha estat variada, rica i de qualitat.</li> <li>- Les produccions elaborades són adequades, coherents, estan ben cohesionades i no tenen errades ortogràfiques ni gramaticals</li> <li>- La pàgina web creada conté suficient informació, està ben estructurada, hi ha facilitat en l'accés i en la navegació per ell.</li> <li>- És original i creativa. S'ha tingut cura de la imatge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memòria escrita del projecte</li> <li>- Rúbrica d'avaluació de la pàgina web.</li> <li>- Defensa oral del projecte</li> <li>- Fitxa d'autoavaluació del treball en equip.</li> </ul>	<p><b>MATERIALS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aules d'informàtica (cal reservar-la en horari de classe per poder fer els webs).</li> <li>- Aules mòbils d'informàtica per al treball en hores de projecte.</li> <li>- Sala d'actes per a la presentació dels projectes</li> </ul> <p><b>HUMANS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formació en elaboració de pàgines web a càrrec del professorat d'informàtica per a l'alumnat dels Graus d'Educació i dels CFGS d'informàtica.</li> <li>- Assessorament tècnic per part de l'alumnat dels cicles d'informàtica repartit entre els diversos grups de treball.</li> </ul> <p><b>GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessió de treball "L'art de contar contes" amb el contacontes Llorenç Giménez (introducció a la literatura infantil)</li> <li>- Sessió de treball "Aprofitament didàctic de les rondalles en l'aula d'infantil" Mestres de l'etapa infantil de l'escola Gavina.</li> <li>- Assessoras del CEFIRE o mestres d'infantil i primària avaluadores externes en la presentació dels projectes.</li> </ul>

## **7.2. TALLERS I RACONS PER A LA CREACIÓ LITERÀRIA EN EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA**

### **7.2.1. Context de realització, definició del projecte i dels objectius**

A l'igual que l'experiència que hem explicat amb anterioritat, aquesta proposta es desenvolupa també en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de Florida Universitària. Cal recordar que Florida Universitària és un centre adscrit a la Universitat de València, que desenvolupa un Model Educatiu propi basat en l'ensenyament per competències professionals, que es desenvolupen a través d'un Projecte Integrat anual basat en l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i el treball col·laboratiu del professorat de les diverses matèries de cada nivell dels graus.

Recordem que, en el marc del projecte integrat de 2n *Diversitat i recursos educatius* i, a partir dels objectius del model d'educació literària i de la metodologia de projectes de treball, els estudiants dissenyen racons o tallers per a potenciar la creativitat literària en infantil i primària. En ells es treballen els diversos gèneres literaris i tipologies textuais, tot connectant els objectius (comprensió i producció de textos literaris i potenciar l'hàbit lector), amb el marc curricular de cada etapa. Els projectes són realitzats per grups d'estudiants que treballen de manera cooperativa en el disseny d'activitats que potencien la creativitat literària del seu futur alumnat i que s'organitzen en una tasca final. D'aquesta manera es desenvolupen, de manera integrada, les competències específiques de les matèries de Formació Literària i les competències comunes als graus de mestre/a (treball en equip, ús de les TIC, creativitats i innovació, etc.). Aquests projectes seran publicats en les pàgines web que els estudiants realitzen en el marc del projecte integrat global de 2n, que hem explicat en l'apartat anterior.

Pel que fa als objectius d'aquesta experiència, cal destacar que –des del paradigma de l'educació literària- un dels objectius fonamentals és que l'aprenent considere la literatura com una manifestació artística i com un mitjà excel·lent per a l'expressió de pensaments i sentiments; tant des de la recepció com des de la producció. Però, malauradament, l'experiència ens demostra que en les aules de Primària, però sobretot en Secundària i batxillerat, els estudiants en poques ocasions

tenen l'oportunitat de crear els seus propis textos, més enllà de la realització de comentaris de text o dels controls. Per tant, cal reflexionar sobre aquesta qüestió i plantejar-nos per què hi ha tan poca creació literària en les aules? O per què, moltes de les pràctiques i propostes didàctiques per a la creació literària que es fan en educació infantil i primària, no es continuen portant endavant en nivells superiors? I cal insistir també en la importància i els avantatges d'introduir el treball de creativitat en les aules d'una manera planificada, com hem explicat en l'apartat 5.4.

A partir de les qüestions anteriors, l'experiència que hem desenvolupat en les matèries de Formació Literària de 2n de grau de Mestre/a d'Educació infantil i primària, té els objectius següents:

1. Dissenyar tallers i/o racons per la creació literària en les etapes d'Educació Infantil i Primària a partir del model de l'educació literària i de la metodologia de treball per projectes.
2. Realitzar una proposta pedagògica per a la creació i producció de textos de diversos gèneres literaris, tot connectant els objectius i les competències d'aquest model metodològic amb el marc curricular de les etapes d'infantil i primària.
3. Desenvolupar de manera integrada les competències específiques de la matèria de Formació Literària i les competències comunes als graus de mestre (treball en equip, ús de les TIC, i innovació i creativitat) a través de la realització d'un projecte de treball que implica una tasca final que organitzi i done sentit a la seqüència d'activitats plantejades.

### **7.2.2. Justificació teòrica i metodològica**

En aquesta experiència s'ha partit de la concepció comunicativa del fet literari i del model de l'educació literària com a marc didàctic de referència que té per objectius: desenvolupar la competència literària i fomentar l'afició per la lectura. A més, en aquest projecte s'incorpora un altre objectiu essencial d'aquest model, com és el de fomentar l'interès creatiu dels estudiants. Recordem que en l'apartat 5.4.4. hem fet una

defensa de la necessitat de treballar de manera sistemàtica la creativitat en les aules. Reflexions que ens han de servir per contextualitzar aquesta proposta.

Aquests objectius contribueixen, com ja hem assenyalat amb anterioritat, a realitzar un aprenentatge significatiu de la literatura en la línia que proposen Reyzábal & Tenorio (1992, pàg. 34). A més, com han plantejat Badia & Cassany (1994), l'educació literària és un model didàctic basat en el lector que –com ja hem explicat– inclou coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals i que contempla les diferents dimensions de la formació humana: ètica, estètica, cultural i lingüística. A més, la literatura esdevé un àmbit integrador, ja que garanteix una formació per a tots i totes, doncs els textos literaris són una eina molt útil per oferir una educació en valors que integren el respecte i l'estima per altres llengües i cultures, per altres persones o el respecte per les diferències individuals. I, també, és un recurs interdisciplinari, ja que connecta amb tota mena d'arts i llenguatges i abasta l'educació formal, escolar i acadèmica i les activitats personals d'oci i temps lliure. Per tant, es tracta d'un model amb un gran valor didàctic pel que fa a la motivació dels estudiants per la relació de la llengua i literatura amb els seus interessos, per la connexió a la vida real i per potenciar les habilitats de comprensió i expressió oral i escrita.

Pel que fa als aspectes metodològics, a més dels principis pedagògics de la metodologia dels projectes integrats del model educatiu de Florida, que ja hem explicat en diverses ocasions, en aquest projecte ens centrarem en descriure les bases pedagògiques dels tallers literaris i, així doncs, podem afirmar que els tallers literaris fan possible aconseguir els aspectes següents: treballar amb profunditat la gran varietat de gèneres literaris de la LIJ, unir les capacitats d'anàlisi i de producció textual, fomentar l'interès creatiu de l'alumnat, realitzar activitats de literatura comparada (català/anglès/castellà) i potenciar la globalització i la interdisciplinarietat amb els altres discursos artístics i matèries.

D'altra banda, cal tenir en compte que els *tallers de creació literària* tenen les característiques següents:

- Són activitats d'expressió oral i escrita centrades en el desenvolupament de la creativitat i en les característiques més lúdiques i estètiques dels textos.
- Permeten crear situacions de comunicació en què l'alumnat se sent motivat per escriure i té el plaer d'elaborar un missatge original per poder compartir amb els companys/es.

- Poden ser objecte de treball en si mateix, com una seqüència de treball autònoma i completa, o poden complementar i aprofundir les unitats dels llibres de text.
- El lector (l'estudiant) n'és el protagonista del procés d'aprenentatge. Enrere queden enfocaments tradicionals i memorístics que obliden la part productiva i que esdevenen aprenentatges no significatius.
- La funció dels i les mestres és proposar, suggerir o incitar. Ajudar a què l'alumnat valore els aspectes positius del treball
- Es parteix d'una concepció àmplia i enriquidora del fet literari, ("d'allò literari"), front a una concepció tancada dels gèneres, s'incorporen d'altres (la LIJ, el còmic, el musical, el cinema, el folklore, etc.).
- La seqüència d'activitats del projecte sol concloure amb la realització d'una tasca o *producte final* que fa possible compartir i valorar les produccions (recitals, publicacions o exposicions).
- L'ús de les TIC (blocs, àudio, vídeo) augmenta notablement la motivació i eixampla les possibilitats de recepció de les produccions literàries.

A més, la metodologia de treball per projectes contribueix, com ja hem apuntat abans, a:

- La formació de lectors literaris: consolidar hàbits lectors i potenciar la competència literària.
- Desenvolupar un marc pràctic per a la investigació i per a la reflexió des de l'ús.
- Al treball cooperatiu dels estudiants, amb la proposta d'una tasca final que augmenta la seva motivació.
- I, a través de les TIC, és possible crear nous contextos, doncs, són una eina amb grans possibilitats metodològiques que afavoreixen la renovació pedagògica.



### **7.2.3. Disseny de la proposta de treball**

A continuació es descriurà el procés que s'ha dut a terme en l'elaboració d'aquesta proposta de treball:

#### **7.2.3.1. Objectius**

- ***Del model d'Educació Literària:***

En la realització dels tallers s'han tingut en compte els objectius del paradigma de l'educació literària que hem establert en l'apartat 4.2.2.2.:

1. Comprendre una mostra ampla de textos literaris diversos
2. Aprendre més coses a través de la literatura
3. Contribuir a la socialització i a l'estructuració del món de l'aprenent a partir dels textos literaris
4. Fomentar el gust per la lectura
5. Configurar la personalitat literària de l'aprenent
6. Fomentar l'interés creatiu de l'alumnat

- ***De la legislació en Educació Primària:***

Per a l'elaboració dels tallers, els estudiants s'han basat en la legislació vigent, en concret, en els objectius 1, 8 i 9 del Bloc Vé Educació Literària del Decret 111/2007, de 20 de juliol de la Generalitat Valenciana, pel qual s'estableix el currículum de de la L.O.E. per a l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

#### **7.2.3.2. Continguts**

Com resulta evident, el contingut essencial dels tallers es relaciona amb el desenvolupament del la competència literària dels estudiants entesa aquesta com la capacitat d'interpretació i/o producció d'un text literari per part dels estudiants. En aquest sentit, la lectura i producció de textos literaris és una ferramenta fonamental per al desenvolupament de la competència sociocultural i per a l'anàlisi contrastiva de les cultures que redunda l'enfortiment de les habilitats interculturals de l'alumnat

El desenvolupament de la competència literària inclou habilitats pròpies de la comprensió lectora però va més enllà, ja que implica:

- La comprensió de la significació del text literari
- La comprensió de les convencions i tècniques literàries
- L'apreciació del valor estètic i cultural de l'obra literària
- Els coneixements sobre autors/es, gèneres, recursos...

A més, hem tingut en compte les propostes de Cassany & al. (1993) pel que fa als continguts que integren la competència literària i que s'han contemplat a l'hora de planificar els tallers. Recordem que aquestes eren:

- Conceptuals:
  - a) Tradició literària: història, autors/es, obres, corrents
  - b) Gèneres i subgèneres: característiques, estructura, convencions
  - c) Recursos estilístics: tècniques, figures, etc...
- Procedimentals
  - a) Habilitats lingüístiques: llegir, escoltar, parlar, dialogar i escriure
  - b) Habilitats cognitives: interpretar, analitzar, relacionar, valorar i comparar
- Actitudinals: sensibilitat, recerca de plaer, criteri propi, visió àmplia: activa, productiva, participativa, capacitat de reflexió i de producció.

A més, tot centrant-nos en el currículum de l'etapa de primària, per elaborar els tallers de creació literària, s'han tingut en compte els continguts del Bloc IV d'Educació Literària, del Decret de Primària de la L.O.E. (en els primer curs de realització dels tallers) i en el Bloc V de L.O.M.Q.U.E.). LOMQUE (en els dos darrers cursos). I així s'han considerat els objectius següents:

La literatura posseeix característiques pròpies i convencions específiques que s'han de conèixer perquè la lectora o el lector pugui crear el context adequat. En esta etapa el Currículum se centra a afavorir experiències plaents amb la lectura i la recreació de textos literaris.

1. Coneixement, identificació i lectura guiada de diferents mostres de textos literaris: literatura tradicional oral (rondalles, faules, contalles, llegendes, cançons, auques...); adaptacions d'obres clàssiques o mostres de literatura infantil o actual del gènere narratiu (contes, biografies, relats...) i d'altres gèneres (teatre, còmic, poesia), en suport escrit com audiovisual.

8. Producció de textos d'intenció literària per a comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records, a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua per mitjà de l'observació i de l'anàlisi de textos models i de l'ajuda de diversos recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat.

9. Reflexió i explicitació dels aprenentatges extraliteraris que s'adquireixen a través de la lectura: interrelació de les experiències exposades amb les pròpies del lector i manifestació de l'opinió personal sobre l'anàlisi i crítica dels missatges i valors transmesos pels textos. (Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària).

### **7.2.3.3. Guió per a l'elaboració de les propostes de treball**

L'esquema que els equips de treball han d'utilitzar per a dissenyar els seus tallers és el següent:

#### **GUIÓ PER A L'ELABORACIÓ DE TALLERS O RACONS DE CREATIVITAT LITERÀRIA**

- 1.- Títol del taller. Cicle. Curs.
- 2.- Justificació de la metodologia dels tallers o dels racons.
- 3.- Selecció i justificació dels objectius seleccionats:
  - a) Del model d'Educació Literària
  - b) Del currículum d'Infantil o Primària
- 4.- Selecció i justificació dels continguts a treballar:
  - a) Gèneres literaris seleccionats
  - b) Conceptes/procediments/actituds-valors de la competència literària
  - c) Continguts dels decrets d'infantil o de primària.
- 5.- Planificació del Taller: descripció de les fases i disseny de les activitats.
- 6.- Avaluació: criteris i instruments d'avaluació.
- 7.- Conclusions del grup:
  - a) Aportacions pedagògiques
  - b) Valoració de l'experimentació en les aules
- 8.- Bibliografia

## 7.2.4. FITXA DEL PROJECTE INTEGRAT PER A L'ALUMNAT

PLANIFICACIÓ PROJECTE INTEGRAT DE L'ASSIGNATURA					
<b>Títol del Projecte</b>	DISSENY D'UN RACÓ O TALLER PER A LA CREACIÓ LITERÀRIA EN EDUCACIÓ INFANTIL O EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA				
<b>Assignatura</b>	FORMACIÓ LITERÀRIA EN L'AULA D'INFANTIL FORMACIÓ LITERÀRIA PER A MESTRES	<b>Titulació</b>	GRAUS DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA	<b>Curs</b>	2015-16
<b>Professor/a</b>	FRANCESC RODRIGO	<b>Durada</b>	12 hores GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL 15 hores GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA		

DESCRIPCIÓ DEL TREBALL A REALITZAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicar en format electrònic (web o bloc del grup) els recursos per a l'educació literària generats en l'assignatura.</li> <li>• Dissenyar un racó (infantil) – taller (primària) per a l'animació lectora o la creació literària en les etapes d'infantil i primària.</li> </ul>

COMPETÈNCIES A DESENVOLUPAR
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conèixer i utilitzar adequadament recursos per a l'animació a la lectura i l'escriptura.</li> <li>2. Conèixer la tradició oral i el folklore, així com iniciar-se en altres tradicions (interculturalitat)</li> <li>3. Expressar-se oralment i per escrit (producció de textos informatius, crítics i literaris).</li> <li>4. Adquirir formació literària i, en especial, conèixer la literatura infantil.</li> <li>5. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum mitjançant els recursos didàctics apropiats i promoure les competències específiques en l'alumnat.</li> <li>6. Aproximació a la interculturalitat</li> <li>7. Ús de les TIC: presentació de les produccions en una pàgina web o bloc i presentació oral del projecte amb suport informàtica.</li> </ol>

Activitats formatives	Temporització prevista	Tasques de l'alumnat
<p>1.- Treball individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-lectura de textos i articles</li> <li>-producció de textos acadèmics (expositius i argumentatius, de textos literaris (poètics i narratius) i de textos argumentatius (ressenyes d'articles i lectures)</li> </ul>	<p>Al llarg de tot el semestre.</p> <p>Activitats incloses en les unitats didàctiques.</p>	<p>1.- Producció de textos expositius i argumentatius.</p> <p>2.- Selecció i/o producció de textos literaris (contes, poemes...) amb diverses intencions (vivencials, interculturals...)</p>
<p>2.- Treball en equip:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debat i discussió sobre el format de presentació: web o bloc.</li> <li>- Disseny de la web o del bloc.</li> </ul>	<p>2 hores</p>	<p>3.- Elaboració de la pàgina web o del bloc. Dissenyar l'esquema, debat sobre contingut i format.</p>
<p>3.- Treball en equip: dotar de contingut la web o el bloc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-selecció i correcció dels textos individuals</li> <li>-elaboració de la pàgina de presentació</li> </ul>	<p>4 hores</p>	<p>4.- Redacció dels textos informatius i argumentatius per incorporar al web o el bloc: pròleg, índex, ressenyes crítiques...</p>
<p>4.- Treball en equip: creació del racó o de l'activitat de formació literària.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-criteris per a la seua creació (espai, horari...)</li> <li>-recreació de l'activitat</li> </ul>	<p>6 hores</p>	<p>5.- Investigació sobre la metodologia dels tallers o racons.</p> <p>6.- Decidir contingut (gèneres, objectius...)</p> <p>7.- Dissenyar les activitats de creació literària.</p>
<p>5.- Presentació del racó-taller al grup classe.</p>	<p>3 hores (30' per grup)</p>	<p>6.- Exposició en classe.</p> <p>(memòria escrita i exposició oral)</p>

## 7.2.5. FITXA D' AVALUACIÓ DEL TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA

NOM I COGNOMS \_\_\_\_\_ GRUP \_\_\_\_\_

TÍTOL DEL TALLER
RESUM DE LES APORTACIONS DIDÀCTIQUES DEL TREBALL EXPOSAT
VALORACIÓ DEL CONTINGUT DE 'EXPOSICIÓ REALITZADA
<ul style="list-style-type: none"><li>- Segueixen el guió indicat per al treball?</li><li>- Justifiquen teòricament la seua proposta?</li><li>- Expliquen les aportacions metodològiques i la importància dels tallers literaris?</li><li>- Els objectius del taller estan clars i són adequats?</li><li>- Els continguts són adequats?</li><li>- Les activitats proposades són interessants, estan ben plantejades i potencien la creació de textos literaris?</li></ul>
VALORACIÓ DE L'EXPOSICIÓ
<ul style="list-style-type: none"><li>- La presentació del treball ha estat adequada?</li><li>- Hi ha suficient informació i està ben presentada en el power o el prezi?</li><li>- La presentació és original i dinàmica?</li><li>- Està ben repartida la participació dels membres de l'equip?</li></ul>
AVALUA LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP

En l'annex 8 apareixen exemples d'alguns dels racons i tallers de creativitat elaborats pels estudiants dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària.

## **8. PROCEDIMENT D'INVESTIGACIÓ**

## 8.1. INTRODUCCIÓ

En els capítols anteriors d'aquest treball d'investigació hem explicat quatre propostes didàctiques realitzades en l'etapa de batxillerat i en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària. Les experiències s'han realitzat en períodes de temps diferents i, per tant, a l'hora d'analitzar els resultats, ens trobem amb situacions també diferents. En el cas dels dos projectes de 2n de batxillerat, l'única mostra de què disposem, en l'actualitat, és la d'alguns treballs de l'alumnat.

Respecte als dos projectes realitzats en les titulacions universitàries, el primer projecte es tracta d'una experiència totalment avaluada, ja que –com ja hem assenyalat– fou presentada i analitzada com a Treball de Fi del Màster de Didàctiques Específiques defensat en desembre del 2012. En el cas del segon projecte, és una experiència que, a hores d'ara, encara s'està realitzant i de la qual analitzarem les evidències i els resultats dels cursos 2013-14, 2014-15 i del primer quadrimestre del curs 2015-16.

Per tant, a l'hora de realitzar el procés d'anàlisi de les evidències i dels resultats per poder extraure les conseqüents conclusions, caldrà atendre a la singularitat de cadascun dels projectes i, sobretot, caldrà diferenciar entre les propostes realitzades en l'etapa de batxillerat i les de l'etapa universitària.



## 8.2. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓ

### 8.2.1. Fonaments teòrics i característiques del paradigma escollit

Existeix en l'actualitat un acord generalitzat en què la investigació en didàctica de la llengua i la literatura no pot ser merament descriptiva, sinó que s'ha d'enfocar cap a la pràctica, cap a la comprensió i la interpretació dels processos d'ensenyament i aprenentatge i, per això, l'objecte central de la recerca han de ser les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge dels continguts propis d'aquesta àrea amb l'objectiu de fer-les més adequades als objectius que es plantegen des de l'escola. Així doncs, s'ha d'atendre de manera prioritària a la interrelació que s'estableix entre l'ensenyant, l'aprenent i la llengua o llengües, objecte d'ensenyament i aprenentatge, dins del que s'anomena el *sistema didàctic* (Engeström, 1987, citat en Camps, 2012a,b).

A més, cal afegir que una de les característiques essencials d'aquest sistema didàctic és el seu dinamisme, doncs aquest canvia en el temps i depèn dels contextos. Com hem vist, els continguts de l'ensenyament de la llengua i la literatura es veuen influïts per l'evolució i el canvi en els estudis lingüístics i literaris; les llengües que l'escola ha de prendre en consideració es diversifiquen, les condicions socials i familiars de l'alumnat són canviants; els instruments mediadors experimenten importants transformacions: llibres de text, llibres digitals, eines informàtiques, etc. (Camps, 2012a,b). Així doncs, la reflexió sobre la pràctica esdevé fonamental per tal que el professorat pugui ser capaç d'interpretar les situacions a partir de les seues creences i sabers i fer plantejaments nous. Per aquesta raó, la innovació és inherent a la mateixa dinàmica del sistema i cal plantejar projectes d'investigació en relació amb la millora de la qualitat docent, de les praxis educatives i/o en la resolució dels problemes o dels reptes als quals s'enfronta la docència de la llengua i la literatura.

Cal subratllar, també, que un dels reptes que té en l'actualitat la formació del professorat de llengua i literatura és el repte de crear i/o adaptar els dispositius d'ensenyament, com defensa Joaquim Dolz (2009):

Los dispositivos didácticos son las herramientas de trabajo del profesor (Schneuwly, 2000) y, como tales, constituyen una parte importante de la formación. Entre las diferentes herramientas de trabajo del/de la profesor(a) de lenguas se encuentran los textos orales y escritos, los diccionarios, las traducciones, las adaptaciones, los

soportes orales y visuales, los manuales, los ejercicios, las secuencias didácticas, las TIC, etc. Los discursos son las principales herramientas del profesor de lenguas (Machado, 2004). Se trabaja con los textos, a través de las interacciones verbales y para desarrollar el funcionamiento discursivo. Desde nuestro punto de vista, la profesionalización del profesorado de lenguas debe superar el simple ejercicio [la simple puesta en práctica] de los materiales didácticos existentes y exige *desarrollar competencias en el dominio de la creación y de la adaptación de Dispositivos destinados al aprendizaje* de la lectura, de la expresión oral y escrita y de la enseñanza gramatical y de la Literatura.

A partir d'aquestes reflexions inicials, cal destacar que aquesta investigació s'emmarca en l'àmbit pràctic de la didàctica de la literatura i se centra en introduir una millora metodològica en l'aula (desenvolupar la metodologia de projectes de treball per a treballar l'educació literària en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària). A més, si definim el concepte de paradigma d'investigació "como el sistema básico de creencias o la visión del mundo que guía al investigador no sólo a elegir los métodos, sino las formas que son ontológicamente y epistemológicamente fundamentales" (Guba, E.C. & Lincoln, Y.S., 2000); lògicament, una de les primeres qüestions que s'ha de determinar en tota investigació és, lògicament, aquesta: la del paradigma a seguir, és a dir, quin és el mètode investigador que s'utilitzarà per, a continuació, descriure tot el procés metodològic dut a terme.

I així doncs, pel que fa a la investigació realitzada, cal dir que -en un primer estadi-, el paradigma d'investigació en el qual se situa aquesta recerca és el *paradigma qualitatiu*, i la metodologia investigadora emprada en el seu disseny s'ha basat en la *metodologia de la investigació-acció* mitjançant el treball col·laboratiu del professorat. Si bé, tot seguint les propostes dels autors anteriors, hem tractat de ressituar o d'emmarcar aquesta investigació (sempre dins del marc qualitatiu) en el model del paradigma *constructivista*. Les raons per les quals ens situen en aquest paradigma són les següents:

1.- Aquesta metodologia, de caire qualitatiu, s'utilitza per a observar els processos d'aprenentatge, -dins del marc teòric constructivista- i transcendeix l'àmbit de la investigació en psicologia per poder entrar en el camp de les didàctiques específiques. En aquest camp, l'enfocament investigador disciplinar desvia l'atenció de les teories generals de l'aprenentatge, que són neutrals respecte del contingut, a les teories que es deriven dels processos d'aprenentatge específics d'un contingut

disciplinar. A més, des d'aquest enfocament, la meta és afavorir un aprenentatge de qualitat, noció que s'associa a un ensenyament significatiu basat en la comprensió i, més actualment, com veurem, en les competències.

2.- Una qüestió rellevant en les didàctiques específiques és la caracterització de la comprensió que tenen els estudiants d'una determinada temàtica o contingut disciplinar. S'intenta caracteritzar la comprensió d'un coneixement disciplinar utilitzant metodologies d'observació i modelització del procés d'ensenyament-aprenentatge. Un instrument essencial per a aquesta fi són els qüestionaris, els enregistraments en àudio o vídeo, les entrevistes individuals o en grup, etc., instruments dissenyats expressament per a la recollida de dades. L'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant aquests instruments, es basa en la interpretació de les accions dels subjectes observats per a intentar comprendre les seues accions. Així doncs, comprendre les accions dels estudiants suposarà ser capaç d'interpretar-les, explicar-les i de predir aquelles que podria realitzar en les mateixes condicions. Aquest model fa possible caminar de manera més pràctica cap a la interpretació d'aquestes accions i, consegüentment, cap a la millora de la praxis educativa.

3.- Des d'aquest paradigma, la investigació no es planteja com la simple observació o la mera descripció dels fenòmens educatius, sinó que la investigació s'orienta cap al progrés, cap a la millora de la pràctica docent. Per això, cal ressaltar la naturalesa de la investigació que presentem ja que aquesta se centra en introduir una millora metodològica en l'aula. Es tracta de construir un nou coneixement a partir de la investigació amb el consens entre les persones competents i aquestes construccions estan subjectes a revisions contínues. A més, considerem que el coneixement s'acumula en un senti relatiu mitjançant la juxtaposició de construccions diverses. Cal subratllar, també, que aquesta investigació proporciona una experiència substitutiva (una innovació basada en l'experimentació): la substitució d'altres metodologies anteriors o la seua complementació, per la metodologia del treball per projectes i, per això, ens interessa analitzar la valoració que els estudiants fan de l'ús d'aquesta nova metodologia de treball per projectes en el seu àmbit d'actuació.

4.- El model d'investigació constructivista s'adapta de manera satisfactòria a la metodologia de la investigació-acció i al treball col·laboratiu del professorat, que estan en la base dels projectes desenvolupats. En aquesta línia, la persona que investiga treballa en col·laboració amb el professorat, com un membre més de la investigació i fa el paper de facilitador dels processos en un pla d'igualtat, tot abandonant l'actitud més autoritària present en altres models. La veu de la persona investigadora (en

aquest cas és la veu dels participants) és la *d'un participant apassionat*, compromès amb el canvi metodològic que ha de conduir a una millora en la pràctica docent.

### 8.2.2. Mètode d'investigació

Com ja s'ha explicat abans, el mètode d'investigació utilitzat és el d'investigació-acció col·laborativa o investigació cooperativa. Aquest mètode persegueix la construcció conjunta del coneixement i del saber lligat a la pràctica educativa, que resulta de la unió de les perspectives internes (dels docents) i de les externes (de l'investigador), (Desgagné, S., 1997).

Les seues bases teòriques són:

- La investigació-acció. Lewin (1947), Stenhouse i Freire
- La co-investigació. Arnal, Del Rincón & Latorre (1992)
- La co-construcció del coneixement. Desgagné (1997)

Algunes de les principals característiques d'aquesta metodologia són:

- Intenta fer compatible el binomi teoria i pràctica educativa. (Desgagné, 1997; Moreno, Martín & Padilla, 1999)
- En una investigació col·laborativa la figura de l'investigador es manté al mateix nivell que la del docent. (Lowe, 2001)
- Es considera als docents com a professionals amb capacitat per a investigar i influir decisivament en la presa de decisions sobre el procés d'investigació.
- La persona investigadora participa activament en les situacions d'ensenyament-aprenentatge.
- Hi ha una exigència de coresponsabilitat i de constant negociació entre els integrants del grup. Per tant, és important disposar d'un entorn de relació i d'un sistema de comunicació que facen possible regular de manera eficaç la negociació i l'avanç de la investigació.
- És un procés cíclic: planificació-acció-reflexió que disposa de mecanismes d'avaluació formativa al llarg del procés. (Cohen & Manion, 1990).
- El treball col·laboratiu genera en el professorat implicat els beneficis següents:

- la producció del coneixement: com a investigadors exerceixen de creadors i difusors del coneixement
  - la formació: amb altres docents i amb les persones investigadores actuen com a participants en un projecte innovador i milloren la seua formació
  - el desenvolupament professional: el procés d'experimentació i reflexió sobre la pròpia pràctica els condueix a una praxis de millor qualitat (Lieberman, 1986).
- La investigació col·laborativa fa possible una millora de la qualitat de l'ensenyament per la implicació de distints professionals amb el seu bagatge i característiques i pel suport mutu en pro de l'objectiu comú de l'educació (Moreno, Martín & Padilla, 1999).
  - La investigació-acció és la forma més realista d'investigar per a uns docents amb poc o sense temps disponible per a aquesta activitat (Miller, 1996).

### **8.2.3. Criteris de validesa de la investigació**

Un cop descrites les premisses bàsiques de la metodologia emprada, no podem obviar que la metodologia d'investigació qualitativa presenta una sèrie de condicionants o problemes que cal tenir present per tractar de solucionar-los durant el procés investigador. Un dels problemes més importants és el de dotar d'un grau elevat de credibilitat a la investigació realitzada i, per tant, s'han de solucionar els punts febles d'aquest criteri, com poden ser: que l'interpret pugua prendre part en les interpretacions de les accions, el significat de les quals tracta d'entendre, o també potser que la conducta no siga susceptible del mateix tipus de control que l'experiment en ciències naturals. Per això, a continuació, es detallen els criteris que s'han tingut en compte i les accions que s'han realitzat per tractar de dotar del major grau de validesa a la investigació desenvolupada.

#### **8.2.3.1. Credibilitat:**

Indicadors:

- La investigació ha estat realitzada en un context real, en el marc dels estudis de batxillerat i, en el cas dels graus d'Educació, en el context universitari. En un

marc de col·laboració entre el professorat dels graus i entre el professorat i alumnat de diversos nivells educatius (graus i cicles formatius), com és el cas del projecte de creació de pàgines web. Per això, s'ha assumit la complexitat d'aquest fet i s'ha intentat avaluar l'experiència amb profunditat. En tots els casos, les experiències s'han realitzat durant més de dos cursos i, en elles, sempre han participen tots els estudiants implicats dels cursos implicats (de 1r i 2n de batxillerat i de 2n curs dels graus de Mestre/a).

- També, com veurem en el dispositiu, s'ha realitzat un gran esforç per recollir dades qualitatives i quantitatives procedents de diverses fonts i amb mecanismes distints (escrites, audiovisuals, individuals i grupals) que faran possible la triangulació de les dades per confirmar la seua veracitat.
- El primer projecte de l'àmbit universitari ha estat experimentat per complet i del qual s'ha realitzat una profunda valoració en el Treball Fi de Màster de l'especialitat de Didàctiques Específiques. Cal afegir, a més, que es tracta d'un projecte que –com ja hem comentat- s'ha consolidat en el temps, tot passant a generalitzar-se el seu desenvolupament en totes les matèries de 2n curs. En el segon projecte hi participen també tots els estudiants de les assignatures de Formació Literària.

### **8.2.3.2. Transferibilitat:**

Indicadors:

- La hipòtesis de treball formulada pot transferir-se d'un context a altre ja que els contextos d'experimentació tenen certes semblances. Partim d'experiències anteriors: l'experimentació d'aquesta metodologia en altres nivells educatius (ESO, Batxillerat) i en altres matèries dels graus (en 1r de Grau amb la realització dels Projectes de Llengua Catalana i de Llengua Espanyola per a mestres).
- Respecte al context de realització, en apartats anteriors, s'ha fet una descripció molt precisa, i s'ha assenyalat que l'experiència s'emmarca dins d'un model de centre que potencia aquesta metodologia i, per tant, la transferència d'un context a altre (d'un curs a altre i/o d'una titulació universitària a altra) està garantida. Com hem explicat abans, des de la pròpia institució educativa es

promou el procés de canvi i es recolzen iniciatives d'aquest tipus, tot facilitant així la possible investigació.

- Respecte a la selecció de casos (representatius quant a varietat de situacions i escenaris), en cada experiència disposen de materials i mostres diferents. És en el projecte de creació de pàgines web on tenim molts més informació, ja que és en aquesta proposta didàctica on es va realitzar l'experimentació d'una manera més científica, amb la realització del TFM, i de la qual tenim un històric acumulat de dades i valoracions sobre la metodologia de projectes com aquest. En la proposta didàctica de realització dels tallers i racons de creació literària, tenim evidències dels cursos 2013-14 i 2014-15), les quals seran analitzades en aquest treball. I, també, finalment hem afegit algunes mostres del primer semestre del curs 2015-16 per tal de completar la seua anàlisi.
- Com hem apuntat adés, l'experiència realitzada en el primer projecte ha adquirit diversos nivells de transferència, primer d'una assignatura (Formació Literària) a altres, per –finalment- adoptar-se com a proposta global de projecte de tot el curs de 2n de grau.
- Cal afegir que l'experimentació de la metodologia de treball per projectes ha tingut diversos nivells de transferència. Inicialment es va iniciar en els batxillerats. I, després, es va traspasar a l'àmbit universitari. En el primer projecte (creació de pàgines web) s'inicià l'experimentació amb la participació, en el primer any, de dues assignatures de 2n (Formació Literària i Sociologia de l'Educació). En el segon any es va transferir el saber generat per elaborar una pàgina web en la qual ja participen cinc matèries, per finalment, generalitzar-se la pràctica en el marc d'un Projecte Integrat de 2n curs on hi participen totes les matèries. Així doncs, es pot comprovar que hi ha hagut un esforç per compartir l'experiència amb el professorat que, cada curs, s'incorporava a la docència en la titulació tot potenciant així el criteri de transferibilitat.
- Amb els anys, s'ha mantingut el projecte de creació de pàgines web com a projecte global. No obstant això, aquest projecte, des de les assignatures de Formació Literària, ha anat evolucionant i s'ha completat amb el projecte de *Realització de tallers i racons per a la creativitat*. És a dir, dins d'un mateix escenari: els projectes integrats de 2n, es manté el projecte global de creació

d'una pàgina web però s'amplia a totes les matèries i s'avança en el treball d'experiències d'educació literària tot desenvolupant una nova experiència, els racons i tallers de creativitat literària, amb la mateixa metodologia de treball cooperatiu, però amb altres objectius (fomentar la creativitat literària) i altres continguts (els gèneres literaris).

### **8.2.3.3. Dependència:**

Indicadors:

- Per garantir interpretacions fiables hem tractat de dissenyar un procediment sistemàtic i rigorós de recollida de dades: hem optat per experimentar en tots els cursos aquesta metodologia i, en tots ells, s'han emprat els mateixos instruments de valoració. Com veurem en el dispositiu, s'han emprat fonts diferents que han fet possible la triangulació de les dades recollides i comprovar la seua dependència.
- S'ha demanat també la participació de professorat d'altres titulacions en la negociació de les categories i significats, sobretot en l'apartat de valoració de l'experiència d'aprenentatge compartit entre l'alumnat dels graus i dels cicles. les categories, també, han estat contrastades entre els dos professors de cada titulació (graus de Mestre/a i cicles formatius) i entre el professorat que assessora i coordina els projectes en els grups classe de 2n de grau.
- En la negociació de les categories i significats s'acordà que aparegueren categories pertanyents als tres elements del sistema didàctic: ensenyants, aprenents i aprenentatges. I, a més, variables relacionades amb els aspectes fonamentals de la programació: objectius, metodologia i avaluació. D'altra banda, com veurem en el dispositiu de recerca i de selecció de mostres, s'ha tractat d'avaluar les mateixes categories a través d'instruments diversos i utilitzant distintes fonts (orals i escrites).
- Finalment, en el procés d'anàlisi i contrast de les variables, en el segon projecte realitzat en Magisteri, es va decidir introduir una de nova: *Aprenentatges didàctics*, donades les característiques de la matèria objecte d'anàlisi: la formació o educació literària dels futurs i futures mestres.



#### **8.2.3.4. Confirmabilitat:**

Indicadors:

- Per respectar aquest criteri, s'ha previst analitzar les categories seleccionades amb diversos instruments plantejats per a la recollida dades. També ens calia buscar ajuda externa que pogués observar i avaluar la pràctica des d'un certa distància. Per aquesta raó, s'ha demanat la participació d'altres professors del Grau, que han assistit a la presentació dels projectes i se'ls ha demanat una valoració de l'activitat.
- En l'organització i del disseny de la proposta metodològica dels projectes integrats hem comptat amb l'assessorament i la formació per part d'experts que porten temps treballant amb aquesta metodologia (professorat de la Universitat Rovira Virgili de Tarragona). A més, tot el professorat de la titulació ha participat en diverses sessions de formació per al disseny i implantació de la metodologia dels projectes integrats en les titulacions de Grau. I ha format part de la UGPI (Unitat Gestora dels Projectes Integrats), comissió de coordinació dels projectes integrats on es gestionen tots els projectes realitzats en els diversos cursos i en les diverses titulacions de Florida Universitària.
- Altre aspecte a tenir en compte és la participació en l'avaluació del projecte (en les presentacions dels grups) de persones externes a l'organització i que provenen del món de l'educació (assessores del CEFIRE, de la Conselleria d'Educació i mestres d'infantil i primària).
- D'altra banda, sobre aquestes experiències, s'han redactat diversos articles científics que s'han presentat a sengles congressos i jornades, amb l'objectiu de poder compartir l'experiència amb la comunitat científica.
- Per últim, s'ha de destacar la participació dels estudiants que han realitzat els projectes, els quals han pogut explicar els seus projectes i comunicar les seues experiències en diverses Jornades de formació del professorat.

- Com a apunt final cal afegir que, tot i que en aquesta investigació, ens hem situat en el paradigma qualitatiu i en l'enfocament constructivista, per poder completar-la i dotar-la d'una major validesa, s'han incorporat al procés investigador alguns instruments de caràcter quantitatiu per a la recollida de dades relacionades amb el projecte i la seua posterior anàlisi, amb l'objectiu d'augmentar el grau de validesa de la hipòtesi d'investigació. Les dades quantitatives objecte d'anàlisi han estat dues: per una banda, la valoració de la metodologia emprada per part de l'alumnat (enquestes de valoració) i, per altra, l'anàlisi comparativa dels resultats acadèmics obtinguts amb l'ús de dos tipus de metodologia diferents.

## 8.3 PROCEDIMENT D'INVESTIGACIÓ DELS PROJECTES DE BATXILLERAT

### 8.3.1. Context de la investigació

Els projectes *Viatge interior: les formes poètiques de l'amor. Elaboració d'un quadern poètic* i *Les múltiples formes i expressions del jo. Elaboració del llibre SER JOVE: antologia de textos assagístics* han estat realitzats des de l'assignatura de *Valencià: Llengua i Literatura* de 1r i 2n curs de Batxillerat de Florida Secundària, centre d'Educació Secundària i Batxillerat de Florida Grup Cooperatiu Valencià.

Ambdós projectes naixen de l'experiència de més de vint anys de docència de l'assignatura de *Valencià: Llengua i Literatura* en les etapes d'ESO i Batxillerat. Al llarg d'aquesta trajectòria vaig tenir la possibilitat de participar en diverses experiències educatives, en programes de formació<sup>35</sup> i projectes d'investigació, d'acord amb els valors i la missió de Florida d'oferir un ensenyament de qualitat, innovador i inclusiu, i de les seues línies metodològiques que persegueixen oferir un currículum integrat i globalitzador, portar endavant metodologies dinàmiques i inclusives per donar resposta a la diversitat de l'alumnat i potenciar el treball col·laboratiu del professorat, basat en la innovació i l'experimentació. El fruit d'aquests principis i valors ha estat la realització de diversos projectes de treball, entre els quals destaquen els que han estat explicats en pàgines anteriors.

Cal afegir, també, que les propostes didàctiques dels projectes d'educació literària explicats es varen realitzar durant, almenys, sis cursos i en els quals sempre varen participat els tres grups de classe de 1r i els tres grups de 2n. Durant els dos primers anys els projectes es varen experimentar com a complement del llibre de text o dels apunts de l'assignatura emprats pel professorat. I, en els quatre cursos següents, s'utilitzaren com a material didàctic de l'aula, amb els llibres de l'editorial Tàndem on aparegueren publicats els projectes com a unitats didàctiques.

---

<sup>35</sup> *Curs integrat de llengües: valencià, castellà, anglés i francés*, per al professorat de primària i secundària, convocat per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació i Ciència. 360 h. 1990/91.

### 8.3.2. Criteris d'anàlisi dels projectes de batxillerat

Per a l'anàlisi dels projectes realitzats en l'etapa de batxillerat, s'han fixat dos criteris:

CRITERI 1: L'adequació de cada projecte als objectius de l'educació literària formulats en l'apartat 4.2.3. d'aquesta investigació.

OBJECTIUS
<b>Objectiu 1</b> Potenciar la lectura per plaer com a una estratègia bàsica per a l'adquisició de la competència literària, tot situant la figura del lector (l'estudiant) en el centre del procés d'ensenyament de la literatura.
<b>Objectiu 2</b> Impulsar el valor educatiu de la literatura i desenvolupar la seua capacitat de convertir-se en un eix transversal afavoridor de la globalització i la integració de continguts d'altres disciplines per vertebrar propostes didàctiques i/o projectes de treball interdisciplinaris.
<b>Objectiu 3</b> Potenciar l'aprenentatge significatiu de la literatura que facilite la comprensió i la producció de textos literaris i contribueixca a desenvolupar la competència pragmàtica global de comunicació.
<b>Objectiu 4</b> Contribuir des de la formació literària a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat.
<b>Objectiu 5</b> Oferir i treballar un corpus de textos ampli, variat i intercultural.
<b>Objectiu 6</b> Potenciar la relació entre l'educació literària i la interculturalitat com una eina valuosíssima per a educar en la diversitat des de la inclusió.
<b>Objectiu 7</b> Desenvolupar les estratègies del mètode comparatiu per aprofitar la connexió entre les diferents llengües i literatures del currículum i els diversos llenguatges com un canal de comunicació excel·lent i un recurs ric per a la planificació d'activitats diverses.
<b>Objectiu 8</b> Eixamplar la competència cultural dels estudiants a través de la relació de la literatura amb altres arts i llenguatges que s'inclouen dins de l'educació literària actual, com són: el còmic, els àlbums il·lustrats, el cinema i les produccions audiovisuals, els videojocs i els nous productes de literatura digital.
<b>Objectiu 9</b> Introduir en les aules les noves formes de lectura: la lectura digital en suports diversos (ebooks, pantalles, imatges, lectura en xarxa, etc.) i els nous gèneres de la LIJ digital.
<b>Objectiu 10</b> Potenciar el poder creatiu de la literatura a través d'activitats de comprensió, recepció i (re)creació de textos literaris per a contribuir a formar persones creatives i que puguem gaudir llegint i fent literatura.
<b>Objectiu 11</b> Relacionar el fet literari amb la realitat amb la presentació de la literatura com un fet social i cultural que ajuda a participar activament en la societat.

CRITERI 2: L'adequació de cada projecte al conjunt de continguts i estratègies bàsics per a la programació de l'educació literària en les diverses etapes educatives, que hem explicat en l'apartat 4.2.2.

1. L'eix diacrònic de la història literària
2. Els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos
3. L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris
4. El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes)
5. La pràctica de la literatura comparada
6. La genealogia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris
7. La diversitat d'estratègies per al foment de la lectura
8. L'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura

## 8.4. PROCEDIMENT D'INVESTIGACIÓ DELS PROJECTES REALITZATS EN ELS GRAUS DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

### 8.4.1. Context de la investigació

Els projectes *Creació de pàgines web amb recursos de formació literària i Realització de racons i tallers per a la creació literària de l'alumnat d'infantil i primària*, s'han realitzat en les aules dels graus d'Infantil i Primària de Florida Universitària.

El primer projecte –com ja hem apuntat adés- es tracta d'una experiència plenament avaluada, ja que va estar analitzada en el Treball Fi de Màster realitzat en desembre del 2012. Aquesta investigació s'inicià el curs 2010-11 amb dos grups de 2n (84 alumnes) i va tenir la seua continuació en el 2011-12 amb 2 grups d'infantil i 3 grups de primària (aproximadament 200 estudiants). En l'experiència del primer any participaren quatre professors/es: el professor de Formació Literària, les professores de Ciències de la Natura per a mestres i Sociologia de l'Educació –tutores dels 2 cursos de segon d'infantil- i el professor d'informàtica dels Cicles Formatius. En el segon any participaren de manera directa el professor de Formació Literària i les professores de les assignatures de CCNN per a mestres, Història de l'escola, Necessitats Educatives Especials i Innovació i investigació educativa en l'aula d'infantil, (que foren les tutores dels cinc grups dels graus d'Educació) i, també, dos professors dels Cicles Formatius. Cal destacar que, a hores d'ara, es tracta d'un projecte plenament consolidat que es realitza tots els anys en 2n curs i que s'ha convertit en l'eix central del Projecte Integrat *Diversitat i recursos educatius*. Recordem que projecte consisteix en realitzar d'una pàgina web amb recursos de la web 2.0. per recollir les produccions i els recursos educatius elaborats en les classes per a la seua divulgació i, com hem explicat abans, en ella participen totes les matèries que s'imparteixen de 2n curs.

D'altra banda, el projecte de *Realització de tallers i racons per a la creació literària* es realitza des del curs 2013-14 en les aules de 2n dels Graus d'Infantil i Primària, com a contribució de les assignatures de *Formació Literària per a mestres i Formació Literària en l'aula d'infantil* a la construcció del projecte integrat global de 2n curs que ja hem citat abans. En el curs 2013-14 hi participaren 5 grups (2 d'infantil, 2

de primària, 1 d'Actualització al grau) i en el 2014-15, varen participar 4 grups (2 de primària, 1 d'infantil, 1 d'Actualització al grau). Finalment hem agafat també dades del Grup de 2n A d'infantil del curs 15-16 que també han realitzat aquesta experiència en el primer quadrimestre.

## **8.4.2. Definició dels aprenentatges, establiment dels criteris d'anàlisi i de les fases de la investigació**

### **8.4.2.1. Definició dels aprenentatges**

Els aprenentatges que es pretenen adquirir i que es volen avaluar en finalitzar la realització d'aquests projectes són de quatre tipus:

- a) Aprenentatges lingüístics (competència oral i escrita) i textuals (la riquesa i varietat de textos: informatius, argumentatius/crítics i literaris).
- b) Aprenentatge dels continguts propis de l'assignatura de Formació Literària: els conceptes, les tècniques, els recursos i activitats generades.
- c) Aprenentatges sobre les competències transversals: l'ús de les TIC, el treball en equip, la creativitat i innovació.
- d) Aprenentatges didàctics: planificació i elaboració d'activitats per a educació infantil i educació primària.

En l'avaluació d'ambdós projectes, aquests quatre tipus d'aprenentatges s'han transformat en quatre tipus de competències a avaluar:

- a) Competències lingüístiques
  - Expressió Oral
    - .Llengua d'interacció en el treball de grup
    - .Llengua de l'exposició del projecte
  - Expressió Escrita
    - .Llengua de les produccions

.Llengua de la memòria del projecte  
.Coneixement i ús de tipologies textuals i de gèneres discursius  
(informatius-argumentatius-literaris)

b) Competències en Educació Literària

- Domini de conceptes bàsics: objectius, principis i criteris metodològics (textos informatius)
- Coneixement de diverses propostes metodològiques: racons, tallers, seqüències didàctiques o projectes
- Realització d'investigació sobre continguts del temari: treballs de recerca i presentacions orals (textos informatius)
- Producció de textos literaris
- Recerca bibliogràfica: lectures de llibres i articles, ressenyes crítiques (textos argumentatius)
- Sessions amb experts: ressenya crítica i aportacions didàctiques (textos argumentatius)

c) Competències comunes als graus de Mestre/a

- Treball en equip
- Ús de les TIC (programes i aplicacions informàtiques)
- Innovació i creativitat
- Comunicació oral i escrita

d) Competències didàctiques

- Elaboració de materials i activitats de formació lectora i literària
- Elaboració d'activitats per a la creació literària
- Creació de textos literaris
- Programació i desenvolupament de projectes

#### **8.4.2.2. Criteris d'anàlisi: categories i subcategories**

Les dades recollides mitjançant els instruments proposats ens permeten, d'una banda, estudiar i analitzar les concepcions i les valoracions que els estudiants fan sobre el projecte realitzat i, d'altra, a través dels resultats numèrics de les enquestes, també podem analitzar quantitativament i valorar el grau de satisfacció dels estudiants



en la realització d'aquesta pràctica. Hem establert vuit categories, amb les corresponents subcategories que, a continuació explicarem i que seran objecte de contrast en els diversos instruments qualitatius i quantitius que s'han utilitzat per a la interpretació dels resultats de la investigació.

*Categoria 1: Metodologia de treball*

*Categoria 2: Objectius del projecte*

*Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)*

*Categoria 4: Aprenentatges competencials i transversals*

*Categoria 5: Aprenentatges didàctics*

*Categoria 6: Paper del professorat*

*Categoria 7: Paper de l'alumne/a*

*Categoria 8: Avaluació i valoració de l'experiència*

## **Llista de Categories i Subcategories elaborat**

<p><i>Categoria 1: Metodologia de treball del professorat</i> <i>Subcategories:</i> -Programació del projecte -Explicació de les fases i activitats -Praxis en l'aula -Recursos i materials proporcionats</p>
<p><i>Categoria 2: Objectius del projecte</i> <i>Subcategories:</i> -Relació teoria – pràctica -Finalitat -Naturalesa</p>
<p><i>Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)</i> <i>Subcategories:</i> -Obtenció dels aprenentatges -Organització de l'aprenentatge -Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)</p>
<p><i>Categoria 4: Aprenentatges competencials i transversals</i> <i>Subcategories:</i> -Obtenció dels aprenentatges (TE, TIC, comunicació oral, creativitat) -Organització de l'aprenentatge -Manifestació de l'aprenentatge (habilitats adquirides)</p>
<p><i>Categoria 5: Aprenentatges didàctics</i> <i>Subcategories:</i> - Canvis en la visió del fet literari - Concepció de l'ensenyament literari - Actituds cap a l'assignatura - Aprenentatges metodològics</p>
<p><i>Categoria 6: Paper del professor.</i> <i>Subcategories:</i> -Elaboració i coordinació equips -Activitats realitzades en les sessions de classe -Atenció als grups i resolució dubtes</p>
<p><i>Categoria 7: Paper de l'alumne/a.</i> <i>Subcategories:</i> -Participació en la programació -Activitats realitzades en classe. -Activitats per a la presentació i difusió del projecte</p>
<p><i>Categoria 8: Avaluació.</i> <i>Subcategories:</i> -Instruments i criteris d'avaluació -Mecanismes d'autoavaluació -Opinió, valoració de l'experiència</p>

### **8.4.2.3. Etapes del procés d'investigació**

Un cop establerts els aprenentatges que es volen aconseguir i determinades les categories i subcategories objecte d'anàlisi, cal descriure el procés d'investigació. Aquests constarà de les etapes següents:

1. Determinar les fases de la investigació
2. Establir els instruments per a la recollida de dades
  - 2.1. Determinar les mostres qualitatives orals i escrites
  - 2.2. Determinar les mostres quantitatives
3. Anàlisi de les mostres
4. Redacció de les conclusions qualitatives i quantitatives
5. Establir mecanismes per a la difusió de la investigació i per a la transferència del saber

## **8.5. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ DEL PROJECTE DE CREACIÓ DE PÀGINES WEB**

### **8.5.1. Fases de realització dels projecte**

#### ***1) Fase preparatòria o de planificació***

La planificació del projecte s'inicià en les primeres reunions de la Unitat Gestora del Projecte Integrat (UGPI) on s'estableixen els primers contactes entre l'equip docent d'Educació i el de Cicles Formatius d'Informàtica. Una vegada decidida la realització de l'activitat conjunta, es va establir un procés de coordinació entre els equips d'ambdues titulacions. Els aspectes que es varen concretar inicialment foren: els objectius i les competències a desenvolupar, els continguts a treballar, la planificació temporal, les tasques preparatòries, i l'enunciat i l'estructura de l'activitat.

a) Objectiu d'aquesta fase: construir las bases de la investigació. A través de tres aspectes essencials:

- la reflexió sobre la problemàtica i els objectius de la investigació
- la delimitació de les relacions i els rols dins del grup col·laboratiu
- el disseny del projecte

b) Els aspectes a determinar foren:

- detectar les necessitats prèvies
- delimitar la problemàtica a investigar en funció del context específic
- concretar els objectius i programació de les classes
- elaborar el calendari d'actuació
- dissenyar els instruments de recollida de dades i els criteris d'anàlisi

c) Resultat d'aquesta fase: en aquestes reunions inicials de la UGPI es detectaren una sèrie de necessitats a les quals es tractaria de donar solució amb la realització del projecte. Necessitats que, a continuació, expliquem.

En primer lloc, es va comentar la necessitat d'avançar en un canvi metodològic, per passar d'un ensenyament basat en la transmissió de coneixements a la construcció d'un aprenentatge més significatiu i, en aquest sentit, es veia com a obligatori realitzar un canvi en el rol dels docents per tal que deixen de ser

“posseïdors” del saber per convertir-se en dinamitzadors dels processos d’ensenyament-aprenentatge. Així doncs, veiem que, amb la realització dels projectes, el protagonisme de l’ensenyament el tindria l’alumnat, qui de manera cooperativa, construïa el procés de l’aprenentatge, assumint responsabilitats, i desenvolupant un doble rol de aprenent/docent. A més, consideràvem que la institució escolar ha d’obrir-se a l’entorn, i establir vincles amb ell, la qual cosa permetia desenvolupar en l’alumnat criteris propis sobre el món que els envolta, potenciar la seua capacitat crítica i autocrítica per poder participar de manera activa i poder valorar i respectar les decisions pròpies i, alhora, es facilitava la seua futura inserció professional.

D’altra banda, veiem necessari contribuir a desenvolupar el coneixement pertinent (Morin, 1999) i l’aprenentatge significatiu (Ausubel, D.) per ajustar-lo a les vivències i a les realitats pròximes a l’alumnat a través d’experiències de treball que foren útils per al seu futur desenvolupament professional. Per fer això, consideràrem com a molt important plantejar activitats transdisciplinàries (com aquesta) que feien possible abordar una mateixa temàtica des de diferents matèries que interactuen. Açò va provocar la necessitat que els docents treballaren en equip per a acabar amb la tradicional separació dels sabers en compartiments estancs.

I, per últim, es considerava que la incorporació de les TIC a l’ensenyament era un recurs que facilitava notablement fer front als reptes explicats anteriorment, doncs les TIC són un element altament motivador, que faciliten els aprenentatges, fan possible gestionar i produir nous coneixements i, a més, permeten donar una major difusió als productes elaborats.

## **2) Fase operacional o de desenvolupament**

a) Objectiu: desenvolupar les diverses etapes o fases de la fase operacional.

b) Procediment recollida d’informació:

- seguiment i anotació de les impressions del professorat en el quadern de classe
- gravació en vídeo d’algunes sessions de classe
- (focus grup) entrevistes amb l’alumnat coordinador dels grups (gravació en vídeo)

c) Reunions per a la coordinació: intercanvi d'informació, valoració de les dades recollides per contrastar-les amb la planificació prevista inicialment i efectuar les pertinents modificacions.

A més, les etapes o fases establertes per a la seua realització han estat les següents:

Fase I: Explicació del projecte, configuració dels grups de treball i estudi del disseny de la web.

Fase II: Formació amb experts.

Fase III: Decidir les aplicacions i consensuar el disseny.

Fase IV: Implementació de les pàgines web.

Fase V: Seguiment i consultoria no presencial.

Fase VI: Presentació de resultats.

### **3) Fase d'avaluació: conclusions, difusió i línies de futur**

#### *a) Avaluació*

Com ja he comentat abans per tal de realitzar l'avaluació del projecte de l'alumnat dels graus s'han utilitzat els instruments d'avaluació que estan establerts en la Guia de presentació del projecte integrat i que hem descrit en l'apartat metodològic.

#### *b) Anàlisi i conclusions*

Una vegada finalitzada la fase d'aplicació es va obrir una etapa per completar la recollida de dades, bé qualitatives (memòria del projecte i informe final), o bé quantitatives (enquestes de valoració i resultats acadèmics). Calia també analitzar i interpretar les dades obtingudes al llarg de la realització del projecte: les gravacions vídeo de les sessions i del focus grup amb les coordinadores, les anotacions en les reunions de coordinació del professorat, etc.

A través de les reunions del grup col·laboratiu es contrastaren les dades obtingudes amb els objectius i les expectatives inicials. Fruit d'aquestes valoracions és ca prendre la decisió de mantenir el projecte per al curs següent tot mantenint els aspectes positius i procurar millorar els aspectes assenyalats per l'alumnat en les seues valoracions.

### c) *Difusió i ampliació del projecte*

Una de les característiques del projecte és la introducció de la metodologia del treball per projectes per millorar la docència. Per això, en finalitzar aquest, es valorà la necessitat de contrastar l'experiència realitzada amb altres de semblants. Es va contrastar el funcionament de l'experiència amb els resultats en altres matèries, o nivells (1r, 3r) i/o en altres titulacions (Empresa, Enginyeria) que també l'han introduïda. A més, es varen concretar una sèrie d'activitats per difondre l'experiència: articles, cursos i jornades de formació.

### d) *Línies de futur*

Es tracta d'aconseguir que les innovacions o avanços adquirits mitjançant la proposta treballada en la investigació s'incorporen al currículum, a la metodologia i, en definitiva, al projecte educatiu del centre i que puguin servir per a la realització de projectes semblants en altres cursos i matèries. És molt important, en cursos següents, poder incorporar les propostes de millora que ha plantejat l'alumnat i el professorat en la realització i en la valoració d'aquest projecte.

## **8.5.2. Dispositiu de recollida de dades**

### **8.5.2.1. Seleccionar la població**

Dels cinc grups que participaren en la realització del projecte en el curs 2011-12 s'han triat essencialment mostres del grup classe de 2n B del Grau d'Educació Infantil. (Nombre d'alumnes: 34). En alguns instruments s'han seleccionat també mostres de 2n A d'infantil.

### **8.5.2.2. Instruments per a la recollida de dades**

S'han contemplat els instruments següents:

- a) Qualitatius:
  - Informe final del projecte (memòria escrita, i registre audiovisual de l'exposició oral davant de l'equip de professors/es). És una producció grupal.

- Informe final d'avaluació de l'assignatura: s'han tingut en compte les preguntes realitzades sobre la valoració del projecte integrat, i les conclusions sobre l'assignatura de formació literària (Text escrit i individual).
- Valoració qualitativa del Projecte Integrat (Text escrit individual)
- Focus grup amb les coordinadores de cada grup al final de cada sessió de treball amb els informàtics. (Registre audiovisual).

b) Quantitatius:

- Enquesta valoració del projecte de creació de la web (anònima).
- Resultats acadèmics: notes de l'alumnat (comparativa de la nota final tot tenint en compte el valor del 25% del projecte i de la nota recalculada sense tenir en compte el projecte).

### 8.5.2.3. Mostres qualitatives escrites individuals i grupals

- a) *Mostra qualitativa 1*: Selecció de fragments de les memòries de l'Informe Final del projecte.

Apartats memòria final:

- Marc teòric
- Objectius
- Metodologia
- Resultats
- Conclusions

- b) *Mostra Qualitativa 2*: Reflexions individuals dels alumnes recollides en l'informe d'avaluació de l'assignatura. Pregunta de valoració del P.I.

#### INFORME D'AVALUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

Pregunta 6: Fes una valoració del projecte de treball en equip plantejat des de l'assignatura. Aconsellaries mantenir-lo per al proper curs?



- c) *Mostra Qualitativa 3*: Reflexions individuals dels alumnes recollides en l'informe d'avaluació de l'assignatura. Pregunta "Conclusions".

INFORME D'AVAUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

CONCLUSIÓ: COM A FUTUR/A DOCENT... *Després de les classes de Formació Literària, ha canviat la teua concepció inicial del fet literari? Quina és la importància que ha de tindre la lectura i la literatura en l'ensenyament i quina penses que és la nostra obligació o el nostre repte com a mestres?*

- d) *Mostra Qualitativa 4*: Reflexions individuals en la *Valoració qualitativa del projecte de creació d'una pàgina web*.

VALORACIÓ QUALITATIVA DEL PROJECTE DE CREACIÓ D'UNA PÀGINA WEB

Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Grup: \_\_\_\_\_

Fes una valoració del projecte de treball en equip plantejat des de l'assignatura que incloga els aspectes següents:

- planificació i desenvolupament del projecte
- activitats realitzades
  
- paper del professor i de l'alumnat
  
- interès, importància ... del projecte
  
- aprenentatges adquirits
  
- aspectes positius
  
- aspectes a millorar

### 8.5.2.4. Mostra qualitativa oral: focus grup amb les coordinadores i coordinadors dels grups

L'entrevista es realitzarà amb les coordinadores i els coordinadors de cada grup de projecte. Després es farà la transcripció i s'analitzarà la informació obtinguda.

GUIÓ DEL FOCUS GRUP
<p>Primera sessió</p> <p>A) Sobre el treball realitzat</p> <p>1.- Com ha anat el treball? Creus que has aprofitat el temps? Què heu pogut mantenir del projecte inicial i quins aspectes heu modificat?</p> <p>B) Sobre la relació entre participants (per a l'alumnat de magisteri)</p> <p>2.- Us heu sentit escoltades pels informàtics? Heu rebut un tracte adequat? Heu comprès totes les explicacions que us han fet? (per als informàtics)</p> <p>3.- Quina ha estat l'actitud del grup? Hi hagut una bona entesa?</p> <p>C) Sobre el seguiment i la planificació del treball</p> <p>4.- Heu arribat a acords i s'ha pogut fer l'acta? Heu planificat el treball per a la propera sessió?</p> <p>D) Valoració del treball</p> <p>5.- Com valoreu la sessió? Què us ha agradat? Què es pot millorar?</p> <p>Segona sessió</p> <p>A) Sobre el treball realitzat</p> <p>1.- Com ha anat el treball? S'ha aprofitat el temps? Què heu pogut fer? Quines ferramentes heu utilitzat? Quants documents heu pogut penjar en la web?</p> <p>B) Sobre la relació entre participants</p> <p>2.- Us heu sentit escoltades? Heu rebut un tracte adequat? Heu comprès totes les explicacions que us han fet?</p> <p>3.- Quina ha estat l'actitud del grup? Hi hagut una bona entesa?</p> <p>C) Sobre el seguiment, planificació i presentació del treball</p> <p>4.- Heu creat algun mecanisme de seguiment del treball? Quin? Heu planificat el treball per a seguir construint la vostra web?</p> <p>5.- Quin treball queda pendent?</p> <p>6.- Heu decidit ja com presentar la web?</p> <p>D) Valoració del treball</p> <p>7.- Com valoreu l'activitat? Quins aspectes han estat positius? I quins es poden millorar?</p>

### 8.5.2.5. Mostres quantitatives: enquesta de valoració del projecte

#### ENQUESTA VALORACIÓ PROJECTE DE CREACIÓ D'UNA PÀGINA WEB

Marca amb una creu cada qüestió seguint l'escala de valoració següent:

1.- Molt en desacord. 2.- En desacord. 3.- D'acord. 4.- Prou d'acord. 5.- Molt d'acord.

	1	2	3	4	5
1.- En la Guia de l'Assignatura apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Heu disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- L'ajuda dels estudiants del CFGS en la realització de la web ha estat profitosa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model de Formació Literària que s'hi proposa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Amb la realització del projecte hem ampliat la nostra competència oral i escrita en català?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Hem evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Hem aprofundit en el domini de les TIC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Hem elaborat una mostra àmplia i variada textos de diversos gèneres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- Hi ha hagut una bona coordinació dels equips per part del professorat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- El professor supervisa el treball individual i dels grups en l'aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- Hem pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- Les activitats realitzades a classe, al llarg del semestre, han estat útils per a la realització del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- Les activitats de presentació i difusió del projecte han sigut adequades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.- Hi ha suficients instruments per a avaluar la pàgina web?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- He pogut participar l'avaluació del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**SUGGERIMENTS:**

### 8.5.2.6. Mostra quantitativa: anàlisi dels resultats acadèmics

Per analitzar els resultats acadèmics, es realitzarà un estudi comparatiu entre els resultats acadèmics de l'alumnat dels dos grups d'infantil, tot tenint en compte l'ús de dues metodologies diferents per veure amb quina metodologia s'obté millors resultats.

Els instruments i criteris de cada metodologia figuren en els quadres següents:

- INSTRUMENTS I CRITERIS METODOLOGIA 1 (Incorpora el valor del 25% del projecte integrat)

<b>SISTEMA D'AVALUACIÓ AMB EL PROJECTE INTEGRAT</b>	
<b>Instruments d'avaluació</b>	<b>Percentatge atorgat</b>
<i>Activitats de classe: producció de textos acadèmics (expositius), crítics i literaris</i>	10%
<i>Dossiers d'activitats de les unitats didàctiques i lectura i comentari d'articles</i>	10%
<i>Lectures obligatòries:</i>  <i>-prova escrita lectura 1</i>  <i>-prova oral lectura 2</i>  <i>-fòrum internet (voluntari) lectura 3 (+0,5)</i>	15%
<i>Prova escrita o informe final de l'assignatura.</i>	20%
<i>Treball en equip: elaboració d'un treball monogràfic i exposició oral sobre una de les unitats del temari</i>	20%
<i>Projecte integrat: elaboració de pàgines web amb recursos per a l'educació literària</i>	25%

- INSTRUMENTS I CRITERIS AMB LA METODOLOGIA 2. (Sense el P.I.)

Aquest barem es fa servir en els casos de l'alumnat que, per raons diverses, convalidacions de matèries, treball, etc.) té justificat que no realitzi el projecte integrat.

<b>SISTEMA D'AVALUACIÓ SENSE PROJECTE INTEGRAT</b>	
<b>Instruments d'avaluació</b>	<b>Percentatge atorgat</b>
<i>Activitats de classe: producció de textos acadèmics (expositius), crítics i literaris</i>	10%
<i>Dossiers d'activitats de les unitats didàctiques i lectura i comentari d'articles</i>	15%
<i>Lectures obligatòries:</i>  <i>-prova escrita lectura 1</i>  <i>-prova oral lectura 2</i>  <i>-fòrum internet (voluntari) lectura 3 (+0,5)</i>	15%
<i>Prova escrita o informe final de l'assignatura.</i>	30%
<i>Treball en equip: elaboració d'un treball monogràfic i exposició oral sobre una de les unitats del temari</i>	30%

### **8.5.2.7. Redacció del les conclusions de la investigació**

Les conclusions tractaran de donar resposta a la hipòtesi d'investigació i se centraran en dos aspectes claus:

- La valoració dels resultats per part de l'alumnat a partir de les seues valoracions qualitatives i de l'anàlisi de les dades quantitatives de les enquestes i dels resultats acadèmics.
- La valoració del professorat implicat en l'experiència, com a equip de treball que ha participat de manera conjunta en el desenvolupament del projecte.

### **8.5.2.7. Establir els mecanismes per a la difusió de l'experiència i la transferència del saber**

Per acabar la investigació, s'han previst mecanismes per a explicar les experiències realitzades i poder comunicar les conclusions que s'han obtingut. Per una banda en l'àmbit científic, en jornades o congressos de l'àmbit de la docència universitària o de l'àrea de saber de la Didàctica de la Llengua i la Literatura. I, per altra banda, en l'àmbit educatiu corresponents a les etapes d'infantil, primària, secundària i batxillerat, on s'han explicat les activitats realitzades, en diverses jornades, seminaris o escoles de formació de mestres.

## **8.6. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ DEL PROJECTE DE REALITZACIÓ DE TALLERS I RACONS PER A LA CREATIVITAT LITERÀRIA**

### **8.6.1. Fases de realització del projecte**

Com hem explicat abans, s'ha utilitzat l'experiència adquirida en el desenvolupament del procés investigador del projecte anterior per poder traspasar-lo al projecte de *Realització de tallers i racons per a la creativitat literària* i, per tant, en aquest apartat ja no caldrà detenir-se tant en la descripció ni en l'anàlisi de la metodologia investigadora i, per tant, ens centrarem sobretot en l'elaboració d'instruments per a la recollida de mostres que permeten als estudiants valorar amb profunditat l'experiència. I, finalment, aprofundirem en l'anàlisi de les dades obtingudes per poder extraure conclusions sobre l'especificitat d'aquest projecte.

### **8.6.2. Dispositiu de recollida de dades**

#### **8.6.2.1. Seleccionar la població**

Dels quatre grups que participaren en la realització del projecte en el curs 2013-14, hem triat essencialment mostres dels grups de 2n A del Grau d'Educació Infantil (37 alumnes) i de 2n A del Grau d'Educació Primària (52 alumnes).

També hem considerat significatiu triar mostres del grup d'Actualització al Grau (12 alumnes), doncs considerem interessant analitzar les valoracions de l'experiència del projecte que fa l'alumnat que ja és mestre (diplomats), alguns d'ells en actiu. Per això, hem escollit mostres d'estudiants que han realitzat aquests estudis en els curs 2014-15.

Finalment hem pogut recollir mostres del grup de 2n A d'infantil del primer trimestre del curs 2015-16, del qual analitzarem l'enquesta de valoració del projecte de creativitat literària per part de tot el grup i, a més, s'han recollit les valoracions qualitatives del projecte realitzades per les vuit coordinadores dels equips de projecte integrat.

### 8.6.2.2. Determinar els instruments per a la recollida de dades

En aquest projecte ens fixarem sobretot en la recollida de mostres qualitatives que ens permeten fer una valoració profunda del que els estudiants opinen sobre la realització dels tallers i racons. Ens interessa recollir evidències de la valoració del model d'educació literària, sobretot de l'objectiu de potenciar la creativitat literària mitjançant la metodologia de treball per tallers i racons per poder analitzar les aportacions pedagògiques dels coneixements i competències adquirits per al seu futur treball com a mestres.

Comptem amb els instruments següents:

#### a) Qualitatius:

- Informe final del projecte integrat *La riquesa de la diversitat*. Analitzarem els apartats de *Metodologia, Resultats i Conclusions* de la memòria escrita. (És una producció escrita i grupal).
- Memòria del projecte *Realització de tallers o racons de creativitat*. Les conclusions del grup de la memòria escrita. (És una producció escrita i grupal).
- Informe final de l'assignatura: pregunta sobre la valoració del projecte de creació dels tallers o racons (Text escrit i individual).
- Reflexions individuals recollides en la valoració qualitativa del projecte integrat. (Producció escrita individual).
- Informe valoratiu de les coordinadores i coordinadors de cada grup (Producció escrita individual).

#### b) Quantitatius:

- Enquesta de valoració del projecte de creativitat literària del grup de 2n A d'Educació Infantil (2014-15).



### 8.6.2.3. Revisió dels criteris d'anàlisi, del les categories i subcategories

Després de revisar de nou les categories i subcategories, hem decidit mantenir-les. Si bé, pel que fa a la *Categoria 8: Avaluació*, en les subcategories hem incorporat una quarta: aportacions pedagògiques del projecte.

### 8.6.2.4. Determinar les mostres qualitatives escrites grupals i individuals

*Mostra qualitativa 1:* Anàlisi dels apartats de la MEMÒRIA FINAL DEL PROJECTE INTEGRAT de cada equip.

#### ANÀLISI DE LES MEMÒRIES DEL PROJECTE INTEGRAT

- Metodologia
- Resultats
- Conclusions

*Mostra qualitativa 2:* Anàlisi de l'apartat *CONCLUSIONS* de la MEMÒRIA ESCRITA DEL PROJECTE DE L'ASSIGNATURA de cada equip.

#### CONCLUSIONS MEMÒRIA ESCRITA DEL TALLER O RACÓ

*Mostra Qualitativa 3:* Reflexions individuals de l'alumnat recollides en L'INFORME D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA. Pregunta 5 de valoració del Projecte. Alumnat del curs d'Actualització al Grau.

INFORME D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

Pregunta 5 Valora la realització del treball sobre els racons o tallers de creació literària. Què t'ha semblat? Penses que és una activitat útil per al teu futur professional?

*Mostra Qualitativa 4:* Reflexions individuals de l'alumnat recollides en la VALORACIÓ QUALITATIVA DE L'ASSIGNATURA. 2n A i 2n C del Grau de Mestre/a en Educació Primària.

INFORME D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

Pregunta 6.- Dóna la teua opinió sobre el projecte en equip plantejat des de l'assignatura. Aspectes positius i aspectes millorables. Aconsellaries mantenir-lo per al proper curs?

#### 8.6.2.4. Avaluació del projecte per l'alumnat i per les coordinadores dels grups de projecte

Aquesta és la *Mostra Qualitativa 5*, després de llegir els informes individuals, s'analitzarà la informació obtinguda.

##### **VALORACIÓ QUALITATIVA DEL PROJECTE DE CREACIÓ DE RACONS I TALLERS PER A LA CREACIÓ LITERÀRIA**

Fes una valoració del projecte de treball en equip plantejat des de l'assignatura que incloga els aspectes següents:

###### 1.- DE LA PRESENTACIÓ I EXPLICACIÓ DEL PROJECTE

- En la Guia de l'Assignatura, apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació del projecte?
- S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar pels grups?
- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?

###### 2. DE LA METODOLOGIA

- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada?
- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model de Formació Literària que s'hi proposa?
- L'equip ha tingut un bon funcionament?
- Heu pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?

###### 3.- DE LES COMPETÈNCIES ADQUIRIDES

- Amb la realització del projecte heu ampliat la nostra competència oral i escrita en català?
- S'ha aprofundit en el domini de les TIC?
- I en la competència d'innovació i creativitat?

###### 4.- DE L'ATENCIÓ PER PART DEL PROFESSOR

- El professor supervisa el treball individual i dels grups en l'aula?
- Ha donat indicacions de millora?
- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?

###### 5.- DE L'AVALUACIÓ

- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?
- Heu pogut participar l'avaluació del projecte?

###### 6.- VALORACIÓ FINAL

- Com valoreu el projecte? Quins aspectes han estat positius? I quins es poden millorar?
- Quines aportacions pedagògiques ha tingut el projecte per al treball futur?
- Aconsellaries mantenir-lo per al proper curs?

## 8.6.2.5. Mostra quantitativa: enquesta valoració del projecte integrat

### ENQUESTA VALORACIÓ PROJECTE DE CREACIÓ LITERÀRIA

Marca amb una creu cada qüestió seguint l'escala de valoració següent:

1.- Molt en desacord. 2.- En desacord. 3.- D'acord. 4.- Prou d'acord. 5.- Molt d'acord.

	1	2	3	4	5
1.- En la Fitxa del Projecte apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Heu disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model d'Educació Literària que s'hi proposa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Amb la realització del projecte, s'ha enriquit la vostra competència oral i escrita en català?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Heu evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Heu aprofundit en el domini de les TIC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Heu après aspectes metodològics relacionats amb la metodologia del treball per racons o tallers?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Hi ha hagut una coordinació dels equips per part del professorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- El professor ha supervisat el treball individual i dels grups en l'aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Heu pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- Les activitats realitzades a classe, al llarg del semestre, han estat útils per a la realització del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- He pogut participar l'avaluació del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Consideres que el projecte de creació literària ha estat útil per al meu futur com a mestra/e d'infantil/primària?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.- Mantindries el mateix projecte per al proper curs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**SUGGERIMENTS:**

#### **8.6.2.6. Redacció del les conclusions**

Les conclusions tractaran de donar resposta a la hipòtesi d'investigació i se centraran en dos aspectes claus:

- La valoració de la metodologia de treball emprada en la realització del projecte.
- La valoració de les aportacions pedagògiques adquirides per al desenvolupament futur de la tasca de mestre/a.

#### **8.6.2.7. Establiment de mecanismes per a la difusió i transferència del saber**

Aquestes experiència ha estat presentada en diversos fòrums de l'àmbit universitari i de l'àmbit de la formació del professorat, tal com explicarem en l'apartat de resultats del projecte.

## **9. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES**

## 9.1. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES DELS PROJECTES DE BATXILLERAT

### 9.1.1. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte creació d'un quadern poètic

#### 9.1.1.1. Anàlisi del criteri 1: objectius del model d'educació literària presents en el projecte

OBJECTIUS	COMENTARIS
<p>Objectiu 1</p> <p>Potenciar la lectura per plaer com a una estratègia bàsica per a l'adquisició de la competència literària, tot situant la figura del lector (l'estudiant) en el centre del procés d'ensenyament de la literatura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El projecte de treball es basa en la lectura, recitació, anàlisi i producció de textos poètics.</li> <li>- El paper de l'alumnat és essencial, tant a nivell individual, a través del comentari i creació de textos poètics; com amb el treball en equip, amb la confecció d'una antologia de textos poètics (criteris de selecció, redacció del pròleg, etc.).</li> <li>-S'ha triat la temàtica de l'amor (l'expressió del sentiment amorós a través de la poesia) perquè és una temàtica que connecta plenament amb els lectors joves.</li> </ul>
<p>Objectiu 3</p> <p>Potenciar l'aprenentatge significatiu de la literatura que facilite la comprensió i la producció de textos literaris i contribueixca a desenvolupar la competència pragmàtica global de comunicació.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aprenentatge significatiu del discurs poètic està present en tot el projecte, ja que es treballen totes habilitats lingüístiques interrelacionades en un projecte comú.</li> <li>- Hi ha una tasca final que és la producció d'una llibre (quadern poètic) que es presenta a la classe com una novetat editorial.</li> <li>-També es realitza un recital poètic amb el qual es treballen altres competències bàsiques, com per exemple la de parlar en públic.</li> <li>- Es treballen a fons les característiques, els subgèneres i els recursos dels textos poètics, des del punt de vista de l'anàlisi i de la producció.</li> <li>-Es dona molta importància a l'expressió dels sentiments i pensaments a través de la poesia.</li> <li>-També es treballa la capacitat analítica i crítica a través de la lectura dels poemes i de llibres proposats mitjançant la ressenya crítica i el comentari de textos.</li> </ul>
<p>Objectiu 4</p> <p>Contribuir des de la formació literària a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la programació del projecte s'inclouen activitats de dialectologia.</li> <li>- Es treballen els diferents dialectes del català amb poemes i cançons de diversa procedència geogràfica.</li> </ul>
<p>Objectiu 5</p> <p>Oferir i treballar un corpus de textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El corpus de textos poètics a treballar és ric i divers. Comprén des dels orígens de la poesia catalana fins a l'actualitat.</li> </ul>

ampli, variat i intercultural.	-Se n'ofereixen mostres de poesia d'altres cultures (àrab, hebrea) llengües (castellà).
Objectiu 6 Potenciar la relació entre l'educació literària i la interculturalitat com a eina valuosíssima per a educar en la diversitat.	-A més del corpus intercultural, es plantegen activitats de reflexió sobre els contactes i les influències interculturals.
Objectiu 7 Desenvolupar les estratègies del mètode comparatiu per aprofitar la connexió entre les diferents llengües i literatures del currículum i els diversos llenguatges com un canal de comunicació excel·lent i un recurs ric per a la planificació d'activitats diverses.	-Es plantegen activitats de comparació entre poemes de diverses llengües: per exemple, poemes amb la mateixa temàtica i de tradicions i llengües diferents (l'amor místic en la poesia àrab, catalana i hebrea). -Comparació entre poetes del mateix corrent i llengües diferents (català-espanyol). Per exemple: Carles Riba i Vicente Aleixandre (amor pur) o Estellés i Neruda (amor passional). -Comparació entre textos d'avantguarda en diverses llengües (català, francès i castellà).
Objectiu 8 Eixamplar la competència cultural dels estudiants a través de la relació de la literatura amb altres arts i llenguatges que s'inclouen dins de l'educació literària actual, com són: el còmic, els àlbums il·lustrats, el cinema i les produccions audiovisuals, els videojocs i els nous productes de literatura digital.	-Es treballa a fons la relació entre poesia i cançó, a través de vídeos de recitals, concerts, etc. -Es treballa el fenomen de la Nova Cançó i del Rock en català amb especial atenció a les versions musicades de poemes de poetes catalans.
Objectiu 10 Potenciar el poder creatiu de la literatura a través d'activitats de comprensió, recepció i (re)creació de textos literaris per a contribuir a formar persones creatives i que puguin gaudir llegint i fent literatura.	-És un dels aspectes més destacats del projecte, doncs s'inclou la producció de textos poètics com un dels elements essencials del treball. -En els quaderns poètics ha d'haver una bona mostra de els produccions individuals realitzades a partir dels models proposats. -Es treballen les diverses concepcions poètiques de l'amor i les estrofes, tècniques i recursos del discurs poètic.
Objectiu 11 Relacionar el fet literari amb la realitat amb la presentació de la literatura com un fet social i cultural que ajuda a participar activament en la societat.	-Es planteja el fet poètic com un fet social i cultural mitjançant l'assistència o el visionat de recitals poètics, l'audició de poemes musicats. - Per a la confecció del quadern poètic es tenen en compte criteris editorials en la publicació de les antologies poètiques: criteris de selecció, de varietat, de format, de presentació, etc. - La realització del recital poètic també es relaciona amb una concepció de la literatura com a acte comunicatiu de caràcter social.



**9.1.1.2. Anàlisi del criteri 2: continguts i estratègies clau per a la planificació de l'aprenentatge literari en les diverses etapes educatives**

CONTINGUT I ESTRATÈGIA	COMENTARI
1. L'eix diacrònic de la història literària	<p>-Hi ha està present en l'organització de la unitat didàctica, doncs es fa un repàs a la història de la literatura catalana des dels inicis fins a l'actualitat a través de textos poètics dels autors i autores més representatius de cada període.</p> <p>-L'alumnat ha de realitzar en la part informativa del quadern poètic una síntesi de l'evolució històrica de la poesia catalana.</p>
2. Els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos	<p>-Com hem comentat abans, la creació literària (poètica en aquest cas, és un dels aspectes més destacats del projecte, doncs s'inclou la producció de textos poètics com un dels elements essencials del treball.</p> <p>-En els quaderns poètics ha d'haver una bona mostra de els produccions individuals realitzades a partir dels models proposats.</p> <p>-Es treballen temàtiques, estrofes i tècniques i recursos variats.</p>
3. L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris	<p>-A més del criteri històric, el criteri temàtic ha estat essencial en el plantejament del projecte.</p> <p>-S'ha triat la temàtica de l'amor (l'expressió del sentiment amorós a través de la poesia) perquè és una temàtica universal present en totes les èpoques de la història literària i que té una gran presència i actualitat.</p>
4. El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes)	<p>-S'inclou el comentari de textos poètics i la lectura d'obres senceres.</p> <p>-En la unitat didàctica es plantegen models de comentari i de ressenyes realitzades per l'alumnat com a exemples per a la imitació i la millora.</p> <p>- A més d'una mostra significativa de poemes de cada període, els estudiants realitzen dues lectures obligatòries: <i>El llibre de meravelles</i> de Vicent Andrés Estellés i <i>El poema de la rosa als llavis</i> de Joan Salvat-Papasseit. Els instruments d'avaluació són variats: ressenya de la lectura, entrevista oral i control.; però sempre es fa una especial incidència als aspectes de valoració personal de les lectures.</p>
5. La pràctica de la literatura comparada	<p>-En els textos poètics a treballar per l'alumnat hi ha mostres de poemes en altres llengües i tradicions poètiques.</p> <p>-S'utilitzen tècniques de la literatura comparada: com la comparació entre autors i de temàtiques.</p>
6. La genealogia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres	<p>- Es treballa amb profunditat el gènere poètic des dels diversos aspectes o dimensions: pragmàtica (la situació de comunicació dels textos poètics), les estrofes o composicions (alba, versicle, cobla,</p>

literaris	tanka, etc.), la poesia d'avantguarda, les temàtiques (amor cortés, amor pur, passional, eròtic...).
7. La diversitat d'estratègies per al foment de la lectura	-A més de la lectura individual de poemes o de llibres de poesia, es treballa també la recitació poètica per a la realització del recital poètic.
8. L'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura	-Hi ha una especial atenció a l'estudi dels recursos retòrics de la poesia des del punt de vista funcional, doncs, a més de conèixer-los i analitzar-los, s'han d'incorporar a les produccions, com es planteja en les activitats de producció poètica.

## 9.1.2. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte creació d'una antologia de textos assagístics

### 9.1.2.1. Anàlisi del criteri 1: objectius del model d'educació literària presents en el projecte

OBJECTIUS	COMENTARI
<p>Objectiu 1</p> <p>Potenciar la lectura per plaer com a una estratègia bàsica per a l'adquisició de la competència literària, tot situant la figura del lector (l'estudiant) en el centre del procés d'ensenyament de la literatura.</p>	<p>-Aproximació al gènere assagístic des d'una perspectiva comunicativa, com a gènere de gran actualitat, que permet la reflexió sobre qüestions d'actualitat i sobre qüestions personals.</p> <p>-Inclusió de l'assaig amb la literatura del jo (diaris, autobiografies, llibres de viatges, etc.).</p> <p>-Relació de l'assaig amb el periodisme d'opinió.</p>
<p>Objectiu 2</p> <p>Impulsar el valor educatiu de la literatura i desenvolupar la seua capacitat de convertir-se en un eix transversal capaç d'afavorir la globalització i la integració de continguts d'altres disciplines i com a eix vertebrador de propostes didàctiques o projectes de treball.</p>	<p>-L'assaig té un ample ventall temàtic que permet reflexionar i tractar a les aules aspectes relacionats amb els elements transversals de currículum: <i>educació per la pau, educació moral i cívica, educació per a la salut i educació sexual.</i></p> <p>-El projecte de treball sobre l'assaig s'ha plantejat com un treball interdisciplinari amb l'assignatura d'informàtica. Ja hem vist com s'ha plantejat la redacció, confecció i publicació de l'antologia de textos tot seguint les normes i indicacions realitzades des d'aquesta assignatura.</p>
<p>Objectiu 3</p> <p>Aconseguir un aprenentatge significatiu de la literatura que facilite la comprensió i la producció de textos literaris i contribueix a desenvolupar la competència pragmàtica global de comunicació.</p>	<p>-La creació literària individual d'un text assagístic és un dels elements essencials del treball.</p> <p>-En l'antologia de textos assagístics figura una bona mostra de les produccions individuals realitzades a partir dels models dels subgèneres proposats (diccionari fingit, aforismes, glosses, articles, etc.)..</p>
<p>Objectiu 4</p> <p>Contribuir des de la formació literària a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat.</p>	<p>-Es treballa la relació de l'assaig amb l'argumentació i, per tant, contribueix a l'aprenentatge lingüístic i discursiu d'aquesta tipologia textual. Els estudiants aprenen a argumentar i contra argumentar, a utilitzar els recursos modalitzadors i els recursos expressius de la ironia i la paradoxa.</p>

<p>Objectiu 5</p> <p>Oferir i treballar un corpus de textos ampli, variat i intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la selecció de textos a treballar hi ha presència de textos molt variada de diversa procedència, donades les característiques de l'assaig de posseir múltiples formes d'expressió.</li> <li>- La varietat del corpus està també en la presència de textos literaris (l'assaig) i textos periodístics (subgèneres d'opinió).</li> </ul>
<p>Objectiu 6</p> <p>Potenciar la relació entre l'educació literària i la interculturalitat com una eina valuosíssima per a educar en la diversitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un gènere com és l'assaig dóna peu a la reflexió sobre temes d'inclusió, igualtat, interculturalitat.</li> <li>-Cal tindre en compte aquest espectre en la selecció dels temes per al debat i la confecció de les produccions individuals.</li> </ul>
<p>Objectiu 7</p> <p>Desenvolupar les estratègies del mètode comparatiu per aprofitar la connexió entre les diferents llengües i literatures del currículum i els diferents llenguatges com un canal de comunicació excel·lent i un recurs ric per a la planificació d'activitats diverses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'ha de treballar de manera coordinada i integrada els continguts de castellà i de valencià, pel que fa a la tria de textos, les relacions interculturals i també en el model de comentari de text de la Prova d'Accés a la Universitat.</li> <li>- L'assaig és un gènere relativament nou i es poden treballar temàtiques properes a l'alumnat</li> </ul>
<p>Objectiu 8</p> <p>Eixamplar la competència cultural dels estudiants a través de la relació de la literatura amb altres arts i llenguatges que s'inclouen dins de l'educació literària actual, com són: el còmic, els àlbums il·lustrats, el cinema i les produccions audiovisuals, els videojocs i els nous productes de literatura digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el cas de l'assaig, la literatura es relaciona amb el periodisme i amb altres gèneres d'opinió com els dietaris, memòries, llibres de viatge, etc.</li> <li>- Es pot introduir la lectura de premsa digital.</li> <li>-Fins i tot el periodisme gràfic d'opinió (vinyetes i tires còmiques).</li> </ul>
<p>Objectiu 10</p> <p>Potenciar el poder creatiu de la literatura a través d'activitats de comprensió, recepció i (re)creació de textos literaris per a contribuir a formar persones creatives i que puguin gaudir llegint i fent</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-És un dels aspectes més destacats del projecte, doncs s'inclou la producció de textos assagístics com un dels elements essencials del treball.</li> <li>-En l'antologia de textos ha d'haver una bona mostra de les produccions individuals realitzades a partir dels models proposats.</li> <li>-Es treballen temàtiques, subgèneres, tècniques i recursos variats,</li> </ul>

literatura.	
<p>OBJECTIU 11</p> <p>Relacionar el fet literari amb la realitat amb la presentació de la literatura com un fet social i cultural que ajuda a participar activament en la societat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es planteja el fet literari com un fet social i cultural a través de la relació de l'assaig amb la premsa, coneixement dels gèneres periodístics d'opinió.</li> <li>-L'assaig de divulgació (humanístic i científic) i l'assaig literari</li> <li>-L'assaig es presenta com a literatura d'idees o literatura del jo (coneixement de la gran varietat textuals: memòries, aforismes, llibres de viatges, etc.).</li> <li>-En la confecció de l'antologia es tenen en compte criteris de selecció, de format i de presentació.</li> <li>- El llibre <i>Ser jove: antologia de textos assagístics</i> s'ha publicat com una novetat editorial i s'ha distribuït a tot l'alumnat del grup.</li> <li>- S'ha fet una ressenya del llibre en la revista de l'institut.</li> </ul>

**9.1.2.2. Anàlisi del criteri 2: continguts i estratègies clau per a la planificació de l'aprenentatge literari en les diverses etapes educatives**

CONTINGUT I ESTRATÈGIA	COMENTARI
1. L'eix diacrònic de la història literària	<p>- En les activitats de la unitat s'inclou una activitat on es treballa els orígens i l'evolució històrica del gènere assagístic.</p> <p>-També es planteja com a projecte alternatiu un treball d'investigació sobre la història i evolució de l'assaig.</p>
2. Els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos	<p>- És un element central d'aquest projecte, doncs hi ha tasca individual de redacció d'un text assagístic i una tasca final global de confecció d'un llibre d'assajos, una antologia amb les millors produccions realitzades pels estudiants.</p>
3. L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris	<p>-La diversitat temàtica és una característica de l'assaig, per això s'ha ofert un àmplia oferta de temes per a la reflexió tot tenint en compte els criteris d'actualitat i d'interès social.</p>
4. El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes)	<p>-Contingut molt importat, es treballa el comentari de textos assagístics, amb l'esquema de comentari propi de la Prova d'Accés a la Universitat, doncs els textos assagístics i els gèneres periodístics d'opinió, són models textuals que apareixen en les proves d'accés.</p> <p>-En companyia al comentari de textos, es planteja la lectura d'antologies o obres d'assajos d'escriptors catalans contemporanis. Es proposa la lectura del llibre <i>Ser Joan Fuster. Antologia de textos fusterians</i>. O d'altres obres de Fuster, Carme Miquel o Jesús Tusón.</p>
5. La pràctica de la literatura comparada	<p>- En la tria de textos s'ha ofert algun assaig o article d'opinió en castellà. També hi ha hagut coordinació amb la professora de castellà per pautar criteris pel que fa al comentari de textos d'opinió: no repetir temàtiques i adequar-se als criteris de la P.A.U. En castellà s'aprofundeix més en els textos periodístics.</p> <p>- Per les característiques de l'assaig, el comparativisme és una estratègia que es podria treballar amb facilitat. A més, ho permet la seua relació íntima amb el periodisme d'opinió.</p>
6. La genealogia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris	<p>- És un dels apartats més importants del projecte. Es treballen amb profunditat les característiques de l'assaig, tant pragmàtiques com estructurals.</p> <p>-Es treballen els subgèneres de l'assaig i la seua inclusió en la literatura d'idees (diaris, llibres de viatges, memòries, etc.).</p> <p>-També es treballa la relació entre l'assaig i el periodisme d'opinió.</p>

<p>7. La diversitat d'estratègies per al foment de la lectura</p>	<p>-Es combina la lectura individual d'exemples dels subgèneres de l'assaig amb la lectura completa d'una antologia o un llibre.</p> <p>-Es fomenta la lectura crítica per a la correcció i millora de les produccions dels estudiants, també s'inclouen criteris de valoració per fer la tria dels textos a publicar.</p>
<p>8. L'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura</p>	<p>-S'estudia amb deteniment els recursos propis de l'argumentació, com a estratègia bàsica de l'assaig (tesi, arguments i contra arguments, model sintètic o analític).</p> <p>-Es treballen els recursos lingüístics (modalització, subjectivisme explícit, etc.) i retòrics (ironia, dialogisme, combinació de registres, i oralitat) propis de l'assaig.</p>

## 9.2. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES DELS PROJECTES DELS GRAUS DE MESTRE/A

### 9.2.1. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte de creació de pàgines web

#### 9.2.1.1. Anàlisi de les mostres qualitatives

### MOSTRA QUALITATIVA 1

#### INFORME FINAL PROJECTE INTEGRAT.

Es recullen comentaris sobre el projecte en els diversos apartats de la memòria final del grup de 2n B Educació Infantil (Curs 2011-12). La memòria està dividida en els apartats següents: introducció, marc teòric, metodologia, resultats i conclusions.

#### 1.- INTRODUCCIÓ

##### EQUIP EUROPA

*Què és literatura? Al començar aquest curs ens vàrem veure immerses en aquest concepte tan ampli. De cop i de sobte aquesta pregunta se'ns apareixia i, sense adonar-nos-se'n, vam començar a conversar sobre què era per a nosaltres la literatura.*

*Totes les companyes opinaven el mateix, **enteníem la literatura com una assignatura avorrida**, en la qual sols s'havia de memoritzar la biografia dels autors, les seues obres, etc. Una assignatura on l'ensenyament era pràcticament memorístic on sols se centraven en l'adquisició de coneixements. A més, des de l'escoles, no es potenciava l'afició a la lectura, simplement t'havies de llegir llibres que, en moltes ocasions, el contingut no eren interessants per a l'edat. L'únic que importava era fer un examen o una fitxa de lectura, no es realitzava cap debat ni activitat més dinàmica. No obstant això, en aquest semestre, hem pogut **conèixer els avantatges que podem trobar en treballar la literatura des de la proposta de l'educació literària**. Amb aquesta nova metodologia, **la literatura té molts altres objectius** ja que ens proporciona informació sobre el nostre entorn cultural i, per tant, contribueix a la socialització de les persones. A més, afavoreix la configuració de la personalitat, fomenta la imaginació i la creativitat de l'alumnat i també podem aprendre molts conceptes nous sobre altres àrees.*

*Per tot açò, considerem que **la literatura ha d'estar present en el món dels infants**. La LIJ és*



literatura dirigida cap els xiquets i xiquetes. Aleshores, considerem que ja **des de les famílies** s'ha de començar a ensenyar obres de diferents gèneres literaris als més menuts, des d'obres teatrals o narratives fins al còmic. D'aquesta manera, després, **l'escola ha de continuar amb aquesta difícil però enriquidora tasca de fomentar la lectura**. Hem de saber captar l'atenció dels xiquets i xiquetes cap a la lectura, facilitar-los llibres per a la seua edat, els que s'apropen més als seus interessos, **fer activitats pràctiques amb el grup** per a que comencen a **desenvolupar les habilitats comunicatives**, etc. Amb tot açò aconseguirem que vegem **la lectura com una font de plaer i diversió**.

Com a futures mestres tenim una tasca molt important: que és donar exemple, en la docència som un **model de referència** per al nostre alumnat, per tant, la millor manera de poder transmetre-ho és llegint, contant contes, etc. Així estarem **formant persones molt més crítiques i reflexives**, que siguen capaços de pensar i debatre sobre diferents temes. També, estarem ajudant-los a potenciar la seua creativitat i la imaginació. A la fi, estaran enriquint-se com a persones, i molt important, estaran **gaudint del plaer de llegir**.

## 2.- MARC TEÒRIC

### EQUIP EUROPA

Partint de l'educació literària i la importància de treballar-la, tant a l'aula com a casa, com a futures docents considerem que **hem d'adquirir una formació literària per a saber transmetre els avantatges de la literatura al nostre futur alumnat**, com ara l'enriquiment a nivell cognitiu, emocional i la construcció integral de la personalitat de l'ésser humà.

Hem de conèixer i utilitzar el ventall variat que ens ofereix la LIJ per a apropar-nos a la lectura i **desenvolupar la sensibilitat i la creativitat**. A més, podem fer-la servir com a **recurs educatiu per a conèixer la riquesa de la diversitat**, doncs ens aporta informació d'altres cultures i en diverses llengües. Actualment, en la nostra societat predomina l'oci i la imatge, deixant de costat, en part, el foment per la lectura. Les persones lligen de manera funcional sense gaudir de la lectura. No obstant això, **la lectura és una ferramenta fonamental per al desenvolupament lingüístic i sociocultural de les persones**. A més, cal afegir que la lectura resulta molt profitosa ja que podem aprendre conceptes, evadir-nos, i sobretot, saber gaudir una bona estona amb ella.

L'educació literària ha de estar basada en un model didàctic d'ensenyament que continga tant coneixements conceptuals i/o històrics com procedimentals o actitudinals. D'aquesta manera superarem l'ensenyament tradicional de la literatura, basat en la història i biografia dels autors o autores. **L'ensenyament literari és interdisciplinari**: inclou tant saber, saber fer, saber com es fa, opinar i sentir, ja **que connecta amb tota mena d'arts i llenguatges**.

**La literatura és un instrument generador de cultura i col·labora en la formació de la personalitat, preparant a les persones per al canvi permanent de la vida**, aclarint creences i valors desenvolupant la sensibilitat estètica enriquint la capacitat crítica i augmentant la capacitat

creadora. Per tant, com a futures docents, considerem important els següents aspectes a destacar:

a) Hem d'assumir que l'exercici de la funció docent consisteix en **reconèixer cada etapa (Piaget) per a seleccionar els continguts**, i les seues característiques cognitives, psicomotores, comunicatives, socials i afectives, i potenciar les seues capacitats.

b) Hem de **transmetre els beneficis de la literatura** enfocant-la no com una obligació sinó com una cosa divertida, que obri la porta a un món de jocs i fantasies, ja que la nostra imaginació és il·limitada. Per a poder obtenir aquests beneficis, cal **fomentar la lectura i desenvolupar la seua competència literària**.

c) Hem de **ser crítics analitzant els materials didàctics i produccions literàries** per a infants i per a joves, i aplicar-hi criteris de selecció adients.

Ens agradaria recalcar que la literatura sempre ha d'estar present en la nostra vida, doncs sensibilitza la nostra ment, ens dóna respostes, crea preguntes, descobreix el que sabem, i fins i tot, pot fer que imaginem allò que somiem. Volem comentar una cita de Rodari la qual ens transmet el sentit de la literatura: "Ensenyar a llegir i a escriure, no per a que totes i tots siguen artistes, sinó per a que ningú siga esclau".

### 3.- METODOLOGIA

#### EQUIP ANTÀRTIDA

**Formació Literària:** Ens hem format en les **pautes, tècniques i materials necessaris per a la realització de contes**, així com les claus per a saber explicar-los, mitjançant classes magistrals a l'aula i la bibliografia que ens ha proporcionat el mestre a la guia de la assignatura.

Per una banda, hem pres com a eina de treball el llibre del escriptor Gianni Rodari "Gramàtica de la fantasia", com a través d'aquest hem après diverses **tècniques de com es poden inventar les històries**. Amb les dues sessions del contador de somnis i professor d'històries Llorenç Giménez, hem après mitjançant la seua tasca com és possible conjugar a la perfecció **el manteniment d'una tradició oral, la transmissió de la cultura, ensenyaments didàctics i oci**, només xicotetes històries, contes que ens transporten al món de la fantasia i la imaginació.

Amb el temari que ens ha proporcionat el mestre hem après i treballat la competència literària, saber **quines són les funcions de la literatura, com aplicar un nou enfocament didàctic i com fer metodologia i ensenyament** de la literatura per a infants, a més de realitzar una investigació sobre aspectes del temari.

Per treballar el projecte, **hem utilitzat diversos programes informàtics, els quals hem après a manejar en l'activitat conjunta amb el nostre company informàtic**, que són: DropBox (per a compartir un espai d'emmagatzematge); GoogleDocs (treball paral·lel i compartir documents); Picasa (retoc fotogràfic); Skype (àudio conferència); Goear (per a pujar i publicar àudio); Youtube (per a pujar i publicar vídeo); Wix (per a crear portades de pàgines amb flaix); Blogger (permet gestionar un blog simple); Windows Movie Maker (permet crear vídeos)

Les **dinàmiques** han sigut **dirigides tant pel professor d'aquesta assignatura, com pels nostres companys d'informàtica que ens van ajudar a fer la creació de la pàgina web**. Aquest treball es va realitzar de **forma presencial** dins de les aules de Florida i en grups petits.

#### **EQUIP EUROPA**

Volem destacar com des de l'assignatura de **Formació Literària**, el treball ha sigut **presencial** perquè hem tingut diferents **sessions amb informàtics** per a poder realitzar la nostra pàgina web, per a després, **treballar des de les nostres cases d'un manera conjunta**. A més, hem comptat amb l'ajuda dels informàtics a través d'una **adreça informàtica conjunta oberta on podíem exposar els nostres dubtes**.

El nostre mestre ens ha deixat **llibertat** en tot moment per desenvolupar el nostre espai web, sempre aconsellant-nos que **ens guiarem pels informàtics**. Per tant, podem dir que el **treball** ha sigut **molt autònom** per part de l'equip.

#### **4.- RESULTATS**

##### **EQUIP EUROPA**

Per últim, l'assignatura de **Formació literària per a mestres** ens ha proporcionat els passos necessaris per a la creació de la nostra pàgina web "Somem diversitat". Aquest lloc virtual **és una bona ferramenta per a difondre els recursos generats de cada assignatura** al llarg de tot el semestre per les membres del nostre equip.

Per una banda, **hem recollit les produccions i els recursos generats** per cada companya sobre la LIJ per a després aprofitar-los, i tractar de realitzar nous recursos, com per exemple, crear diferents històries inventades per nosaltres, inspirades en les individuals. Cal destacar que aquesta matèria **ens ha permet conèixer els avantatges de la LIJ i la seua importància**. Hem après que actualment, a través de la LIJ podem **construir nous coneixements, apropar-nos a la nostra cultura i a les d'altres, adquirir un hàbit lector, evadir-nos, fomentar la creativitat i la imaginació...** Per tant, un objectiu que tenim present és saber transmetre açò al nostre futur alumnat.

Per altra banda, aquest treball ens permet **apropar-nos un poc més a les TIC i a la utilització d'una metodologia innovadora, compartint els recursos generats amb la resta de comunitat educativa** o qualsevol persona interessada en utilitzar recursos dirigits a la infància. Ja que volem donar un bon ús a aquest mitjà, anem a penjar els nostres millors recursos per a facilitar la laboriosa tasca del professorat i la família. Sobretot, els documents seran relatius a la literatura i als continguts donats en la matèria de Formació literària.

El grup va prendre la decisió de **crear un blog**, a banda de la pàgina web, per tal d'evitar l'excessiva càrrega de continguts a la pàgina web. Aleshores, des de la pàgina web, crearem uns **links** que ens portaran al nostre blog, en el qual estaran tots els documents .Per exemple, anem a

penjar la visita de Llorenç Giménez "el contacontes" i algunes tècniques de creativitat apreses amb la lectura de Gianni Rodari "Gramàtica de la fantasia".

#### **EQUIP ANTÀRTIDA**

En l'assignatura de Formació Literària, **hem creat activitats motivadores donant-li a l'alumnat un paper creador en la seua educació literària.** El nostre equip és molt conscient que no s'aprèn sols amb un enfocament metodològic basat amb la memorització, la qual considerem molt important, i per aquest motiu hem elaborat diverses **activitats que potencien l'hàbit lector.** (...)

En primer lloc, hem elaborat, dels diferents gèneres literaris la creació de contes i el descobriment d'activitats innovadores amb les que l'alumnat se sentirà motivat per a la lectura. Promovem i treballem tots els gèneres sense oblidar-nos dels mes teòrics. És la nostra tasca fer que tots siguen entretinguts per al nostre alumnat, i molt important en la nostra mà està el mostrar-los tot el tipus per a que siguen ells o elles qui decidisquen quin de tots els gèneres els agrada més. D'altra banda, amb les sessions de contacontes i diverses **lectures hem après les pautes necessàries per a contar i explicar contes i hem pogut planificar i dissenyar les nostres pròpies sessions.** Cal destacar que llegint, contant contes i explicant-los per fer vídeos i àudios per a pujar al web com a recursos, **hem millorat l'expressió oral en valencià i hem desenvolupat la nostra competència comunicativa.**

A més a més amb les sessions TIC, i aquelles en les quals els companys informàtics ens van guiar, **hem dissenyat una pàgina web** per organitzar tot els materials i recursos elaborats en totes les assignatures. Aquesta pàgina englobarà tot el projecte, però aquest quadrimestre sols inclou, de moment, **els resultats d'aquesta assignatura per a la qual hem creat un blog.** En aquest hem introduït diversos materials basats en la diversitat amb l'objectiu de fomentar la lectura, amb contes, cançons, articles, vídeos... així com tècniques i suggeriments que hem après d'un gran professional com és Llorenç.

**Cal destacar la diversitat d'eines informàtiques** amb les que hem après a treballar la nostra web i **el nostre blog, amb el qual hem adquirit el compromís d'anar actualitzant-lo de cara a un futur.**

#### **5.- CONCLUSIONS**

##### **EQUIP EUROPA**

En primer lloc, volem destacar com en aquest quadrimestre el **Projecte Integrat ha sigut més clar i organitzat per a totes nosaltres, ja que coneixíem la metodologia de treball** que havíem d'utilitzar. L'inici ha sigut menys dur que el del curs passat ja que **hem comprés l'objectiu del projecte. pràcticament des del principi.** Açò ens ha permès estar més tranquil·les i gaudir més

de l'assignatura, però sobretot ens ha ajudat a **posar-nos ràpidament a treballar en el repte que se'ns presentava**: La riquesa de la diversitat: recursos educatius. (...)

Ja que hem parlat de la competència de treball en equip, un altra que ens està sent vertaderament útil, i que estem segures que de cara al futur ens serà molt més aprofitable és la **competència TIC**. L'any passat vam rebre unes sessions de formació que ens esta ajudant a realitzar els nostres treballs tant grupals com individuals. Els programes Microsoft Word Office, Power Point i Google Docs constitueixen les ferramentes essencials que ens ajuden i ens faciliten la nostra feina cada dia. (...)

Volem **destacar el recolzament per part del professorat**, ja que ha sigut clau en l'èxit del nostre treball. Hem trobat sempre **la seua disponibilitat, ens han resolt tots els nostres dubtes i ens han proporcionat un feed-back** tant en les hores lectives com per correu electrònic. També, hem d'esmentar que enguany, **les hores de projecte** de cada assignatura **han estat millor organitzades i hem pogut gaudir de molt més temps** per a poder desenvolupar el nostre treball.

Respecte a la càrrega de treball, considerem que ha estat ben repartida, perquè **hem disposat d'hores de projecte per a treballar en les diferents classes**, i a més, aquest quadrimestre tenim molt poques assignatures. Sí que és cert que **amb la realització de la pàgina web ens hem vist un poc atabalades**.(...)

Enguany, sabem que les nostres **competències a desenvolupar són la creativitat, la innovació i la comunicació oral**. L'equip està treballant per a poder treballar-les d'una manera òptima i poder aconseguir els resultats esperats. Sabem que la creativitat és una matèria que no és desenvolupa ni es fomenta pràcticament durant l'etapa escolar, per tant, totes nosaltres no tenim la mateixa facilitat per ser imaginatives i innovadores. Enguany estem treballant aquest aspecte i estem tractant de millorar-lo, ajudant-nos unes a altres. A més, considerem que és una competència fonamental i necessària per al nostre futur com a docents. Per exemple, **al principi, en plantejar-nos la creació de la pàgina web, pensarem que era massa difícil** per a nosaltres, **que ens costaria molt** i no teníem cap idea de com enforçar-la, **estàvem molt pessimistes. Ara, podem dir que hem sigut capaços de fer-la pel nostre treball i implicació**.

**En referència a la comunicació oral**, pensem que és un aspecte molt important a desenvolupar per al nostre futur com a docents. L'any passat, ja vàrem començar aquest aspecte i pensem que totes estem millorant poc a poc. **Sabem que expressar-nos amb correcció és necessari**, perquè la nostra labor consisteix en transmetre als xiquets i xiquetes, a les famílies, a l'equip docent, en definitiva, a tota la comunitat educativa.

Amb aquest projecte **ens estem adonant de la necessitat de veure la diversitat no com un problema, sinó com una font d'enriquiment**. Per tant, volem enriquir-nos de la diversitat i somiar amb aprofitar-la i gaudir amb ella. Aleshores, va sorgir d'ací el nom del nostre projecte: "Somíem Diversitat". Som conscients de la necessitat de treballar aquest aspecte, per això, **estem creant diferents recursos**, els quals difondrem a través de la web, que puguem emprar en un futur a les nostres aules per afavorir l'aprenentatge dels xiquets.

**ANÀLISI CATEGORIAL DE LA MEMÒRIA FINAL DEL PROJECTE INTEGRAT CREACIÓ D'UNA PÀGINA WEB**

CATEGORIES	INTRODUCCIÓ	MARC TEÒRIC	METODOLOGIA	RESULTATS	CONCLUSIONS
<p><b>Categoria 1: Metodologia de treball del professor.</b></p> <p>Subcategories:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Programació del projecte</li> <li>-Explicació de les fases i activitats</li> <li>-Praxis en l'aula</li> <li>-Recursos i materials proporcionats</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Classes magistrals</li> <li>-Treball bibliogràfic</li> <li>-Treball pràctic de producció de textos</li> <li>-Treball presencial en l'elaboració de l'espai web</li> <li>-Sessions amb Llorenç (L'art de contar contes)</li> <li>-Treball autònom de seguiment i comunicació per internet i correu</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-El Projecte Integrat ha sigut més clar i organitzat, ja coneixiem la metodologia de treball</li> <li>-Les hores de projecte de cada assignatura han estat millor organitzades i hem tingut més temps per poder desenvolupar-lo.</li> <li>-Hem disposat d'hores de projecte per a treballar en les classes.</li> <li>-En la realització del web ens hem vist un poc atabalades</li> <li>-Càrrega de treball ben repartida</li> </ul>
<p><b>Categoria 2: Objectius del projecte.</b></p> <p>Subcategories:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Objectius</li> <li>-Relació teoria – pràctica</li> <li>-Finalitat</li> <li>-Naturalesa</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adquirir formació literària per a transmetre els avantatges de la literatura: enriquiment cognitiu, emocional i personal</li> <li>-Transmetre els avantatges de la literatura al nostre futur alumnat</li> <li>-Desenvolupar la sensibilitat i la creativitat.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conèixer els avantatges de la LIJ i la seua importància</li> <li>-Apropar-nos a la nostra cultura i a les d'altres</li> <li>-Adquirir hàbits lectors per fomentar la creativitat i la imaginació.</li> <li>-Compartir els recursos generats amb la comunitat educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difondre a través del web els recursos per a l'atenció a la diversitat que hem creat</li> </ul>

<p><b>Categoria 3: Aprentatges específics (lingüístics i literaris)</b></p> <p>Subcategories:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtenció dels aprenentatges lingüístics i literaris</li> <li>-Organització de l'aprenentatge</li> <li>-Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La literatura ha d'estar present en el món dels nens</li> <li>- L'escola i la família ha de continuar amb aquesta difícil però enriquidora tasca de fomentar la lectura</li> <li>-Fer activitats pràctiques de grup</li> <li>-Desenvolupar les habilitats comunicatives, la lectura com una font de plaer i diversió</li> <li>-La lectura com a font de plaer i diversió</li> <li>-Estratègies per potenciar la creativitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'ensenyament literari és interdisciplinari</li> <li>-Instrument generador de cultura i col·labora en la formació de la personalitat, preparant a les persones per al canvi permanent de la vida</li> <li>-Conèixer el ventall de possibilitats que ofereix la LIJ per apropar-nos a les lectura i desenvolupar la sensibilitat i la creativitat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les pautes necessàries per a contar i explicar contes i hem pogut planificar i dissenyar les nostres pròpies sessions.</li> <li>-Cal destacar que hem millorat l'expressió oral en valencià i hem desenvolupat la nostra competència comunicativa.</li> <li>-La importància de la tradició oral, la transmissió de la cultura, ensenyaments didàctics i oci,</li> <li>-Les funcions de la literatura</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-nos amb correcció en valencià és necessari</li> </ul>
<p><b>Categoria 4: Aprentatges competencials i transversals</b></p> <p>Subcategories:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtenció dels aprenentatges (TE, TIC, comunicació oral, creativitat)</li> <li>-Organització de l'aprenentatge</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Com usar diversos programes informàtics per a treballar la LIJ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apropar-nos a les TIC i a la utilització d'una metodologia innovadora,</li> <li>- Diversitat d'eines informàtiques amb les que hem après a treballar per crear la nostra web i el nostre blog,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La competència de TE la tenim ja ben desenvolupada</li> <li>-Hem ampliat la competència TIC amb altres ferramentes</li> <li>-Treballar per desenvolupar de manera òptima les competències de creativitat, innovació i comunicació oral (aspecte molt important com a docents), a més expressar-nos amb correcció és necessari</li> <li>-Ens hem adonant que la</li> </ul>

-Manifestació de l'aprenentatge (habilitats adquirides)					diversitat no és problema sinó una font d'enriquiment
<b>Categoria 5: Aprenentatges didàctics</b> - Canvis en la visió del fet literari - Concepció de l'ensenyament literari - Actituds cap a l'assignatura - Aprenentatges metodològics	- Entenim la literatura com una assignatura avorrida i memorística, lectures poc interessants - Conèixer els avantatges que podem trobar en treballar la literatura des de la proposta de l'educació literària. - Hem après molts altres objectius de la literatura per a treballar-los en l'aula - Ser models de referència per a l'alumnat per despertar el gust per la lectura.	- Reconèixer cada etapa per a seleccionar els continguts i les activitats. - Transmetre els beneficis de la literatura i fomentar la lectura i desenvolupar la seua competència literària. - Ser crítics analitzant els materials didàctics i produccions literàries	-Com aplicar un nou enfocament didàctic d'educació literària en l'aula.		
<b>Categoria 6: Paper del professor.</b> <b>Subcategories:</b> - Concepció ensenyament - Coordinació equips - Activitats a l'aula - Atenció als grups i resolució dubtes			- Dinàmiques dirigides pel professor i els nostres companys d'informàtica que ens van ajudar a fer la creació de la pàgina web - Presencial, en grups petits.		- Destacar el recolzament per part del professorat, clau en l'èxit del nostre treball - Disponibilitat, ens han resolt tots els nostres dubtes i ens han proporcionat un feed-back tant en les hores lectives com per correu electrònic



<p><b>Categoria 7: Paper de l'alumne/a.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participació en la programació</li> <li>-Activitats realitzades en classe.</li> <li>-Activitats per a la presentació i difusió del projecte</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Llibertat per a desenvolupar l'espai web.</li> <li>-Sessions en classe amb informàtics</li> <li>-Treballar des de casa de manera conjunta</li> <li>-Fòrum en internet i correu per exposar els dubtes.</li> <li>-Treball molt autònom</li> <li>-Aprentatge pràctic en l'activitat conjunta amb el nostre company informàtic</li> <li>-Compromís d'actualitzar el bloc de cara a un futur.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al principi, pensàvem que crear una pàgina la web era massa difícil, ens costaria molt i no sabíem com , pessimistes.</li> <li>-Ara, hem sigut capaços de fer-la pel nostre treball i implicació.</li> </ul>
<p><b>Categoria 8: Avaluació i valoració del projecte.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruments i criteris d'avaluació</li> <li>-Valoració de l'experiència</li> </ul>				<p>Bona ferramenta per a difondre els recursos i les produccions generades des de les assignatures</p>	

## MOSTRA QUALITATIVA 2

Resum de les reflexions individuals recollides en la pregunta 6 (valoració del Projecte Integrat) en l'INFORME FINAL D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA.

Apareixen comentaris del grup de 2n B d'infantil del curs 2011-12.

<b>FORMACIÓ LITERÀRIA EN L'AULA D'INFANTIL (2n B G.E.I.)</b>
<b><i>Pregunta 6- Fes una valoració del projecte de treball realitzat. Aconsellaries mantenir-lo per al proper curs? Quins aspectes es podrien millorar?</i></b>
<p>Resum: excepte dues persones, la resta es mostra partidària de mantenir el projecte. Els aspectes a millorar són donar més temps per a fer la web i l'ajuda dels estudiants d'informàtica. (Alguns grups comenten que l'ajuda rebuda pels informàtics ha estat escassa).</p>
<b>ASPECTES DESTACATS</b>
<p><i>M'ha paregut molt interessant la creació de la pàgina web, ja que mitjançant aquesta podem fer arribar a altres companys i a professionals de l'educació els recursos que hem creat. Sí que aconselle mantenir-la per al curs que ve.</i></p> <p><i>Fer una web nosaltres mateixa m'ha paregut una activitat molt enriquidora i significativa. Connecta amb el plantejament de l'enfocament constructivista ja que hem sigut les protagonistes del nostre propi aprenentatge , a la vegada que hem pogut compartir les nostres produccions i treballs amb la resta de la classe.</i></p> <p><i>Ha estat el projecte més creatiu i innovador que hem fet fins ara, ja que hem pogut relacionar els coneixements de Formació Literària amb la pràctica i hem pogut fer una pàgina web amb l'ajuda dels informàtics i amb els coneixements adquirits en el seminari d'innovació i creativitat.</i></p> <p><i>Ha estat un projecte molt costós de fer però ens ha ajudat a aconseguir un aprenentatge pràctic i significatiu. Realitza la nostra web ha permès que poguérem posar publicar totes les activitats realitzades i també els recursos d'atenció a la diversitat i de formació literària. Al principi pensàvem que no seríem capaços de realitzar-la, però ara puc dir que el projecte ha resultat molt interessant i el mantindria per al proper curs.</i></p> <p><i>No el mantindria, s'ha der fer molta feina fora de les hores de classe.</i></p> <p><i>Considere que el projecte integrat amb la creació de la pàgina web ha sigut molt interessant, perquè mai haguera pensat que podríem arribar a fer un web. És molt útil perquè ens permet</i></p>

*difondre aquells materials i recursos relacionats amb la literatura així com crear-ne de nous. I ens ha servit per a interioritzar millor el treball de l'assignatura. Sí que aconsellaria mantenir-lo però considere que hauríem de disposar de més temps per a poder elaborar-la amb més cura i a l'aula necessitaríem més temps i que no fer-la fora de les hores de classe de projecte.*

*El plantejament del projecte és molt interessant i enriquidor, a més d'innovador. En la era de les noves tecnologies és molt important adquirir aquest tipus de competències que ajuden a aprendre i a comunicar-te a través de els xarxes.*

*Com a educadora, he plantejat al meu centre de treball la possibilitat de crear una web doncs és un bon recurs per a l'aula i per a comunicar-te amb les famílies.*

*Cal millorar alguns aspectes del web com per exemple poder penjar més activitats. El treball individual ha sigut prou pesat, crec que hauríem de treballar per exemple "el pla de lectura" a l'escola per a fomentar les activitats a l'aula. A més d'altres activitats per al foment de la lectura i d'apropament del llibre a xiquets i xiquetes.*

*La creació de la pàgina web ha resultat molt interessant ja que és la millor forma de donar a conèixer els materials que hem desenvolupat al llarg d'aquest quadrimestre a més d'augmentar la nostra competència en TIC, per això aconsella mantenir-la.*

*Si es manté, proposaria que valguera més, ja que sols un 25% de la nota és massa poc per a un treball tan llarg i costós.*

*El projecte de treball en equip plantejat des de l'assignatura ha estat molt interessant i hem après molt però per mantindre'l el proper curs es deuriem de dedicar més sessions amb les informàtics. I, abans d'aquestes sessions, haurien de tindre una idea dels materials que necessitem per poder començar. A més es deuria de dedicar més hores de treball de l'assignatura per fer aquesta proposta.*

*Elaborar la pàgina web ha sigut una metodologia molt bona per formar-nos en TIC. He après moltes ferramentes informàtiques, a més de treballar les competències de creativitat i innovació i de treball en equip.*

*No m'ha agradat el projecte, massa feina i desorganització en els grups.*

*La creació de la pàgina web ha sigut un recurs molt útil i, a més hem après a crear estes pàgines per a en el futur poder crear una web en la nostra aula.*

*És un projecte molt útil per al nostre futur, ja que alhora que apreníem literatura ho fèiem sobre les TIC, tan bàsiques en l'actualitat. Aconsellaria mantindre-la en el curs següent perquè crec que en un futur ho podem necessitar per a compartir o comunicar recursos.*

*L'experiència de fer un blog i de treballar amb persones d'altres àrees m'ha paregut molt enriquidora, a més, és una ferramenta a mantenir perquè a través de les TIC poder compartit recursos amb altres persones.*

### **MOSTRA QUALITATIVA 3**

Resum de les reflexions individuals de l'alumnat recollides en l'apartat de *Conclusions* de l'INFORME D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA. Respostes 4 alumnes de 2n B d'Educació Infantil.

#### **INFORME FINAL DE L'ASSIGNATURA. CONCLUSIÓ. COM A FUTUR DOCENT...**

***Després de les classes de Formació Literària, ha canviat la teua concepció inicial del fet literari? Quina és la importància que ha de tindre la lectura i la literatura en l'ensenyament? Quina és la nostra obligació o el nostre repte com a mestres?***

*N.T.F.*

*Mitjançant l'estudi d'aquesta assignatura he pogut aprendre una quantitat d'aspectes rellevants, tant per a la meua formació com docent, com per al meu futur com a mestra.*

*Penso que és fonamental obtindre una educació i una competència literària elevada ja que, aquesta, és una ferramenta de gran valor pedagògic dins de l'àmbit educatiu.*

*Considero que he tingut l'oportunitat d'aprendre i de "canviar el xip" respecte a la literatura, ja que aquesta ens ofereix una quantitat de possibilitats infinites per aconseguir ser éssers humans millors i més creatius. Totes i tots som creatius, però a vegades, aquesta creativitat no es desenvolupa o potencia. Per això, el nostre paper com a futures docents és, primer de res, donar-li a la literatura la importància i la rellevància que té en totes les etapes de l'educació, ja que ens ajuda a millorar, potenciar i desenvolupar les nostres habilitats, actituds i competències que permeten que siguem més tolerants, més humans, més empàtics i, a la vegada, més creatius, imaginatius i productius.*

*Per tot això, penso que cal treballar la literatura des de l'etapa d'infantil per a garantir que en el futur siguem persones capaces d'enriquir-se amb la diversitat i que, a més a més, siguem persones creadores de literatura.*

*M.A.C.*

*Ha canviat la meua concepció de l'assignatura, ja que abans de començar el curs pensava que l'enfocament seria molt més teòric i basat en autors, corrents i èpoques literàries. Pot ser sí que trobe ara més interessant el món de la lectura, però del que llig encara el 90% és per obligació. La nostra obligació com a futures docents d'infantil i primària és donar-li a la literatura i la lectura la importància que ha de tindre. Deixar temps per a la lectura a classe, tant en grups com individual, ser capaç de parlar sobre allò que hem llegit de forma crítica,*

*recomanar llibres...*

**S.G.B**

*Com a futura docent sí que ha canviat la meua concepció inicial del fet literari, perquè abans no considerava que la literatura fora tan important ni que es pogueren beneficiar tan d'ella els xiquets i xiquetes des de ben menuts. Aquesta assignatura m'ha obert els ulls cap a les possibilitats àmplies i variades que ofereix el treball amb els xiquets i xiquetes des del nou enfocament literari: l'educació literària i com el treball de la literatura ajuda a fer-nos més humans, contribueix a la formació de la personalitat, a desenvolupar el llenguatge i a ser més crítics i a entendre millor el món que ens envolta des de qualsevol de les manifestacions literàries, ja siguen contes, teatre, còmics, etc.*

*Respecte a la importància que ha de tindre la lectura i la literatura en l'ensenyament, considere que ha de ser molt elevada ja que, com he comentat abans, és la base per a l'aprenentatge de la llengua i ajuda a desenvolupar la capacitat d'entendre i comprendre diferents discursos, de tal manera que contribueix a desenvolupar alumant que siga competent en diversos contextos i situacions en què es vegem immersos, i a desenvolupar el seu esperit crític.*

ANÀLISI CATEGORIAL DE LES VALORACIONS DEL P.I. I DE LES CONCLUSIONS EN L'INFORME D'AVALUACIÓ DE L'ASSIGNATURA		
CATEGORIES I SUBCATEGORIES	MOSTRA QUALITATIVA 2 VALORACIÓ INDIVIDUAL DEL PROJECTE	MOSTRA QUALITATIVA 3 CONCLUSIONS DE L'ASSIGNATURA
<p><b>Categoria 1: Metodologia de treball</b></p> <p><i>Subcategories:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Programació del projecte</li> <li>-Explicació de les fases i activitats</li> <li>-Praxis en l'aula</li> <li>-Recursos i materials proporcionats</li> </ul>	<p><i>-Més temps per a poder elaborar-la amb més cura i poder fer-la en les hores de classe de projecte i no fora de classe.</i></p> <p><i>-No el mantindria, massa feina per a les hores que hem dedicat.</i></p> <p><i>-S'ha de fer molta feina fora de les hores de classe.</i></p> <p><i>-Cal millorar alguns aspectes de la web com per exemple penjar més activitats.</i></p> <p><i>-El treball individual ha sigut prou pesat, hauríem de treballar més "el pla de lectura" a l'escola per a fomentar les activitats a l'aula. A més d'altres activitats per al foment de la lectura i d'apropament del llibre a xiquets i xiquetes.</i></p> <p><i>-Dedicar més sessions amb les informàtics. I, abans d'aquestes sessions, haurien de tindre una idea clara dels materials que necessitem per començar. A més dedicar més hores de treball de l'assignatura per fer aquesta proposta.</i></p>	
<p><b>Categoria 2: Objectius del projecte</b></p> <p><i>Subcategories:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Finalitat</li> <li>-Relació teoria – pràctica</li> <li>-Naturalesa</li> </ul>	<p><i>-Hem pogut relacionar els coneixements de Formació Literària amb la pràctica i hem pogut fer una pàgina web amb l'ajuda dels informàtics i amb els coneixements adquirits en el seminari d'innovació i creativitat</i></p> <p><i>-Ha permès publicar totes les activitats realitzades i també els recursos d'atenció a la diversitat i de formació literària.</i></p> <p><i>-Ens ha servit per a interioritzar millor el treball de l'assignatura.</i></p>	<p><i>- S'ha complit l'objectiu d'aprendre la importància de la lectura i la literatura en l'ensenyament, és la base per a l'aprenentatge de la llengua i ajuda a desenvolupar la capacitat d'entendre i comprendre diferents discursos, contribueix a desenvolupar alumant que siga competent en diversos contextos i situacions i a desenvolupar el seu esperit crític.</i></p>

<p><b>Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)</b></p> <p>Subcategories:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtenció dels aprenentatges</li> <li>-Organització de l'aprenentatge</li> <li>-Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitjançant la literatura podem formem persones reflexives, desenvolupem competències comunicatives, socioculturals, lingüístiques, interculturals..., i també la creativitat, la imaginació, l'esperit crític, etc. (...)</li> <li>-Com a futura mestra d'infantil he de conèixer i utilitzar l'ampli ventall de possibilitats que ens ofereix la LIJ.</li> <li>- Ara trobe ara més interessant el món de la lectura.</li> <li>- Aquesta assignatura m'ha obert els ulls cap a les possibilitats àmplies i variades que ofereix el treball amb els xiquets i xiquetes des de l'educació literària i com el treball de la literatura ajuda a fer-nos més humans, contribueix a la formació de la personalitat,...</li> </ul>
<p><b>Categoria 4: Aprenentatges competencials i transversals</b></p> <p>Subcategories:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtenció dels aprenentatges (TE, TIC, comunicació oral, creativitat)</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la era de les noves tecnologies és molt important adquirir aquest tipus de competències que ajuden a aprendre i a comunicar-te a través de els xarxes.</li> <li>-Hem augmentat la nostra competència en TIC,</li> <li>-Elaborar la pàgina web ha sigut una metodologia molt bona per formar-nos en TIC.</li> <li>-He après moltes ferramentes informàtiques, a més de treballar les competències de creativitat i innovació i de treball en equip</li> </ul>	
<p><b>Categoria 5: Aprenentatges didàctics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canvis en la visió del fet literari</li> <li>- Concepció de l'ensenyament</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-És fonamental obtenir una educació i una competència literària elevada és una ferramenta de gran valor pedagògic dins de l'àmbit educatiu</li> <li>-El nostre paper com a mestres és donar a la literatura la importància i la rellevància que té en totes les etapes de l'educació, ja que ens ajuda a millorar, potenciar i desenvolupar les nostres habilitats, actituds i</li> </ul>

<p><i>literari</i></p> <p>- Actituds cap a l'assignatura</p> <p>-Aprentatges metodològics</p>		<p>competències, (...) més creatius, imaginatius i productius.</p> <p>-Hem fet moltes activitats pràctiques i ha canviat la meua concepció de l'assignatura, abans pensava que l'enfocament seria molt més teòric i basat en autors, corrents i èpoques literàries.</p> <p>-La nostra obligació com a futures docents d'infantil i primària és donar-li a la literatura i la lectura la importància que ha de tindre.</p> <p>-Deixar temps per a la lectura a classe, tant en grups com individual, ser capaç de parlar sobre allò que hem llegit de forma crítica, recomanar llibres...</p> <p>- Sí ha canviat la meua concepció inicial del fet literari, perquè abans no considerava que la literatura fora tan important ni que tinguera tants beneficis per als menuts.</p> <p>-La literatura per a mi ha sigut una assignatura avorrida, però després de donar-la aquest any amb aquesta metodologia "innovadora", la meua concepció ha donat un gir.</p> <p>-Importància de treballar l'educació literària, per treballar la literatura d'una forma transversal, interdisciplinari i globalitzadora. (...)</p> <p>-Tinc clara la importància de treballar l'educació literària i, per això, hem de ser mestres obertes i creatives, compromeses i convençudes que, realitzant un bon treball, podem apropar a les xiquetes i els xiquets a l'univers del món literari.</p> <p>-L'educació literària és un treball en equip, hem d'involucrar a les famílies i treballar la literatura tant en classe, sent nosaltres els docents els primers lectors i a casa, amb les famílies parlant dels seus beneficis (...) del valor dels contes i, al centre, dotant-los d'una àmplia col·lecció de textos literaris.</p>
<p><b>Categoria 7: Paper de l'alumne/a.</b></p>	<p>-Connecta amb el plantejament de l'enfocament constructivista, hem</p>	



<p><b>Subcategories:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participació en la programació</li> <li>- Activitats realitzades en classe.</li> <li>- Activitats per a la presentació i difusió del projecte</li> </ul>	<p><i>sigut les protagonistes del nostre propi aprenentatge, hem pogut compartir les nostres produccions amb la resta de la classe.</i></p> <p><i>-L'experiència de fer un blog i de treballar amb persones d'altres àrees m'ha paregut molt enriquidora, a més, és una ferramenta a mantenir perquè a través de les TIC poder compartit els recursos.</i></p>	
<p><b>Categoria 8: Avaluació i valoració del projecte.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruments i criteris d'avaluació</li> <li>- Opinió, valoració global de l'experiència</li> </ul>	<p><i>-M'ha paregut molt interessant la creació del web, mitjançant aquest podem fer arribar a altres companys i a professionals de l'educació els recursos que hem creat.</i></p> <p><i>-Activitat enriquidora i significativa.-Ha estat el projecte més creatiu i innovador que hem fet fins ara,</i></p> <p><i>-Ha estat un projecte molt costós de fer però ens ha ajudat a aconseguir un aprenentatge pràctic i significatiu</i></p> <p><i>-Ha sigut molt interessant perquè ens permet difondre aquells materials i recursos relacionats amb la literatura així com crear-ne de nous. Molt interessant i enriquidor, a més d'innovador</i></p> <p><i>-Molt útil: com a educadora, ha plantejat al meu centre de treball la possibilitat de crear-ne una doncs és un bon recurs per a l'aula i per a comunicar-te amb les famílies</i></p> <p><i>-Ha sigut un recurs molt útil per a en el futur poder crear una web en la nostra aula.</i></p> <p><i>-És un projecte molt útil per al nostre futur, ja que alhora que apreníem literatura ho fèiem sobre les TIC</i></p> <p><i>-Si es manté proposaria que valguera més, sols un 25% de la nota és poc per a un treball tan llarg i costós.</i></p>	

## MOSTRA QUALITATIVA 4

Reflexions individuals en l'AVALUACIÓ QUALITATIVA DEL PROJECTE *Creació de pàgines web* (Selecció de mostres de 12 alumnes de 2n dels Graus d'Infantil i de Primària).

<b>1.- ALUMNA: M.F.G.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>El projecte que se'ns ha proposat pense que ha sigut de gran utilitat si mirem de cara al futur. I és que ens trobem en la societat de les noves tecnologies i una de les coses que ha de tindre l'educació és que ha d'evolucionar i canviar a mesura que ho faça la societat que ens envolta.</i>
<i>Des de l'inici del quadrimestre ens van informar de com i en què consistia aquest projecte. Vam saber les dates d'entrega i planificació. A més a més, en qualsevol moment podíem contactar amb el mestre de l'assignatura mitjançant el correu electrònic o la tutoria.</i>
<i>-Interés, importància ... del projecte</i>
<i>Quant a l'assignatura de formació literària, considere que m'ha servit per adonar-me'n de la veritable importància de la lectura, tant en la infància com en l'edat adulta. A hores d'ara pense que cap persona pot deixar de costat els llibres perquè aquests ens aporten cultura i desenvolupen, d'una banda, la nostra capacitat crítica i, d'altra, la competència comunicativa. A més a més, són una font d'alliberament i de desconexió total del món que ens envolta.</i>
<i>-Activitats, aprenentatges adquirits</i>
<i>(...) a Formació Literària per a mestres he adquirit una sèrie de recursos per tal, ja no sols de treballar la lectura a l'aula, sinó de recursos per a motivar als xiquets i xiquetes i fer-los gaudir plenament de la literatura.</i>
<i>També he après que, si vull contagiar l'hàbit lector al meu alumnat, primer he de "predicar amb l'exemple". No puc fomentar la lectura i en hores de classe no tindre ganes ni temps ni de llegir el diari. Els docents som un exemple a seguir, som el mirall on els menuts es veuen.</i>

<b>2.- ALUMNA: L.B.B.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>La planificació i desenvolupament del projecte en aquesta assignatura ha estat organitzada pel meu grup de projecte partint de les indicacions que havíem d'adjuntar a la web. Per exemple, hem incorporat les nostres produccions (contes diversos, reflexions sobre autors variats..., també comentaris sobre la xarrada de (la performance de Dídac Botella), i les aportacions didàctiques de les lectures que hem realitzat al llarg del curs.</i>
<i>-Interés, importància ... del projecte</i>
<i>Considere que el projecte té una gran importància, doncs es tracta d'apropar a la gent i a nosaltres mateixa cap al plaer per la literatura, a més, he après gran diversitat d'aspectes sobre aquesta, com per exemple, els objectius, les competències i els beneficis de l'animació literària, així com, estratègies per educar en la lectura, l'escriptura, la narració oral i el teatre.</i>
<i>A més, a través del projecte he pogut interrelacionar tot el temari i les activitats realitzades amb la pàgina</i>

<i>web, de tal forma que he pogut tractar la literatura d'una forma integrada i cohesionada, tenint en compte no sols els coneixements que he après, sinó també totes les habilitats, ja siga millorar la nostra competència literària o la nostra competència en TIC.</i>
<i>-Paper del professorat</i>
<i>El paper del professorat ha sigut adequat per a la tasca, doncs el que pretenia era que investigarem, experimentarem, tot i que ens haguera agradat tenir un poc més de feed-back (...) A més, se'ns ha proporcionat les ferramentes bàsiques per fer un treball de qualitat.</i>

<b>3.- ALUMNA: A.A.B.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>Des de l'assignatura de Formació Literària se'ns ha plantejat el projecte de creació d'una pàgina web. Mitjançant l'elaboració de la web hem recollit recursos sobre la LIJ (...) creant un ventall de recursos educatius a l'abast de la comunitat educativa i de qualsevol persona interessada en acostar-e a l'univers de la literatura.</i>
<i>-Activitats realitzades</i>
<i>Per a crear els recursos educatius també hem comptat amb una sèrie d'activitats programades pel professor a la fi de millorar el resultat del projecte. Hem rebut sessions de formació sobre la realització de pàgines web i hem tingut l'assessorament de l'alumnat d'informàtica per a resoldre els dubtes a l'hora de crear la nostra web. A més, també vàrem tindre una visita molt enriquidora, tant a nivell personal com a nivell professional, el contacontes Llorenç, on vam aprendre multitud de tècniques i recursos i ens vam adonar de la importància de saber contar contes als xiquets i xiquetes...</i>
<i>-Interés, importància ... del projecte</i>
<i>Quan es va presentar el projecte no va despertar gran interès en mi perquè, encara que sóc conscient de la importància de les noves tecnologies, perquè no són el futur són el present, pensava que no seria capaç d'obtenir els resultats plantejats en aquest projecte. Però, poc a poc, amb les sessions de formació rebudes, l'assessorament del professor i amb el treball en equip amb les meues companyes i amb tota la classe, vàrem fer un pas endavant en les noves tecnologies, competència imprescindible com a futures docents.</i>
<i>-Paper del professorat</i>
<i>La creació del web va ser un treball en equip, on el professor es va convertir en guia donant-nos llibertat per a la realització de la web. D'aquesta forma hem construït el nostre propi aprenentatge, aconseguint un vertader aprenentatge significatiu.</i>
<i>- Aprenentatges</i>
<i>A més dels continguts de Formació Literària, he après a utilitzar les TIC com a ferramenta per a la difusió de la literatura.</i>

<b>4.- ALUMNE: A.G.B.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>El projecte de Formació Literària tracta de la creació d'una pàgina web o d'un racó de literatura dins la nostra pàgina web principal. Aquest racó l'hem desenvolupat al llarg de tot el quadrimestre, ja que en l'assignatura hem anat fent diferents activitats per oferir-les al nostre web. En relació a l'organització i el</i>

<i>temps que hem tingut, cal dir que ha estat molt ben planificat, ja que s'ha distribuït al llarg de tot el quadrimestre.</i>
<i>-Activitats realitzades</i>
<i>Les activitats són molt interessants per oferir-les a la web. Algunes són: conte embastat i contes amb rodes de paper plegats (tècniques per a que l'alumnat cree els seus propis contes). Per altra banda, tenim les dues lectures que hem fet: "Gramàtica de la fantasia" de G. Rodari i "La lectura i la vida" d'Emili Teixidor, i de les quals hem realitzat una fitxa per a recomanar-les a la web. I, per últim, tenim la valoració de l'article de Teixidor i la reflexió sobre la xarrada "La performance a l'escola" de Dídac Botella. En fi, una sèrie d'activitats útils i interessants per oferir-les al públic.</i>
<i>-Interés, importància ... del projecte</i>
<i>El projecte resulta molt interessant i atractiu per al públic ja que oferim productes per a que xiquets/es, professorat i famílies puguem fomentar la lectura i donar-li més importància.</i>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>Ha estat diferent ja que el professor actua de guia en la proposta de la web i amb les activitats realitzades a classe i, per part de l'alumnat, ha estat el creador i dissenyador de la pàgina web i les activitats, sempre aconsellats pel professor.</i>
<i>-Aprentatges</i>
<i>Aquest són: la importància de potenciar la lectura, l'art de contar i crear contes, estratègies d'avaluació, propostes per a un pla lector, la importància de les biblioteques...</i>

<b>5.- ALUMNA: N.Z.R.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>Pel que fa al projecte integrat de Formació Literària per a mestres, crec que ha tingut molt bona planificació ja que ha anat desenvolupant-se al llarg del quadrimestre, a la vegada que avançava l'assignatura.</i>
<i>-Activitats realitzades</i>
<i>M'han sigut útils i han servit per a posar en pràctica allò que hem anat aprenent a l'aula.</i>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>El paper ha estat el més adequat per a que hi haguera una participació activa per part de l'alumnat, a la vegada que el mestre reforçava el nostre aprenentatge.</i>
<i>- Aprentatges</i>
<i>Crec que és un projecte interessant, on s'han posat en pràctica la majoria de conceptes i tècniques que hem après, però sobretot remarcant la importància que ha tingut la metodologia, on s'ha impulsat l'aprenentatge significatiu on la base de la informació, a més del temari de classe, ha sigut la investigació de l'alumnat a través de diferents fonts.</i>
<i>Considero que hem après les tècniques (i el que és més important, les hem posat en pràctica) que estimulen l'adquisició d'hàbits lectors cap al nostre futur alumnat. I que també siguin capaços de produir textos amb activitats atractives i divertides.</i>

<b>6.- ALUMNA: M.R.M.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>La planificació ha segut l'adequada, però també cal dir que ha segut tardana, sols un poc, al mencionar les parts que havia de tindre la pàgina web.</i>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>El paper del professorat i de l'alumnat ha estat, gràcies a l'elaboració del web, totalment en contacte, enfortint els punts que permeten la unió d'aquests dos, compartint els treballs.</i>
<i>Gràcies a aquesta assignatura hem pogut veure que no és el contingut el problema, sinó que és la manera en la qual el professorat el transmet a l'alumnat. Per tant, és molt important donar prioritat al disseny de la pàgina web per a que aquest siga adequat i apte i que capte l'atenció dels més menuts.</i>
<i>-Aprenentatges</i>
<i>Aquesta assignatura ens ha permés desenvolupar, gràcies a la creació de la pàgina web, ferramentes per a transportar-les al món dels xiquets i xiquetes.</i>
<i>El projecte desenvolupa habilitats i destreses que, si no fora per ell, no les podríem realitzar. Habilitats com treballar en equip i enfrontar-nos als diferents problemes que comporta treballar amb persones de personalitats diverses, és un fet enriquidor que al principi no ens adonem de valor que això té. Però pense que ens dóna el valor de preparar-nos cap al futur.</i>

<b>7.- ALUMNA: C.C.O</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>Les activitats les hem realitzat durant les classes, pel que supose que la planificació ha sigut la mateixa que la del temari. El desenvolupament ha sigut molt divertit i molt pràctic ja que les tècniques les hem realitzades a classe.</i>
<i>- Activitats</i>
<i>Moltes i variades: contes embastats, rodes de paper plegat, hipòtesis fantàstiques, la xarrada sobre el teatre, les investigacions de cada equip... Podríem haver fet més activitats creatives si haguérem treballat de manera més pràctica el llibre de Rodari.</i>
<i>-Interés, importància ... del projecte</i>
<i>El projecte ha sigut molt interessant i divertit perquè les pràctiques ho eren. A més, aquestes tècniques m'han ajudat a ser creativa, a millorar o aprendre tècniques de creació literària</i>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>El professor ha explicat la matèria a classe i el seu paper en el projecte ha segut com el d'una guia, l'alumnat ha investigat, ha fet moltes activitats, algunes guiades pel professor però moltes de manera autònoma.</i>
<i>-Aprenentatges</i>
<i>Experiència molt pràctica i molt positiva.</i>

<b>8.- ALUMNA: M.C.M.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>La planificació i el desenvolupament del projecte han estat molt integrats en l'assignatura perquè els treballs s'han fet dins d'aquesta i no fora de l'horari de classe.</i>
<i>- Activitats</i>
<i>Molt interessants. Les que més m'han agradat són les de creació de contes i rondalles amb les tècniques que ens varen ensenyar. Els llibres també m'han agradat molt, considere que han sigut fonamentals per a l'aprenentatge (molt més instructius i interessants que els del curs passat).</i>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>Correcte, ha estat disponible per a qualsevol consulta que li hem fet.</i>
<i>-Aprenentatges</i>
<i>Hem après moltes coses, l'aprenentatge adquirit ha sigut molt profitós i ho considere així perquè crec que la literatura és una ferramenta fonamental i indispensable per a l'aprenentatge dels xiquets i xiquetes.</i>
<i>En aquesta assignatura ens han ensenyat a ensenyar-la de manera creativa, eixint-se de l'adoctrinament.</i>
<i>També ens han proporcionat ferramentes per a cercar les respostes per resoldre els problemes que puguen trobar-nos (els llibres).</i>

<b>9.- ALUMNA: T.G.M.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<i>El projecte s'ha desenvolupat de bona manera, gràcies a la bona planificació del grup que hem portat al llarg de tot el curs, tant a l'hora de repartir-se i de fer les tasques, com per a l'entrega dels treballs que, per a nosaltres, era sempre abans del dia acordat.</i>
<i>- Activitats</i>
<i>Les activitats han sigut resums i reflexions dels llibres llegits, tècniques per a la creació de contes i històries, resum i reflexió de les aportacions didàctiques de Dídac Botella sobre el teatre en la classe de primària.</i>
<i>-Interés, importància ... del projecte</i>
<i>Ens ha agradat molt i crec que totes hem posat molt i totes hem ficat molt d'interés a l'hora de dur-lo endavant, perquè es tractava de fer activitats creatives per a l'alumnat, i fer activitats d'aquest tipus sempre motiva molt.</i>
<i>A més ha sigut una de les assignatures d'aquest quadrimestre més interessants pel seu contingut, ja que fer a l'alumnat gaudir de la lectura i la literatura no és gens fàcil, però amb tots els trucs i estratègies que hem après ho podem aconseguir sense massa dificultat.</i>
<i>Considere de gran importància el projecte d'aquesta assignatura i tots els treballs, lectures i resums realitzats.</i>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>El professor ha servit de guia i mediador en aquesta assignatura, ja que sols explicava el que calia fer i</i>

resolia qualsevol dubte que sorgia en qualsevol moment, assegurant-nos el feedback en el nostre treball sempre que ha sigut necessari.

Hi ha hagut molta cooperació per part de totes les companyes del grup i hem treballat des del respecte i el mutu acord per tard d'eleger el treball i anar canviant cada vegada.

#### **10.- ALUMNA: E.D.I.**

*-Planificació i desenvolupament del projecte*

*El projecte ha sigut molt positiu i enriquidor. Des de la planificació i el desenvolupament s'ha de dir que hem comptat amb el temps necessari per a poder anar desenvolupant-lo sense preses i amb qualitat, ja que les activitats les feien primer a l'aula i, després, en l'equip de projecte les corregíem i fèiem una tria de les millors que eren les que penjàvem al web del grup.*

*-Paper del professorat i de l'alumnat*

*El paper del mestre era el de fer-nos de guia a l'hora de realitzar el treball, així com de donar-nos feedback del recurs per tal que el nostre treball tingués la major qualitat possible.*

*El grup ha tingut una actitud positiva, democràtica (per a la tria del millor), ham assistit i participat en les classes.*

*-Aprentatges*

*Considero que aquest projecte és molt positiu perquè ens ha donat a conèixer nombrosos recursos per a tractar les creacions literàries, aspecte que al llarg de la nostra vida acadèmica ha estat deixat una mica de banda. També hem après que el còmic o el teatre són recursos que poden ajudar a gaudir de la lectura, com a activitats complementàries de la mateixa.*

#### **11.- ALUMNA: L.V.R.**

*-Planificació i desenvolupament del projecte*

*És insuficient la formació que teníem els informàtics per ajudar-nos a fer la web. Erren alumnes de primer i moltes coses no les sabien. Millor que siguen de cursos més avançats.*

*No obstant ens ajudaren en tot el que podien i sabien.*

*S'ha deixat poc de temps per a fer la pàgina web. Sols dues sessions amb els informàtics no és suficient, hem hagut d'invertir molt de temps fora de l'horari lectiu per a poder elaborar-lo amb èxit.*

*- Importància, utilitat...*

*Malgrat les crítiques, que espere que servisquen per millorar, el projecte és un bon recurs ja que és quelcom diferent i innovador i això ho fa més interessant i amè.*

*-Aprentatges*

*La web és un bon recurs d'aprenentatge sobretot de la competència en TIC.*

*Relació entre els continguts de l'assignatura, aprenentatge més pràctic.*

*La web serveix per aprendre més sobre les noves tecnologies que per adquirir coneixements de literatura.*

<b>12.- ALUMNA: A.D.V.</b>
<i>-Planificació i desenvolupament del projecte</i>
<p><i>La planificació i el desenvolupament han estat fonamentals per fer el projecte.</i></p> <p><i>Primerament vàrem treballar la teoria bàsica de l'assignatura, i vam poder resoldre tots els dubtes.</i></p> <p><i>Després se'ns van proporcionar molts recursos que podríem aprofitar com a futures classes amb el nostre alumnat.</i></p> <p><i>Amb els temes d'investigació també poguérem endinsar-nos més en el món de la literatura.</i></p>
<i>-Paper del professorat i de l'alumnat</i>
<i>El paper del professor ha estat molt important sobretot al començament. Més endavant ens ha servit de guia per fer els treballs i conèixer millor tot el que envolta la literatura.</i>
<i>- Importància, utilitat...</i>
<i>Projecte molt important i interessant, hem pogut veure com funciona una pàgina web i hem conegut molts recursos per a utilitzar en un futur.</i>



**AVALUACIÓ QUALITATIVA INDIVIDUAL DEL P. I. I RELACIÓ AMB LES CATEGORIES**

	<b>ASPECTES POSITIUS</b>	<b>CAT</b>	<b>ASPECTES A MILLORAR</b>	<b>CAT</b>
M · F · M	Per finalitzar i, com que pense que a l'assignatura hem treballat de maneres molt diverses (en equip, individual, preguntes tècniques, treballs constructius, presentacions orals, treballs escrits...), considere que no canviaria res de l'organització, doncs les sessions han estat entretingudes i han facilitat el nostre aprenentatge de manera contínua.	1	-Cap	
L · B · B	-Autonomia: haver pogut investigar i analitzar per nosaltres mateixa la realitat literària, és a dir, a través de diverses fonts.  -Hem pogut aprendre molt més del que sabíem i tenim molts materials i recursos per saber com portar-la a l'aula.  -El projecte ens ha format com a persones i com a professionals, hem treball de manera cooperativa per aconseguir una web plena d'informació, útil i cohesionada que desperte l'interés de les persones per la literatura.	7  3  4 5	-Més feed-back per part del professorat.  -Més temps per poder revisar la feina.  -M'haguera agradat haver realitzat més produccions de l'estil dels contes que hem fet.  -Considere que l'assignatura ha sigut interessant i divertida, però m'haguera agradat fer més produccions literàries.	6  1  1  3
A · A · D	-Ha sigut una experiència molt enriquidora, on he pogut adquirir una sèrie d'aprenentatges que em facilitaran la meua tasca com a docent. He desenvolupat les competències literària, de TIC, comunicativa, creativa...  -He après a utilitzar les TIC com a ferramenta per a la difusió i ensenyament de la literatura.	3 4  3	-Opine que les sessions de treball amb els alumnes d'informàtica no han de fer-se tan seguides, per exemple, podria ser una al principi de la creació de la web, per orientar-nos per orientar-nos i una l'altra més endavant quan tinguen més produccions realitzades.  -No limitar els programes a utilitzar, llibertat per utilitzar d'altres.	1   7
A · G · B	-Projecte interessant per a nosaltres  -Racó literari útil i atractiu per al públic  -Aprentatge de tècniques per a fomentar la lectura, contar i crear contes...  -Personalment m'ha paregut el projecte més interessant d'enguany.	8 3 3  8	-Més temps per fer més activitats creatives i oferir-les a la pàgina web.	1
N · Z · R	-Molts aspectes positius però el més important per a mi és la relació que ha tingut el projecte amb les classes normals de l'assignatura, és a dir, ha sigut un complement més de l'aprenentatge global.  -L'objectiu que es va plantejar a l'inici de l'assignatura, crec que s'ha assolit.	2  2	-Cap.	
M · R · M	-Els beneficis han estat la capacitat de dissenyar una pàgina web i de programar activitats i recursos adaptats al professorat i a l'alumnat.  -La manipulació de ferramentes TIC, així com la utilització del programa "prezi", que si no fora pel	8  4	-No sols de l'assignatura, sinó en general, millorar la configuració dels equips, ja que no tots els equips estaven equilibrats.  -Explicar abans el contingut de la pàgina web de	1  6

	projecte integrat, no haguérem tingut la possibilitat de tractar-lo.		Formació Literària.	
C . C . O	-Experiència molt pràctica i molt útil.	8	-Treballar amb més profunditat el llibre de Gianni Rodari, haver fet pràctiques conjuntes a classe, així haguérem realitzat moltes més activitats i haguérem llegit el llibre mentre apreníem a fer les pràctiques.	3
M . C . M	-Assignatura molt profitosa, a més s'ha convertit en una part essencial de la nostra pàgina web. -Els continguts molt adequats i el projecte també.	8	-M'haguera agradat que la classe fora més participativa (representacions teatrals, més vivencial, contar contes...). No tant centrada en el saber, si no en el saber fer.	1
T . G . M . .	-És una de les assignatures més interessants pel seu contingut. -És molt important aprendre a ensenyar a l'alumnat a gaudir de la lectura i aconseguir crear en ell un hàbit lector i fer-lo interessar-se per la literatura, perquè és part de la nostra cultura i, bàsicament, determina d'on venim. -Poca càrrega de treball i ben distribuïda al llarg de les unitats didàctiques que hem tingut comparant-la amb altres assignatures i això ho agraïm molt.	8  3  1	-Cap	
E . D . I . .	-Valoració positiva de l'organització del treball, de les activitats i dels aprenentatges realitzats. -Utilitat del projecte per adquirir els objectius marcats en l'assignatura.	1  3  8	-Haver pogut treballar més recursos d'una manera pràctica, és a dir, fer en classe més activitats de creació com les que hem fet, perquè, ja que com ja sabem, s'aprèn millor els conceptes des de la pràctica. Però també sóc conscient del poc de temps que tenim en l'assignatura.	1  3
L . V . R	El projecte és un bon recurs ja que és quelcom diferent i innovador i això ho fa més interessant i amè.	8	-Insuficient la formació que teníem els informàtics per ajudar-nos a fer la pàgina web. -S'ha deixat poc de temps per a fer-la. Sols dos sessions amb els informàtics no és suficient, hem hagut d'invertir molt de temps fora de l'horari lectiu per a poder elaborar-lo amb èxit. -La pàgina web serveix per aprendre més sobre les noves tecnologies que per adquirir coneixements de literatura .	7  1  3
A . D . V	Projecte molt important i interessant, hem pogut veure com funciona una pàgina web i hem conegut molts recursos per a utilitzar en un futur	8	-Crec que l'únic que hauria de millorar-se és la planificació del temps, ja que, encara que ha sigut per festes i celebracions que han coincidit amb l'assignatura, hem tingut molta càrrega de feina a la fi del semestre.	1

### 9.2.1.2. Anàlisi de la mostra qualitativa oral: focus grup amb les coordinadores dels equips

En l'Annex 14 apareix la reproducció escrita de l'entrevista amb les coordinadores.

	COORDINADORA 1	COORDINADORA 2	COORDINADORA 3
<p>Pregunta 1:</p> <p>Valoració de la primera sessió de treball amb els informàtics?</p> <p>Penseu que heu aprofitat el temps?</p>	<p>Sí.</p> <p>Estem satisfetes. Dúiem propostes de disseny del web. I ens han orientat sobre com fer-ho.</p> <p>Sí, estem satisfetes.</p>	<p>Sí.</p> <p>Queríamos una web muy innovadora, llamativa y creativa</p> <p>Pero hemos tenido que cambiar de idea porque nuestras propuestas eran difíciles de hacer.</p>	<p>Sí.</p> <p>Portàvem propostes de classificació de les imatges i de les pestanyes.</p> <p>Però a banda d'allò visual també ens hem centrat en el contingut.</p>
<p>Pregunta 2</p> <p>Heu trobat sentit al canvi?</p>		<p>Sí, aceptamos el cambio porque los informáticos nos han llevado hacia lo más práctico.</p>	
<p>Pregunta 3</p> <p>Us he sentit ben tractades, ben ateses? Heu rebut un tracte adequat?</p>	<p>Sí</p>	<p>Sí</p>	<p>Sí, el nostre ens ha dit que si necessitàvem alguna cosa que l'avisàrem per correu electrònic</p>
<p>Pregunta 4</p> <p>i del projecte inicial ... què heu modificat?</p>	<p>Nosaltres també però hem solucionat el tema de els idiomes han altres imatges gratuïtes</p>		<p>Volíem fer la pàgina trilingüe, però les icones ens han dit que valen diners</p>
<p>Pregunta 5</p> <p>Han sigut clares i didàctiques les explicacions?</p>	<p>Sí, molt bé</p>	<p>Bé</p>	<p>Sí</p>
<p>Pregunta 7</p> <p>Us ha agradat l'activitat?</p>	<p>Sí, estem aprenent. Igual que el curs passat amb les presentacions, ara veiem diversos recursos informàtics per aprendre a fer blogs i webs.</p> <p>És útil per a utilitzar ferramentes i per exposar els teus projectes i anunciar la teua escola.</p>	<p>Sí</p>	<p>Sí</p>

	COORDINADORA 4	COORDINADORA 5	COORDINADORA 6
<p>Pregunta 1:</p> <p>Valoració de la primera sessió de treball amb els informàtics?</p> <p>Penseu que heu aprofitat el temps?</p>	<p>Sí. Dúiem propostes i ens han orientat cap al worpress</p> <p>Però nosaltres volem que siga més visuals i volem usar wix i hem canviat</p> <p>Sí però ens haguera agradat aprofitar un poc més el temps i començar a mirar ja el contingut.</p>	<p>Sí. Llevábamos propuestas muy llamativas, con movimiento.</p> <p>Pero hemos tenido que hacer cambios y hemos visto otras posibilidades para ver qué programa es mayor.</p>	<p>Sí, hem pactat perquè dúiem un esborrany amb propostes molt complicades de fer.</p> <p>Utilitzarem wix que és més bàsic i fàcil.</p>
<p>Pregunta 2</p> <p>Heu trobat sentit al canvi?</p>	<p>Sí, farem primer wix que és més visual i després farem el blog.</p>		
<p>Pregunta 3</p> <p>Us he sentit ben tractades, ben ateses? Heu rebut un tracte adequat?</p>	<p>Sí</p>	<p>Sí, es un Chico muy majo</p>	<p>Sí, el nostre està molt implicat i està ajudant-nos molt</p>
<p>Pregunta 5</p> <p>Han sigut clares i didàctiques les explicacions?</p>	<p>Sí I, si no sabien alguna cosa, ens han dit que s'ho prepararien per a la segona sessió</p>	<p>Sí A nosaltres ens ha explicat el que eren les imatges <i>flash</i></p>	<p>sí</p>
<p>Pregunta 6</p> <p>Heu planificat treball per a la propera sessió?</p>	<p>Nosaltres hem quedat que hem de pensar molt bé el contingut que volem posar en cada <i>linx</i> del web</p>	<p>Sí, tèmemos un problema con la imágenes porque se "pixelaban" porque eran muy pequeñas. Hemos quedado que buscarán una solución y nosotras buscaremos otras imágenes.</p>	
<p>Pregunta 7</p> <p>Us ha agradat l'activitat?</p>	<p>Sí</p>	<p>Sí Podemos aprender los unos de los otros Es útil e interesante Es útil para dar a conocer una escuela</p>	<p>sí</p>
<p>Dificultats Dubtes</p>		<p>¿Qué se va a evaluar en el Trabajo? No somos expertas en informática</p>	

### 9.2.1.3. Anàlisi de les mostres quantitatives

#### - MOSTRA QUANTITATIVA 1: ENQUESTA DE VALORACIÓ DEL P.I.

Resultats de l'enquesta final de l'assignatura de valoració del projecte de creació de la web. (22 ENQUESTES DE 2n B G.E.I. de 32 alumnes).

1.- En la Guia de l'Assignatura apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació.	90	4,1
2.- S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar ?	97	4,4
3.- Heu disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	86	3,9
4.- L'ajuda dels estudiants del CFGS en la realització de la web ha estat profitosa?	46	2,1
5.- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada?	91	4,1
6.- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?	100	4,5
7.- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model de Formació Literària que s'hi proposa?	90	4,1
8.- Amb la realització del projecte hem ampliat la nostra competència oral i escrita en català?	96	4,3
9.- Hem evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip?	89	4,0
10.- Hem aprofundit en el domini de les TIC?	92	4,2
11.- Hem elaborat una mostra àmplia i variada textos de diversos gèneres?	94	4,2
12.- Hi ha hagut una coordinació dels equips per part del professorat	89	4,0
13.- El professor supervisa el treball individual i dels grups en l'aula?	90	4,1
14.- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?	90	4,1
15.- Hem pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?	98	4,5
16.- Les activitats realitzades a classe, al llarg del semestre, han estat útils per a la realització del projecte?	98	4,5
17.- Les activitats de presentació i difusió del projecte han sigut adequades?	93	4,2
18.- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?	95	4,3
19.- Hi ha suficients instruments per a avaluar la pàgina web?	88	4,0
20.- He pogut participar l'avaluació del projecte?	88	4,0

## - COMENTARIS SOBRE ELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

En primer lloc cal destacar que, a nivell global, els resultats de l'enquesta són satisfactoris. De les vint preguntes plantejades, 18 obtenen una puntuació igual o superior al 4 (en una escala de l'1 al 5) i, per tant, els estudiants manifesten en estar prou o molt d'acord amb el que es planteja en cada ítem. Hi ha tres criteris que destaquen positivament amb una puntuació de 4,5:

- el criteri 6 (finalitat i naturalesa del projecte)
- el criteri 15 (participació i decisions de manera autònoma en la realització)
- el criteri 16 (utilitat de les activitats per a la realització del projecte).

En canvi, hi ha dos criteris que obtenen una puntuació més:

- el criteri 4 (2,1): l'ajuda rebuda per part dels estudiants del CFGS d'informàtica
- el criteri 3 (3,9): els recursos i materials suficients per a realitzar el treball

En general, aquestes dades quantitatives tenen un alt grau de coincidència amb les dades qualitatives analitzades on es descriuen àmpliament les raons d'aquestes valoracions. Excepte el criteri 4 on contrasta aquesta baixa puntuació amb la valoració positiva que, de la relació amb els informàtics, es realitza en l'entrevista en focus grup amb les coordinadores dels grups. La raó d'aquesta contradicció està en què l'entrevista es feu després de la primera sessió de treball i les queixes se centren sobretot en els problemes de comunicació que s'han produït en la tercera fase del projecte, en el seguiment autònom per part dels estudiants d'informàtica. Lògicament, aquests dos aspectes es converteixen en objectius de millora per al proper curs.

Altres criteris que també ens poden ajudar a millorar la planificació i el disseny del projecte en cursos futurs són els criteris que estan en una puntuació de 4. Per exemple, considerem que ens falta més informació quantitativa sobre els aspectes relacionats amb l'avaluació. Possiblement la raó d'aquest fet està en què l'enquesta i la valoració qualitativa del projecte es realitzen abans de finalitzar les classes. Per tant, considerem que és convenient realitzar l'enquesta més tard, quan l'alumnat ja està avaluat i saben les seues les notes finals. Si açò no fóra possible, seria interessant que -a l'hora de complimentar les enquestes- l'alumnat tinguera present els instruments i els criteris que s'utilitzaran en la seua avaluació. Per últim, també és interessant incloure en l'enquesta un últim criteri faça referència a la valoració global del projecte.

**- ANÀLISI DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA EN RELACIÓ AMB LES CATEGORIES ESTABLERTES**

CATEGORIES	PREGUNTES DE L'ENQUESTA		VALORACIÓ
<b>Categoria 1: Metodologia de treball del professor.</b>  <i>Subcategories:</i> -Programació del projecte -Explicació de les fases i activitats -Praxis en l'aula -Recursos i materials proporcionats	1.- En la Guia de l'Assignatura apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació.	4,1	
	2.- S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar ?	4,4	És un dels ítems més valorats.  Millora respecte a les valoracions del curs anterior.
	3.- Heu disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	3,9	En les valoracions qualitatives apareix l'explicació d'aquest baix resultat: sobretot són queixes sobre la falta de temps en classe per a la realització de les activitats i la càrrega de feina.
<b>Categoria 2: Objectius del projecte.</b>  <i>Subcategories:</i> -Relació teoria – pràctica -Finalitat -Naturalesa	5.- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada	4,1	
	6.- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?	4,5	Molt bona valoració
<b>Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)</b>  <i>Subcategories:</i> -Obtenció dels aprenentatges -Organització de l'aprenentatge -Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)	8.- Amb la realització del projecte hem ampliat la nostra competència oral i escrita en català?	4,3	En els comentaris valoratius es destaca la importància de l'expressió oral en català.

	11.- Hem elaborat una mostra àmplia i variada textos de diversos gèneres?	4,2	
<b>Categoria 4:</b> <b>Aprenentatges competencials i transversals</b> <i>Subcategories:</i> -Obtenció dels aprenentatges (TE, TIC, comunicació oral, creativitat) -Organització de l'aprenentatge -Manifestació de l'aprenentatge (habilitats adquirides)	9.- Hem evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip?	4,0	Apareixen queixes en grups concrets sobre problemes amb persones concretes (sobretot d'absentisme)
	10.- Hem aprofundit en el domini de les TIC?	4,2	
<b>Categoria 5:</b> <b>Aprenentatges didàctics</b> - Canvis en la visió del fet literari - Concepció de l'ensenyament literari - Actituds cap a l'assignatura -Aprenentatges metodològics	7.- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model de Formació Literària que s'hi proposa?	4,1	
<b>Categoria 6: Paper del professor.</b> <i>Subcategories:</i> -Elaboració i coordinació equips -Activitats realitzades en les sessions de classe -Atenció als grups i resolució dubtes	12.- Hi ha hagut una coordinació dels equips per part del professorat	4,0	Un parell de grups assenyalen la falta de coordinació entre el professorat d'educació i el d'informàtica. Cal analitzar el paper dels assessors del grup com a persones que coordinen el projecte. Veure dades de l'enquesta de la titulació.
	13.- El professor supervisa el treball individual i dels grups en l'aula?	4,1	Alguns alumnes demanen més feedback per part del professor.
	14.- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?	4,1	
	4.- L'ajuda dels estudiants del CFGS en la realització de la web ha estat profitosa?	2,1	És l'ítem pitjor valorat. En les valoracions qualitatives apareixen les causes. Cal reflexionar per què. És un aspecte a millorar en el



			<p>projecte.</p> <p>En les enquestes de l'alumnat d'informàtica, també apareix com a punt feble la falta de comunicació amb els estudiants d'educació.</p>
<p><b>Categoria 7: Paper de l'alumne/a.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <p>-Participació en la programació</p> <p>-Activitats de classe.</p> <p>-Activitats per a la presentació i difusió del projecte</p>	<p>15.- Hem pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?</p>	4,5	<p>Destaquem el treball autònom i la capacitat per prendre decisions sobre la pròpia web.</p>
	<p>17.- Les activitats de presentació i difusió del projecte han sigut adequades?</p>	4,2	
<p><b>Categoria 8: Avaluació.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <p>-Instrumentes i criteris d'avaluació</p> <p>-Mecanismes d'autoavaluació</p> <p>-Opinió, valoració de l'experiència</p>	<p>16.- Les activitats realitzades a classe, al llarg del semestre, han estat útils per a la realització del projecte?</p>	4,5	<p>Utilitat de les activitats de Formació Literària. Valorem positivament que les activitats del projecte estiguen inserides en les unitats didàctiques i que, per tant, es realitzen a mesura que avancen les classes i no s'acumulen en un espai de temps determinat com en altres matèries.</p>
	<p>18.- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?</p>	4,3	
	<p>19.- Hi ha suficients instruments per a avaluar la pàgina web?</p>	4,0	<p>En els comentaris qualitatius apareix la queixa que la feina del projecte és excessiva. I la proposta més general és augmentar el valor del projecte (+ del 25%).</p>
	<p>20.- He pogut participar l'avaluació del projecte?</p>	4,0	<p>Sí , hem avaluat, amb les graelles d'avaluació entre iguals, les competències TIC i TE dels companys i companyes d'equip.</p>

## - MOSTRA QUANTITATIVA 2: ANÀLISI DELS RESULTATS ACADÈMICS

S'han comparat els resultats dels grups de 2n A (47 alumnes) i 2n B (34 alumnes) del Grau d'Educació Infantil. Cal recordar que la comparativa s'ha realitzat entre dos models d'avaluació:

- El valor de la nota final tot incorporant el percentatge del 25% que val el Projecte integrat.
- El valor de la nota final sense tenir en compte el valor del projecte.

Per fer aquesta comparativa hem utilitzat el programa SPSS per realitzar els càlculs estadístics (adjuntem un document annex amb les proves realitzades). Primer hem realitzat la *Prova de Kolmogorov-Smirnov per a una mostra* per comprovar la normalitat de la mostra i el resultat és que la mostra és normal. A continuació, hem comparat les mitjanes amb la *Prova t-student* i, com es mostra en el quadre de resultats, s'observa que:

1.- Sí hi ha un efecte significatiu de la metodologia: doncs en els dos grups analitzats es demostra que la metodologia amb projecte funciona millor que la metodologia sense projecte. Ja que es pot comprovar que hi ha un menor nombre d'alumnes suspesos amb la metodologia 2 (amb P.I.) i també les notes són millors (hi ha un percentatge molt més elevat de notables i excel·lents.

2.- El grup de 2n B obté millors resultats que l'altre en ambdues metodologies.

### ANÀLISI DELS RESULTATS 2n A GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL (47 ALUMNES)

	METODOLOGIA 1 (sense P.I.)		METODOLOGIA 2 (amb P.I.)	
INS	13	27,6%	8	17,0%
SF	14	29,8%	5	10,6%
BÉ	10	21,2%	20	42,5%
NOT	9	19,1%	11	23,4%
EXC	1	2,1%	3	6,5 %

### 2n B GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL (34 ALUMNES)

	METODOLOGIA 1 (sense P.I.)		METODOLOGIA 2 (amb P.I.)	
INS	6	17,6%	1	2,9%
SF	4	11,7%	4	11,8%
BÉ	11	32,4%	8	23,5%
NOT	11	32,4%	12	35,3%
EXC	3	8,8%	8	23,5%

## 9.2.2. Anàlisi i discussió de les mostres del projecte de creació de tallers i racons de creativitat literària

### 9.2.2.1. Anàlisi de les mostres qualitatives

#### - MOSTRA QUALITATIVA 1

Recollim comentaris dels apartats *Metodologia*, *Resultats* i *Conclusions* de la MEMÒRIA ESCRITA DEL PROJECTE INTEGRAT: *Diversitat i recursos educatius* de 2n A Grau de Mestre/a d'Educació Primària (Curs 2013-14).

#### 1.- METODOLOGIA

##### **EQUIP EL DAU PAU 2n Grau de Mestre/a d'Educació Primària**

Per a la realització dels treballs acordarem que, per una banda, la feina de recerca d'informació, l'anàlisi d'informació, redaccions dels apartats, etc., es **farien de forma individual. I, per altra banda, el treball d'equip** (posar en comú idees, repartiment de tasques, aportació de més informació, etc.) **ho fariem en les hores de projecte integrat que tenim dins l'horari i aprofitant les hores de cada assignatura destinades a aquest projecte.** Seguint allò que vàrem acordar al principi, hem funcionat també al llarg d'aquest segon quadrimestre i **considerem que hem funcionat de manera adequada.**

Concretament, pel que fa als treballs que componen el Projecte Integrat, hem funcionat de la mateixa manera: treball d'equip - per aportar i concretar idees i aspectes a tindre en compte (realització d'una ruta matemàtica, selecció del tema per al curt, gravació del curt, característiques de la pàgina web, etc.) - i treball individual, bé teòric o bé la preparació de material per al curt, la ruta matemàtica, etc. Aquests són exemples de quina ha sigut la metodologia a l'hora de realitzar els nostres treballs i del nostre funcionament com a grup. **Els materials i recursos bibliogràfics proposats han estat útils per fer el marc teòric del treball i ens han donat molts exemples per poder dissenyar les nostres activitats de creació literària.**

Continuant amb l'explicació de la nostra web, ens trobem amb el ***Dau Pau en acció*** (el qual el trobem a l'apartat dels Docents i famílies). Aquesta secció està dedicada a l'ús de les diferents metodologies d'ensenyament-aprenentatge. Considerem que l'elecció d'una metodologia o altra condiciona l'ensenyament – aprenentatge de l'alumnat, per això és de vital importància escollir aquella que respecte els diferents i diversos ritmes d'aprenentatge presents a les aules i que, a més, siga significativa per a tot l'alumnat. **Per això, una de les metodologies més adequades que millor representa els nostres principis educatius i més efectiva per a garantir la inclusió de tot**

**l'alumnat és la denominada metodologia per tasques o projectes.** Aquesta garanteix un aprenentatge actiu i significatiu de tots els continguts educatius, de manera que l'ensenyament – aprenentatge es realitza des de la transversalitat de totes les assignatures. Les característiques fonamentals d'aquesta metodologia són, per una banda el rol que desenvolupen tant el professorat com l'alumnat, el professorat deixa de ser un simple transmissor de coneixements per a convertir-se en un guia amb l'objectiu d'ajudar a l'alumnat a descobrir el seu propi coneixement de manera autònoma; i per altra banda, l'adquisició de les quatre habilitats lingüístiques bàsiques: llegir, escriure, escoltar i parlar.

**La competència comunicativa: se substitueix la competència gramatical per la comunicativa, el més important és l'ús real de la llengua.** Per tant, és la més apropiada per a l'estudi de les llengües, ja que està englobada dintre de l'enfocament comunicatiu. Com tots i totes sabem, les llengües representen la diversitat de cultures existents. Podríem dir que són conceptes recíprocs, ja que no hi ha cultura sense diversitat ni diversitat sense cultura. De manera que, aquesta diversitat cultural és una font de riquesa que s'ha d'incloure i respectar en tots els centres educatius. Aquesta inclusió és importantíssima, ja que representa la societat plurilingüe en la qual vivim. Aquest grup considera que tots els xiquets i les xiquetes han de conèixer diverses llengües perquè el món actual és multilingüe i han de tindre les mateixes oportunitats que altres ciutadans i ciutadanes del món. Amb una formació plurilingüe, gaudiran de més facilitats per a comunicar-se, per a accedir a més i millors fonts d'informació, per a obtenir millors llocs de treballs i, el més important, per a augmentar el seu desenvolupament personal. **Tanmateix, l'aprenentatge per tasques o projectes fomenta la inclusió de l'alumnat amb llengües pròpies diferents a la nostra i aquesta inclusió representa l'èxit educatiu d'aquest tipus de metodologia, perquè justament la diversitat és la que pot revifar l'ús de les llengües.**

## 2. RESULTATS

### **EQUIP EL DAU PAU 2n Grau de Mestre/a d'Educació Primària**

Pel que fa als altres recursos, **en l'apartat d'Activitats d'educació literària,** podem trobar el taller de creació literària, anomenat *Les auques boges*, per tal que l'alumnat gaudisca i aprenga mentre elabora els textos. En concret, proposem l'elaboració d'un auca per tal d'introduir i recuperar a l'escola el folklore popular com una eina de coneixement de la realitat i l'entorn a través d'uns continguts i sentiments d'un poble. A més, considerem que és un model de text literari que no se sol estudiar a classe i permet estudiar els gèneres narratius i retòrics d'una manera amena. El taller està organitzat en diferents parts (escoltar cançons, llegir poemes i endevinalles, escriure un auca, etc.) que permeten a l'alumnat practicar les quatre habilitats lingüístiques (llegir, escoltar, parlar i escriure). El nostre taller es basa en el model didàctic d'ensenyament de l'educació literària, aquest model es basa en el lector/a, a qui es considera element clau del seu procés d'ensenyament-aprenentatge deixant arrere estudis tradicionals i memorístics que no treballaven la part productiva amb els/les estudiants i acabaven convertint-se en

aprenentatges no significatius. **Hem seguit els principis i els objectius d'aquest model per elaborar el nostre taller.**

Pensem que la **metodologia per tallers es una bona eina per a ensenyar i aprendre literatura i possibilita l'atenció a la diversitat**, peça clau del nostre projecte. **La literatura és una ferramenta interdisciplinari i inclusiva** i com sabem, a través de la literatura es pot aprendre no només aspectes lingüístics o diferents autors/es i moviments literaris sinó informació al voltant de qualsevol tema.

Juntament amb el taller de creació de l'auca, **proposem diferents activitats per tal de practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària** com ara: l'elaboració de contes amb diferents tècniques ("rodes de paper plegats", "conte embastat", etc.), realitzar cal·ligrames, fer dibuixos de frases fetes, etc. **Recursos útils que es poden utilitzar a l'aula per a treballar el fet literari, de manera significativa, innovadora i divertida.**

### 3.- CONCLUSIONS

#### **EQUIP EL DAU PAU 2n Grau de Mestre/a d'Educació Primària**

**La realització dels treballs de projecte integrat del segon quadrimestre i els seus resultats finals**, a pesar de les situacions que se'ns han plantejat (d'incorporació de membres, primer, d'absències d'altres membres, després, i d'abandó, finalment), **han sigut adequats i satisfactoris**. A causa de les situacions viscudes amb alguns membres de l'equip hem hagut d'aprendre, o posar en pràctica, com gestionar-les, com dir les coses de la millor manera possible per no causar més problemes encara, etc. Per tant, **d'unes situacions que en un principi resultaven no gaire agradables, hem pogut extreure bons aprenentatges per a la vida, a nivell personal o professional.**

Pel que fa als **objectius** plantejats a l'informe de planificació, **els hem assolit gràcies a la feina constant i planificada de les membres de l'equip. La motivació i la il·lusió per la feina** ben feta han substituït la pressió que, en altre context de treball, podríem haver sentit. Hem viscut, per tant, **la importància de crear un bon clima de treball per a augmentar el rendiment de l'alumnat** (cosa que haurem d'aplicar a les aules amb l'alumnat de Primària).

**L'equip considera que els recursos educatius realitzats són totalment aplicables i útils per a atendre la diversitat de les aules.** Tant el vídeo explicatiu de la diversitat com les activitats, tallers i racons han sigut elaborats per al context de l'aula del nostre projecte, però igualment es podrien fer servir en altres contextos, realitzant les modificacions oportunes. **El Projecte Integrat és, per tant, una manera de connectar els aprenentatges adquirits a l'aula amb la realitat, aspecte que també haurem d'aplicar en les nostres aules.**

En referència als **punts forts** de l'equip, es poden destacar: **la motivació** (la qual cosa aporta major participació i implicació), **les ganes d'aprendre, la comprensió per les situacions extra-acadèmiques, la qualitat dels treballs, l'eficàcia de les reunions de treball, la il·lusió, la responsabilitat, la creativitat** (que ha millorat respecte a principi de curs), l'ajuda, la confiança, la

reflexió i un llarg etcètera. En canvi, com a **punt millorable**, es pot destacar el fet de **no donar tantes voltes a un mateix aspecte ja que suposa, en alguns casos, un retard en les presses de decisions.**

Concretament, quant a les **competències** treballades al llarg del segon curs, **l'equip considera que ha millorat pel que fa a la creativitat i la innovació** però que encara es podria millorar més, ja que és un procés d'aprenentatge l'adquisició d'aquestes.

En referència als **recursos** temporals, **la millora en la planificació ha suposat una disminució en les presses d'última hora i el volum de treball de cada membre ha sigut equitatiu.** Al igual que en l'anterior quadrimestre, els recursos econòmics han sigut els menors possibles ja que hem emprat material propi per a la realització dels treballs.

Per a concloure, ens agradaria afegir, en primer lloc, que les membres d'aquest grup creiem que hem superat amb èxit el compliment de totes les tasques i dels objectius plantejats. Aquests no solament concorden amb els resultats obtinguts sinó que superen aquelles expectatives que ens havíem plantejat a l'inici del quadrimestre.

Ens considerem un **grup innovador ja que hem procurat donar sempre als nostres treballs un toc personal i original. Aquestes pinzellades personals sorgeixen de la creativitat, de la reflexió contínua i de la autocrítica**, elements necessaris i fonamentals per a saber què tenim, on estem i on volem arribar

**ANÀLISI CATEGORIAL DE LA MEMÒRIA DEL PROJECTE INTEGRAT: *DIVERSITAT I RECURSOS EDUCATIUS***

CATEGORIES	METODOLOGIA	RESULTATS	CONCLUSIONS
<p><b>Categoria 1: Metodologia de treball del professor.</b></p> <p><i>Subcategories:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Programació del projecte</li> <li>-Explicació de les fases i activitats</li> <li>-Praxis en l'aula</li> <li>-Recursos i materials proporcionats</li> </ul>	<p>-Els recursos i materials bibliogràfics han estat útils per fer el marc teòric del nostre projecte i com a exemple per fer les nostres activitats.</p>	<p>-Recursos útils</p>	<p>- El projecte ha estat millor planificat.</p>
<p><b>Categoria 2: Objectius del projecte.</b></p> <p><i>Subcategories:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Objectius</li> <li>-Relació teoria – pràctica</li> <li>-Finalitat</li> <li>-Naturalesa</li> </ul>		<p>-Subratllen la dimensió pràctica del projecte: realització d'un taller de creació literària, propostes per a la creació de textos literaris proposem diferents activitats per tal de practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària</p>	<p>- Els objectius els hem assolit gràcies a la feina constant i planificada de les membres de l'equip.</p> <p>- El P.I. és una manera de connectar els aprenentatges adquirits a l'aula amb la realitat, aspecte que també haurem d'aplicar en les nostres aules.</p>
<p><b>Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)</b></p> <p><i>Subcategories:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtenció dels aprenentatges lingüístics i literaris</li> <li>-Organització de</li> </ul>	<p>-El nostre taller es basa en el model didàctic d'ensenyament de l'educació literària, hem seguit els seus objectius i principis per elaborar el taller.</p> <p>- La competència comunicativa: se substitueix la competència gramatical per la comunicativa,</p>	<p>- El gènere textual de l'auca: per tal d'introduir i recuperar a l'escola el folklore popular com una eina de coneixement de la realitat i l'entorn a través d'uns continguts i sentiments d'un poble</p> <p>- L'auca és un gènere literari que no se sol estudiar a classe i permet estudiar els gèneres narratius i retòrics d'una manera amena</p>	

<p>l'aprenentatge</p> <p>-Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)</p>	<p>el més important és l'ús real de la llengua.</p>	<p>-La literatura és una ferramenta interdisciplinària i inclusiva i com sabem, a través de la literatura es pot aprendre no només aspectes lingüístics o diferents autors/es i moviments literaris sinó informació al voltant de qualsevol tema.</p>	
<p><b>Categoria 4:</b></p> <p><b>Aprenentatges competencials i transversals</b></p> <p><i>Subcategories:</i></p> <p>-Obtenció dels aprenentatges (TE, TIC, comunicació oral, creativitat)</p> <p>-Organització de l'aprenentatge</p> <p>-Manifestació de l'aprenentatge (habilitats adquirides)</p>	<p>- Equilibri entre treball individual i treball en equip.</p> <p>- Considerem que, com a equip, hem funcionat de manera adequada.</p>		<p>- L'equip considera que ha millorat pel que fa a la <i>creativitat</i> i la <i>innovació</i></p> <p>- En referència als recursos temporals, la millora en la planificació ha suposat una disminució en les presses d'última hora i el volum de treball de cada membre ha sigut equitatiu</p> <p>- La motivació i la il·lusió per la feina ben feta han substituït la pressió</p> <p>-Hem viscut, per tant, la importància de crear un bon clima de treball per a augmentar el rendiment de l'alumnat</p>
<p><b>Categoria 5:</b></p> <p><b>Aprenentatges didàctics</b></p> <p>- Canvis en la visió del fet literari</p> <p>- Concepció de l'ensenyament literari</p> <p>- Actituds cap a</p>	<p>Coneixement, experimentació i valoració positiva de la <i>metodologia per tasques o projectes</i>:</p> <p>- (Metodologia) de les més adequades i que millor representa els nostres principis educatius i més efectiva per a garantir la inclusió de tot l'alumnat</p> <p>- Un aprenentatge actiu i significatiu de tots els</p>	<p>-Aprendre a dissenyar un taller: taller està organitzat en diferents parts ( escoltar cançons, llegir poemes i endevinalles, escriure un aca, etc.) que permeten a l'alumnat practicar les quatre habilitats lingüístiques (llegir, escoltar, parlar i escriure).</p> <p>-La metodologia per tallers es una bona eina per a ensenyar i aprendre literatura i possibilita l'atenció a la diversitat, peça clau del nostre projecte.</p>	<p>-Punts forts de l'equip: la motivació les ganes d'aprendre, la comprensió per les situacions extra-acadèmiques, la qualitat dels treballs, l'eficàcia de les reunions de treball, la il·lusió,</p> <p>-Punts millorables, es pot destacar el fet de no donar tantes voltes a un mateix aspecte ja que suposa, en alguns casos, un retard en les presses de decisions</p>



<p>l'assignatura</p> <p>-Aprentatges metodològics</p>	<p>continguts educatius, de manera que l'E-A es realitza des de la transversalitat de totes les assignatures</p> <p>- Fomenta la inclusió de l'alumnat amb llengües pròpies diferents a la nostra i aquesta inclusió representa l'èxit educatiu d'aquest tipus de metodologia, perquè justament la diversitat és la que pot revifar l'ús de les llengües.</p> <p>-Canvi en el rol que desenvolupen tant el professorat com l'alumnat, el professorat deixa de ser un simple transmissor de coneixements per a convertir-se en un guia amb l'objectiu d'ajudar a l'alumnat a descobrir el seu propi coneixement de manera autònoma;</p>	<p>-Proposem diferents activitats per tal de practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària</p> <p>-Per a treballar el fet literari, de manera significativa, innovadora i divertida.</p>	<p>- La responsabilitat, la creativitat: som grup innovador ja que hem procurat donar sempre als nostres treballs un toc personal i original. Aquestes pinzellades personals sorgeixen de la creativitat, de la reflexió contínua i de la autocrítica.</p>
<p><b>Categoria 6: Paper del professor.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <p>-Concepció ensenyament</p> <p>-Coordinació equips</p> <p>-Activitats a l'aula</p> <p>-Atenció als grups i resolució dubtes</p>			
	<p>-Realització del treball en les hores de projecte integrat que tenim dins l'horari i aprofitant les hores de cada assignatura destinades a projecte integrat</p>	<p>-Hem elaborat un taller per tal que l'alumnat gaudisca i aprenga mentre elabora els textos.</p> <p>-En concret, proposem l'elaboració d'un auca per tal d'introduir i recuperar a l'escola el folklore popular com una eina de coneixement de la realitat i l'entorn a</p>	

		<p>través d'uns continguts i sentiments d'un poble.</p> <p>-Proposem diferents activitats per tal de practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària</p>	
<p><b>Categoria 8: Avaluació i valoració del projecte.</b></p> <p><b>Subcategories:</b></p> <p>- Instruments i criteris d'avaluació</p> <p>-Valoració de l'experiència</p>		<p>- Les activitats per tal de practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària són recursos útils que es poden utilitzar a l'aula per a treballar el fet literari, de manera significativa, innovadora i divertida.</p>	<p>- La realització dels treballs de P.I. i els seus resultats a pesar de les situacions que se'ns han plantejat (... ), han sigut adequats i satisfactoris</p> <p>-Hem partit d'unes situacions que, en un principi, resultaven no gaire agradables, però d'elles hem pogut extreure bons aprenentatges per a la vida, a nivell personal o professional.</p> <p>- L'equip considera que els recursos educatius realitzats són totalment aplicables i útils per a atendre la diversitat de les aules</p> <p>- El P.I. és una manera de connectar els aprenentatges adquirits a l'aula amb la realitat, aspecte que també haurem d'aplicar en les nostres aules.</p>

## - MOSTRA QUALITATIVA 2

Reflexions de l'equip en l'apartat CONCLUSIONS de la MEMÒRIA DEL PROJECTE DE FORMACIÓ LITERÀRIA: *Racones i tallers de Creativitat Literària*.

Comentaris de 4 grups (un grup de 2n A d'infantil, un grup de 2n A de primària i 2 grups del curs d'actualització al Grau).

### EQUIP 1 CONCLUSIONS PROJECTE DE FORMACIÓ LITERÀRIA

#### Grup *Trencaclosques* 2n G.E.I.

La realització d'aquest treball ens ha ajudat a cercar informació sobre **noves metodologies per a treballar la literatura en educació infantil, al mateix temps que ampliem els nostres coneixements mitjançant el desenvolupament d'un racó**. Pensem que és molt important com s'ha de treballar la literatura en edats molt primerenques, ja que si des de ben menuts no fomentem el gust per la lectura, despertant la seua curiositat, difícilment ells i elles ho faran per si mateixa. A més a més, la literatura és molt important no sols en l'etapa infantil, sinó en totes les etapes educatives. **Hem arribat a aquesta conclusió a través de l'assignatura de Formació Literària, ja que a banda de la teoria ens ha aportat tècniques per a treballar la literatura en educació infantil, com les activitats que hem realitzat a classe, de les quals ens han fet servir per a inventar unes noves**. Per un altra banda, el exercici que vàrem fer en parella del binomi fantàstic va tindre un gran èxit perquè va donar lloc a la creació d'un conte, el qual ha rebut el nom de: "Un planeta sense nit" que hem adjuntat al nostre projecte i del qual estem molt contents/tes, ja que el conte el vàrem fer voluntàriament, sense que ningú ens ho demanara. A més a més hem reflexionat sobre l'article d'Emili Teixidor que es titula "*Estratègies del deseo o trucos para leer*" i **hem après de la importància que té oferir espais i llocs agradables per a fomentar la lectura i fer-la més atractiva treballant tant individualment com en grup**.

Nosaltres, considerem que **la millor manera de treballar la literatura és utilitzant un enfocament metodològic dirigit als lectors i les lectores**. Per això, la primera tasca que hem de tindre en compte és descobrir el tipus de gènere que més els agrada, per a que allò que llisquen els resulte interessant i agradable, ja que pensem que si els obliguem a llegir, no gaudiran d'aquest recurs i acabaran avorrint-se, hi ha que despertat la curiositat mitjançant la imaginació. L'aprenentatge per a estimar la literatura deu ser fàcil, atractiu i interessant. D'aquest mode crearem lectors competents i aficionats a la lectura partint sempre dels seus interessos individuals. També cal crear una intriga, i ensenyar-los a saber esperar com diu el pedagog Tonucci. **Fins i tot, ens hem adonat que a través dels jocs i les activitats que anem a realitzar dins del nostre racó, se'ls despertarà als nens i nenes la curiositat i l'interès per conèixer un poc més la literatura i aprendre a desenvolupar el seu llenguatge tan com a conèixer la nostra cultura i les altres**. No hem pensat només en desenvolupar el llenguatge si no també altres competències, i que els nens i nenes aprenguen que hi ha moltes formes de acostar-se a la literatura.

## 6. CONCLUSIONS

### 6.1. QUÈ HEM APRÈS FENT EL TREBALL?

Gràcies al treball realitzat hem pogut **familiaritzar-nos amb el decret de primària** pel que fa a la part de l'assignatura de Llengua i Literatura del *Decret 111/2007*. Aquest contacte ens ha apropat a conèixer **quins són els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació del segon cicle d'educació primària en aquesta matèria**. A l'hora de realitzar el taller i seleccionar aquells punts que volíem treballar i fomentar amb el nostre alumnat, **hem après a planificar activitats i a materialitzar els objectius i continguts establerts** per llei que de vegades semblen abstractes i difícils de dur a terme. A més a més, aquesta tasca ens ha permet **aprendre a seqüenciar diferents activitats/jocs lingüístics per encaminar l'alumnat cap a la realització de l'activitat final**. És important saber on volem que l'alumnat arribe i a partir d'ací, pensar què han de saber per tal d'aconseguir l'objectiu final. **També hem après un nou enfocament d'ensenyament literari: l'educació literària**. Estem més acostumats a treballar la literatura de manera tradicional on s'estudien autors/es, moviments, etc., és a dir, mètodes centrats en aprendre la història de la literatura oblidant altres aspectes com són la pròpia producció de l'alumnat. **Aquesta altra perspectiva posa èmfasi en el lector/a, en la importància d'aprendre a llegir i adquirir l'hàbit i el plaer de la lectura**. I, a nivell del professorat (que guia, suggereix i motiva), ha de ser capaç de **planificar activitats que fomenten les habilitats lingüístiques i els continguts conceptuals però, sobretot, procedimentals i actitudinals**. Aquests dos darrers oblidats per la metodologia tradicional d'ensenyament de Literatura. També hem ampliat el nostre concepte de Literatura el qual abasta, no solament els llibres i autors clàssics, sinó també altres models literaris com poden ser els còmics, el cinema, les cançons... amb els quals apropar l'alumnat a la literatura.

**Aquest treball ens ha permès endinsar-nos en una nova manera de programar: per tallers**. Aquesta metodologia, com hem estudiat, contribueix a reforçar continguts, desenvolupar competències, aprendre segons el ritme de cadascú, etc. Segons Mar Romera, **la metodologia per tallers és una manera més de programar tenint com a punt de mira les intel·ligències múltiples (com ho poden ser els racons, els projectes, els programes, etc.)**. És una manera de treballar fent, amb una "investigació mínima i la vivència màxima" i es treballen continguts que es poden aplicar en altres unitats didàctiques.

### 6.2. APORTACIONS PEDAGÒGIQUES

Les aportacions pedagògiques les entenem com tot allò après i que posem a la nostra motxilla de futurs i futures mestres. Per això, podem dir que **l'aportació fonamental és el model d'ensenyament d'educació literària** ja que abasta una manera diferent d'entendre la literatura i el seu ensenyament - aprenentatge, concebut per a desenvolupar l'hàbit i plaer de la lectura a través de diferents tipus d'activitats que intervenen en la vida de l'alumnat, dins i fora de l'escola. Amb aquest model d'ensenyament l'alumnat no solament aprèn literatura (continguts conceptuals, vida d'autors i obres, aspectes lingüístics) sinó que, a través d'ella, aprèn altres continguts (procedimentals i actitudinals), conceptuals d'altres àrees i valors. Valors per educar l'alumnat en la convivència, en el respecte a les persones i altres cultures, en la diferència i, per tant, en la diversitat. Aspecte clau del nostre projecte integrat però també fonamental perquè enriqueix la societat actual, a nivell general, i les escoles i les aules, a nivell particular. **Concretant en el model literari en el qual s'ha basat el**

*nostre taller, l'auca, considerem que és un model que pot agradar a l'alumnat ja que hi intervenen diverses matèries a banda de Llengua i Literatura, com la matèria d'Educació artística i plàstica i la matèria de Música* (en el nostre cas perquè hem planificat l'aprenentatge de la rima a través de cançons). Per tant, aquest model literari escollit **fomenta la interdisciplinarietat, l'aprenentatge dels continguts curriculars d'una manera conjunta, sense separació per matèries**, ja que, com apunta Gianni Rodari a *Gramàtica de la fantasia* "hi ha, en el fons, una matèria única: la realitat" i nosaltres hem volgut aportar amb aquest taller i aquest model la comprensió conjunta del món. Hem plantejat l'apropament de l'alumnat a aquest model literari, que pertany a la nostra cultura popular i que, per tant, és una manera de connectar la tradició literària amb l'actualitat, pas a pas. **Açò ens ha permès establir una seqüència d'activitats a través de les quals els i les alumnes juguen amb el llenguatge, cerquen informació i la manipulen per tal de crear els rodolins, com una manera d'iniciar l'alumnat en la poesia, gènere que resulta, en alguns casos, difícil introduir-lo a l'aula.**

### **EQUIP 3 CONCLUSIONS MEMÒRIA FINAL DEL RACÓ LITERARI. GRUP ACTUALITZACIÓ INFANTIL**

Després de llegir i reflexionar sobre l'amplitud de les **possibilitats didàctiques que ens aporten els racons**, pensem que seria **una bona eina utilitzar-ne en Educació Infantil**. El fet de treballar amb racons ens aporta **la possibilitat de treballar diferents activitats en grups xicotets, de manera que tots el xiquets passen per els diferent racons.**

**Hem triat treballar un àlbum il·lustrat**, perquè pensem que es una bona manera de aprendre tot el que marca el currículum al voltant d'una temàtica introduïda per un conte és màgic per a ells i per tant altament motivador. **Aquests llibres et porten a la conversa i al debat inevitablement per tant el treball dels valors, les emocions, del respecte del torn de paraula**, el respecte per les opinions dels altres, ens arriba d'una manera quasi natural.

Quant a la part d'activitats en els quals necessitem material, o adaptar el material que tenim al llibre al voltant del qual treballem pot ser una sobrecàrrega de treball per al docent, però si es treballa en equip i el material creat es reutilitza suposem que mereix la pena.

Pel que fa a la nostra opinió de la **formació rebuda en la assignatura és positiva, ja que el professor ens ha ficat a l'abast multitud de recursos per a desenvolupar el nostre treball d'una manera més qualitativa**. A més a més **hem descobert les aportacions que ens dona treballar per racons i lo beneficiós que es per als xiquets, donant-li d'aquesta manera un aprenentatge significatiu i funcional.**

#### EQUIP 4 CONCLUSIONS RACÓ DE CREACIÓ LITERÀRIA GRUP: ACTUALITZACIÓ A INFANTIL

En primer lloc, ens agradaria ressaltar els que ens ha aportat aquesta assignatura de Formació Literària i per què ha sigut tant important per a la nostra pràctica docent. Per una banda, **hem fet nostres moltes de les idees que, molts autors com Gianni Rodari, ens plantejava en el seu llibre sobre l'escriptura creativa i la importància de fer activitats pràctiques vinculades al món al que es pertany i per tant, útils i interessants per als nostres alumnes.**

A partir de treballar molts autors i reflexionar sobre moltes preguntes en aquesta assignatura **ens hem adonat de la importància de planificar activitats on l'alumnat siga en tot moment protagonista i que aquestes tinguen una finalitat concreta i significativa per a ells, com pot ser en aquest racó** on proposem escriure una carta als seus pares i mares per tal que coneguen que estan treballant la Volta al món a partir del llibre de Julio Verne o escriure una notícia anunciant que han aconseguit arribar al final del viatge.

A més a més, com a docents, hem reflexionat sobre la importància que té que **els alumnes puguin gaudir de la literatura i del seu propi aprenentatge a partir del que deia Emili Teixidor sobre la importància de contagiar el desig per llegir als nostres alumnes.** Per aconseguir-ho els mestres tenim un paper fonamental ja que hem de transmetre aquesta passió per la literatura als nostres alumnes, **hem de crear entorns favorables per a la lectura, planificar diferents activitats que potencien la creativitat, la imaginació, la creació pròpia, la capacitat d'expressió i la cooperació sempre respectant les característiques personals dels nostres alumnes així com tenint en compte les seues idees prèvies i les seues experiències personals.**

En tot moment hem d'afavorir el paper protagonista de l'alumnat en el seu aprenentatge ja que és molt important que ells mateixos es consideren fonamentals en aquest procés, capaços de fer tot allò que es plantegen i sempre considerant importants les seues opinions i vivències personals.

A banda de tot el que hem comentat abans, ens agradaria afegir que al llarg d'aquest curs hem après **com la competència literària que treballem amb els nostres alumnes està relacionada amb la competència intercultural** ja que permet als alumnes apropar-se a altres cultures, opinions, països, autors i llibres. Treballant la competència literària així com fomentant un bon aprenentatge de la lectura i l'escriptura podem aconseguir una bona competència comunicativa dels nostres alumnes.

Encara que en el nostre col·legi s'apliquen moltes d'aquestes idees, ja que es tracta d'una cooperativa que treballa amb projectes de treball tant a l'etapa d'Infantil com a Primària, amb tots els textos que hem treballat hem pogut afiançar encara més la importància d'aspectes com crear un entorn ric per als alumnes així com fer activitats sempre vinculades a la societat a la que es pertany, activitat pràctiques i útils per a ells.

Al nostre col·legi es plantegen moltes activitats que fomenten la competència literària i comunicativa dels alumnes ja que en totes les aules hi ha un racó per a la biblioteca amb coixins i hamaques per tal que puguin gaudir moltes estones de la lectura, es plantegen activitats cooperatives conjuntament totes les etapes per afavorir la lectura ja siga presentant a la resta en petits grups de diferents edats el seu llibre favorit, creant grups que treballen països diferents i un conte d'aquest país, potenciant activitats conjuntes el dia del llibre, planificant eixides a biblioteques properes, contacontes, etc.

A més a més l'ideari del col·legi es fonamenta en les idees de Ana Teberosky a l'hora de treballar la lectura i l'escriptura a l'aula. Encara que moltes idees es fan sempre com utilitzar les rutines d'aula per a potenciar l'escriptura, aprofitar els projectes per tal d'escriure coses que els interessin, amb el dia a dia a vegades s'oblida allò més important: planificar molt bé la nostra pràctica docent tenint en compte sempre els interessos i curiositats dels nostres alumnes, **potenciant la seua creativitat i forma de ser a l'hora de fer les tasques de classe i afavorir una competència comunicativa sempre d'una manera dinàmica, divertida, participativa i pràctica.**

***Al principi, quan vàrem començar a pensar aquest racó no ens va costar tant la planificació, ja que alguns membres de l'equip estem acostumats a treballar amb projectes de treball que poden tindre una estructura pareguda però, ens vàrem centraren com treballar amb l'alumnat la competència literària a partir d'una idea que poguera ser interessant per a ells i d'aquesta manera vàrem gaudir cada vegada més amb la planificació de les diferents activitats.*** A mesura que anava avançant en l'elaboració ens agradava més la idea de poder treballar aquest racó i saber si que vàrem fer una part del racó amb els alumnes de cinc anys. D'aquesta manera començarem introduint la novel·la de Julio Verne i després vam comentar el viatge que els personatges fan al voltant del món. Vam conèixer rapidíssimament algunes de les seues idees prèvies que tenien sobre els diferents països i sobre altres novel·les que havien llegit abans així com tot allò que els agradaria aprendre i per quines coses tenen més curiositat.

***A partir de la creació d'aquest racó ens agradaria posar algun dia en pràctica totes les activitats que hem plantejat per tal de saber si han sigut adequades i poder aprendre més de l'experiència, però el primer contacte amb ells ha sigut molt positiu ja que pensem que els ha semblat un tema prou interessant i ràpidament s'han implicat en les activitats proposades.***

Per a concloure, ens agradaria ressaltar que, com a docents, no hem d'oblidar que l'objectiu principal en un aula d'Educació Infantil és convertir-la en un entorn ric, vinculat a la societat a la qual pertany, i que siga al mateix temps una finestra oberta a la cultura, amb l'objectiu que hi haja un bon aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Si aconseguim tot açò, de la manera que hem comentat abans, significarà que els xiquets/as hauran arribat a adquirir aquesta competència comunicativa plena que es va treballant des que comença l'escolaritat i que constituirà la personalitat i finalment la felicitat de l'infant.

**ANÀLISI CATEGORIAL DE LA MEMÒRIA DEL PROJECTE INTEGRAT: DIVERSITAT I RECURSOS EDUCATIUS**

CATEGORIES	EQUIP 1 2n G.E.I.	EQUIP 2 2n G.E.P.	EQUIP 3 ACTUALITZACIÓ INFANTIL	EQUIP 4 ACTUALITZACIÓ INF.
<p><b>Categoria 1: Metodologia de treball del professor.</b>  <i>Subcategories:</i>                      -Programació del projecte                      -Explicació de les fases i activitats                      -Praxis en l'aula                      -Recursos i materials</p>		<p>- El professor ens ha donat molts recursos de formació literària i de Tics</p>	<p>-La formació rebuda en la assignatura és positiva, ja que el professor ens ha ficat a l'abast multitud de recursos per a desenvolupar el nostre treball d'una manera més qualitativa.</p>	
<p><b>Categoria 2: Objectius del projecte.</b>  <i>Subcategories:</i>                      -Objectius                      -Relació teoria – pràctica                      -Finalitat                      -Naturalesa</p>	<p>- La teoria ens ha aportat tècniques per a treballar la literatura en educació infantil, les activitats que hem realitzat a classe, de les quals ens han fet servir per a inventar unes noves.</p>	<p>-Aprentatge pràctic: hem après a planificar activitats i a materialitzar els objectius i continguts establerts</p>		<p>-Hem fet activitats pràctiques i, per tant, útils i interessants per als nostres alumnes.</p>
<p><b>Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)</b>  <i>Subcategories:</i>                      -Obtenció dels aprenentatges lingüístics i literaris                      -Organització de l'aprenentatge                      -Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)</p>	<p>-Hem après de la importància que té oferir espais i llocs agradables per a fomentar la lectura i fer-la més atractiva treballant tant individualment com en grup.</p>	<p>-També hem après un nou enfocament d'ensenyament literari: l'educació literària que posa èmfasi en el lector/a, en la importància d'aprendre a llegir i adquirir l'hàbit i el plaer de la lectura.</p> <p>-Considerem que és un model que pot agradar a l'alumnat ja que hi intervenen diverses matèries a banda de Llengua i Literatura, com la matèria d'Educació artística i plàstica i la matèria de Música</p> <p>- Per tant, aquest model fomenta la</p>	<p>- Hem triat treballar el llibre il·lustrat per racons: és una bona manera de aprendre tot el que marca el currículum al voltant d'una temàtica introduïda per un conte (...) és altament motivador. Aquests llibres et porten a la conversa i al debat inevitablement per tant el treball dels valors, les emocions, del respecte del torn de paraula, etc.</p>	<p>-Model d'educació literària: els objectius: els alumnes puguem gaudir de la literatura i del seu propi aprenentatge a partir de la importància de contagiar el desig per llegir als nostres alumnes</p> <p>Com la competència literària que treballem amb els nostres alumnes està relacionada amb la competència intercultural</p>



		interdisciplinarietat, l'aprenentatge dels continguts curriculars d'una manera conjunta, sense separació per matèries.		
<b>Categoria 4: Aprenentatges competencials i transversals</b>		-Hem après una nova manera de programar a través dels projectes.		- La competència literària que treballem amb els nostres alumnes està relacionada amb la competència intercultural
<b>Categoria 5: Aprenentatges didàctics</b> - Canvis en la visió del fet literari - Concepció de l'ensenyament literari - Actituds cap a l'assignatura -Aprenentatges metodològics	-Noves metodologies per a treballar la literatura en educació infantil, al mateix temps que ampliem els nostres coneixements mitjançant el desenvolupament d'un racó  - La millor manera de treballar la literatura és utilitzant un enfocament metodològic dirigit als lectors i les lectores	- Familiaritzar-nos amb el decret de primària amb el bloc d'educació Literària per a saber quins són els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació  -Hem après a planificar activitats i a materialitzar els objectius i continguts establerts  -Hem après a seqüenciar diferents activitats/jocs lingüístics per encaminar l'alumnat cap a la realització de l'activitat final.  -Nou rol de professor: (guia, suggereix i motiva), ha de ser capaç de <i>planificar activitats que fomenten les habilitats lingüístiques i els continguts conceptuals però, sobretot, procedimentals i actitudinals</i>  -La metodologia per tallers és una manera més de programar tenint com a punt de mira les intel·ligències múltiples (com ho poden ser els racons, els projectes o els	-Les possibilitats didàctiques dels racons, pensem que són una bona eina per a treballar l'educació literària en Educació Infantil.	-Valoració dels racons: importància de planificar activitats on l'alumnat siga en tot moment protagonista i que aquestes tinguin una finalitat concreta i significativa per a ells.  - Hem de crear entorns favorables per a la lectura, planificar diferents activitats que potencien la creativitat, la imaginació, la creació pròpia, la capacitat d'expressió i la cooperació sempre respectant les característiques personals dels nostres alumnes i tenint en compte les seues idees prèvies i les seues experiències personals.  -Potenciar la seua creativitat i forma de ser a l'hora de fer les tasques de classe i afavorir una competència comunicativa sempre d'una manera dinàmica, divertida, participativa i pràctica.

		<p>programes).</p> <p>-Elaborar una seqüència d'activitats per a que els i les alumnes juguen amb el llenguatge, cerquen informació i la manipulen per tal de crear els rodolins, com una manera d'iniciar l'alumnat en la poesia, gènere que resulta, en alguns casos, difícil d'introduir-lo a l'aula</p>		
<p><b>Categoria 6: Paper del professor.</b> <b>Subcategories:</b></p>				
<p><b>Categoria 7: Paper de l'alumne/a.</b> <b>Subcategories:</b> -Participació en la programació -Activitats realitzades en classe. -Activitats per a la presentació i difusió del projecte</p>	<p>-A través dels jocs i les activitats realitzades se'ls despertarà als nens i nenes la curiositat i l'interès per conèixer un poc més la literatura</p>			<p>-Al principi, quan vàrem començar a pensar aquest racó no ens va costar tant la planificació, ja que alguns membres de l'equip estem acostumats a treballar amb projectes de treball.</p> <p>-Després, ens vàrem centrar en com treballar amb l'alumnat la competència literària a partir d'una idea que poguera ser interessant i (...) vàrem gaudir cada vegada més amb la planificació de les activitats.</p>
<p><b>Categoria 8: Avaluació i valoració del projecte.</b> <b>Subcategories:</b> - Instruments i criteris d'avaluació -Valoració de</p>		<p>-L'aportació fonamental és el conèixer un nou model d'ensenyament d'educació literària.</p> <p>-Valoració molt positiva: fomenta la interdisciplinarietat, l'aprenentatge</p>	<p>-Hem descobert les aportacions que ens dona treballar per racons, com de beneficiós que és per als xiquets, donant-li d'aquesta manera un aprenentatge significatiu i funcional.</p>	<p>-Hem fet nostres moltes de les idees d'autors, com Gianni Rodari, sobre l'escriptura creativa i la importància de fer activitats pràctiques i, per tant, útils i interessants per als nostres</p>

l'experiència		dels continguts curriculars d'una manera conjunta, sense separació per matèries,		<p>alumnes.</p> <p><i>-Utilitat: A partir de la creació d'aquest racó ens agradaria posar algun dia en pràctica totes les activitats que hem plantejat per tal de saber si han sigut adequades i poder aprendre més de l'experiència</i></p> <p><i>-Ha sigut molt positiu, l'hem aplicats amb l'alumnat i els ha semblat un tema prou interessant i ràpidament s'han implicat en les activitats proposades.</i></p>
---------------	--	--	--	---

### - MOSTRA QUALITATIVA 3

Reflexions individuals recollides en l'INFORME D'AVUACIÓ DE L'ASSIGNATURA sobre la valoració del projectes de creativitat literària.

Comentaris de cinc alumnes del Curs d'Adaptació als Graus (curs 2014-15)

VALORACIÓ QUALITATIVA DE L'ASSIGNATURA DELS ESTUDIANTS DEL CURS D'ACTUALITZACIÓ ALS GRAUS D'INFANTIL I PRIMÀRIA
<p><b>Alumne A.P.V. Actualització al Grau de Primària</b></p> <p>En primer lloc, <b>tudo aquella que consista en llevar la teoria a la pràctica me parece importante y me parece una buena idea.</b> Creo, como dijimos en la exposición, que todo aquello que se lleva a la práctica se asimila y se construye así un aprendizaje mucho más permanente.</p> <p>Es cierto que <b>los plazos han sido un poco ajustados</b> y que nos hubiera gustado trabajar con mayor tranquilidad, pero considero que es una muy buena excusa para aplicar todo lo que hemos visto a lo largo de la asignatura a un trabajo en concreto, si bien es cierto que <b>es un trabajo un tanto difuso puesto que, al hacer algo de teoría, no para un curso concreto</b>, con unos alumnos ideales, sí que se generaliza un poco.</p> <p>Pero, en general, creo que <b>es una buena actividad</b>, que nos permite pensar en qué hay que mejorar y en cómo mejorarlo. [...]</p> <p>Me ha aportado muchas cosas. En primer lugar, me ha convencido que la escuela debe hacer algo para <b>mejora la escritura creativa</b> y, sobre todo, debe <b>tener en cuenta la imaginación de sus alumnos</b>, puesto que en muchos casos con lo que hacemos en el aula cortamos su imaginación. [...]</p> <p>Para concluir, creo que ha sido un trabajo que, desde el punto de vista del profesor, <b>ha sido pertinente, bien diseñado y que nos ha servido para poner en práctica todo lo que hemos visto durante el curso en clase.</b></p>
<p><b>Alumna: J.R.B. ACTUALITZACIÓ A PRIMÀRIA</b></p> <p>M'ha paregut <b>un treball molt complet i costós de fer</b>, al mateix temps que <b>divertit i molt interactiu</b>. Mai havia creat un taller literari i tampoc tenia nocions bàsiques sobre aquesta metodologia, per això, he adquirit coneixements que abans no tenia. Amb aquest taller, tots els membres del grup, <b>hem pogut desenvolupar la nostra creativitat, dissenyat activitats lúdiques i estètiques</b> i no tan funcionals com fan la majoria de mestres. <b>La nostra funció principal seria la de proposar, suggerir i incentivar a l'alumnat</b>, per això, vam preparar activitats creatives i molt divertides.</p>

Referint-nos al treball del grup, va ser un repte per a tots, ja que mai havíem treballat junts i perquè ningú de havia realitzat cap taller literari abans. Amb les ganes i la imaginació vàrem crear el nostre treball.

Des del meu punt de vista, **és una activitat molt útil per al meu futur professional, entre altres coses pel treball en equip (ja que en una escola es treballa en equip)** i, també, perquè l'alumnat necessita aprendre creant, imaginant, interactuant, etc.; i el taller de creació literària permet tots aquests aspectes i molts més, necessaris per a l'escola del futur.

**Alumna: C.R.M. ACTUALITZACIÓ AL GRAU D'INFANTIL**

L'elaboració d'un taller de creació literària pense que **és una de les activitats més pràctiques i profitoses que hem fet a l'assignatura** ja que com a docent **puc aprofitar-la amb els meus alumnes**. Des del meu punt de vista, moltes vegades al llarg de la meua carrera professional i laboral havia dissenyat moltes activitats, unitats didàctiques, programacions però mai, pot ser per estudiar l'especialitat d'anglès, m'havia centrat tant en el plantejament i disseny d'activitats que fomentaren la creació literària en el meu alumnat.

Amb l'elaboració d'aquest taller he après moltes coses però sobretot què important és treballar la literatura amb els més menuts, com fer-ho amb un tema que els invite a escriure i els motive a l'hora de fer les tasques de classe. A més a més, amb aquest **treball he après els objectius principals que s'han de treballar a infantil per tal d'aconseguir una competència literària** i al mateix temps, una competència comunicativa. Finalment, m'agradaria afegir, que **he aplicat alguna de les activitats plantejades en el meu taller i els meus alumnes** i han gaudit molt de la novel·la que es treballa i del tema elegit. Per aquest motiu, m'agradaria poder aplicar tot el taller amb els meus alumnes per tal de poder millorar i corregir alguns aspectes a partir de la experiència a l'aula així com **plantejar noves idees i tallers per a altres cursos**.

**ALUMNA: M.T.P. Actualització al Grau de Primària**

**La part que més m'ha agradat de l'assignatura ha sigut la preparació del taller.** A les escoles, els mestres tendim a centrar-nos en la lectura i, de vegades, deixem l'escriptura en segon terme. [...] però considere que **l'escriptura hauria d'estar al mereix nivell que la lectura**.

Un dels majors problemes que vam trobar a l'hora de plantejar el taller era la decisió de triar què fer i com fer-ho. A partir de la idea de la creació de contes per part dels alumnes, la resta ja vingué rodada, són moltes les idees que es podien portar a terme i moltes les possibilitats, per tant, la feina era decidir què volíem fer i com fer-ho.

Des de la meua perspectiva, realitzar **un taller de creativitat pot ser molt enriquidor per als alumnes perquè és una feina que dura en el temps i no són activitats aïllades, donant-li una major significativitat al treball**. A més a més, tal com el vàrem plantejar, es fomentava el treball en equip i la col·laboració de tots els membres de la classe millorant el clima d'afectivitat de l'aula, el treball en equip i la participació, ja que el treball depenia de tots els membres del grup, i si un faltava,

no eixiria bé.

**Si bé, en la Diplomatura de Magisteri, en la Universitat de València, ja vaig tindre algunes assignatures relacionades amb l'ensenyament de la literatura, en aquesta assignatura hem vist aspectes diferents als que ja coneixia.**

El treball ha sigut més pràctic i s'ha centrat en l'aplicabilitat dels continguts treballats a l'aula. **Aquest enfocament pràctic resulta més interessant ja que ens permet portar a l'aula les activitats realitzades, com ara les activitats de creació que hem fet en classe i, sobretot, el taller.**

Més que continguts teòrics, ens ha aportat recursos pràctics que són el que realment necessitem els mestres i el que no tenim, per tant, des d'aquesta perspectiva l'assignatura ha sigut tot un èxit.

Pel que fa a la manera d'entendre l'ensenyament, sempre he pensat que en l'ensenyament de la llengua i la literatura hem de partir dels propis alumnes, de les seues necessitat i inquietuds, i planificar les activitats d'acords amb aquests criteris. **He après noves maneres de treballar i noves possibilitats per a treballar la literatura de manera més lúdica i més original.**

Un dels millors aspectes de l'assignatura han sigut els recursos (entre ells, el taller de creativitat), que podrem aplicar com a docents.

**ALUMNA: N. G. M. Adaptació al Grau d'Infantil**

**Ha sigut un treball que ha ajudat a potenciar la iniciativa de posar un projecte avant.** Moltes vegades, llegim i llegim i mai arribem a posar en pràctica eixes activitats o mètodes que ens resulten tan atractius. **Amb el treball dels racons hem hagut de posar-nos mà a l'obra i açò m'ha fet veure més senzill el poder realitzar aquest tipus de sessions per racons** i deixar de només imaginar com seria d'interessant fer-ho. Al meu parer **ha sigut una activitat molt constructiva i agraïsc que haja segut proposada.**

**M'ha aportat molts recursos i informació valuosa** per a poder ajudar als infants a potenciar la seua creativitat, imaginació i eixe gust per la lectura que tant s'encaboten alguns docents a despertar per mitjà de llibres obligats.

**El projectes dels racons per a la creativitat m'ha sigut de molta utilitat.** Hi ha moltes obres i recursos que **ja he posat en pràctica en classe i amb els meus alumnes han quedat encantats.** Per exemple, l'àlbum il·lustrat en el que centrem el nostre treball de racons **ja ho coneixen els meus alumnes i han fet titelles i una obreta de teatre** inventant-se cadascun dels grups un final diferent per a la història.

AVALUACIÓ QUALITATIVA INDIVIDUAL DEL TALLER I RELACIÓ AMB LES CATEGORIES				
	ASPECTES POSITIUS	CAT	ASPECTES A MILLORAR	CAT
<b>A</b>	La relación entre teoría y práctica.	2	Los plazos de realització un poco ajustados.  Un tanto difuso de programar al no contar con alumnos concretos.	1  2
<b>P</b>	Se construye un aprendizaje más pertinente.	2		
	Actividad buena e interesante. Me ha aportado muchas cosas:	8		
<b>V</b>	Mejorar la escritura creativa, tener en cuenta la imaginación del alumnat.  Trabajo pertinente y bien diseñado por parta del profesor.	5  1-6		
<b>J</b>	Treball molt complet.	1	Treball costós de fer.	1
<b>R</b>	He adquirit coneixements sobre els tallers literaris que no tenia,	5		
	Dissenyar activitats lúdiques i creatives.	5		
<b>B</b>	La nostra funció com a professors és suggerir i incentivar l'alumnat.	7		
	Ha estat un repte, que hem superat gràcies al treball en equip.	4		
	Activitat molt útil per a l'alumnat.  Amb el taller de creació literària aspectes necessaris per a l'escola del futur.	8  5-8		
<b>C</b>	Una de les activitats més pràctiques i profitoses que hem fet.	8		
<b>R</b>	He après a plantejar i dissenyar activitats per fomentar la creació literària en el meu alumnat.	5		
<b>M</b>	He après els objectius d'educació literària: com treballar la competència literària	5		
	M'agradaria poder aplicar-lo amb el meu alumnat i plantejar noves activitats i nous tallers.	8		
<b>M</b>	La part de l'assignatura que més m'ha agradat.	8	Ens ha costat prendre la decisió de triar què fer (els gèneres) i com (les activitats)	1
	Treballar l'escriptura també és important (ens centrem més en la lectura).	5		

<b>T</b> <b>P</b>	Realitzar el taller de creativitats és molt enriquidor per a l'alumnat: és una feina que dura en el temps i no són activitats aïllades. Li dona major significativitat a l'aprenentatge.	5 8		
	Es fomenta el treball en equip i la col·laboració entre mestres.	4		
	Millora el clima d'afectivitat a l'aula i la participació.	4		
	He vist aspectes diferents des de la Diplomatura de Magisteri: assignatura més pràctica, aplicabilitat dels continguts treballats.	8		
	Enfocament pràctic més interessant, podem portar a l'aula les activitats (de creació literària).	8		
	Un dels millors aspectes de l'assignatura és que ens ha donat recursos pràctics (el taller de creativitat) que és el que necessitem.	8		
	He après noves maneres de treballar la literatura de manera més lúdica i original.	5		
<b>N</b> <b>G</b> <b>M</b>	Treball que ajuda a potenciar la iniciativa de portar un projecte avant.	4		
	Treball per a posar en pràctica eixes activitats o mètodes tan atractius.	8		
	Ha estat senzill de fer.	1		
	Ha sigut una activitat molt constructiva. M'ha aportat molts recursos i informació valuosa per ajudar a potenciar la creativitat, la imaginació i el gust per la lectura en els infants.	8-5		
	El projecte dels racons per a la creativitat m'ha sigut de gran utilitzat: l'he pogut posar en pràctica en classe i els meus alumnes han quedat encantats.	8-5		



- **MOSTRA QUALITATIVA 4**

REFLEXIONS INDIVIDUALS DE L'INFORME DE VALORACIÓ DE L'ASSIGNATURA DE FORMACIÓ LITERÀRIA.

Pregunta 6.- Dóna la teua opinió sobre el projecte en equip plantejat des de l'assignatura. Aspectes positius i aspectes millorables. Aconsellaries mantenir-lo per al proper curs?

RESPOSTES DE 17 ALUMNES DE 2n A i 2n C del G.E.P.

AVALUACIÓ QUALITATIVA INDIVIDUAL DEL TALLER I RELACIÓ AMB LES CATEGORIES				GRUP 2n A
	ASPECTES POSITIUS	CAT	ASPECTES A MILLORAR	CAT
T. V. D.	El projecte d'aquesta assignatura és el que més m'ha agradat. L'hem fet poc a poc, treballant la nostra creativitat i les dels infants, hem treballat moltes competències de la matèria, però quasi sense adonar-nos.	8 3		
C. P. M .	Sí que mantindria el projecte per a altres cursos perquè hem après a dissenyar activitats de creació literària que en un futur les poden dur a terme amb els nostres alumnes. Ha sigut un dels millors projectes que he fet ja que he pogut desenvolupar la imaginació i la creativitat i, al mateix temps, aprens com fer que els teus alumnes ho desenvolupen també.	8 5		
C. B. M .			No el mantindria ja que el projecte global tracta de la diversitat i no hem pogut relacionar el taller de creativitat amb el P.I. del nostre grup.	2
M .C .P	Ha estat el més còmode de fer ja que l'hem pogut fer en les hores lectives.	1	De vegades no hem revisat les produccions i ens han baixat la nota per les faltes d'ortografia.	8
P. S.	Ha estat bé treballar la creativitat literària. És el que més m'ha agradat.	5	Podria haver estat millor estructurat perquè moltes vegades no sabien quines activitats entraven per al projecte.	1
A. P F	És el que més m'ha agradat, perquè no suposa tanta càrrega de feina com en altres assignatures i perquè treballem recursos molt útils per a treballar la literatura en el futur. No totes les assignatures ens proposen recursos per a treballar la matèria en primària.	8 5		
P. S R	Ha estat bé.	8	Millorar un poc l'organització, fins l'últim moment no hem sabut com organitzar les activitats del taller.	1

B C R	M'ha agradat, sobretot la planificació i organització de les activitats del taller. Ha sigut fàcil de portar i de treballar.  És de molta utilitat futura.	5  8		
R M E	Molt útil, ens ha fet ficar-nos ja en la pell d'un docent i pense que em serà de molta utilitat per al futur.	8		
A A B	Ha estat prou bé. Hem posat en pràctica els continguts teòrics a través del taller literari. El volum de treball no ha estat excessiu i és adequat al valor del 25% de la nota.	8  2		
V L O	Ha estat original, entretingut, el taller literari m'ha agradat molt i està enfocat per al futur.	8		
A S	El projecte ha estat una eina d'aprenentatge molt completa. Ha estat un treball interessant encara que fatigós.	8	Molta càrrega de feina.	7
J. M O.	Fantàstic, i molt imaginatiu.	8	Però proposaria que els grups foren més reduïts de 3-4 persones, ja que així és més còmode de treballar.	1
J. M A.	Ha estat molt útil ja que hem treballat de manera pràctica. No s'ha fet pesat.	8		
M M B.	Molt útil, Hem confeccionat un grapat de textos literaris i hem fet un taller. Projecte molt amè.	8  3		
A. C. S.	Molt útil. No s'ha fet pesat ja que l'hem pogut fer en les sessions de classe.	8		

N. G. B.	Sí que el mantindria ja que és una manera d'aprendre diferents a les altres. És una dinàmica més entretinguda de treballar	8	De vegades, hi havia molta feina.	1
M .P C	Un taller mol útil i divertit.	8	Millorar la coordinació amb altres matèries ja que s'ha solapat la feina i ens ha creat molt d'estrès	6

- **MOSTRA QUALITATIVA 5**

Reflexions individuals de les coordinadores i coordinadors dels equips recollides en l'INFORME DE VALORACIÓ DEL PROJECTE DE *CREATIVITAT LITERÀRIA*.

Mostres de 8 alumnes (4 del Grau d'Educació Primària i 4 del Grau d'Infantil).

**ANÀLISI CATEGORIAL DE LA VALORACIÓ QUALITATIVA DE LES COORDINADORES DE CADA GRUP**

	<b>PRESENTACIÓ I EXPLICACIÓ DEL Categories 1 i 2</b>	<b>METODOLOGIA <i>PAPER DE L'ALUMAT</i></b>	<b>COMPETÈNCIES I APRENTATGES ADQUIRITS  <i>Categories 3, 4 i 5</i></b>	<b>ATENCIÓ PER PART DEL PROFESSOR  <i>Categoria 7</i></b>	<b>AVALUACIÓ  <i>Categoria 8</i></b>
E . G . G .	-Guia molt completa i clara.  -L'objectiu està clar: fomentar la creativitat literària i conèixer els diferents gèneres literaris.	-Combinació adequada entre teoria i pràctica a través de diverses activitats dinàmiques que fan l'assignatura més interessant.  -Molta relació del projecte amb els objectius d'educació literària.  -Funcionament complicat de l'equip, hi ha hagut problemes de falta de feina o de fer-la bé en dos membres de l'equip, però s'ha pogut portar el treball endavant.  -Hem participat molt i hem tingut autonomia per a prendre	-M'ha ajudat molt a adquirir una competència oral i escrita en català més ampla que la que tenia al principi.  - Hem desenvolupat la competència d'innovació i creativitat i he millorat en l'ús de les TIC.	-Estic molt contenta per l'atenció rebuda per part del professor. Ens ha ajudat en tots els dubtes i ens ha revisat i corregit les produccions parcials.	-Criteris clars i participació activa. Hem pogut avaluar les presentacions dels projectes dels altres grups.

		decisions.			
M . R . V .	<p>-Molta informació en la Guia i en els fulls de descripció del projecte.</p> <p>També en les sessions de treball en classe també hem rebut una explicació més detallada.</p> <p>-Ens ha quedat molt clar la finalitat i les fases de realització del treball.</p>	<p>-Bona relació de teoria i pràctica. El projecte es relaciona clarament amb els objectius de l'educació literària que hem treballat en classes.</p> <p>-Bona treball en equip que ha quedat reflectit en la nostra exposició. També volem destacar que hem tingut llibertat i autonomia per a realitzar-lo.</p>	<p>-He ampliat i reforçat la meua competència oral (en l'exposició) i escrita (memòria i presentació) en català. En tot moment hem tingut present la competència en innovació i creativitat. I també en el domini de les TIC.</p>	<p>-Paper actiu del professor i bona atenció individual i en el grup.</p> <p>-Ens ha aconsellat de manera crítica però sempre positiva. Hem pogut consultar els dubtes en classe o en l'horari d'atenció.</p> <p>-Ha estat pendent del nostre treball en tot moment.</p>	<p>-Hem avaluat les exposicions de les companyes i companys amb una nota global de la presentació i del contingut i una individual. Això ens ha fet estar atents i participatius en les exposicions.</p>

L . V . P .	-Bona, tant en la Guia com en les explicacions del professor en les classes.	-Bona combinació entre teoria i pràctica. El projecte té molta relació amb els objectius de l'assignatura.  -Bon funcionament de l'equip, participació equilibrada dels membres i autonomia per a prendre decisions.	-Hem millorat en la competència oral i escrita en català, havíem d'esforçar-nos per no fer faltes.  -En la presentació dels projectes hem desenvolupat la competència TIC i hem millorat en creativitat i innovació en la realització de les activitats per a fer que els infants gaudisquen amb la literatura.	-Ha sigut correcte perquè ens ha supervisat el treball i ens ha donat moltes indicacions per a la millora.	-En tot moment han estat clars els criteris i hem participat en l'avaluació perquè podíem avaluar als nostres companys i companyes.
R M C	-En la Guia de l'Assignatura està ben especificada i clara tota la informació sobre el projecte, també està l'explicació de les fases, les activitats a realitzar i els criteris i instruments d'avaluació. També apareix quina és la seua finalitat.	-Hi ha equilibri entre la teoria i la pràctica. El projecte té relació amb els objectius del model d'educació literària que hem treballat.  -L'equip ha treballat de manera correcta, totes les persones han participat i han aportat idees.	-Hem ampliat la competència oral i escrita en català, doncs ha estat la llengua de comunicació i realització del projecte. També les competències d'innovació i de creativitat, doncs aquest era l'objectiu del projecte.  -També ens ha aportat una gran quantitat de recursos digitals.	-Ha realitzat la seua funció de forma correcta. Ha supervisat el treball individual i d'equip, ha resolt els dubtes i ha estat accessible en l'horari d'atenció i per correu electrònic, amb un alt nivell de resposta, la qual cosa és d'agrair.	-Els criteris estan clars des del principi i hem pogut participar en l'avaluació.  -Introduir mecanismes per a l'avaluació interna individual per compensar el desajust en quant a la càrrega de feina de les persones en alguns moments-
N . O . M .	-En la Guia i en les orientacions que ens dona el professor trobem d'una forma ben estructurada i específica, la informació dels objectius, la metodologia i els criteris i instruments d'avaluació del projecte.  -El professor ens ha explicat els diferents punts del projecte i les diferents activitats que s'havien de fer. Des d'un principi es pot saber	-Aquest projecte ha suposat una gran càrrega de feina, moltes lectures i moltes activitats.  -Sí que té relació amb els objectius de l'assignatura i concorda amb el model d'Educació Literària.  -L'equip ha tingut una bona organització i hem tingut un bon funcionament, totes les	-Sí que m'ha servit per desenvolupar la competència oral i escrita en català. També m'ha servit per fomentar la imaginació i la creativitat. A més, hem pogut treballar amb recursos digitals que ens han ajudat a tindre un major domini de les TIC.	Ha estat correcta. Ha revisat els treballs individuals i grupals i, sempre que li ho hem demanat, ens ha resolt els dubtes. També ens ha atès en els horaris d'atenció i per correu electrònic.	-Els criteris i els instruments estaven clars. Millorar les avaluacions individuals per poder resoldre problemes, després, en el grup.

	quina és la seua finalitat.	persones hem participat i aportat idees i hem pres decisions a l'hora de dissenyar el projecte.			
L . C . R .	<p>-La guia del projecte està ben estructurada i apareixen clars els objectius, la finalitat i els criteris i instruments d'avaluació.</p> <p>-El professor ha explicat amb deteniment les bases del projecte i ens ha donat els materials i recursos necessaris per a fer-lo, la seua ajuda i col·laboració ha sigut positiva i gratificant.</p> <p>-Al principi, el projecte ens va resultar una mica complex, però a mesura que anàvem consultant les diferents fonts d'informació, ens resultà més fàcil d'entendre la seua finalitat i naturalesa.</p>	<p>-La relació entre teoria i pràctica ha estat adequada. El projecte sí que té relació amb l'assignatura ja que ens ha permès adquirir coneixements sobre la LIJ i hem desenvolupat habilitats per a se saber ensenyar-la.</p> <p>-El funcionament de l'equip ha estat satisfactori i reeixit. Tots i totes hem treballat de manera equilibrada i hem participat en la presa de decisions.</p>	<p>-El projecte m'ha permès desenvolupar i millorar la competència oral i escrita en català a través de les activitats, la redacció de la memòria i les exposicions del projecte en classe. Si bé, com que sóc castellanoparlant, considere que encara he de millorar.</p> <p>-Els seminaris TIC ens han servit per millorar en aquesta competència i el professor també ens ha donat molts recursos aplicats a la literatura.</p> <p>-No hem aprofundit tant com jo pensava en la competència d'innovació i creativitat.</p>	<p>-Bona atenció, supervisa sempre els treballs individuals i grupals, dóna indicacions per a la millora i dóna una segona oportunitat per a presentar el treball millorant-lo segons les seues indicacions. Sempre ha estat disponible.</p>	<p>-Els criteris estan clars i són adequats. Cada alumne/a teníem un full amb diversos ítems per avaluar les exposicions dels altres grups. Havies de posar una nota a l'equip i deixar els teus comentaris valoratius.</p>
E . L . M .	<p>-Sí que apareix en la Guia però ens quedà més clar amb l'explicació del professor i en el guió que ens va passar per fer el treball.</p> <p>-Ha explicat bé les fases i les activitats que havíem de fer.</p> <p>-La finalitat m'ha quedat més clara</p>	<p>-Combinació adequada entre teoria i pràctica. Bona relació del projecte amb els objectius de l'educació literària i amb la finalitat d'acostar-nos al món e la LIJ.</p>	<p>-Hem ampliat la competència escrita i oral en català.</p> <p>-Hem aprofundit en les TIC ja que hem cercat molta informació per fer el treball,</p> <p>-També la competència d'innovació i creativitat ja que</p>	<p>-Ha sigut bona, cada dubte o pregunta ens el resolva el més prompte possible per millorar el treball. Sí que ens ha donat indicacions de millora i sempre estava disposat a seure amb el grup per observar el treball.</p>	<p>-Els criteris estan prou clars i són adequats ja que avalua els aspectes fonamentals de l'assignatura. Hem participat en l'avaluació valorant les exposicions dels altres grups.</p>



	després de fer el treball ja que m'he adonat de la quantitat de recursos que hi ha per a introduir els estudiants en el món de la LIJ.		totes hem pensat en activitats innovadores i creatives per al nostre treball.		
S . V . S . .	-Molt clara, bona explicació per part del professor. L'objectiu el teníem clar com motivar a l'alumnat cap a la lectura i la imaginació mitjançant la creació de contes i endevinalles.	-Al principi pensava que havíem dedicat massa temps a la teoria i poc a la pràctica, però ara que l'hem acabat he d'admetre que la relació era adequada. Pot ser hauríem d'haver fet més activitats pràctiques.  -Bona relació amb els objectius d'educació literària: aproximació a la lectura, obrir el camp a tots els gèneres literaris, conèixer diferents metodologies per ensenyar literatura.  -Bon funcionament del grup, ens ajuden entre totes i resolguem els dubtes per aconseguir així un resultat positiu.	-Amb la pràctica he millorat la meua competència, tant en l'expressió coherent com en l'ortografia i la gramàtica.  -Hem incorporat al nostre dia a dia ferraments i recursos TIC que el professor ens va ensenyar.  -Hem tingut molt present la innovació i la creativitat, gràcies al llibre de Rodari i a les tècniques de creació de contes que el professor ens va ensenyar. Hem pogut adquirir moltes tècniques de treball innovadores i que promouen la creativitat literària.	-El professor ens ha revistat en tot moment el treball, ens ha ajudat a corregir les errades i poder aprendre d'elles les correccions han estat ràpides i si, està malament, ens ha donat l'oportunitat de millorar.  -En classe i per correu ens ha atès i resol tots els dubtes.	-En principi no teníem clars els criteris. Però va tornar a explicar-los en classe.  -Hem participat en l'avaluació de manera qualitativa i reflexiva ja que posaven una nota individual i grupal i una xicoteta reflexió.

<b>ANALISI DE LA VALORACIÓ QUALITATIVA DE LA VALORACIÓ DEL PROJECTE PER DE LES COORDINADORES I RELACIÓ AMB LES CATEGORIES</b>				
	<b>ASPECTES POSITIVUS</b>	<b>CAT</b>	<b>ASPECTES A MILLORAR</b>	<b>CAT</b>
R	Experiència de treball molt positiva.	8	Metodologia: valorar de forma interna el treball de cada persones, doncs, de vegades la càrrega de treball no és equitativa.	7
M	Possibilitat de traslladar els coneixements a la pràctica docent.	5		
C	Com poder tractar la diversitat, poder compensar les necessitats materials dels infants que no tenen llibres o estan en famílies que li presten poca atenció a la seua formació lectora en casa.. Propostes molt útils i interessants de treball.			
E	Projecte molt interessant: hem creat activitats per a l'aula i a fer un treball més pràctic.	8	Millorar les relacions de l'equip, tant la comunicació com el treball d'alguns membres.	7
G	Ens ha aportat moltes tècniques noves i creatives. Molt enriquidor. El mantindria per al proper curs.	5		
M	Valoració totalment positiva,	8	Millorar la falta de comunicació entre alguns membres de l'equip.	7
R	Hem après la importància de l'educació literària i de la creativitat en l'etapa d'infantil.	5		
V	Estaria bé mantenir-lo però canviant de temàtica per adaptar-la millor al tema de la diversitat.			
L	Valoració positiva. He pogut conèixer millor a les persones del meu grup i a poder respectar les opinions de la resta de companyes.	8	Com a grup, ens costa molt posar-nos d'acord en les idees a plasmar en el treball.	7
V	Hem après la metodologia de treball per racons i com fer un racó de creativitat literària. Hem conegut a Rodari i les seues tècniques de creació d'històries.	5		
V	Hem après a treballar la literatura de manera divertida i lúdica i podem fer que els infants puguem veure la lectura com un joc i no com una obligació.	5		

S V S	<p>Valore de manera molt positiva el projecte, ja que ens ha enriquit molt en quant a coneixements sobre tècniques. M'ha aportat moltes tècniques de creativitat per millorar la competència literària.</p> <p>Estic orgullosa del treball que hem fet.</p> <p>Mantindria el projecte i també la lectura del llibre de Rodari ja que ens ha proporcionat moltes idees per al nostre treball.</p>	8 3 5	Pot ser hauríem d'haver fet més activitats pràctiques,	2
E L M	<p>Molt positiva.</p> <p>Moltes aportacions pedagògiques: hem conegut el decret oficial d'infantil i hem reflexionat en com apareix plantejat l'ensenyament de la literatura, dominar més els aspectes creatius i la innovació per a l'aula d'infantil, ampliar els coneixements sobre la LIJ.</p> <p>Sí que el mantindria, projecte innovador i divertit.</p>	8 5 3	Donar més temps per fer-lo.	1
L C R	<p>El projecte és un bon mètode d'ensenyament i aprenentatge de caràcter interdisciplinari i transversal que es basa en l'aprenentatge actiu i cooperatiu.</p> <p>Són molts els seus aspectes positius: aprendre de manera cooperativa, desenvolupar competències socials (resolució de conflictes, treball en equip) i assumir responsabilitats i compromís en un treball comú.</p> <p>Moltes aportacions pedagògiques: hem après molts continguts de manera més pràctica, m'ha permès tindre una base molt significativa (teoria-pràctica) per poder aplicar-los de manera factible, significativa, creativa i innovadora.</p> <p>Els seminaris (TIC, innovació), xarrades i jornades ens han ajudat a adquirir molts recursos i eines pràctiques.</p> <p>El projecte s'ha de mantenir perquè ens permet desenvolupar-nos professionalment (adquirir coneixements i experiències) com personalment (habilitats i capacitats socials). Ens ofereix un ampli ventall d'eines i recursos</p>	8 4 2 3 5	<p>Aprofundir més en la competència d'innovació i creativitat.</p> <p>Millorar el sistema d'avaluació i la composició dels grups (equips més equitatius i amb un nombre de components menor).</p>	4 8 7

	per al nostre futur.			
M C. C .	<p>La realització del projecte ha estat una experiència molt positiva i enriquidora com a futura docent. Ens permet traslladar tots els coneixements pràctics a la meua professió.</p> <p>L'aspecte que més m'ha agradat ha estat la realització del racó de creació literària i de lectura. Considere que la creativitat i la imaginació són parts essencials del desenvolupament integral dels infants.</p> <p>Hem après a fer racons útils per a l'aula, de vegades, en les aules d'infantil el racó l'utilitzen per a omplir buits de temps. Cal omplir-los d'activitats com aquestes.</p>	8 5 3	<p>Aquest projecte ha suposat una gran càrrega de feina, moltes lectures i moltes activitats per això caldria reduir la càrrega de feina.</p> <p>Moltes vegades els docents no són conscients del que ocorre dins del grup, s'haurien de fer més avaluacions de forma individual per a poder resoldre problemes, després, en el grup.</p>	1 8

### 9.2.2.1. Anàlisi de les mostres quantitatives

#### - MOSTRA QUANTITATIVA 1

Resultats enquesta valoració projecte de tallers i racons per a la creació literària

#### ENQUESTA 2n A G.E.I. - 33 RESPOSTES

1.- En la Fitxa del Projecte apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació.	133	4
2.- S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar ?	126	3,8
3.- Heu disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	128	3,8
4.- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada	120	3,6
5.- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?	135	4,1
6.- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model de Formació Literària que s'hi proposa?	145	4,3
7.- Amb la realització del projecte hem ampliat la nostra competència oral i escrita en català?	134	4,0
8.- Hem evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip?	134	4,1
9.- Hem aprofundit en el domini de les TIC?	138	4,2
10.- Hem après aspectes metodològics relacionats amb la metodologia del treball per racons o tallers?	138	4,2
11.- Hi ha hagut una coordinació dels equips per part del professorat	143	4,3
12.- El professor supervisa el treball individual i dels grups en l'aula?	135	4,1
13.- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?	134	4,1
14.- Hem pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?	133	4,0
15.- Les activitats realitzades a classe, al llarg del semestre, han estat útils per a la realització del projecte?	130	4,0
16.- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?	132	4,0
17.- He pogut participar l'avaluació del projecte?	140	4,2
18.- Considereu que el projecte de creació literària ha estat útil per al meu futur com a mestra/e d'infantil/primària	155	4,7
19.- Mantindria el mateix projecte per al proper curs.	139	4,2

## - ANÀLISI DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

Els resultats són, en general, positius ja que dels 19 ítems de l'enquesta, 16 obtenen un resultat de 4 o superior al 4, en una escala de l'1 al 5. Les puntuacions més elevades les obtenen:

- El criteri 18 (utilitat futura del projecte) - (4,7)
- El criteri 6 (relació del projecte amb els objectius de l'assignatura) - (4,3)
- El criteri 3 (coordinació de l'equip per part del professor) - (4,3)

En canvi, les puntuacions més baixes les trobem en els criteris:

- El criteri 4 (combinació entre teoria i pràctica) - (3,6)
- El criteri 2 (explicació de les fases i activitats a realitzar) i el criteri 3 (recursos i materials) (3,8)

Com es pot comprovar, els resultats de l'enquesta reforcen també les conclusions qualitatives, doncs en ambdues apareixen com a elements millors valorats del projecte el seu interès i la seua utilitat futura.

Pel que fa als aspectes a millorar, com hem vist, el criteri 4 és el que rep la puntuació més baixa, i té a veure amb el fet que en moltes de les valoracions dels grups apareixen comentaris sobre l'excessiva càrrega teòrica de les matèries i, per tant, acostumen a demandar més activitats pràctiques. Altres aspectes a millorar que cal considerar són l'explicació del treball i el plantejament de les activitats a realitzar i, també, la presentació dels recursos per a la realització del taller.

A continuació, analitzarem els resultats de l'enquesta en relació amb les categories d'anàlisi que s'han establert.

ANÀLISI RESULTATS DE L'ENQUESTA EN RELACIÓ AMB LES CATEGORIES OBJECTE D'ANÀLISI			
CATEGORIES	PREGUNTES DE L'ENQUESTA		VALORACIÓ
<b>Categoria 1: Metodologia de treball del professor.</b> <i>Subcategories:</i> -Programació del projecte -Explicació de les fases i activitats -Praxis en l'aula -Recursos i materials proporcionats	1.- En la Fitxa del Projecte apareixen de manera clara els objectius, la metodologia, els criteris i instruments d'avaluació.	4	Positiva.
	2.- S'ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar ?	3,8	A millorar en el proper curs.
	3.- Heu disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	3,8	Es pot relacionar amb les valoracions qualitatives, les demandes de l'alumnat van en la línia de demanar més temps per a la realització de la feina.
<b>Categoria 2: Objectius del projecte.</b> <i>Subcategories:</i> -Relació teoria – pràctica -Finalitat -Naturalesa	4.- Considereu que la combinació entre teoria i pràctica ha estat l'adequada	3,6	És l'ítem pitjor valorat. Reflexionar sobre la combinació de teoria i pràctica en la matèria, contrasta amb un dels objectius del projecte, com és el de donar-li una dimensió més pràctica a la matèria.
	5.- Teníeu clara la finalitat i la naturalesa del projecte?	4,1	Positiva.
<b>Categoria 3: Aprenentatges específics (lingüístics i literaris)</b> <i>Subcategories:</i> -Obtenció dels aprenentatges -Organització de l'aprenentatge -Manifestació de l'aprenentatge (textos elaborats)	7.- Amb la realització del projecte hem ampliat la nostra competència oral i escrita en català?	4,0	És un aspecte que destaquen positivament.
	15.- Les activitats realitzades a classe, al llarg del semestre, han estat útils per a la realització del projecte?	4,0	Positiu. La utilitat del projecte és un dels aspectes millor valorats.
<b>Categoria 4: Aprenentatges competencials i transversals</b> <i>Subcategories:</i> -Obtenció dels aprenentatges (TE, TIC, comunicació oral, creativitat) -Organització de l'aprenentatge -Manifestació de l'aprenentatge (habilitats adquirides)	8.- Hem evolucionat positivament en la capacitat de treball en equip?	4,1	Algunes queixes sobre la composició dels grups (massa nombrosos, sobre la falta de treball d'alguns membres, etc.)
	9.- Hem aprofundit en el domini de les TIC?	4,2	Valoració positiva. L'ús de els TIC sempre resulta motivador. S'han presentat molts recursos per a treballar la literatura.
<b>Categoria 5: Aprenentatges didàctics</b>	6.- Té relació el projecte amb els objectius de l'assignatura i amb el model de Formació Literària que	4,3	Valoració molt positiva, s'ha insistit molt en el model en destacar el component didàctica d'aquest

Subcategories: - Canvis en la visió del fet literari - Concepció de l'ensenyament literari - Actituds cap a l'assignatura -Aprenentatges metodològics	s'hi proposa?		model i en relacionar els objectius i continguts del taller amb els objectius i els continguts de l'educació literària que s'han treballat en les classes.
	10.- Hem après aspectes metodològics relacionats amb la metodologia del treball per racons o tallers?	4,2	Altre ítem que destaca positivament. L'alumnat ha fet una recerca prèvia d'aquestes metodologies per poder fer les seues propostes didàctiques.
<b>Categoria 6: Paper del professor.</b> <b>Subcategories:</b> -Elaboració i coordinació equips -Activitats realitzades en les sessions de classe -Atenció als grups i resolució dubtes	11.- Hi ha hagut una coordinació dels equips per part del professorat	4,3	Valoració molt positiva.
	12.- El professor supervisa el treball individual i dels grups en l'aula?	4,1	Positiu.
	13.- S'atés correctament als dubtes individuals o del grup en classe o en horari d'atenció?	4,1	Positiu. Coincideix la valoració amb la valoració de les mostres qualitatives on, també, s'hi destaca l'atenció rebuda per part del professor.
<b>Categoria 7: Paper de l'alumne/a.</b> <b>Subcategories:</b> -Participació en la programació -Activitats de classe. -Activitats per a la presentació i difusió del projecte	14.- Hem pogut participar i prendre decisions de manera autònoma en la realització projecte?	4,0	Valoració positiva.
<b>Categoria 8: Avaluació.</b> <b>Subcategories:</b> -Instruments i criteris d'avaluació -Mecanismes d'autoavaluació -Opinió, valoració de l'experiència	16.- Estan clars i són adequats els criteris d'avaluació del projecte?	4,0	Positiu.
	17.- He pogut participar l'avaluació del projecte?	4,2	Valoren molt positivament poder participar en l'avaluació de les presentacions dels projectes dels altres grups.
	18.- Considere que el projecte de creació literària ha estat útil per al meu futur com a mestra/e d'infantil/primària	4,7	Valoració molt positiva del projecte, és l'ítem millor valorat i es correspon també en les opinions recollides en les mostres qualitatives.
	19.- Mantindria el mateix projecte per al proper curs.	4,2	Valoració molt positiva. Es manté igual en els tres anys en què s'ha realitzat aquesta proposta de projecte.



## **10. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ**

## 10.1. RESULTATS DELS PROJECTES DE BATXILLERAT

El resultat més important de l'experimentació dels projectes sobre el discurs poètic i sobre l'assaig realitzats en l'etapa de batxillerat ha estat –com ja hem explicat anteriorment- la transformació de sengles propostes en unitats didàctiques publicades en els llibres de text (*Viatges –Unitat 3-* i *Arquitectures –Unitat 3-*) de l'assignatura de València: Llengua i Literatura de 1r i 2n de batxillerat, en l'editorial Tàndem. La publicació d'ambdues experiències ha tingut les conseqüències següents:

- La realització d'una profunda reflexió prèvia per a fonamentar pedagògicament i metodològica les experiències realitzades per a l'elaboració del llibre de text del professorat com a material de consulta.
- La sistematització dels projectes experimentats en un format unificat a través d'un esquema comú d'unitat didàctica tot seguint les fases necessàries per a la realització d'un projecte de treball.
- L'adopció de la metodologia de projectes de treball com a model per a seqüenciació dels continguts de llengua i literatura de tota l'etapa de batxillerat i la realització de sis propostes de projectes, una per a cada trimestre dels dos cursos.
- El treball compartit dels docents participants en el projecte editorial, ja que professors i professores, amb diferent formació i trajectòria, han posat en comú les seues experiències en l'ús de la metodologia de projectes per ensenyar llengua i literatura en les etapes d'ESO i Batxillerat i encetar, així, un projecte editorial comú.

Lògicament, un altre resultat molt important és que la publicació d'aquests llibres de text ha contribuït a la difusió del model metodològic dels projectes de treball i a compartir les pràctiques realitzades en les aules basades en els aspectes més pràctics i motivadors de l'ensenyament lingüístic i literari, mitjançant el treball cooperatiu dels estudiants i en la lectura, l'anàlisi i la creació de textos de les diverses tipologies.

Altres aspectes a ressaltar és que l'experimentació dels projectes en l'etapa de batxillerat va contribuir, en el seu moment, a potenciar la interdisciplinarietat entre les

matèries (com és el cas de l'exemple que hem plantejat entre les matèries de València i Informàtica). Aquests projectes, juntament a altres, foren l'embrió experimental d'altres projectes posteriors i, de fet, a hores d'ara, en Florida Secundària en l'etapa de batxillerat es realitza un projecte interdisciplinari anual en primer curs i, en l'etapa de secundària, s'ha establert una franja horària setmanal fixa per al treball en projectes interdisciplinaris per àmbits.

Finalment cal destacar, també, que l'experiència adquirida a través de l'experimentació dels projectes de batxillerat ha resultat molt profitosa per a la realització de les propostes de projectes integrats en el marc dels estudis dels Graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària.

En l'Annex d'aquesta investigació, apareixerà una selecció dels textos elaborats pels estudiants de batxillerat, tant dels quaderns poètics com del llibre d'assajos, que ens serviran per exemplificar els resultats d'aquests dos projectes.

## **10.2. RESULTATS DELS PROJECTES REALITZATS EN ELS GRAUS D'EDUCACIÓ**

### **10.2.1 Resultats del projecte de creació de pàgines web**

A continuació, s'expliquen els resultats més rellevants als quals s'ha arribat després d'analitzar les categories establertes en la investigació en relació a les mostres qualitatives i quantitatives emprades per a realitzar la valoració global de l'experiència de creació de pàgines web amb recursos per a l'educació literària.

#### **10.2.1.1. Des del punt de vista de l'alumnat**

### **CATEGORIA 1: METODOLOGIA DE TREBALL DEL PROFESSORAT**

#### **ASPECTES POSITIUS**

1.- Els estudiants fan una valoració positiva de la metodologia de treball emprada per a la realització del projecte i destaquen, sobretot, la varietat i riquesa en les activitats realitzades. A més destaquen els aspectes següents: les activitats de creació de contes, el treball sobre les lectures proposades, les pràctiques de producció textual de gèneres diversos, el treball col·laboratiu en l'elaboració de la pàgina web i les sessions amb el contacontes.

2.- Es constata que s'ha millorat en l'organització del projecte integrat respecte al curs anterior: l'alumnat subratlla que el Projecte Integrat ha estat més clar i millor organitzat, doncs, ja coneixen la metodologia de treball i, a més, el professor ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar.

3.- Hi ha una valoració positiva de les activitats plantejades per al projecte integrat des de l'assignatura de Formació Literària. Es valora positivament que aquestes activitats es programen dins de les unitats didàctiques que es treballen a classe i que, per tant, es van realitzant a mesura que avancen les classes durant el quadrimestre, de manera que les activitats no s'acumulen totes al final, com ha ocorregut en altres matèries.

4.- Tot i no haver unanimitat respecte a la valoració del factor temps, la majoria de grups consideren que sí hi ha hagut suficient temps per fer el projecte, front al curs

passat en què hi havia una queixa més generalitzada per la manca de temps per fer els treballs.

#### ASPECTES A MILLORAR

1.- Realitzar més produccions literàries, treballar amb major profunditat les activitats del pla de lectura a l'escola i incloure més activitats per al foment de la lectura i l'apropament del llibre a xiquets i xiquetes.

2.- Alguns grups plantegen que les classes han de ser més participatives i vivencials amb activitats més pràctiques (fer representacions teatrals, inventar i contar contes, i escriure contes amb tècniques del llibre de Rodari.).

3.- Cal dedicar més sessions al treball d'elaboració del web amb els informàtics. A més, abans d'aquestes sessions, s'hauria de tindre una idea clara dels materials que es necessiten per començar el treball.

4.- Alguns grups plantegen que la càrrega de feina és excessiva i defensen que, per a realitzar les pàgines web amb major qualitat, fa falta més temps d'hores de projecte i de les assignatures i així no s'hauria de dedicar temps fora de les classes.

#### **CATEGORIA 2: OBJECTIUS DEL PROJECTE**

##### ASPECTES POSITIUS

1.- Destaca notablement la relació entre la teoria i la pràctica. Es valora positivament que s'hagen pogut relacionar els coneixements de Formació Literària amb la pràctica i que el projecte haja servit per a interioritzar millor el treball de l'assignatura i per poder publicar en l'espai web totes les activitats realitzades i els recursos d'atenció a la diversitat i de formació literària.

2.- La finalitat i la naturalesa del projecte, i els seus objectius, han estat clars i es considera que s'han acomplert. Es valora positivament la importància de la lectura i la literatura en l'ensenyament, com a base per a l'aprenentatge de la llengua, per desenvolupar la capacitat de comprensió del discurs literari i desenvolupar la creativitat i l'esperit crític.

3.- La pàgina web ha fet possible connectar els coneixements adquirits en els seminaris d'innovació i creativitat, en el taller de creació de pàgines web i en les

sessions de treball amb els informàtics per poder compartir els recursos generats des de les assignatures amb la comunitat educativa.

#### ASPECTE A MILLORAR

1.- Sembla que la pàgina web serveix per aprendre més sobre les TIC que per adquirir coneixements de literatura.

### **CATEGORIA 3: APRENTATGES ESPECÍFICS (LINGÜÍSTICS I LITERARIS)**

#### VALORACIÓ POSITIVA

1.- Alt grau d'acompliment dels aprenentatges específics de l'assignatura de Formació Literària: conèixer els avantatges de la LIJ i la seua importància per apropar-nos a la nostra cultura i a les d'altres, adquirir hàbit lector per fomentar la creativitat i la imaginació, transmetre els avantatges de la literatura (enriquiment cognitiu, emocional i personal, desenvolupar la sensibilitat i la creativitat, etc.).

2.- S'ha conegut l'ampli ventall de possibilitats que ens ofereix la LIJ per apropar-nos a la lectura i per desenvolupar la sensibilitat i la creativitat. Ha augmentat l'interés personal dels estudiants per la lectura ja que aquesta es valora com a font de plaer i de diversió i es veu com a necessari treballar-la mitjançant estratègies per potenciar la creativitat i la imaginació

3.- S'han descobert les àmplies i variades possibilitats que ofereix el model de l'educació literària per a contribuir a la formació de l'alumnat. Per això, la literatura ha d'estar present en el món dels infants des de l'escola i la família ha de continuar amb la tasca de fomentar la lectura. Es considera que l'ensenyament literari facilita la interdisciplinarietat en ser un instrument generador de cultura.

4.- Es valora positivament la millora que s'ha produït en l'expressió oral i escrita en valencià, i també en el desenvolupament de la competència comunicativa global a través de les exposicions orals realitzades. A més, es constata la necessitat d'expressar-se amb correcció en valencià amb l'alumnat i les famílies.

## **CATEGORIA 4: APRENTATGES COMPETENCIALS I TRANSVERSALS**

### VALORACIÓ POSITIVA

1.- Totes les valoracions coincideixen en què sí que hi ha hagut una millora en la competència de domini de les TIC i subratllen que és molt important adquirir aquest tipus de competències que ajuden a aprendre i a comunicar-te a través de les xarxes.

2.- Es valora positivament que s'han apropiat a les TIC a través d'una metodologia innovadora, doncs el seu ús ha estat generalitzat en totes les classes i s'ha pogut conèixer la diversitat d'eines informàtiques existents per a crear la pròpia web o bloc.

3.- També hi ha una valoració positiva del desenvolupament de les competències de creativitat, innovació i comunicació oral (aspecte molt important com a docents). També hi ha una consideració positiva de la diversitat educativa, s'estima que aquesta no és problema sinó una font d'enriquiment i, des de la formació literària s'ha pogut contribuir a treballar temes com la diversitat i la inclusió.

### ASPECTES MILLORAR

1.- Apareixen queixes en grups concrets sobre problemes en el treball en equip, la majoria són queixes sobre les faltes injustificades d'alguns companys/es i/o la seua escassa implicació en el projecte.

2.- Es proposa millorar la configuració d'alguns equips ja que no tots estaven equilibrats pel que fa a les competències dels seus membres.

## **CATEGORIA 5: APRENTATGES DIDÀCTICS**

### VALORACIÓ POSITIVA

1.- Les dades indiquen que l'alumnat ha canviat la seua concepció del què és la literatura i de com s'ha d'ensenyar. També hi ha molts comentaris que avalen la consideració de l'enfocament metodològic de l'educació literària com el millor enfocament per a ensenyar literatura.

2.- Hi ha bastants evidències de canvis en l'actitud cap a l'assignatura: ha augmentat el valor i la importància que se li dóna al fet literari, es considera fonamental per obtenir una educació i una competència literària elevada, es considera que és una

ferramenta interdisciplinària de gran valor pedagògic en l'àmbit educatiu. També augmenta la importància que se li dóna a la lectura.

3.- Són conscients de la importància d'adoptar el model d'educació literària per treballar la literatura d'una forma transversal, interdisciplinària i globalitzadora i de la necessitat de fer-ho en equip. De la necessitat de treballar la literatura en classe -sent els docents els primers lectors-; en casa, amb les famílies - fent-los descobrir els seus beneficis- i en el centre, dotant-los d'una àmplia col·lecció d'obres literàries i programant activitats d'animació a la lectura.

## **CATEGORIA 6: PAPER DEL PROFESSORAT**

### **ASPECTES POSITIUS**

1.- És destaca el recolzament rebut per part del professorat, la seua disponibilitat en l'atenció als grups, en la resolució dels dubtes i en proporcionar informació als estudiants sobre la seua evolució, tant en les hores lectives i en les hores d'atenció, com per correu electrònic.

2.- Hi ha una valoració positiva del treball presencial, en grups petits i la creació de dinàmiques dirigides pel professor on treballar junt als estudiants d'informàtica en la creació dels webs.

### **ASPECTES A MILLORAR**

1.- Alguns grups assenyalen la falta de coordinació entre el professorat d'educació i el d'informàtica.

2.- Alguns equips es queixen que els estudiants d'informàtica no han sabut donar resposta a alguns dels dubtes plantejats.

3.- Alguns alumnes demanen més informació del treball a realitzar per part del professor. Per exemple, plantegen que la pàgina web de Formació Literària s'hauria d'haver explicat abans.



## **CATEGORIA 7: PAPER DE L'ALUMNAT**

### **VALORACIÓ POSITIVA**

1.- Destaquen que el projecte connecta amb el plantejament de l'enfocament constructivista, doncs l'estudiant ha estat protagonista del seu propi aprenentatge, ha compartit les produccions i treballs amb la resta de la classe. Ha estat un projecte reptador, al principi, s'apuntava que crear la web era molt difícil però han sigut capaços de fer-la pel treball i la implicació. A més, hi ha un compromís, en alguns grups, de mantenir-la i d'actualitzar-la de cara a un futur, com un instrument permanent d'aprenentatge.

2.- L'experiència de fer una pàgina web o un blog amb la col·laboració amb persones d'altres àrees és molt enriquidora: s'ha après de manera pràctica en l'activitat conjunta amb els informàtics. La pàgina web és una ferramenta a mantenir perquè a través de les TIC es poden compartir els recursos de totes les matèries.

3.- Destaquen el treball autònom, la llibertat i la capacitat per prendre decisions sobre la pròpia web. S'ha pogut treballar des de casa de manera conjunta i, a través del fòrum en internet i del correu electrònic, s'han pogut exposar els dubtes i solucionar-los.

### **ASPECTES A MILLORAR**

1.- En l'enquesta de valoració del projecte i en els comentaris qualitatius apareixen queixes sobre el treball conjunt amb l'alumnat d'informàtica. De fet, és l'aspecte del projecte que rep una valoració més baixa. Les raons que s'apunten són variades, per exemple:

- alguns estudiants d'informàtica no disposen de suficient formació per ajudar-nos a fer el web
- la manca de temps en les sessions conjuntes (dues sessions de treball amb ells no és suficient) i això ha fet que s'haja invertit molt de temps fora de l'horari lectiu
- les sessions han estat massa seguides i caldria distanciar-les més en el temps (una al principi de la creació del web, per orientar-nos i una l'altra més endavant, quan hi hagen més produccions realitzades)
- no haurien de limitar els programes a utilitzar (sols explicaven els que ells volien o sabien) i hauríem de tenir llibertat per utilitzar d'altres.

## **CATEGORIA 8: AVALUACIÓ**

### VALORACIÓ POSITIVA

1.- És general la valoració positiva del projecte basada en els criteris de:

a) **UTILITAT:** bona ferramenta per a difondre els recursos i les produccions generades, ens ha ajudat a aconseguir un aprenentatge pràctic i significatiu. Algunes alumnes que treballen com a educadores, han plantejat al seu centre la possibilitat de crear-ne una, doncs és un recurs útil per a l'aula i per a comunicar-se amb les famílies. Altres grups assenyalen la utilitat de crear una pàgina web per a la tutoria o el grup classe.

b) **INTERÉS:** ha resultat molt interessant l'experiència de creació de pàgines web ja que, mitjançant aquest, podem fer arribar a altres companys i a professionals de l'educació els recursos que hem creat, facilita difondre els materials i recursos relacionats amb la literatura i, també crear-ne de nous.

c) **INNOVACIÓ:** ha estat el projecte més creatiu i innovador que hem fet fins ara, és molt interessant i enriquidor, a més de resultar una activitat molt enriquidora, útil i significativa.

### ASPECTES A MILLORAR

1.- En els comentaris qualitatius apareix la queixa que la feina del projecte és excessiva i la proposta més general és augmentar el valor el projecte (+ del 25%).

#### **10.2.1.2. Resultats des del punt de vista del professorat**

El professorat implicat en l'experiència considera que, a nivell general, el resultat final ha estat positiu doncs ha permès donar resposta a les necessitats anteriorment exposades, ja que l'alumnat dels Graus d'Educació ha desenvolupat un espai web per a presentar els continguts, les activitats i els recursos creats per a treballar la diversitat des de les matèries.

En els webs creats s'han integrat l'ús de les tècniques de la web 2.0., com són els documents d'àudio i vídeo, els enllaços a documents dinàmics; i, més, s'ha permès la participació del visitant.

Els aspectes més interessants que el professorat participant en l'experiència han destacat són:

1.- En el plantejament del projecte i el desenvolupament de les classes s'ha tingut cura de la importància de les produccions: el més important no era el contenidor (el propi espai web) sinó la varietat i riquesa de les produccions i la seua qualitat, l'interés i el d'aprofundiment aconseguït en les produccions. Per això s'ha insistit molt en garantir la qualitat de les produccions i, en aquest sentit, la publicació dels treballs en l'espai web implicava fer una feina prèvia de selecció i de correcció dels originals. Per aquesta raó, com a criteris d'avaluació s'han fixat: la riquesa, varietat i correcció del contingut i la utilització de diverses eines informàtiques per a la presentació d'aquest contingut.

2.- Respecte a l'aspecte del treball en equip dels estudiants, cal destacar que el projecte ha servit per estimular el diàleg i l'intercanvi d'opinions entre els estudiants i per a reflexionar sobre la importància de l'atenció a la diversitat. Els equips han conegut i han elaborat diversos recursos per a l'atenció a la diversitat.

3.- També s'ha de destacar el treball col·laboratiu del professorat. Recordem que el projecte inicial es va desenvolupar des de la matèria de Formació Literària, en col·laboració amb el professorat d'informàtica dels Cicles Formatius de Grau Superior i que, després, s'incorporaren dues o tres assignatures més. Fins a, en l'actualitat, convertir-se en el projecte de tot el curs de 2n de Grau, en el qual hi participen totes les matèries. Per tant, com a resultat final, cal destacar la transmissió i diversificació del saber pedagògic experimentat que ha estat compartit per la resta de professorat.

### **Aspectes a millorar assenyalats per part del professorat:**

- Cal revisar la càrrega de feina encomanada des d'algunes assignatures per evitar la sobrecàrrega de treball. Les assignatures han d'adequar el treball que dediquen al projecte a les hores que tenen assignades (25% de la càrrega docent).
- A partir de les reflexions dels estudiants, s'ha de millorar la preparació de les sessions de treball conjuntes entre l'alumnat de les dues titulacions, cal donar més temps a les reunions amb els informàtics i s'han de millorar el sistemes de coordinació entre l'alumnat d'informàtica i d'educació en alguns grups.
- S'ha de millorar l'explicació inicial del projecte, per saber bé des del principi quin és el treball que es va a demanar en les diverses matèries.
- També s'assenyala que la generalització del projecte –tot passant de dos grups (el curs 2010-11) a cinc (el 2011-12)- ha provocat alguns problemes de coordinació. En aquest sentit es remarca que el paper dels assessors/es o tutors/es dels grups és essencial, com a persones que coordinen el projecte integrat de cada grup classe, i és aquí on s'han produït certes disfuncions en els grups pel divers grau de coneixement i implicació en el projecte per part d'alguns coordinadors dels grups.
- Finalment s'acorda mantenir el projecte per als propers cursos i revisar-lo a la fi de cada semestre per anar incorporant les propostes de millora que vagen sortint per part de l'alumnat i del professorat.

### **10.2.1.3. Resultats des del punt de vista de la comunicació i la transferència del saber**

En els dos cursos en què es va realitzar i analitzar l'experiència, l'equip de professors participants ha realitzat diverses comunicacions sobre el projecte i l'han presentat en diverses jornades i congressos de docència universitària.

En el curs 2010-11 es va publicar la comunicació *Col·laboració interdisciplinària per a la creació de continguts 2.0* que es va presentar al III Congrés Internacional UNIVEST, organitzat per la Universitat de Girona, amb el lema *L'autogestió de l'aprenentatge*, en juny de 2011.

La segona comunicació porta per títol *Colaboración entre profesorado y estudiantes de diferentes titulaciones* i, sobre ell, es presentat en la III Jornada Nacional sobre Estudis Universitaris que amb el lema *El present de les noves titulacions* va organitzar la Universitat Jaume I de Castelló, en juny de 2011.

En el curs 2011-12 s'ha publicat l'article: *Desenvolupament d'un model educatiu centrat en les competències professionals i el treball per projectes en els graus d'educació de Florida Universitària* per al VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació CIDUI, amb el lema *La universitat, una institució de la societat*.

En el curs 2013-14 es va presentar la comunicació *TIC i educació literària: una proposta integradora per a la formació dels futurs mestres*, en les III Jornades IDES (Innovació docent en l'Educació Superior) de la Universitat de València.

## **10.2.2. Resultats del projecte de disseny de tallers o racons de creació literària**

A continuació mostrem els resultats més rellevants als quals s'ha arribat després d'analitzar les categories establertes per a la investigació en les diverses mostres qualitatives i quantitatives emprades i, així, poder fer la valoració global de l'experiència de realització de racons i tallers per a treballar la creativitat literària en infantil i primària.

### **10.2.2.1. Des del punt de vista de l'alumnat**

#### **CATEGORIA 1: METODOLOGIA DE TREBALL DEL PROFESSORAT**

##### **ASPECTES POSITIUS**

1.- L'alumnat fa una valoració positiva de la formació rebuda en la assignatura, tot destacant la multitud de recursos que el professor ha posat al seu abast per poder realitzar el projecte d'una manera més qualitativa.

2.- En general, hi ha també una valoració positiva del temps i la càrrega de feina del projecte. Es comenta que ha estat el projecte més còmode de fer ja que s'ha pogut realitzar quasi en la seua totalitat en les hores lectives de Formació Literària programades per a fer el projecte i no s'ha anat acumulant la feina a la fi del semestre. Per tant, es destaca que el treball ha estat fàcil de portar endavant i que és adequat al valor del 25% de la nota.

3.- Respecte a la informació lliurada per a realitzar el treball, es comenta que la informació presentada en la Guia de l'Assignatura estava ben clara i ben especificada, apareixia de manera ben detallada l'explicació de les fases del projecte, de les activitats a realitzar i dels criteris i instruments d'avaluació. També s'especificava clarament la seua finalitat.

4.- Valoració positiva de la informació que el professor ha donat en les sessions de treball de classe dedicades al projecte. En elles ja explicat amb deteniment la finalitat i les fases del projecte i ha donat els materials i recursos necessaris per a fer-lo. La seua ajuda i col·laboració ha estat positiva i gratificant.

## ASPECTES A MILLORAR

1.- Uns quants alumnes demanen més temps per fer el projecte ja que argumenten que els ha suposat una gran càrrega de feina: amb moltes lectures i moltes activitats a realitzar i, per tant, proposen reduir la càrrega de feina plantejada per al proper curs.

2.- Un grup reduït d'alumnes consideren que caldria millorar l'organització del projecte ja que, de vegades, no saben bé quines activitats de unitats didàctiques entraven per al projecte i, fins l'últim moment, no han sabut com organitzar les activitats del taller.

3.- En alguns equips es proposa que la seua composició fora més reduïda, plantegen formar equips de 3-4 persones, en comptes de 6-7, ja que així és més còmode de treballar.

## CATEGORIA 2: OBJECTIUS DEL PROJECTE

### ASPECTES POSITIUS

1.- En general, es destaca de manera molt positiva la dimensió pràctica del projecte: la realització d'un taller de creació literària i les diverses propostes d'activitats per a practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària en infantil i primària.

2.- Se subratlla, també, com a aspecte positiu la relació entre teoria i pràctica, i així es considera que el projecte ha estat una manera molt pràctica de connectar els aprenentatges adquirits a l'aula amb la realitat. A més, s'assenyala que les activitats del projecte es poden aplicar en les aules i això ha permès posar en pràctica els continguts teòrics de formació literària a través del taller o del racó per a l'educació literària.

3.- També es valora positivament la utilitat i l'interès del projecte i es destaca que s'ha après a dissenyar i planificar activitats per a l'aula i a materialitzar els objectius i els continguts establerts en el currículum en propostes didàctiques útils i interessants per a treballar d'educació literària en infantil i primària.

4.- La major part de l'alumnat manifesta que la finalitat del projecte ha estat molt clara i que hi ha una evident relació amb els objectius i les estratègies del model d'educació literària que s'ha treballat en l'assignatura.

## ASPECTES A MILLORAR

1.- Un grup reduït d'alumnes considera que no han pogut relacionar el seu taller de creativitat amb el projecte integrat global de 2n curs que girava al voltant de la diversitat.

2.- Hi ha un petit nombre d'alumnes que planteja la necessitat de donar-li encara una dimensió més pràctica a la matèria.

## **CATEGORIA 3: APRENTATGES ESPECÍFICS (LINGÜÍSTICS I LITERARIS)**

### ASPECTES POSITIUS

1.- Valoració positiva de la literatura com a ferramenta interdisciplinària i inclusiva que permet oferir activitats pràctiques per fomentar la lectura i l'escriptura creativa i fer-la més atractiva per a l'alumnat tot treballant tant individualment com en grup.

2.- Valoració positiva del model d'educació literària com a nou enfocament que posa èmfasi en el lector/a, en la importància d'aprendre a llegir i adquirir l'hàbit i el plaer de la lectura, que fomenta la interdisciplinarietat, l'aprenentatge dels continguts curriculars d'una manera conjunta, sense separació per matèries.

3.- S'assenyala com a aspecte positiu la relació directa del projecte amb els objectius del model d'educació literària: aproximació a la lectura, visió àmplia i actual de la diversitat de gèneres literaris, coneixement de diferents enfocaments metodològics per ensenyar literatura i l'elaboració de seqüències d'activitats per a treballar la LIJ.

4.- Se subratlla positivament l'aprenentatge competencial realitzat, s'ha millorat l'escriptura creativa, s'han conegut i utilitzat recursos molt útils per a treballar la literatura en les aules. A més, els estudiants valoren positivament els aspectes didàctics de la matèria de formació literària, com són la introducció d'aspectes sobre programació i l'aprenentatge de maneres de dissenyar activitats.

5.- Altres aportacions pedagògiques del projecte que es valoren positivament són: el coneixement dels decrets oficials d'infantil i primària pel que respecta a l'educació literària, la innovació en l'ensenyament de la literatura, el disseny d'activitats per treballar la creativitat, etc., qüestions que han permès ampliar enormement els coneixements de l'alumnat sobre com treballar la LIJ en les aules d'infantil i primària.



6.- Finalment, hi ha una valoració molt positiva de la millora en la competència oral i escrita en català, doncs aquesta ha estat la llengua de comunicació de l'assignatura i de realització i exposició del projecte. També s'han millorat les competències d'innovació i de creativitat, doncs aquests formaven part de l'objectiu del projecte (la creativitat literària). I s'ha aprofundit en el domini de les TIC, ja que des de l'assignatura s'han aportat una gran quantitat de recursos digitals per a l'educació literària que s'han aprofitat per incloure en les pàgines web creades pels grups.

#### ASPECTES A MILLORAR

1.- Alguns alumnes plantegen que cal introduir més activitats pràctiques de les que s'han realitzat en l'assignatura.

### **CATEGORIA 4: APRENTATGES COMPETENCIALS I TRANSVERSALS**

#### ASPECTES POSITIVS

1.- Respecte a la competència de treball en equip, la majoria de grups han funcionat bé i apunten, com a factors que han contribuït a aconseguir-ho, els següents: una bona planificació de les tasques suposa la disminució en les presses d'última hora, la repartició equitativa del volum de treball per a cada membre, la importància de crear un bon clima de treball fa augmentar el rendiment de l'alumnat, la motivació i la il·lusió pe la feina ben feta.

2.- En general, els equips comenten que han millorat pel que fa a les competències de creativitat i la innovació, ja que s'ha pogut relacionar de manera pràctica el treball del seminari de creativitat i innovació amb el projecte d'educació literària en el qual també havíem de dissenyar activitats per a la creativitat literària.

3.- S'ha pogut ampliar la competència en domini de les TIC a través dels tallers per dissenyar les pàgines web, també amb els recursos de la unitat d'Educació Literària i TIC que s'ha treballat a classe.

#### ASPECTES A MILLORAR

1.- Alguns alumnes comenten que cal aprofundir més en la competència d'innovació i creativitat.

## **CATEGORIA 5: APRENTATGES DIDÀCTICS**

### ASPECTES POSITIUS

1.- Valoració molt positiva de la relació del projecte amb els objectius i els continguts de l'assignatura, en concret, amb el model d'Educació Literària que s'hi ha treballat en les classes.

2.- També es valora molt positivament la metodologia per tasques o projectes emprada en les classes, s'afirma que és de les més adequades i que millor representa els principis del model educatiu de Florida i que resulta més efectiva per a garantir la inclusió de tot l'alumnat, per potenciar l'aprenentatge actiu i significatiu dels continguts, i per garantir la transversalitat de totes les assignatures

3.- L'alumnat destaca positivament el coneixement de noves metodologies per a treballar la literatura en infantil i primària, s'ha fet una recerca prèvia de la metodologia dels racons i dels tallers d'escriptura i es destaquen les seues possibilitats didàctiques per poder realitzar les pròpies propostes didàctiques per treballar l'educació literària en Educació Infantil i Primària.

4.- S'ha après també a planificar activitats i a materialitzar els objectius i continguts establerts en seqüències d'activitats per encaminar l'alumnat cap a la realització d'una tasca final.

5.- Els estudiants s'han familiaritzat amb els decrets d'infantil i de primària, en concret, amb el bloc d'Educació Literària per a saber quins són els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació que s'ha de seguir per programar les activitats de literatura.

6.- El model d'educació literària és la millor manera de treballar la literatura ja que és un enfocament metodològic dirigit als lectors i les lectores i que canvia el rol que desenvolupen tant el professorat com l'alumnat, el professorat deixa de ser un simple transmissor de coneixements per a convertir-se en un guia que ha de ser capaç de planificar activitats que fomenten les habilitats lingüístiques i els continguts conceptuals però, sobretot, procedimentals i actitudinals

7.- S'ha après la importància de crear entorns favorables per a la lectura i l'escriptura literària i de planificar activitats que potencien la creativitat, la imaginació, la capacitat

d'expressió i la cooperació, tot respectant sempre les característiques personals de l'alumnat i tenint en compte les seues idees prèvies i les seues experiències personals.

8.- S'ha après a treballar la literatura de manera pràctica, divertida i lúdica i així es pot aconseguir que els infants puguen veure la lectura i l'escriptura com un joc i no com una obligació.

## **CATEGORIA 6: PAPER DEL PROFESSORAT**

### **ASPECTES POSITIUS**

1.- Valoració molt positiva del paper del professor: de l'atenció rebuda per la seua banda, de la supervisió del treball individual i d'equip i de la resolució dels dubtes. Ha mostrat un alt nivell d'accessibilitat en classe, en l'horari d'atenció i per correu electrònic.

2.- En general, hi hagut un bon funcionament en la majoria de grups.

### **ASPECTES A MILLORAR**

1.- Alguns alumnes apunten la necessitat de millorar la composició d'alguns equips per aconseguir que siguen més equitatius.

2.- Es planteja la necessitat d'introduir més mecanismes per a valorar de forma interna el treball individual i poder compensar alguns desajustos pel que fa a la càrrega de feina de les persones en alguns moments.

3.- També es proposa millorar la coordinació amb altres matèries per tal que no s'ajunten en el temps el lliurament dels treballs i les presentacions dels projectes a l'aula.

## **CATEGORIA 7: PAPER DE L'ALUMNAT**

### **ASPECTES POSITIUS**

1.- L'alumnat destaca que el projecte no ha costat tant de portar endavant perquè ja és el segon any de fer projectes integrats i ja estan acostumats a treballar en equip.

2.- S'ha pogut participar activament i de manera autònoma en el disseny de les activitats de creació literària.

3.- També s'ha pogut participar de manera activa en l'avaluació del projecte, ja que els estudiants han avaluat les presentacions dels projectes en classe. Cada alumne/a ha avaluat les exposicions de les companyes i companys amb una nota global de la presentació i del contingut i una individual, la qual cosa ha fet que l'alumnat estiguera atent i participatiu en les exposicions.

## **CATEGORIA 8 AVALUACIÓ I VALORACIÓ DEL PROJECTE**

### **ASPECTES POSITIUS**

1.- La reflexió general compartida és que hi ha una valoració molt positiva del projecte, i així apareix reflectit tant en les mostres qualitatives com en les quantitatives, valoració que es manté al llarg dels tres cursos en què s'ha realitzat l'experiència. Els factors en què es basa aquesta valoració són els següents.

a) La UTILITAT del projecte per al treball futur dels estudiants com a mestres d'infantil/primària és el factor més destacat. També es comenta que les activitats per a practicar la creació literària i desenvolupar la competència literària són recursos útils que es poden utilitzar a l'aula per a treballar el fet literari, de manera significativa, innovadora i divertida. Els equips consideren que els recursos educatius realitzats són totalment aplicables i útils per a atendre la diversitat de les aules. Fins i tot, alguns alumnes l'han pogut posar en pràctica en algunes classe, en les pràctiques o en el seu treball com a educadors/es en infantil i –tal com es comenta en les valoracions- els infants han quedat encantats.

b) Les APORTACIONS DIDÀCTIQUES del projecte. Es descriuen nombroses aportacions pedagògiques del projecte: s'han après molts continguts de manera més pràctica, ha dotat als estudiants d'una base molt significativa (teoria-pràctica) de recursos que es poden aplicar de manera factible i significativa. També es valora de manera important els aspectes d'innovació, es considera que el projecte ha estat una activitat molt constructiva, creativa i innovadora, que ha aportat nombrosos recursos per ajudar a potenciar la creativitat literària, la imaginació i el gust per la lectura en els infants.

c) La CONNEXIÓ AMB LA REALITAT. Es considera que el projecte integrat és una manera de connectar els aprenentatges adquirits a l'aula amb la realitat de les aules. Els estudiants han conegut i han fet seues moltes de les idees dels autors treballats, com Gianni Rodari, Emili Teixidor, Daniel Pennac, etc., al voltant de l'escriptura creativa i la importància de la lectura a través d'activitats pràctiques, útils i interessants per a l'alumnat.

d) Els BENEFICIS DEL MODEL D'EDUCACIÓ LITERÀRIA. En general, s'ha millorat la concepció dels estudiants dels graus sobre l'estudi de la literatura i la seua importància didàctica. Hi ha una valoració molt positiva del model d'educació literària ja que han pogut experimentar de manera pràctica com, des d'aquest model, es fomenta la interdisciplinarietat, l'aprenentatge dels continguts curriculars d'una manera conjunta, sense separació per matèries, es treballa la creació literària a través de tallers o racons i és una proposta metodològica beneficiosa per als infants ja que contribueix a un aprenentatge més significatiu i funcional del fet literari.

e) L'INTERÉS. Són molts els i les estudiants que manifesten que els projectes de formació literària és un dels projectes més interessants que han fet i ho justifiquen argumentant que, gràcies a ell, han pogut desenvolupar la imaginació i la creativitat i, al mateix temps, han après maneres de fer activitats per tal que el seu futur alumnat també les puga desenvolupar.

2.- Com a conclusió final, es planteja que la metodologia de projectes és un bon mètode d'ensenyament i aprenentatge de caràcter interdisciplinari i transversal que es basa en l'aprenentatge actiu i cooperatiu. Són molts els seus aspectes positius: aprendre de manera cooperativa, desenvolupar competències socials (resolució de conflictes, treball en equip) i assumir responsabilitats i compromís en un treball comú. Respecte a l'aspecte essencial de l'educació literària, cal destacar que s'ha après a dissenyar activitats de creació literària que es poden dur a terme en les aules, és una manera d'aprendre diferent a les altres i és una dinàmica molt enriquidora i més entretinguda de treballar.

3.- A partir d'aquestes argumentacions, la majoria dels estudiants es manifesten a favor de mantindre el projecte per als propers cursos.

## **ASPECTES A MILLORAR**

1.- Poca connexió amb el tema global de la diversitat.

### **10.2.2.2. Des del punt de vista del professorat**

Com a reflexió inicial, es considera que el resultat final d'aquesta experiència ha estat positiu doncs ha contribuït a donar una dimensió pràctica als continguts de formació literària i ha permès connectar les activitats del projecte amb els objectius i els continguts de l'educació literària.

A continuació, exposem alguns dels resultats aconseguits després de tres anys de realització d'aquestes experiències:

1. El projecte integrat de segon, en l'assignatura de formació literària, ha plantejat als estudiants el repte de programar tallers o racons per fomentar la creativitat literària i, per tant, han hagut de dissenyar activitats d'expressió oral i escrita centrades en el desenvolupament de la creativitat i en les característiques més lúdiques i estètiques dels textos i, a més, s'ha investigat sobre les possibilitats formals i estètiques dels diversos gèneres literaris.

2.- El projecte suposa la creació de situacions de comunicació en què els estudiants de magisteri se senten més motivats, doncs són els protagonistes d'un procés d'aprenentatge complex que implica la realització de tota una sèrie de tasques (elaboració de textos, disseny de les propostes d'activitats, elaboració de la memòria, disseny d'una tasca final i defensa del projecte davant del tribunal).

3.- Quant als aprenentatges lingüístics i literaris, es constata que hi ha hagut un elevat grau de desenvolupament dels continguts del currículum de Formació Literària i que aquest s'ha fet de manera pràctica, a més ha augmentat la competència oral i escrita en català dels estudiants.

4.- Els resultats obtinguts han estat satisfactoris, tant quantitativament (qualificacions obtingudes), com qualitativament (nivell de satisfacció de l'alumnat).

5.- Respecte a l'educació literària, la realització dels projectes ha situat els estudiants com a protagonistes principals del fet literari, en plantejar experiències de treball més motivadores i que integren, de manera globalitzada, les diverses competències

específiques pel que fa a la formació literària de l'alumnat de 2n dels graus. Aquest model ha fet possible, també, com hem vist, l'adquisició de les competències transversals o comunes (treball en equip, innovació, creativitat) i facilita el desenvolupament d'un conjunt d'aprenentatges (conceptuals, procedimentals i actitudinals o en valors) necessaris per aconseguir l'aprenentatge significatiu de la literatura, tot evitant així alguns dels problemes plantejats en altres models d'ensenyament més positivistes.

6.- La realització dels projectes ha suposat una experiència d'aprenentatge real basada en l'adquisició de competències professionals i el treball entre iguals. A més, s'ha aconseguit realitzar un aprenentatge útil, ja que els projectes estan relacionats amb la realitat social i la funció del docent i, a més, s'han generat recursos pràctics d'aplicació immediata per a la futura docència a les aules d'infantil i primària, la qual cosa permet tindre un elevat grau de transferència del saber adquirit.

7.- Metodològicament, a l'aula s'han generat dinàmiques de treball pràctiques i motivadores, tot destacant el protagonisme dels estudiants en el procés d'aprenentatge a través de la investigació, la cooperació i el desenvolupament de diferents rols (coordinador/a, líders, experts/es, etc.). Tot açò ha provocat un canvi profund en el rol dels docents que treballen de manera cooperativa tot compartint un projecte de treball comú, i que funcionen com a dinamitzadors i guies del procés d'aprenentatge.

8.- D'altra banda, s'ha pogut constatar la transcendència social del treball generat ja que, no sols s'han divulgat coneixements, sinó que s'han compartit activitats, recursos i experiències, amb l'objectiu que tots es puguen enriquir de les experiències realitzades. A més, com veurem, algunes de les experiències realitzades pels estudiants, han estat presentades en diversos fòrums.

9.- Ja, per últim, cal destacar que amb la realització del projecte en les classes de formació literària s'ha pogut reflexionar sobre la pròpia pràctica docent; en concret, sobre com ensenyar literatura en infantil i primària i com ha de ser i què ha de fer el docent en les aules des del paradigma de l'educació literària.

### 10.2.2.3. Des del punt de vista de la difusió de la comunicació i de la transferència del saber

L'experiència didàctica dels projectes dels tallers o racons de creativitat literària es va presentar en les II Jornades d'Estiu d'AKOE Escola de Mestres<sup>36</sup>, en juliol de 2014. Primer, com a professor, vaig presentar la comunicació "Tallers per a la creació literària en les aules d'infantil, primària i secundària" i, a continuació, aquesta experiència tingué la seua exemplificació en la Fira de les bones pràctiques de l'alumnat, on dos equips d'estudiants dels graus de Magisteri de Florida Universitària explicaren al professorat assistent els projectes que havien realitzat.<sup>37</sup> (En els annexos 9, 10, 11, 12 i 13 apareixen els enllaços a les pàgines web i als tallers realitzats pels dos equips i exemples d'algunes activitats).

En novembre de 2015 es va presentar la comunicació "La metodologia de treball per projectes aplicada a la Formació Literària de l'alumnat dels graus d'Educació Infantil i Primària" en el XV Congrés de la SEDLL a València.

En el marc del LeCI (1r Congrés Científic Internacional: aprenentatges i interaccions a l'aula) celebrat a València en abril de 2015, es presenta la comunicació: "Educació literària i treball cooperatiu: projectes que desenvolupen les competències professionals dels estudiants dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària".

Per últim, també a València, en juliol de 2015, es va presentar la comunicació "Tallers per a la creació literària en Educació Infantil i Primària dissenyats pels estudiants dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària" en el marc del CIMIE-15 - Fourth Multidisciplinary International Congress of Educational Research.

---

<sup>36</sup> AKOE Educació és una cooperativa de 2n grau, formada per 9 cooperatives d'ensenyament valencianes que, entre altres projectes, ha posat en marxa una *Escola de Mestres*, amb l'objectiu de contribuir a la formació i a la innovació dels mestres en actiu i en formació. Organitza unes Jornades de formació en hivern i en estiu, de les quals forme part de la seua Comissió organitzadora.

<sup>37</sup> Projecte d'Educació Primària: *LES AUQUES BOGES. TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA*. Per: Violeta Baixauli Celda, Bea Hernández Silvestre, Patricia Mompó Sepúlveda i Encarni Peris Doménech. Grup *EL DAU PAU*, de 2n A Grau de Mestre/a en Educació Primària.

Projecte d'Educació Infantil *TREBALLANT AMB KANDINSKY*. Per: Sandra Gomar Selfa, Tabita Petronela Erdely, Isabel Granel Benedicto, Karina Espí Guerola, Mireia Cariñena Dasí i Ivan Sospedra Alacreu. 2n A Grau de Mestre/a en Educació Infantil



### **10.2.3. Resultats globals de l'experimentació de la metodologia de projectes integrats en els graus de Mestre/a**

#### **10.2.3.1. Des del punt de vista de l'aprenentatge**

- S'ha realitzat una experiència d'aprenentatge real basada en el desenvolupament de competències professionals i el treball cooperatiu i s'han generat recursos pràctics d'aplicabilitat immediata, tot aconseguint un elevat grau de transferència del saber i del coneixement adquirit.
- S'ha potenciat l'aprenentatge significatiu ja que s'han generat recursos pràctics a partir de la realitat social i la funció del docent i, com hem vist, els resultats han estat altament satisfactoris a nivell qualitatiu i quantitatiu.

#### **10.2.3.2. Des del punt de vista pedagògic**

- En la realització dels projectes diverses disciplines convergeixen i convergeixen tot aconseguint així la transferència harmònica dels aprenentatges des del paradigma de la complexitat (s'han integrat coneixements de Formació Literària, Sociologia de l'Educació, Educació Especial, etc.).
- S'ha creat un espai de col·laboració permanent entre els docents per programar les experiències i atendre a les necessitats pedagògics i als problemes que pugues sortir en la realització dels projectes.
- Des de totes les assignatures s'ha generalitzat l'ús de les TIC en l'aula com un recurs motivador i innovador.

#### **10.2.3.3. Des del punt de vista metodològic**

- Cal destacar el protagonisme dels estudiants en el seu procés d'aprenentatge a través de la investigació, l'ensenyament entre iguals, i el desenvolupament de diferents rols, com per exemple: el de coordinador/a o el d'expert/a tècnic/a.
- S'han utilitzat diverses estratègies metodològiques i s'han generat en l'aula dinàmiques de treball pràctiques, riques i altament motivadores.

- S'ha produït un canvi en el rol dels i les docents que han treballat de manera interdisciplinària i cooperativa, abandonant el paper tradicional de transmissors de coneixement per passar a ser guies o coordinadors dels projectes.

#### **10.2.3.4. Des del punt de vista del professorat**

- L'estructura organitzativa de centre basada en unitats docents de titulacions (i no en departaments) ha facilitat enormement la realització d'activitats interdisciplinàries com aquestes. A més, com ja hem explicat, aquesta estructura es complementa amb una comissió (UGPI) en la qual es coordinen els projectes que es realitzen en les diverses titulacions.

- Des de la pròpia organització es facilita enormement la realització d'activitats col·laboratives –com aquesta- entre estudiants que cursen diferents estudis, la qual cosa aporta valor significatiu al seu aprenentatge en generar situacions d'aprenentatge més reals que impliquen la col·laboració entre estudiants i professors d'àrees i titulacions diferents.

- Aquest model educatiu exigeix un gran esforç de coordinació i dedicació per part del professorat implicat no exempt de dificultats, doncs, s'han de crear escenaris d'espai i temps comuns, la qual cosa no sempre resulta fàcil per diverses raons: dificultats a l'hora de quadrar les agendes de l'equip docent; o per harmonitzar els llenguatges professionals, o per unificar criteris sobre allò en què centrar-se de manera prioritària.

- No obstant açò, com veurem en les conclusions, l'esforç i les dificultats superades mereixen la pena, quan el propi procés de realització del projecte ha obligat al professorat i a l'alumnat a desplegar noves destreses, competències i sabers i els resultats obtinguts han superat les expectatives inicials que teníem.

- En definitiva, considerem que en l'aula s'han generat dinàmiques de treball altament motivadores, i que han fet possible canviar els rols tradicionals de l'ensenyament: l'estudiant ha estat protagonista actiu del seu aprenentatge, amb un grau important d'autonomia, i el professorat ha treballat de manera col·laborativa tot compartint un projecte de treball comú.

## **11.- CONCLUSIONS FINALS**

## 11.1. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS I DE LA HIPÒTESI D'INVESTIGACIÓ

En la introducció d'aquest treball defensàvem el valor de la literatura i la seua importància en la societat actual. Destacàvem -sobretot- el seu poder creatiu i la seua capacitat fundacional o transformadora de la realitat que, com a éssers humans, ens fa possible la construcció de mons interiors i la superació de les fronteres de la realitat més immediata, amb la possibilitat de transcendir la quotidianitat i els límits de la pròpia existència. Però, sobretot, al llarg d'aquestes pàgines hem insistit en destacar el seu valor educatiu (Ballester, 1999, 2007), en interpretar la literatura en un sentit més global, com a una disciplina que va més enllà d'uns continguts teòrics i/o històrics i que engloba diverses dimensions -ètica, estètica, lingüística i cultural- (Cassany, D. & Badia, J., 1994) fonamentals per la formació cultural integral de l'individu. Una disciplina que pot esdevenir, també, una eina d'una extraordinària vàlua per a acomplir distintes funcions en l'àmbit educatiu, com per exemple: realitzar propostes interdisciplinàries i integradores de diverses matèries, abordar qüestions de gran importància com la interculturalitat i l'educació inclusiva i poder treballar, juntament amb les competències específiques de l'ensenyament de la literatura, les competències comunes o bàsiques de comunicació oral i escrita, de creativitat i originalitat, de foment de la capacitat crítica i de creixement personal, per tal de desenvolupar la sensibilitat cultural i artística dels estudiants.

Un cop hem fet palesa la importància educativa de la literatura, hem construït el marc teòric, didàctic i metodològic d'aquest treball i hem exposat les pràctiques didàctiques realitzades en les etapes de Batxillerat i en els Graus de Mestre/a plantejades des dels objectius de l'educació literària i que tenien com a base metodològica la proposta d'elaborar seqüències didàctiques o projectes de treball a desenvolupar en les classes de llengua i literatura i de formació literària.

Pel que fa a la procediment utilitzat, cal recordar que ens hem basat en el paradigma qualitatiu, a partir de l'acord generalitzat de què la recerca en didàctica de la llengua i la literatura no pot ser merament descriptiva, sinó que ha d'estar enfocada cap a la pràctica, cap a la comprensió i la interpretació dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Per això hem emprat una metodologia investigadora de caràcter crític, a través de la investigació en l'acció per poder aprofundir en l'explicació i l'anàlisi de les pràctiques d'ensenyament que hem portat endavant. A més, com hem explicat abans,

aquesta recerca també té característiques del paradigma constructivista, ja que ha estat orientada bàsicament cap a la millora de l'acció educativa en l'aula a través de la construcció d'un saber pedagògic i metodològic que puga ser compartit amb altres docents de la nostra àrea del saber. Per aquestes raons hem situat, com a objecte central, de la nostra recerca els aspectes metodològics, és a dir, les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge que s'han realitzat amb l'objectiu de treballar els continguts d'una manera més adequada als objectius que es plantegen des del sistema educatiu i, sobretot, a les noves necessitats que es plantegen des del sistema educatiu. Així doncs, hem atés de manera prioritària a la interrelació que s'estableix entre l'ensenyant, l'aprenent i la llengua o llengües, objecte d'ensenyament i aprenentatge, dins del que s'anomena el *sistema didàctic* (Engeström, 1987, citat en Camps, 2012a,b) en consonància amb les actuals línies d'investigació en el camp de la Didàctica de la Llengua i la Literatura.

A més, cal afegir –com ja hem explicat en la definició del paradigma investigador- que aquest sistema es caracteritza pels seu dinamisme, canvia en el temps i depèn dels contextos. Com hem vist, els continguts de l'ensenyament de la llengua i la literatura es veuen influïts per l'evolució i el canvi en els estudis lingüístics i literaris; les llengües que l'escola ha de prendre en consideració es diversifiquen, les condicions socials i familiars de l'alumnat són canviants i, també, els instruments mediadors experimenten importants transformacions: llibres de text, llibres digitals, eines informàtiques, etc. (Camps, 2012a,b). Així doncs, la reflexió sobre la pràctica esdevé fonamental per tal que el professorat puga ser capaç d'interpretar les situacions a partir de les seues creences i sabers i, així, poder fer plantejaments nous. Per aquesta raó, la innovació és inherent a la mateixa dinàmica del sistema i, per tant, hem intentat contribuir a l'objectiu general de millorar la qualitat docent, mitjançant la introducció d'una nova metodologia (els projectes d'educació literària) en els àmbits del batxillerat i dels estudis universitaris (en el marc dels projectes integrats que, també, tenen un caràcter innovador). Com veiem, hem intentat donar resposta a un dels problemes o reptes als quals ens enfrontem, com és l'adaptació de l'acció didàctica a les noves situacions, als nous objectius i a les noves necessitats que la societat actual demanda a l'ensenyament de la llengua i la literatura.

Cal assenyalar, també, que aquest treball també té altres aspectes essencials, com són: la realització d'una proposta d'objectius generals per a l'educació literària en l'actualitat, la reflexió sobre els models o paradigmes que han de guiar les classes en els diverses etapes educatives i l'anàlisi de les estratègies metodològiques més

adequades per a emprar en les aules. Per això, en els capítols inicials d'aquesta recerca hem abordat aquestes qüestions i, com hem vist, s'ha optat per considerar que el model de l'educació literària, amb tota la seua complexitat i la seua heterodòxia, és el paradigma més adequat per poder respondre-les i, per tant, ha estat la base didàctica que sustenta les pràctiques realitzades.

Ara és el moment de finalitzar aquest treball amb la redacció de les conclusions, amb les quals tractarem de mesurar el grau d'assoliment dels objectius generals i específics que ens havíem plantejat i intentarem, també, donar una resposta definitiva a la hipòtesi que exposàvem en les pàgines inicials.

### **11.1.1. Valoració dels objectius generals**

Pel que fa als objectius generals, cal recordar que el primer objectiu que ens havíem marcat consistia en valorar la idoneïtat del model d'educació literària com a marc teòric i metodològic per a realitzar experiències pràctiques, motivadores i interessants, en les diverses etapes educatives. I, per avaluar-lo, hem de ser conscients com a docents -com explica Mendoza (2003a, 2004, 2006)- que un dels aspectes més crítics de l'ensenyament de la literatura és la falta de motivació que l'alumnat de les diverses etapes educatives sent per la literatura, sentiment que, moltes vegades, es deu a la manera de presentar-la com a una matèria d'estudi aïllada amb freqüència de les coordenades i dels interessos actuals dels estudiants. En aquestes pàgines hem reflexionat sobre aquesta qüestió i sobre la pertinença didàctica d'alguns mètodes, i hem tractat de demostrar que el model d'educació literària, amb tota la seua varietat i heterodòxia, sí que s'ajusta a l'objectiu de proposar experiències didàctiques per a l'ensenyament de la literatura molt més interessants i motivadores que les plantejades des d'enfocaments de caire més historicista o conceptual. Ja que, com hem vist, es tracta d'un enfocament que situa els lectors i les lectores, és a dir, els estudiants en el centre de l'acció pedagògica i això fa que les pràctiques a dissenyar s'hagen de vincular més estretament als seus interessos i necessitats.

Tot aprofundint en aquesta qüestió, hem de destacar la valoració positiva que els estudiants i el professorat ha realitzat de les experiències en les quals han participat i que tenien com a base els objectius i les estratègies didàctiques del paradigma de l'educació literària. Així doncs, com es desprèn de les reflexions individuals i grupals,

es pot considerar que les experiències realitzades, en general, sí que han contribuït a despertar un major interès dels estudiants per la literatura i han contribuït a realitzar un aprenentatge més significatiu de les matèries impartides, conclusió que, a continuació, anirem ampliant.

Respecte al segon i tercer objectius generals, tots dos ens han servit per establir l'estat de la qüestió central sobre la qual hem investigat: la literatura i el seu ensenyament, i així hem pogut bastir bona part del marc teòric, abans d'encetar tot el procés d'investigació. Per fer això, hem fet un repàs exhaustiu per la concepció del fet literari a través de les diverses teories fins a l'actualitat i, també, per l'evolució de l'ensenyament literari per poder arribar a comprendre els canvis que s'han anat produint en el temps. Un complex procés de transformació històrica i pedagògica de l'ensenyament de la literatura que es pot resumir en la transformació d'un model essencialment historicista fins a la construcció d'una veritable educació literària, la qual ha constituït el paradigma metodològic en què s'han emmarcat les propostes didàctiques realitzades.

El quart objectiu consisteix en dissenyar una proposta d'objectius generals per a l'educació literària d'acord amb les demandes de l'ensenyament de la literatura en la societat actual i configurada des de la pluralitat de veus, de metodologies, d'investigacions i de textos teòrics de referència. I, tal com es pot comprovar en l'apartat 4.2.3., s'han establert onze objectius que resumeixen les premisses i les propostes essencials que, des de diversos àmbits, s'estan formulant per adequar el model d'educació literària a les necessitats i a les característiques de la societat actual. Els objectius definits s'han explicat de manera detallada i s'han tingut en compte a l'hora de formular les quatre propostes per tal de comprovar si, aquests objectius, serveixen com a marc de referència vàlid per a l'establiment de propostes didàctiques i per a l'elaboració de programacions per ensenyar literatura en les diverses etapes educatives. Per això, un cop analitzades aquestes propostes, i a tenor dels resultats i de les conclusions extretes, es pot concloure que aquests objectius sí que contribueixen a realitzar una representació estable de l'educació literària que respon a un acord generalitzat sobre la funció que la literatura aconsegueix en la formació dels ciutadans de les societats occidentals en l'actualitat. I, així doncs, podem considerar que els objectius establerts poden ser programables al llarg de cada període educatiu, i resulten essencials per articular les propostes d'activitats i dissenyar els instruments que millor puguin aconseguir-los, en la línia del que defensen Ballester, J. & Ibarra, N. (2009), com s'ha demostrat en l'anàlisi de les experiències pràctiques presentades.

Respecte a l'anàlisi del cinquè objectiu cal a dir que s'ha reflexionat exhaustivament sobre la proposta metodològica de les seqüències didàctiques o projectes d'educació literària i s'ha intentat avaluar la seua validesa pedagògica, i així es pot comprovar que hem realitzat una anàlisi profunda dels elements que la caracteritzen, s'han especificat els seus components i s'ha descrit el seu funcionament. A més, s'ha exemplificat abastament sobre el seu ús a través d'una minuciosa recerca per descriure diversos projectes d'educació literària portats a terme en les distintes etapes educatives.

Pel que fa a l'objectiu 6, és important assenyalar que una de les finalitats bàsiques d'aquesta recerca és que les pràctiques descrites servisquen d'exemple per a altres docents que vulguen experimentar aquestes pràctiques en les seues aules o vulguen dissenyar altres de semblants. Amb això s'ha pogut contribuir a la construcció d'un saber pedagògic que pot ser compartit per la comunitat educativa, en consonància amb les característiques del paradigma qualitatiu de caire constructivista que hem adoptat. Per això, en els capítols 6 i 7 s'expliquen detalladament les experiències didàctiques realitzades en les matèries de *Valencià: Llengua i Literatura* de 1r i 2n de batxillerat i en les assignatures de *Formació Literària per a mestres* dels Graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària. Recordem que totes aquestes experiències tenen com a elements comuns que estan basades en els objectius i els principis del model d'educació literària i que estan dissenyades en forma de projectes de treball o seqüències didàctiques d'educació literària a realitzar mitjançant el treball cooperatiu dels estudiants.

Finalment, com s'exposa en l'objectiu 7, en les pàgines inicials s'han explicat detalladament els objectius, els continguts, les fases de la realització i les activitats de cada projecte i s'ha realitzat una anàlisi profunda de la seua experimentació mitjançant una gran diversitat d'instruments d'anàlisi -qualitatius i quantitius- per poder donar realitzar una profunda avaluació dels resultats i poder dotar-la també del màxim grau de rigor i validesa.

Ara passarem a valorar els objectius específics que ens havíem formulats en aquesta investigació, que constitueixen els paràmetres d'anàlisi de les quatre experiències didàctiques i que ens han de permetre extraure les conclusions pertinents.



### 11.1.2. Valoració dels objectius específics

Pel que fa al primer objectiu específic que ens havíem proposat, cal a dir que aquesta recerca es basa en una llarga trajectòria com a docent de llengua i literatura en dos nivells educatius diferents i, per tant, l'experiència adquirida es converteix en un bagatge extraordinari per poder reflexionar detingudament sobre les experiències realitzades al llarg del temps sota el paraigües de la metodologia de projectes de treball per a l'ensenyament de la llengua i la literatura.

Així, en primer lloc, l'experiència adquirida en els anys de treball per projectes de llengua i literatura en l'etapa de batxillerat ha resultat molt positiva i enriquidora i, gràcies a aquestes experiències prèvies, s'ha pogut contribuir a desenvolupar nous projectes en l'àmbit universitari. Noves experiències que es desenvolupen en un nou escenari pedagògic –els projectes integrats del model educatiu de Florida Universitària- que ofereix enormes possibilitats d'exploració i d'experimentació i, per al seu desenvolupament, el bagatge anterior ha estat essencial, tant per contribuir a plantejar els projectes integrats globals de cada curs del Grau, com per poder reorientar els projectes concrets d'educació lingüística i literària a les característiques i necessitats dels estudiants de Magisteri. A més, com hem assenyalat abans, la pròpia experimentació inicial del projecte de creació de pàgines web des de l'assignatura de Formació Literària, va permetre generalitzar-lo amb la incorporació posterior al projecte de dues assignatures més en el curs següent i, posteriorment, amb la incorporació definitiva al projecte integrat de 2n de totes les assignatures del curs, tal com ha quedat definit en els darrers cursos.

Pel que fa als objectius específics dos i tres, s'ha de dir que en la realització de tots els projectes s'ha partit sempre del marc legislatiu curricular de cada etapa per proporcionar experiències pràctiques, globalitzadores i integradores, i així es pot constatar que en totes les propostes s'han integrat aprenentatges diversos: els específics de literatura o de formació literària de cada etapa educativa (història de la literatura, temàtiques, gèneres literaris, tècniques i recursos per a l'animació literària, comentari de textos literaris, lectura de llibres i articles sobre la matèria), els lingüístics i textuais (a través d'una proposta àmplia i variada d'activitats de producció textual) i els aprenentatges de caire competencial (domini de les TIC, treball en equip, creativitat i innovació). També s'ha de subratllar que, amb els projectes, s'ha intentat aprofundir en la concepció de la literatura com una matèria transversal, interdisciplinària i

integradora, bàsica per a la realització de propostes de treball que tracten d'integrar altres disciplines.

Tot i això, cal assenyalar com a aspecte a millorar, que en els projectes realitzats en batxillerat la presència de les TIC no ha estat tan forta com en els altres dos projectes, la raó ha estat –sobretot– perquè són experiències que es varen realitzar ja fa uns quants anys i, per tant, no existia una presència tan forta de les TIC en la societat, ni s'hi contemplaven encara les seues enormes possibilitats pedagògiques. Sense dubte, la competència digital, a hores d'ara, s'hauria de contemplar i incorporar en la planificació d'ambdós projectes, en el cas que hom decidira de portar-los endavant.

Tot continuant amb aquesta anàlisi de l'objectiu específic 2, considerem necessari constatar la importància que la lectura i el comentari de text han tingut en tots els projectes, doncs constitueixen la base fonamental per desenvolupar la competència literària dels estudiants, entesa aquesta com la capacitat per a la comprensió i producció del textos literaris. Per això, entre els objectius de l'educació literària presents en els projectes, destaquen els d'ensenyar a analitzar i valorar les lectures realitzades i a potenciar la creativitat literària dels estudiants, tot destacant així el seu paper de receptor actiu, que participa, coopera i interactua amb el text i que ha permès canviar el seu rol tradicional de receptors passius, pel rol d'autors i autores de les seues pròpies produccions literàries. Aquest propòsit d'aconseguir una millora de la competència lectora i literària en l'alumnat, tant de l'etapa de batxillerat com dels Graus de Mestre/a, també ha estat possible gràcies a la introducció progressiva –en els diversos projectes de treball– d'una gran varietat de lectures obligatòries i voluntàries, de caràcter literari (en batxillerat) i de caràcter pedagògic (en els Graus). La lectura de les quals s'ha intentat plantejar des d'una vessant que els pot resultar més motivadora i suggeridora, doncs les lectures han estat relacionades amb les creacions que havien de produir en els projectes de batxillerat (poemes o assajos) o que tenien relació directa amb les temàtiques tractades en les classes de formació literària (creativitat literària, foment de la lectura, etc.).

Pel que fa a l'objectiu específic quatre, tant en batxillerat com en els Graus d'Educació, la realització dels projectes sí que ha permès als estudiants augmentar la seua competència oral i escrita en català. En el cas del batxillerat, en els projectes s'ha insistit molt en dos aspectes que, de vegades, queden relegats a un segon plànol en aquesta etapa, com són: el fet de potenciar l'expressió oral en les aules i l'exercici

pràctic de la creació literària. Per això, en ambdós casos els estudiants han hagut de produir una bona mostra de textos literaris (poètics o assagístics) i han hagut de presentar davant de la resta de la classe les seues produccions a través del recital poètic o de la presentació del llibres realitzats com a novetats editorials.

En el cas dels Graus de Mestre/a, les assignatures de Formació Literària s'imparteixen en català, dins del Pla Plurilingüe de la Titulació, com a requisit indispensable per a l'adquisició de la capacitat lingüística i professional dels futurs i futures mestres. Així doncs, tots els materials, les lectures i els recursos s'ofereixen en aquesta llengua i, lògicament la llengua de comunicació de la classe, les produccions orals i escrites, els projectes realitzats i el disseny de la web o del bloc i dels tallers o racons s'han fet també en català. A més, les presentacions dels projectes de Formació Literària davant del professorat, s'han fet també en la nostra llengua, la qual cosa implica fixar espais permanents per a l'expressió oral i escrita en català en situacions acadèmiques formals. Per aquestes raons, i com els propis estudiants assenyalen en les seues valoracions, ha augmentat notablement la seua competència lingüística i ha millorat la concepció que tenien sobre la nostra llengua tot considerant-la una llengua de prestigi vinculada als estudis superiors i un requisit imprescindible per al seu futur treball. A més, també ha augmentat positivament la valoració del català com a eina de comunicació i de transmissió del saber pedagògic.

Quant als aprenentatges específics lingüístics i literaris, hom pot constatar que hi ha hagut un elevat grau de coneixement i desenvolupament dels continguts del currículum de les assignatures de Valencià: Llengua i Literatura (batxillerat) i de Formació Literària (Graus de Mestre/a) i que aquest s'ha fet de manera pràctica. Com s'ha pogut comprovar, en les enquestes de valoració s'ha fet una avaluació molt positiva de la relació entre la teoria i la pràctica. I així, en l'àmbit universitari, es considera com a positiu que se li haja pogut donar una dimensió més pràctica a la matèria de formació literària.

Les raons d'aquesta valoració positiva són diverses: a través dels projectes, els estudiants han pogut treballar amb profunditat la varietat discursiva textual i han realitzat produccions diverses (literàries, acadèmiques, argumentatives i/o crítiques), i aquesta diversitat s'ha dut a terme d'una manera globalitzada, tot agrupant aquestes produccions en un producte final, realitzat en grup i que s'ha presentat a la resta de companys i companyes i a la comunitat educativa. Així doncs, en tots els projectes s'ha plantejat la realització d'una tasca final (quadern poètic, llibre d'assajos, pàgina

web, tallers de creació literària) relacionada directament amb els continguts, habilitats i competències que s'han treballat en l'assignatura i que l'estudiant realitza en grup com a resultat final del procés de treball. A més, s'ha de tenir en compte, que en totes les propostes s'han treballat els continguts establerts en els currículums oficials de les matèries de literatura i que s'ha atés a l'estudi de les peculiaritats formals del discurs literari i dels trets que confereixen la qualitat literària del text i, també, s'ha pogut aprofundir en les característiques concretes dels gèneres a treballar en cada projecte: poesia i assaig, en batxillerat; i els diversos gèneres literaris relacionats amb la LIJ, en els projectes de l'àmbit universitari.

Altre aspecte essencial a contemplar és que en tots els projectes es proposen també aprenentatges de caràcter competencial (objectius específics 7 i 10), per aquesta raó, a l'hora de planificar-los i dissenyar-los s'han tingut en compte els aspectes de pertinença i rellevància de la tasca i, per això, hem intentat vincular els projectes a diversos centres d'interés relacionats amb tres eixos bàsics.

El primer –com hem explicat adés- ha estat el conjunt de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals dels currículum que s'han de treballar en cada curs. El segon eix s'ha centrat en el treball pràctic sobre les diverses tipologies textuais acadèmiques o literàries que els estudiants han de produir. I així, per exemple, les pàgines web realitzades han estat el contenidor on es recull i comparteix el treball realitzat durant tot un quadrimestre i ha estat un bon recurs per a organitzar les diverses produccions textuais. D'altra banda, els quaderns poètics i els llibres d'assajos han fet possible recollir, de manera organitzada, les produccions dels estudiants al llarg de tot un trimestre: els textos expositius, els comentaris de text dels poemes o assajos i les ressenyes dels llibres llegits i, sobretot, les produccions poètiques i assagístiques individuals o grupals.

El tercer eix és essencial en la metodologia de treball per projectes ja que s'ha intentat, en la mesura que ha estat possible, que tots els projectes s'inserten dins d'una pràctica social, per donar-li una major dimensió comunicativa al fet literari a través de propostes com: la publicació del llibre d'assajos, la presentació de la pàgina web i dels tallers o racons de creativitat literària o la realització dels recitals poètics tot prenent com a base els quaderns poètics realitzats pels estudiants. En aquest sentit, és molt important subratllar la utilitat pedagògica que té la publicació dels treballs dels estudiants en formats i dissenys diversos perquè, com hem vist, ha contribuït a millorar la seua motivació i ha fet possible difondre les seues creacions literàries o les seues

propostes didàctiques. A més, aquest aspecte suposa també un canvi en la situació comunicativa tradicional de les aules, doncs el lector o lectora final de les produccions dels estudiants ja no ha estat únicament el professor o professora que les ha d'avaluar, sinó que la lectura de les seues produccions s'obre a altres receptors de la seua edat i, en el cas, de la realització de les pàgines web o dels blocs, a l'extensa comunitat d'internautes, per la qual cosa s'eixampla enormement l'horitzó de la comunicació i se li ha donat, també, una major difusió al saber compartit.

Tot aprofundint en el cas dels projectes de Magisteri, cal assenyalar que s'ha intentat donar una difusió al saber generat doncs les pràctiques realitzades han estat compartides amb la comunitat científica i educativa ja que, com hem assenyalat en els apartats corresponents, ambdós projectes han estat presentats en diverses jornades i congressos i, fins i tot, els propis estudiants les han exposades en diverses jornades de formació del professorat.

Per valorar el grau de compliment dels objectius específics 5-6-7, resumirem ara les conclusions més destacades de l'anàlisi dels resultats de les dues propostes didàctiques realitzades en l'etapa de batxillerat. I així, en primer lloc, des del punt de vista de l'aprenentatge, es pot afirmar que la programació i realització d'aquests tipus d'experiències contribueix a realitzar un aprenentatge significatiu i rellevant del fet literari, ja que els projectes es plantegen com un procés d'activació i dinamització de coneixements que l'estudiant ha de posar en acció en situacions formulades en forma de tasques educatives relacionades amb la lectura, l'anàlisi, la interpretació i comentari i la producció de textos literaris.

En segon lloc, es pot destacar que el treball per projectes de literatura ha fet possible programar de manera conjunta una àmplia varietat d'activitats relacionades amb la producció textual, la qual cosa provoca una motivació major en l'alumnat, doncs es converteixen en subjectes actius que participen en el seu propi aprenentatge i esdevenen creadors de les seues pròpies produccions literàries. A més, pràcticament, la totalitat de l'alumnat ha participat de manera activa en la realització de les tasques al llarg de tot el procés d'elaboració dels projectes: abans, durant i després de la realització dels quaderns poètics i dels llibres d'assajos. Per tant, es pot concloure que, sens dubte, es tracta d'experiències enriquidores i gratificants, tant per als docents com per als estudiants.

Una tercera conclusió és que el fet de plantejar aquests tipus de projectes, dissenyats des d'una perspectiva integrada del currículum i allunyada de la visió reduccionista de l'ensenyament historicista de la literatura, suposa un plantejament pedagògic que fa possible –com hem explicat abans- treballar les diferents competències educatives que s'activen a través de la planificació de continguts multidisciplinaris. Ja que, amb el desenvolupament dels projectes, es treballen les competències transversals o comunes de l'etapa de batxillerat, com per exemple: el treball en equip, la iniciativa, la presa de decisions, la competència digital i la creativitat. Lògicament, convé subratllar la importància de la competència lingüística, tant de l'oral com de l'escripta, que evidencien els projectes, en el procés de desenvolupament dels projectes i en la confecció dels productes finals (quaderns poètic, llibres d'assajos) i de la seua presentació en públic (recitals, exposicions, etc.) a la resta de companys i companyes o davant d'estudiants d'altres nivells.

Una altra conclusió important que es pot extraure de l'experimentació dels projectes de batxillerat és que, amb el temps, les pràctiques descrites han pogut formular-se en forma de llibre de text que altres professors i professores han realitzat en els seus centres, com ja s'ha indicat en altres apartats d'aquest treball i, per tant, s'ha pogut compartir el saber didàctic i metodològic generat. A més a més, aquestes experiències inicials han servit per avançar cap a la creació de propostes interdisciplinàries, de tal manera que, a hores d'ara, dins de l'organització del Centre de Secundària de Florida s'ha integrat, dins de l'horari de l'etapa de l'ESO, un espai per a la realització de projectes multidisciplinaris. A més, en el calendari docent de primer de batxillerat, s'ha fixat un espai de tres dies per dur desenvolupar un projecte de creativitat que integra diverses matèries (entre les quals la llengua i la literatura sempre han estat ben presents), que els estudiants realitzen mitjançant el treball cooperatiu d'equips intergrupals.

Si ens centrem ara en l'especificitat de cada proposta, en el projecte de poesia (objectiu específic sis), convé subratllar la importància que té realitzar treballs d'aquest tipus on els estudiants han treballat el gènere poètic des d'un plantejament més lúdic i suggeridor, com ha estat l'acostament a la creació literària a partir del disseny i la creació d'un quadern poètic. Producte que –com ja hem explicat- respon a un itinerari poètic per les diferents etapes històriques de la literatura catalana tot tenint com a fi argumental la concepció poètica de l'amor de cada època (amor místic, conflicte amorós, amor romàntic, amor passional i erotisme) i, com a base, els diversos subgèneres poètics (els versicle, l'alba, la cobla, gèneres d'avantguarda, etc.).

En resum, considerem que s'ha bastit una proposta interessant i útil perquè els i les docents puguem explorar les possibilitats que ofereix el discurs poètic i per a que puguem comprovar, també, els beneficis de dissenyar una proposta de treball sobre el text poètic des d'un itinerari construït des d'una perspectiva històrica (la història de la poesia catalana) i temàtica (el sentiment amorós). Itinerari que contempla la producció textual com un element essencial, en proposar l'elaboració d'un quadern poètic com a tasca final.

Finalment, pel que fa al projecte realitzat en 2n de batxillerat (objectiu específic set), s'ha constatat la importància de treballar els gèneres d'opinió des del punt de vista de l'educació literària, doncs, com ja s'ha assenyalat en la seua explicació, el treball sobre l'assaig contribueix bàsicament a dos dels seus objectius bàsics: configurar la personalitat literària de l'aprenent i contribuir a la socialització i a l'estructuració del món de l'aprenent a partir dels textos literaris. Doncs, l'assaig és un gènere idoni per a l'expressió del jo, de les idees, pensaments i sentiments i per fomentar l'esperit crític dels estudiants en abordar temàtiques o problemàtiques d'actualitat, ja que es un gènere que fa possible explorar les fronteres entre periodisme i literatura. A més, amb la creació dels seus propis textos d'opinió, se li ha donat a les classes de literatura una dimensió més creativa, pràctica i vivencial, com a complement a les pràctiques de comentari de text obligatòries, ja que l'assaig és un dels gèneres objecte de comentari en les Proves d'Accés a la Universitat. I, com resulta lògic, en les seues produccions, els i les estudiants han d'activar totes les característiques i els recursos lingüístics i literaris propis d'aquest gènere, que han treballat en les classes mitjançant la lectura i les pràctiques de comentari de textos d'opinió.

A continuació, per analitzar els objectius específics 8-9-10, descriurem les diverses conclusions a les quals s'ha arribat després d'experimentar els dos projectes realitzats en les titulacions dels Graus d'Educació Infantil i Educació Primària:

A la primera conclusió a la que arribem és que la metodologia de treball seqüències didàctiques o projectes d'educació literària contribueix enormement a la formació literària dels futurs i futures mestres en potencia un aprenentatge més significatiu i vivencial del fet literari. Aquestes pràctiques, relacionades amb experiències metodològiques diverses (com poden ser els tallers literaris, la literatura per temàtiques o per gèneres, els itineraris literaris) ja porten dècades desenvolupant-

se en altres etapes educatives i, ara, amb el seu traspàs a l'ensenyament universitari s'ha pogut comprovar que ha estat possible donar a les classes de formació literària una dimensió més pràctica i més relacionada amb l'exercici de la professió futura de mestre/a, doncs s'ha connectat la pràctica docent amb els objectius i necessitats més actuals de l'educació literària. A més, aquests tipus d'experiències potencien els aspectes més comunicatius i creatius de la literatura i integren els plantejaments més actuals de la literatura comparada, ja que els projectes incorporen sempre pràctiques i activitats de reflexió sobre tipologies i literatures diferents, i a més, poden proposar la realització de produccions en les diverses llengües d'expressió dels usuaris en el marc de producció d'una tasca global que tanca tot el procés de treball.

El segon aspecte a tenir en compte és que la introducció de les TIC en la realització dels projectes d'educació literària eixampla enormement les possibilitats comunicatives i de difusió de les produccions i contribueix a potenciar la funció social i cultural de la literatura. Aquest aspecte ha estat avaluat de manera molt positiva en les valoracions dels projectes realitzades pels estudiants en subratllar que, amb la seua realització, ha augmentat la seua motivació i la seua participació, i han pogut apropar el fet literari a la realitat i desenvolupar –mitjançant les TIC- estratègies innovadores en l'aula a través del treball cooperatiu en el marc d'un projecte comú que finalitza amb la presentació del resultat final dels seus projectes. Per últim, cal assenyalar que la planificació d'aquesta mena de treballs afavoreix la coordinació entre el professorat, ja que en el seu desenvolupament s'han integrat continguts i competències de les diverses matèries d'un mateix curs.

Quant als aprenentatges didàctics, en la realització dels projectes els estudiants han reflexionat sobre la pròpia pràctica docent i han pogut aprofundir en el coneixement del model d'educació literària-, dels seus objectius, de les seues característiques i de les seues estratègies metodològiques. I, així, de les valoracions que fan sobre aquest model, es pot afirmar que sí que trobem indicis d'un canvi positiu en la percepció que, del fet literari i del seu ensenyament en les aules, tenen els estudiants. Doncs mitjançant els projectes s'ha contribuït a potenciar el valor pedagògic de la literatura i a fer descobrir als estudiants de magisteri el valor potencial de la literatura com a eina que fa possible plantejar treballs globalitzadors o interdisciplinaris i on s'integren diversos continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. A més, en les classes s'ha reflexionat sobre la necessitat de superar els enfocaments de caire més historicista, per explorar totes les possibilitat d'innovació en la pràctica docent que té el model d'educació literària que fa possible plantejar



estratègies metodològiques i planificar activitats per potenciar el plaer per la lectura i per desenvolupar la competència literària i la creació d'hàbits lectors i d'escriptura.

Pel que fa respecta als aprenentatges específics lingüístics i literaris adquirits, en les valoracions realitzades es constata que hi ha hagut un elevat grau de coneixement i d'adquisició dels continguts del currículum de Formació Literària i es valora molt positivament la dimensió pràctica que, a través dels projectes, se li ha donat a la docència de les matèries de Formació Literària. A través dels projectes s'ha pogut conèixer les orientacions dels currículums d'infantil i primària sobre educació literària, s'ha treballat amb profunditat la varietat de gèneres literaris i s'han realitzat moltes propostes d'activitats per a treballar la creació literària en les aules. Per tant, s'ha eixamplat la concepció tradicional que sobre els gèneres literaris solen tenir els estudiants, per incorporar el valor literari i pedagògic dels gèneres de la LIJ, dels gèneres orals de la tradició i el folklore popular, dels àlbums il·lustrats, del còmic i el cinema. I per aprendre tècniques i recursos per treballar la literatura de manera més productiva i interessant per a l'alumnat d'infantil i primària. D'altra banda, la competència d'educar en la diversitat s'ha fet efectiva en el desenvolupament del projecte de creació de pàgines web, doncs en aquest projecte es comptava amb l'especialització i procedència diferenciada (estudiants d'informàtica i dels graus d'educació), fet que resulta, ja en si mateix, un element enriquidor.

També s'ha pogut comprovar la transcendència social dels treballs ja que, no solament s'han divulgat coneixements, sinó que s'han compartit recursos i experiències, amb l'objectiu de què tots es puguin enriquir amb els productes realitzats. Mentre elaboraven el disseny i implementaven el contingut de la seua pàgina web o mentre dissenyaven els tallers de creativitat, els estudiants participaven d'un procés complex en el qual intervenien qüestions tan profundes com: la identitat de l'equip i la rellevància de la funció docent, la discussió sobre els múltiples llenguatges amb els quals podem comunicar (narrativa, àudio, vídeo, etc.) o la creació de recursos com a construccions obertes, que conviden a la participació i a l'intercanvi.

Com a conclusió final dels projectes realitzats en l'àmbit universitari, cal destacar que la valoració realitzada per l'equip docent és molt positiva, ja que els resultats dels diversos projectes han estat molt satisfactoris, tant quantitativament (per les qualificacions obtingudes amb la realització del projecte), com qualitativament, pel nivell de satisfacció en les valoracions realitzades per l'alumnat.

### 11.1.3. Valoració de la hipòtesi d'investigació

Una vegada repassada la contribució d'aquest treball a l'aconseguint dels objectius generals i específics que ens havíem plantejat, ara és hora de donar resposta a la hipòtesi de treball formulàvem al seu inici, recordem-la: *La metodologia de projectes de treball de literatura és una proposta metodològica vàlida per respondre als objectius de l'ensenyament de la literatura en la societat actual perquè contribueix, de manera eficaç, a l'educació literària dels estudiants de diverses etapes educatives, ja que permet augmentar la seua competència literària, potenciar el seu hàbit lector i, a més, ajuda a desenvolupar les competències comunes (de treball en equip, innovació, creativitat i domini de les TIC) tot afavorint un canvi "positiu" en la concepció que, sobre el fet literari, tenen els estudiants.*

I, un cop finalitzada aquesta recerca, com a conclusió final, es pot considerar que la resposta a la hipòtesi de partida és positiva, doncs les propostes didàctiques explicades sí que compleixen amb els objectius formulats i amb la hipòtesi anterior, com hem pogut comprovar i hem justificat amb l'anàlisi de les mostres analitzades i en l'explicació dels seus resultats. Les raons en les quals ens basem per arribar a aquesta conclusió són les següents.

1. En totes les propostes didàctiques realitzades s'ha partit de la premissa essencial que *l'educació literària forma part de la formació cultural de l'individu* (Mendoza, 2004) i, per tant, totes elles s'han basat en els objectius d'educació literària de potenciar la competència literària de l'alumnat i de contribuir a la creació i/o desenvolupament dels seus hàbits lectors. I, per això, s'ha tingut en compte –tal com apunta aquest autor- la necessitat de prendre, com a eix principal del tractament de la formació literària en l'actualitat, l'activitat del lector en el procés de reflexió. Procés en el qual s'han d'integrar els sistemes socials i culturals, els sistemes retòrics, les estratègies del discurs i els sistemes de simbolització de l'imaginari que inclou la creació literària.

Per aquesta raó, la figura l'estudiant ha estat l'eix central d'unes pràctiques elaborades tot tenint en compte aspectes essencials en l'aprenentatge literari com són: la reivindicació del plaer lector, l'anàlisi del funcionament dels gèneres literaris (de les seues característiques i recursos lingüístics), la revisió del cànon lector, la realització de propostes de creació literària per potenciar els aspectes més comunicatius i lúdics

de la literatura, la inclusió d'alguns dels plantejaments de la literatura comparada i la introducció de les TIC com a eina d'innovació, com a ferramenta que eixampla enormement les possibilitats comunicatives i de difusió de les produccions dels estudiants i com mitjà que contribueix a potenciar la funció social i cultural del fet literari.

2. A més, considerem que aquestes propostes didàctiques contribueixen a solucionar l'evident paradoxa que enuncia Mendoza (2006) entre la intenció de l'educació literària de formar lectors competents i els mitjans que, durant molt de temps, s'han estat utilitzant per a l'ensenyament de la literatura, mitjans que s'han centrat sobretot en el treball sobre l'aprenentatge de continguts de tipus més conceptuals, de certes dades i coneixements externs. En aquest punt, cal recordar que en l'educació literària no es basa sols en aprenentatges de tipus conceptuals, sinó que també requereix d'aprenentatges procedimentals i actitudinals, per comprendre com funcionen els textos literaris (Cassany et al. 1993, pàg. 477). Per això, en relació al que acabem d'explicar, Mendoza (2004, 2006) afegeix que l'ensenyament de la literatura necessita d'una formació específica de caire actitudinal perquè el lector sàpiga establir la seua interpretació i la seua valoració personal del text. Es tracta, en paraules seues, d'una mena *d'educació de la sensibilitat estètica* que es basa en la ineludible activitat subjectiva per apropiarse del significat, de la intencionalitat a través del fons i de la forma d'expressió. *És en aquesta doble interacció -apreciació subjectiva i aportacions de coneixements-, on es diferencia la literatura de les restants matèries del currículum escolar.*

Per tant, la metodologia dels projectes d'educació literària esdevé un mitjà útil per plantejar de manera integrada els aprenentatges conceptuals, procedimentals i actitudinals que requereix l'educació literària. Per això, com hem vist, a través dels projectes es pot modificar de manera substancial la manera d'abordar els continguts conceptuals per evitar l'excessiva memorització ja que permeten treballar la dimensió històrica del fet literari d'una manera integrada i més pràctica. A més, en aquesta metodologia, se subratlla notablement la importància de la dimensió procedimental i la dimensió actitudinal perquè contribueixen a aquesta formació de la sensibilitat estètica a través de la interpretació dels textos i la valoració de les obres literàries que s'hi proposen i a través, també, de la importància que se li atorga a les activitats de lectura i de creació literària que s'hi plantegen.

3. Un tercer element a tenir en compte és que en les pràctiques descrites s'ha partit d'una concepció comunicativa del fet literari, com s'ha detallat en l'explicació del marc teòric i, per tant, s'ha considerat que l'objectiu central de les classes de literatura en totes les etapes d'ensenyament és el de construir i desenvolupar la competència literària com una competència lectora-literària ben àmplia, és a dir, la capacitat per a comprendre, llegir, produir, parlar i reflexionar sobre els textos literaris adequats a l'edat dels estudiants i que inclou també la dimensió audiovisual i digital de la literatura, la lectura de textos i imatges, en paper i en pantalles, amb especial intenció a la introducció dels nous gèneres literaris, al cinema i als productes del món audiovisual, com hem pogut comprovar en les propostes didàctiques que hem explicat.

4. Des del punt de vista didàctic, el disseny i la realització dels projectes ha funcionat com un dispositiu d'aprenentatge altament motivador i integrador, en la línia que apuntava Dolz, J. (2009). I així hem pogut comprovar que les tasques proposades (elaboració d'un quadern poètic, d'un llibre d'assajos, d'una pàgina web amb recursos per a l'educació literària o la realització d'un taller de creativitat literària), han fet possible dotar a l'ensenyament de la literatura d'una dimensió pràctica i integradora en fer possible reunir, en un sol producte, les diverses activitats i produccions de l'alumnat, tot donant un cert caràcter unitari o integrador als diversos continguts treballats en l'assignatura. Per això, els projectes es revelen com una proposta metodològica vàlida i interessant a desenvolupar en l'àmbit del batxillerat i en la docència universitària per aconseguir un elevat grau d'integració i d'adquisició de les competències comunes que es treballen en cada projecte.

5. Altre aspecte important a considerar és la valoració extraordinàriament positiva que les i els estudiants han fet de les pràctiques realitzades. En l'anàlisi dels seus resultats es ressalten els punts forts següents: l'augment de la motivació, l'interès de les activitats, la innovació i originalitat de les activitats i la utilitat pràctica dels projectes. Com veiem, la realització d'aquests tipus de projectes ha fet augmentar la motivació dels estudiants i la seua participació activa en les classes, pel fet d'intentar apropar el fet literari a la realitat i pel de desenvolupar estratègies innovadores en l'aula a través del treball cooperatiu de l'alumnat i de la integració de continguts de diverses matèries en un projecte comú, aspecte que afavoreix, també, la coordinació del professorat.

6. A més, com ha s'ha assenyalat adés, el professorat participant també fa una valoració positiva dels resultats acadèmics, tant per la qualitat tècnica i de continguts

dels projectes, com pel canvi en el rol de docents que s'ha produït. Com hem vist, s'ha passat d'un model de docent transmissor de sabers, a un model on es potencia la funció de mediació, de guia i/o assessor en la realització dels projectes. Recordem que els resultats obtinguts en els diferents cursos han estat molt satisfactoris, tant quantitativament, per les qualificacions obtingudes en el projecte, com qualitativament, pel nivell de satisfacció en les enquestes. Com s'ha demostrat, la introducció de la metodologia dels projectes de treball en els grups de magisteri on s'ha impulsat, ha significat una millora notable dels resultats, front a les notes dels estudiants que no feien projectes.

A més, cal tenir en compte que l'execució dels projectes comporta un volum de treball molt elevat, doncs implica realitzar tota una sèrie complexa de tasques: de producció de textos, d'elaboració de la memòria, de disseny dels productes (llibres, quaderns, blocs o webs), de revisió de les produccions i de presentació dels productes davant del grup classe o de defensa del projecte davant el tribunal de professors/es, en el cas dels estudis universitaris.

7. D'altra banda, s'ha de subratllar que el treball per seqüències didàctiques o projectes d'educació literària s'insereix de manera positiva en una trajectòria de canvi i innovació davant plantejaments més positivistes. Hem tractat de demostrar que, en l'etapa de batxillerat i en l'àmbit de l'ensenyament universitari, són una forma de planificació eficaç de l'acció educativa i que, a més, constitueixen un instrument vàlid per a l'observació i la investigació per part del professorat. Les raons d'aquesta afirmació són: per exemple, en els Graus de Magisteri, aquesta metodologia ajuda a portar a l'aula, de manera pràctica, els principis del model pedagògic de l'educació literària i contribueix a realitzar un canvi que millora la percepció que els estudiants tenen d'allò que és la literatura i, sobretot, de com s'ha d'ensenyar a les aules. A més, fa possible realitzar-ne un aprenentatge significatiu per traspasar els aprenentatges adquirits en la universitat a la pràctica real a les escoles. Així doncs, a través de la realització d'un projecte cooperatiu, s'han pogut treballar i assolir les competències professionals comunes dels Graus de Mestre/a i les competències específiques de la matèria de Formació Literària. Per això, considerem que la metodologia del treball per projectes literaris conforma un marc molt suggeridor per a la innovació en la didàctica de la literatura.

Com a conclusió final es pot afirmar, per totes les raons exposades anteriorment, que les experiències didàctiques que hem desenvolupat en aquesta investigació,

dissenyades des del paradigma de l'educació literària i desenvolupades mitjançant la metodologia del treball per projectes, constitueixen una proposta interessant i vàlida per contribuir a l'assoliment dels objectius que la societat actual demanda a la formació literària dels estudiants de batxillerat i dels futurs i les futures mestres, tal com s'havia plantejat en la hipòtesi formulada a l'inici d'aquesta recerca.

## 11.2. EXPECTATIVES I LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ

L'ensenyament de la literatura, en aquesta segona dècada del segle XXI, es troba amb el repte de potenciar un model d'educació capaç de donar resposta a les necessitats, derivades de les actuals transformacions socials i culturals, pel que fa a l'accés i al contacte amb la literatura i contribuir així a una formació cultural integral dels infants i dels joves. I, en aquest panorama de canvis, sembla que el model d'educació literària, tal com l'han formulant diversos autors i autores (González Nieto, 1993; Cassany et al., 1993, Bordons, G. 1994; Colomer, T. 1998; Díaz-Plaja, A. 2002; Mendoza, A. 1994, 2002, Ballester, J. 1999, 2015) i que hem exposat en aquesta investigació, pot considerar-se com un model adequat i eficaç per respondre a aquestes necessitats i demandes; ja que fa possible articular un conjunt variat i heterodox d'estratègies metodològiques, d'instruments de treball i de propostes d'activitats que guien el seu desenvolupament didàctic en les diverses etapes educatives.

En aquestes pàgines hem defensat que, des d'aquest paradigma, la proposta metodològica de treballar per projectes o seqüències d'educació literària (Camps, A. 1994, 1996; Margallo, A. M. 2005, 2012) s'insereix en una trajectòria de canvi i innovació front a plantejaments més positivistes, doncs, la metodologia dels projectes d'educació literària connecta amb tota una sèrie de plantejaments similars que fan possible donar una dimensió molt més pràctica a l'ensenyament de la literatura, com són: els itineraris històrics o temàtics, els tallers de creació literària, les propostes derivades de la literatura comparada (tematologia, geneologia, etc.).

A més, es pot comprovar que els projectes de treball de llengua i literatura són, també, en l'àmbit de l'ensenyament universitari una forma de planificació didàctica eficaç i que constitueixen un instrument vàlid per a l'observació i la investigació didàctica per part del professorat i que contribueix, com hem pogut comprovar, a la millora de les pràctiques de l'aula. A més, aquesta metodologia ajuda notablement a portar a l'aula molts dels principis del model didàctic de l'educació literària. Per això, un cop realitzada i analitzada aquesta experiència, es pot afirmar que la metodologia del treball per projectes literaris conforma un marc molt suggeridor per a la innovació en la didàctica de la literatura, doncs, fa possible elaborar propostes pràctiques de treball que contenen el doble objectiu de l'educació literària (contribuir a augmentar la competència literària de l'alumnat i potenciar el seu hàbit i interès per la lectura) i ho

fa enfrontant a l'alumnat a desafiaments discursius, és a dir, a la realització de tasques més reptadores i motivadores, doncs comporten la comprensió i la producció de gèneres diversos, potencien l'ús social de la literatura i li donen a la literatura una dimensió més pràctica i vivencial.

D'altra banda, subratllem que hem intentat aproximar-nos al fet literari i a la seua didàctica amb un esperit d'innovació, per millorar l'acció didàctica, i ho hem fet des de l'observació i la recerca en una situació d'ensenyament i aprenentatge real i concreta, la dels estudiants de 1r i 2n curs de batxillerat i la dels estudiants de 2n curs de Magisteri que s'enfronten a un projecte comú en el qual han d'integrar coneixements de matèries diverses. Ens hem centrat, també, en els diversos aprenentatges, tant específics de l'assignatura de formació literària, com en els aprenentatges competencials i/o comuns als graus de mestres (el treball en equip, la creativitat, el domini de les TIC per a l'ensenyament, etc.).

Recordem, com hem explicat abans, que amb aquesta metodologia contribueix a avançar en la creació de nous dispositius d'ensenyament (Dolz, J., 2009) per construir i/o a adaptar seqüències didàctiques que puguen aconseguir millorar l'eficàcia en la intervenció en l'aula. És a dir, amb el disseny de projectes es pot avançar en el desenvolupament de les competències docents de creació de dispositius per a l'aprenentatge de la lectura, de l'expressió oral i escrita i de l'ensenyament de la gramàtica i, fins i tot, com el que cas que hem presentat, de la literatura. A més, en el cas dels estudiants de magisteri, -com hem explicat en les conclusions- ens ha permès establir una relació directa entre els continguts teòrics i la praxi educativa, en utilitzar recursos (com són les TIC aplicades a la LIJ) que contribueixen a millorar la seua formació literària i, també, la seua formació didàctica. Doncs, com a estudiants, experimenten una metodologia que, després, poden utilitzar en les seues en les seues classes i, per tant, estan desenvolupant la seua competència didàctica, és a dir, participen en el disseny de nous mecanismes o dispositius d'aprenentatge adaptats a les noves demandes del sistema didàctic i, també, a les noves exigències de l'escola actual. Com veiem, s'han treballat també les competències comunes dels Graus de Mestre/a, com són: la innovació i l'elaboració de materials, activitats i recursos per a la docència.

Així doncs, és necessari ressaltar la reflexió metodològica que impliquen les pràctiques realitzades en els estudis de Magisteri, ja que resulta de gran interès poder reflexionar sobre l'aplicació de la pròpia metodologia dels projectes de llengua i



literatura, amb uns estudiants –els de magisteri-, que després actuaran com a docents, i que podran fer ús d'aquesta metodologia en les seues classes. Per això, en la reflexió sobre el desenvolupament dels projectes integrats, a més d'establir i valorar els continguts, les competències específiques de l'assignatura i les competències de caire transversal; també s'han considerat els aprenentatges didàctics, en compartir amb l'alumnat aquest model metodològic.

A més a més, cal afegir que, tot atenent al paradigma del model d'investigació qualitativa, basat en la investigació en l'acció i de caire cooperatiu, que hem tractat de seguir en aquesta recerca, les reflexions i els resultats de la investigació realitzada s'han pogut compartir amb altres companys i companyes amb l'objectiu, no sols d'allunyar-nos d'una simple descripció de les experiències, sinó amb l'esperit que aquestes puguen contribuir a la millora de l'ensenyament, des de la pràctica, en l'àmbit de la formació del professorat d'infantil i primària i de secundària, amb la intenció de millorar la qualitat de les praxis educatives i/o contribuir a la resolució dels problemes o dels reptes als quals ens enfrontem els docents dels diversos nivells educatius.

Per aquestes raons, es pot considerar que aquesta investigació ha contribuït a desenvolupar un dels aspectes essencials en la didàctica de la llengua i la literatura en l'actualitat: la necessitat d'establir un diàleg entre els àmbits més innovadors i dinàmics de l'educació obligatòria i universitària, per consolidar uns models d'educació literària més adequats a les necessitats reals de formació dels escolars (i dels estudiants universitaris). I, en aquesta línia, ha resultat molt interessant analitzar l'ús d'aquesta metodologia en nivells superiors -batxillerat i magisteri-, per comprovar com funcionen aquestes propostes en estudiants de més edat i amb nivells més elevats de competència comunicativa. També hem pogut comprovar com, els plantejaments globalitzadors o interdisciplinaris, bàsics altres nivells educatius i presents en aquesta metodologia, han servit per a emmarcar l'aprenentatge lingüístic i/o literari en aquests nivells i per incorporar l'educació literària en un projecte integrat on se sumem la resta de les matèries de segon del grau d'Educació Infantil i Primària.

Les experiències realitzades han suposat, també, una ocasió magnífica per treballar en equip amb altres professors i professores sota els valors de la complexitat, la transdisciplinarietat i la integració de les assignatures, ja que en el desenvolupament dels projectes integrats ha col·laborat professorat de diverses matèries i de diversos nivells educatius, tot respectant els principis del treball cooperatiu. D'altra banda, és important ressaltar que s'ha intentat analitzar amb profunditat la valoració que els

estudiants fan de l'ús d'aquesta metodologia en l'àmbit de la docència universitària i, per això, com es pot comprovar en l'apartat d'anàlisi i resultats, s'ha fet un important esforç per recollir les seues valoracions, tant positives, com -i sobretot-, les propostes que han fet possible millorar els projectes.

Altra de les aportacions destacables d'aquesta investigació, és que s'ha tractat de contribuir a ampliar les investigacions realitzades sobre la metodologia dels projectes o S.D. per a l'educació literària, i, per fer-lo, hem partit de l'anàlisi rigorosa de la documentació existent i de les propostes plantejades per diversos autors i autores, per la qual cosa hem volgut analitzar la presència i la vitalitat d'aquesta metodologia en les aules de distintes etapes educatives, per destacar les seues possibilitats didàctiques, en un itinerari d'educació literària que comença des de l'educació infantil i que abasta tots els nivells de l'ensenyament, fins i tot, el nivell universitari, com hem fet en aquest treball.

Hem volgut contribuir també a la formació dels docents i, per això, hem intentat aprofundir en la investigació sobre el coneixement que tenen i les seues possibles necessitats formatives respecte a la metodologia de treball per projectes per tal que puguen conèixer els seus avantatges i la manera de desenvolupar-la a les aules. Per a la qual cosa, hem tractat de descriure detingudament les propostes didàctiques realitzades amb la intenció prioritària que puguen servir d'exemple per a altres docents que vulguen portar-les endavant en els seus centres educatius. Per això, es pot considerar que aquesta investigació pot aportar elements d'interés per a futures reflexions amb l'objectiu de contribuir a fer les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la literatura més adequades a les noves exigències, tant de l'alumnat, com dels canvis en el sistema didàctic; amb la intenció de contribuir des de la pràctica docent, la investigació i la reflexió posterior, a la innovació didàctica. Deixem, doncs, la porta oberta per poder seguir comunicant i compartint el fruit d'aquesta investigació amb altres companys i companyes i per poder establir els intercanvis que puguen conduir a l'elaboració d'un saber didàctic comú i a la millora de la qualitat docent.

Pel que es refereix al futur d'aquesta investigació, a continuació assenyalarem algunes de les línies de treball per on pot continuar i ampliar-se:

- Comunicar els resultats de la investigació en els àmbits científics (congressos, i jornades) i didàctics (formació en centres, cursos per al professorat, jornades d'intercanvi d'experiències i escoles d'estiu).

- Comunicar, també, els resultats de la investigació a través de la publicació de les aportacions d'aquesta tesi en revistes científiques i didàctiques.
- Continuar investigant al voltant de les bones pràctiques docents que s'estan realitzant en els centres educatius i que tenen com a base les propostes de la metodologia de projectes o S.D. d'educació literària.
- Seguir investigant en la recerca de propostes didàctiques semblants a las que hem presentat i que s'ajusten als objectius de l'educació literària en l'actualitat, i que incorporen aspectes com: l'enfocament comparatiu, el foment de la interculturalitat, les propostes per a la creativitat literària o els projectes globalitzadors o interdisciplinaris que prenen la literatura com a eix organitzador.
- Participar en projectes d'investigació i d'innovació que tinguen com a temàtica l'educació literària i les bones pràctiques docents.
- Analitzar amb major deteniment com, aquestes pràctiques –i altres de semblants- poden contribuir a aconseguir un canvi significatiu en la concepció que les i els estudiants tenen sobre el fet literari i el seu aprenentatge.

Finalment, m'agradaria concloure aquesta reflexió final tot destacant que la investigació realitzada s'insereix en una trajectòria de canvi i innovació front a plantejaments més historicistes, i així hem defensat que la metodologia de projectes de treball de llengua i literatura esdevé, també, en etapes superiors i en l'àmbit de l'ensenyament universitari, una forma de planificació didàctica eficaç i, a més, constitueixen un instrument vàlid per a l'observació i la investigació per part del professorat. Aquestes propostes ajuden a portar a l'aula els objectius i els principis del paradigma de l'educació literària i contribueixen a realitzar-ne un aprenentatge significatiu per part dels aprenents, ja que fan possible traspasar els aprenentatges adquirits en la universitat a les futures pràctiques reals en les escoles. Per això, es pot afirmar, com a conclusió final, que la metodologia dels projectes d'educació literària conforma, en l'actualitat, un marc molt suggeridor per a la innovació en la didàctica de la literatura ja que respon als objectius i a les necessitats que la societat està demandant a l'ensenyament de la literatura.

## **12.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**

- Aguiar, E. (2012). La LIJ ante la red, una transformación inevitable. *Revista CLIJ*, 248, 30-39.
- Albanell, P. (2002). Contagia. *Hablemos de leer*, 11-19. Madrid: Anaya.
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2002). *Literatura infantil: teoría y práctica*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- (2007). La literatura infantil en el espacio común europeo. *Lenguaje y Textos*, 25, 137-156.
- Armstrong, N. (1987). *Deseo y ficción doméstica. Una historia política de la novela*. Madrid: Cátedra, 1991.
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y Metodología*, 245-263. Barcelona: Lapor.
- Asensi, M. (2003). *Historia de la teoría de la literatura (el siglo XX hasta los años setenta)*. Volum II. València: Tirant lo Blanch.
- Austin, W. & Wellek, R. (1949). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos, 1988.
- Badia, J. & Cassany, D. (1994). La classe de literatura, avui. *Articles* nº 1, 7-14.
- Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En Mendoza, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, 297-322. Barcelona: ICE/Horsori.
- (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València, 2ª ed. 2007.
- (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras Noticias*, 224, 15-19.
- (ed.). (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Catarroja: Perifèric, 2a ed. 2015.
- (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

- Ballester, J. & Ibarra, N. (2008). Literatura comparada y educación: una aproximación crítica. *Lenguaje y Textos*, 28, 11-18.
- (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS*, 5, 25-36.
- (2013a). La tentación diabólica de instruir. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *OCNOS*, 10, 7-26.
- (2013b). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. Sección Monográfica sobre la LIJ, *Lenguaje y textos*, 38, 11-18.
- (2014). Research and Innovation in Literary Education (Methodology and Canon), *7th International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI2014 Proceedings*, (5019-5023). Sevilla: IATED.
- (2015a). A Qualitative Study Based on the Reading-life Histories of Future Teachers. In [Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volum 178](#), 10 Abril 2015, 1- 19. 15th International Conference of the Spanish Association of Language and Literature Education (en línea).  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019321>  
[Consulta: octubre 2015).
- (2015b). *La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. En Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, nº 2, 161-183, en línea:  
[http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272161183](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272161183) [Consulta abril 2016].
- (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos*, 72, 8-16.
- Ballester, J. & Mínguez, X. (ed.) (2005). De la literatura infantil i juvenil al plaer de la lectura: a manera de pròleg provisional. En *La sabateta de vidre*, 15-34. València: Universitat de València i Perifèric edicions.

Ballester, J.; Ibarra, N. & Devís, A. (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad. En Herrera, J.; Abril, M.; Perdomo, C. *Estudios sobre*

*didácticas de las lenguas y sus literaturas*. 545-558. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Ballester, J.; Ibarra, N.; Mínguez, X. & Morote, P. (2007). Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y Textos*, 26, 205-228.

Barthes, R. (1964). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral, 1967.

— (1966). Introducción al análisis estructural del relato. En *Análisis estructural del relato*, 9-43, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974.

Barry, P. (1995). Feminist Literary Criticism, in *Beginning theory*. Manchester University Press. 2ª ed. 2005.

Bataller, A. (2010). *Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris*. CiDd: II Congrés internacional de Didàctiques. Universitat de Girona.

Bataller, A. & Gassó, H. (ed.) (2014). *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Baum, R. (1989). *Lengua culta, lengua literaria, lengua escrita*. Barcelona: Piadós.

Baym, N. (1978). *Oments ficcions: A guita to novels by about women in America*. Cornell University Press.

Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford Studies un Education.

Bertoni del Guercio, G. (1992). L'ensenyament del text literari. En Colomer, T. (coord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, , 87-104. Barcelona: Barcanova.

Besora, R. (1999). *Poesia i escola*. Barcelona: Barcanova.

- Besson, M.J.; Genoud, M.J.; Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. París: Nathan.
- Bobes, M. C. (1994). La literatura. La ciencia de la literatura. La crítica de la razón literaria. En *Curso de teoría de la literatura*, 19-43. Madrid: Taurus Universitaria.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- (2003). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Bordons, G. (1994). Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura, *Articles*, 1, 27-36.
- Bordons, G. (2011). La formació literària en l'aprenentatge de la llengua en *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*. 65-75. Col·lecció innovació i formació-1. Barcelona: CIREL. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. .
- Bordons, G. & Díaz-Plaja A. (1993). *Literatura comparada (catalana i castellana) Propostes de treball*. Barcelona: Empúries.
- (coords.) (2004). Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament. En *Ensenyar literatura a secundària*, 7-16. Barcelona: Graó.
- Brey, A, Innerarity, D. & Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Reconocimiento-No comercial 3.0. Disponible en PDF en la xarxa en: [www.infonomia.com](http://www.infonomia.com) [Última consulta: octubre 2015].
- Bronckart, J.P. (1996). *Activitat verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- (1997). L'enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles. En: Garcia, M.; Giner, R.; Ribera, P. & Rodríguez, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. 17-26. València: Universitat de València.
- Burgos, J. (1982). *Pour une poétique de l'imaginaire*. París: Seuil.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Nova York i Londres: Routledge.



- Butler, Ch. (ed.) (2006). *Teaching children's fiction*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Calvino, I. (1991). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets, 1981.
- Campillo, M. (1990). Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura, en Camps, A. & al. *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, 95-116, Barcelona: Barcanova.
- Campillo & al. (1987). La formació literària del mestre. En *La formazione dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contatto*. Atti del Colloquio Italo-catalano, 25-27, 1985, 236-256. Roma: Università di Roma.
- Camps, A. (1994a). Contextos per aprendre a escriure. En CAMPS, A. (coord.), *Context i aprenentatge de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (1994b). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (1994c). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica". *Articles*, 2, 7-20.
- (1996). Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- (2003a). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24, 14-23.
- (comp.) (2003b). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- (comp.) (2003c). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona: Graó, 3a ed. 2012.
- (2006). Seqüències didàctiques per aprendre Gramàtica (SDG). En: A. Camps & Zayas, F. (coor.), *Seqüències didàctiques per aprendre Gramàtica*. 31-36. Barcelona: Graó.
- (2012a). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.

- (2012b) Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y Textos*, 35, 107-114.
- Camps, A. & al. (1993). Didáctica de la llengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Camps, A. & Colomer, T. (coords.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Camps, A. & Vilà M. (1994). Projectes per aprendre llengua. *Articles 2, 4-6*. Publicat en castellà en Camps, A. (coord.), (2003).
- Cansino, E. (2007). ¿Para qué queremos a los clásicos?. *Lazarillo*, 18, 31-35.
- Carrasco X. (2000). Les adaptacions: per què i com. *Faristol*, 37: 5-7.
- Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005). *El debat de les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Casillas, M. J. (s.d.). *Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula*. Recuperat en: <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/credu/1/1.pdf> [Última consulta: juliol 2015].
- Cassany, D. (1987). *Desciure escriure. Com s'aprén a escriure*, Barcelona: Empúries. Paidós Comunicació. Reimpressió 8a. 2002.
- (1993). *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: Graó Ed./ICE Universitat de Barcelona, Reimpressió 2a: 2002.
- (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. En *Carabela*, 46, Madrid, 5-22.
- (2011). *Rere les línies: sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó. 4t. ed. 1998.
- Cerrillo, P. (1990). Literatura Infantil y Universidad. En Cerrillo, P. & García Padrino, J. (coords.) *Literatura Infantil*, 11-19, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. & García Padrino, J. (coords.) (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. & Utanda, M. C. (2000). Literatura infantil y universidad. *CLIJ*, 123, 24-28.
- Cerrillo, P.; García Padrino, J. & Utanda, M.C. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P.; Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002): *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (1997). Reflexiones para educadores. Cómo formar lectores. *Hojas de lectura*, 45, 2-9.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). Introducción: La Naturaleza de la Investigación en *Métodos de Investigación Educativa*, Cp. I, 23-74. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Colombo, A. (1985). Storia della letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per a la riforma, en *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educuazione letteraria*. Milà: Mondadori.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 1-31. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>, [consulta: juliol 2015]

- (1994). L'adquisició de la competència literària, *Articles*, 1, 37-50.
- (1996a). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación, en Lomas, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. 123-142, Barcelona: Universitat de Barcelona,
- (1996b). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- (1996c). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- (1998a). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- (1998b). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. FGSR: Madrid.
- (1998c). L'ensenyament de la lectura; L'ensenyament de la literatura; Itineraris literaris. Capítols III, V i X. En: A. Camps; T. Colomer (coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, 49-68; 85-103; 177-188. Barcelona: ICE de la UB-Horsori.
- (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- (ed.) (2002a). *La literatura infantil i juvenil: un segle de canvis*. Barcelona: ICE de la UAB.
- (2002b). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLI J*, 145, 7-17.
- (2002c). La lectura infantil y juvenil. En Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, 263-285. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: FCE (Fondo de Cultura Económica).
- (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis: Madrid.

- (2012). L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes. *Articles*, 56, 81-87.
- Colomer, T. & al. (2003a). El héroe medieval: un proyecto de literatura europea. En Anna Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. 71-82. Barcelona: Graó.
- Colomer T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. Monogràfic ensenyar LIJ, *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.
- Colomer, T., Ribas, T. & Utset, M. (2003). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. En Camps, A. (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. 61-70. Barcelona: Graó.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor-MEC.
- Correa, E. & Lázaro, F. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra 10ª ed.
- Culler, J. (1975). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama, 1978.
- (1983). *On Deconstruction*. Trad. cast. *Sobre la desconstrucción*. Madrid: Cátedra, 1984.
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité? *Enjeux* 74, 93-100.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Rizoma. Introducción*. València: Pre-Textos. (7a. ed. 2010).
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins*. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, Centre UNESCO de Catalunya, en:  
<http://www.unescocat.org/ca/recursos/publicacions/educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins> [Consulta abril 2015].

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. En *Érudit. Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, 1997, 371-393. En: <http://id.erudit.org/iderudit/031921> [Consulta setembre 2013].
- Díaz, A., Doménech, C. & Navarro, A. (1994). *Itineraris de Literatura*. Guia del professor. València: Tàndem Edicions.
- Díaz-Plaja, A. (2002a). El lector de secundaria. En: Muñoz, B. & alii. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 171-197, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- (2002b). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. En Colomer (ed.) *La literatura infantil i juvenil: un segle de canvis*, 161-170. Barcelona: ICE de la UAB.
- (2009). Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años. *Textos* 51, 17-27.
- Díaz-Plaja, A. & Prats, M. (2010). La literatura infantil, un projecte incardinat en un entorn cultural. [en línia]. En: *II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad docente: intervención, innovación, investigación* (Girona, 3-6 febrer). <http://hdl.handle.net/10256/2802>. [Consulta: setembre 2015].
- (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 19-28.
- Díaz-Plaja & al. (2013). Monográfico Enseñar Literatura infantil y juvenil. *Lenguaje y Textos*, 38.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En: Mendoza, A.; Romea, C.: *Textos entre textos: Las conexiones textuales en la formación del lector*, 177-190, Barcelona: Horsori.

- Díez, A. & al. (1994). Itineraris de literatura: el mapa no és el territori. *Articles*, 1, 171-197.
- Dijk, T. A. Van (1972): *Some aspects of text grammars. A study in theoretical lingüistics and poètics*. París. Mouton.
- (1978). *La ciència del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.
- (1986). La pragmática de la comunicación literaria. En, Mayoral, J. A. (comp.), 1987, 171-194. Madrid: Arco.
- (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Docampo, X. P. (2002). Leer, ¿para qué? En *Hablemos de leer*. 45-66, Madrid, Anaya.
- Dolz, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir un relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria, *Aula de Innovació educativa*, 2, 23-28.
- (1994a). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.
- (1994b). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles*, 2, 21-34.
- (2009). *Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas*”, FPSE, Université de Genève (Suisse), en V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul, RS, Brasil.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: ESF éditeur.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Durand, G. (1964). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus, 1981.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Lumen: Barcelona, 1981, 2ª ed. 1987.
- (1984). *Obra abierta*. Planeta: Barcelona.
- Eglaton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Mèxic: FCE.
- Ellis, J. (1974). *Teoría de la crítica literaria. Análisis lógico*. Madrid: Taurus; 1988.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Escarpit, R. (1958). *Sociología de la literatura*. 14 i seg., Barcelona: De Materiales (1968).
- Étiemble, R. (1985). *Literatura Comparada*. En: Díez Borque, J. M. (coord.): *Métodos de estudio de la obra literaria*. 279-304. Madrid. Taurus.
- Fattori, M. (1968). *Creatività e educazione*. Bari: Laterza.
- Fernández, S. (1994). *Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma*. En *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE2)*, Colección expolingua, 23-39.
- Ferrer, M. & Lluch, G. (1990a). *Per a narrar*. València. Conselleria d'Educació i Ciència: Generalitat Valenciana.
- (1990b). *Per a informar-se*. València. Conselleria d'Educació i Ciència: Generalitat Valenciana.
- Ferrer, M.; Escrivà, R. & Lluch, G. (1990). *Per a convèncer*. 3r Educació Secundària Obligatoria. València: Tabarca-Tàndem.



- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva, en R. Warning (ed): *Éstetica de la recepción*. 123-162. Madrid: Visor.
- Frye, N. (1971a). *The Critical Path*, Bloomington, IUP (Trad. Esp., *El camino crítico*; Taurus: Madrid, 1986).
- (1971b). *Anatomy of criticism. Four essay*. Princeton, N. J., Princeton University Press. Edició en castellà: *Anatomía de la crítica. Cuatro ensayos*, Caracas: Monte Avila Ed. (1977).
- Fundació Bromera. Recursos per a la formació literària i l'animació lectora. Pàgina web [en línia], <http://www.fundaciobromera.org> , [Última consulta: abril 2015]
- Galeana, L. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos*. *Revista Digital ceupromed*, Mèxic: Universidad de Colima. Diponible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf> [Última consulta: setembre 2015].
- García Berrio, A. (1989). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Gual, C. (1998). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País* (27 octubre), 36.
- García Padrino, J. (1993). El papel de la literatura en la formación del profesorado. En Montero, L. & Vez, J. M. (edi.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. 201-212, Universidade de Santiago de Compostela.
- Genette, G. (1979). *Introduction a l'architexte*. París: Ed. du Seuil.
- (1991). *Fiction et diction*. París: Seuil.
- (1997). *La obra del Arte*. Barcelona:Lumen.

- Gilbert, S. & Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic. A study of the literary imagination in the Nineteenth Century*. New Haven: Yale University Press.
- Goldmann, L. (1964). *Por una sociología de la novela*. Madrid: Ayuso, 1975.
- Golubov, N. (2012). *La crítica literaria feminista. Una introducción práctica*. México: Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma .
- Gómez-Villalba, E. (2002). Animación a la lectura y educación literaria. En *Narrativa y Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*, 601-617, Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
- González Nieto, L. (1993). La literatura en la enseñanza obligatòria. *Aula de innovación educativa*, 14, 15-21.
- Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Granado Alonso, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora* [en línia]. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Disponible en:  
[www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3\\_Estudio\\_Futuros\\_maestros\\_y\\_maestras\\_ante\\_la\\_educacixn\\_lectora.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf) [consulta octubre 2015].
- Groden, M.; Kreiswirth, M. & Szeman, I. (edi.). (1997). *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2nd ed. online, 2005. Disponible en: <https://litguide.press.jhu.edu/> [consulta maig 2016].
- Guasch, O. & Ribas, T. (2012). Projectes de treball per a ensenyar i aprendre literatura. *Articles*, 57, 5-7.
- Guba, E. C. & Lincoln, Y. S. (2000). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En Denman, C. A. & Haro, J. A (edi.), *Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp Hermsillo, Sonora, Mèxic: El colegio de Sonora.

- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets Editores, 2ª ed. 2005.
- Halté, J. (1989). Savoir écrire-savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-27.
- Hermeneia. Grup de recerca. [en línia], <http://www.hermeneia.net> [Consulta abril, 2015] Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de Trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó-ICE Universitat de Barcelona.
- Herreros, M. & Antequera, Mª A. (2011). Metodología de aprendizaje basada en proyectos: aplicación a los primeros cursos de Grado de Florida Universitària. Actes del III *Congrés Internacional Univest*: Universitat de Girona.
- Holland, M. (1968). *La dinamica de la risposta letteraria*. Bologna: Il Moulino, 1988.
- Ibarra, N. (2007). ¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea, *Primeras Noticias*, 224, 21-29.
- (2008). La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. En T. M. K. Rössing, M. Rettenmeier (org.) *Lectura de los espacios y espacios de lectura*, 330-348. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, monográfico «Educación literaria e Intercultural», Ibarra, N. & Ballester, J. (coord.), 197, 9-13.
- (2014) ¿Crónica de un divorcio anunciado?: la enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI, en Campos, M. & Martos, E. (coords.). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura*. Madrid: Marcial Pons.
- Ibarra, N.; Ballester, J. & Romero, F. (2016). *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas*. Editorial Universitat Politècnica de València. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10251/61624> [Consulta maig 2016].
- Ingarden, R. (1931). *L'ouvre d'art littéraire*. Laussanna: L'Age D'Homme, 1983.

Iribarren i Donadeu, T. & Škabec, S. (Ed.) (2012). *Constel·lacions variables. Literatura en la societat de la informació*, Barcelona: Editorial UOC.

Iser, W. (1976). *El acto de leer*. Madrid: Taurus, 1987.

Jakobson, R. (1921). Nouvelle poésie russe. En R. Jakobson, *Questions de poétique*. Paris: Seuil, 1973).

— (1933). Co je poerie. Versió francesa inclosa en: Jakobson, *Questions de poétique*. Paris: Seuil, 1973.

— (1983). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.

Jakobson, R. & Tinianov, I. (1928). Problemas de los estudios literarios y lingüísticos. En Todorov, T. (ed.), 1965.

Jauss, H. R. (1971). La historia de literaria como desafío a la ciencia literaria. En *La actual ciencia alemana*, 37-114. Salamanca: Anaya.

— (1975). Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur. *Poetica*, 7. Trad. cast. El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En *Estética de la recepción*. Madrid: Arco, 1987.

— (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

Jolibert, J. & Equipe d'ECOUEN (1988). *Former des enfants producteurs de textes*, París: Hachette. Traduccó al català de Camps, M. & Fabres, N. (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.

Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En C. Lomas: *Textos Literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graó.

— (coord.) (2009). Libro Abierto. Boletín de Información y Apoyo. Separata 35: *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*.

- Kernan, A. (1990). *The Death of Literature*. New Haven/Londres: Yale University Press. Trad. en cast. *La muerte de la literatura*. Caracas: Monte Avila Editores, 1996.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. V. 85, n. 5, 363 - 394.
- Lacau, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.
- LaCueva, Aurora (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-190.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris: Belin.
- Larragaña, E.; Yubero, S. & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI-SM.
- Lázaro Carreter, F. (1980). La literatura como fenómeno comunicativo. En *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Crítica.
- Lebrun, M. (1994). Le journal dialogué: pour fer aimer la lecture. *Québec français*, 94, 34-36
- Lefevere, A. (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Ed. Fondo de cultura económica.
- Levin, S. R. (1974). *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Madrid: Cátedra.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43, (5), 29-32.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

- (ed.) (2010a). *Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- (2010b). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: TREA.
- (2012). *La lectura la centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura del Centre*. Alzira: Bromera.
- Lluch, G. & Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALETRA. *OCNOS*, 3, 103-119.
- Lluch, G. & Valriu, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català*. Alzira: Bromera.
- Lluch, G. & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I i II, Barcelona: Papeles de Pedagogía/Paidós.
- Lomas, C. & Mata, J. (2014). La formación de lectores literarios. *Textos*, 66, 5-7.
- Lomas, C. & Miret, I. (1995). El laberinto de la literatura. En: Monográfico sobre Educación Literaria, *Textos*, 4, 87-100.
- López, A. M. & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos una investigación-acción en sexto grado. *Revista de educación*, 342, 553-578.
- Lowe, A. (2001). Researcher's challenge in a collaborative approach to research: Mediation effort between university and public school cultures. En Hamann (ed.). *Desert Skies Symposium on Research in Music Education*. Tucson, University of Arizona, School Music.
- Lukács, G. (1966). *Sociología de la literatura*. Barcelona: Península.
- Luri, G. (2012). *Per una educació republicana. Escola i valors*. Barcelona: Barcino.

- Lyotard, J. F. (1974). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. 4ª ed. 2006.
- Machado, A. M. (2002). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.
- Machado, A. R. (Org.) (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. 1. Ed. Londrina: EDUEL.
- Maciel, C. & Esquibel, M. (2009). *Construyendo el Clima Pedagógico*, Montevideo, Uruguay: Mastergraf.
- Mangueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire*. París: Dunod.
- Mangueneau, D. & Salvador, V. (1993). *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Manresa, M.; Duran, T. & Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *Articles*, 57, 38-48.
- Marchese, A. & Forradellas, J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- Margallo, A. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Tesis presentada en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en:  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>  
[Consulta abril, 2015].
- (2012a). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 139-156.
- (2012b). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte, *Articles*, 57, 22-35.

- Marquès, P. (2001). *Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación*. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/buenidea.htm> [Última revisió: 2012]. [Data de consulta: setembre 2015].
- (2002). *Aplicacions de les TIC a l'ensenyament de la llengua i la literatura*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques>, [Última revisió: 2004]. [Consulta: juliol 2015].
- Marín, I. & Hierro, E. (2013) *Gamificación*, Empresa activa.
- Martí, F. (2008). Llegir la credibilitat de les pàgines webs: estudi de cas. *Articles*, 57, 38-48.
- Martínez, P. (2014). Videojuegos y educación literaria. *Actes del XV Congrés de la SEDLL*, València.
- Mata, J. (2010). La educación como lectura. En: Basanta, A. (coord.). *La Lectura*. 103-119. Madrid: CSIC (Anejos Arbor).
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla.
- (coord.) (1998a). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: ICE/Horsori.
- (1998b). Marco para una Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la formación de profesores, *Didáctica. Lengua y literatura*, 10, 233-269.
- (1999). Funcion de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En: Cerrillo, P. & García Padrino, J.: *Literatura infantil y su didáctica*, 11-54, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- (2000). El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora, en *Puertas de lectura*, 9/10, 120-127.



- (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
  - (2002). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras, en *La seducción de la lectura en edades tempranas*, 101-137. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,
  - (coord) (2003a): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Prentice Hall.
  - (2003b). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En Mendoza, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 349-379, Madrid: Pearson Educación.
  - (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-Literaria*. Málaga: Aljibe.
  - (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-Literaria*. Recuperat de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf> Biblioteca Virtual Universal, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Consulta octubre 2015].
- Mendoza, A. & al. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- (2008). Monográfico Literatura Comparada. Revista *Lenguaje y Textos*, 28, 7-25.
- Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint any després, *Articles*, 57, 8-21.
- Miner, E. (1990). *Comparative Poetics. An Intecultural Essay on Theories of Literature*. Princenton (New Jersey): Princenton University Press.
- Moers, E. (1977). *Literary women. The wreat writers*. Nova York: Doubleday.
- Moi, T. (1985). *Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory*. Tr. espanyola: *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra, 1988.

- Molist, P. (2008). *Dins del mirall. La literatura infantil i juvenil explicada als adults*. Barcelona: Graó.
- Monar, M. (coord.) (2014). *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*. Algemesí: Andana.
- Moreno, A. & Vera, L. (2000): 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ*, 123, 14-23.
- Moreno E., Martín M. & Padilla T. (1999). La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad? XXI. *Revista de Educación*, 1, 177-189.
- Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Argentina: Nueva Visión, UNESCO.
- (2006). *Humanidad de la Humanidad*. Cátedra: España. 2ª ed.
- Moursund, D. G. (1999). *Project Based Learning Using Information Technology*. Ph. D, ISTE Publications
- (2002). *Project Based Learning Using Information Technology*. ISTE Publications.
- Munita, E. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *OCNOS*, 9, 69-87.
- Nobile, A. (2007). *Literatura infantil y juvenil*. Morata, Madrid. 2007, 3ª ed.
- Núñez, G. (2007). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En: Cerrillo, P.; Canameres, C.; Sanchez, C. (coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, 227-238, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pennac, D. (1992). *Com una novel.la*. Barcelona: Empúries.
- Petitjean, A. (1981). Classe, projet, équipe. Enseigner autrement. *Pratiques*, 31, 33-68.

- Poster, M. (1990). *The mode of information. Poststructuralism and social context*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Postigo, R. (2002). La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions. En Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil: un segle de canvis*. 171-182. Barcelona: ICE de la UAB.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- (1994). La teoría literaria en el siglo XX. En *Curso de teoría de la literatura*, 69-96). Madrid: Taurus Universitaria.
- (1996). ¿Canon: estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3,4.
- (2006). Canon e historiografía literaria. *1616*, 11, 17-27.
- Prado, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el S. XXI*. Madrid: La Muralla.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamento, 1977.
- Queneau, R. (1947). *Exercices de style*. Gallimard, Paris. En català: *Exercicis d'estil* (1989). Quaderns Crema: Barcelona.
- Queralt, E. (2012). *Llegir, més enllà de les lletres. Interioritats de didàctica de la lectura*. Lleida: Pagès Editors. 2ª ed. 2014.
- Ramada, L. (2014). *Realitat virtualitzada: Educació literària en contextos tecnològitzats* @tic.revista d'innovació educativa; 13, 23-32, València: Universitat de València, <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3547> [Consulta juliol 2015].
- Reyzábal, Mª V. & Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla, 4ª ed. 2004.

- Ribé, R. 1997. *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Reyes, R. (1998). *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.nwrac.org/pub/hot/native.html>
- Rincón, F. & Sánchez-Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia.
- Rodari, G. (1964). Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura, *Il giornale dei genitori*, 10, octubre 1964. Texto reproducido en *Scuola di fantasia* (1992). Roma: Editori Reuniti, 78-79.
- (1987). *Grammatica della fantasia*. Trad. cat. *Gramàtica de la fantasia. Introducció a l'art d'inventar històries*. Barcelona: Aliorna (1989).
- Rodrigo, F. (1999). Viatge interior. Les formes poètiques de l'amor. En Navarro, V. (coord). *Viatges. 1r batxillerat, València llengua i literatura*, 219-319. València: Tàndem.
- (2000). Arquitectura de l'opinió. Periodisme d'opinió i assaig. En Navarro, V. (coord). *Arquitectures. 2n batxillerat, València llengua i literatura*, 242-335. València: Tàndem.
- Rodrigo, F.; Asensi, E. & Méndez, J. (2015). Diversitat d'espais d'aprenentatge en rutes històrico-artístiques i literàries per a l'alumnat d'Infantil i Primària, a càrrec dels estudiants dels graus d'Educació. *Actes XVIé Congrés de la SEDLL* (pendent de publicació).
- Rodrigo, F. & al. (2011a). Col·laboració interdisciplinària per a la creació de continguts 2.0. *Actes del III Congrés Internacional UNIVEST*, Universitat de Girona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/3622> Data: 2011-06.

- (2011b). Colaboración entre profesorado y estudiantes de diferentes titulaciones. *Actes de les III Jornades Nacionals sobre Estudis Universitaris*, Servei de Publicacions Universitat Jaume I de Castelló.
  
- (2012). Desenvolupament d'un model educatiu centrat en les competències professionals i el treball per projectes en els graus d'educació de Florida Universitària. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Núm. 1 (2012). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra  
 Disponible en: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/issue/view/1>
  
- (2014a). La metodologia de treball per projectes aplicada a la Formació Literària de l'alumant dels Graus d'Educació Infantil i Primària. Actes XVé Congrés de la SEDLL. València.
  
- (2014b). Leadership Development Through Experiential Learning in University Studies at Florida Universitària. En: Peris-Ortiz, M. (coord.) *Sustainable learning in higher education -developing competencies for the global*. Ch. 7, 89-102. London: Springe.

Rodríguez Gozalbo, C. (edi.) (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*, Catarroja. Perifèric Edicions.

Romero Forteza, F. (2012). *Anàlisi didàctica i crítica del web per a l'autoaprenentatge del català*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València, doi:10.4995/Thesis/10251/16802. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10251/16802> [Consulta juliol 2015].

Romero López, D. (1998). *Orientaciones en literatura comparada*. Madrid: Arco.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois UP.

Ruiz, A. (2000). *Literatura infantil: introducción a su teoría y su práctica*. Sevilla: Guadalmena.

Salinas, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza Editorial.

- Salvador, V. (1988). *La frontera literària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (1994). Els límits del discurs literari. *Articles*, 1, 15-26.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- (2003a). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En Mendoza, A. (coord): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Prentice Hall.
- (2003b). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza, A. (coord): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Sanz Pastor, M. (1999). La escritura como destreza creativa. En *Carabela*, 46, 103-118, Madrid.
- Schmidt, S. J. (1980). *Fundamentos para una ciencia empírica de la literatura*. Madrid: Taurus, 1990.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mecanismos de regulació de les activitats textuales. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques. *Articles*, 2, 87-104.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, CUP (Trad. esp., *Actos de habla. Ensayo de filosofía de lenguaje*. Madrid: Cátedra).
- Segre, C. (1977). *Semiótica, historia y cultura*. Barcelona: Ariel, 1981.
- (1979). *Semiótica filológica. Texto y modelos culturales*. Universidad de Murcia, 1991.
- Selden, R., Widdowson, P. & Brooker, P. (1985). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. UK: Prentice Hall Europe 1985, 1997. Pearson Education Limited, 5th. ed. 2005.
- Showalter, E. (1976). *A Literature of their own. British women novelist from Brontë to Lessing*. Princenton, N. J.: Princenton University Press.

- (ed.) (1986). *The new feminist criticisme: Essay on women, literatura and theory*. Londres: Virago.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele.
- Silva Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Disponible en: <http://www.cuatrogatos.org/archivoarticulos.html> [Consulta set,mbre 2015].
- Sinisi, S. (1999). *Cantami o Diva. I Percosi del femminile nell'immaginario di fine secolo*. Cava de' Tirreni: Avagliano Editore.
- Smith, P. & Jardine, A. (ed.), (1992) . *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nova York: Routledge.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- (2007). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*. Madrid: MEC:  
[http://leer.es/documents/235507/242734/ep\\_eso\\_prof\\_8preguntas\\_lectura\\_isab\\_elsole\\_.pdf](http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isab_elsole_.pdf) [consulta setembre 2015]
- Sotomayor, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 217-238
- (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, 38, 29-35.
- Stubbs, M. (1987). *Lenguaje y educación*. Madrid, Cincel.
- Szabolcsi, M. (1986). Los métodos modernos de análisis de la obra. Pàg. 21-41. En Navarro, D. (sel.). *Textos y contextos. Una ojeada en la teoría literaria mundial*, Vol. I, La Habana: Arte y Literatura.
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los Grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*. 38, 47-56.

- Taberero, R. & Dueñas, J. D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: Una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En Mendoza, A. & Cerrillo, P. (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. 301-335, Cuenca: Edic. Universidad Castilla-La Mancha.
- Talens, J. (1977). *La escritura como teatralitat*. Universidad de Valencia: Publicaciones del Departamento de Literatura Española.
- (1994). El lugar de la teoría de la literatura en la era del lenguaje electrónico. En *Curso de teoría de la literatura*, 129-143, Madrid: Taurus Universitaria,
- Teixidor, E. (2007). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.
- Todorov, T. (1978). *La noción de literatura*. En Prada Oropesa, R. (comp.) (1978).
- Tonucci, F. (2013). *Per què als xiquets no els agrada llegir ni escriure*. Conferència del 22 d'octubre de 2011 en el IV Congrés d'Educació de l'Alcúdia. Alzira: Fundació Bromera. Disponible en:  
<http://www.fundaciobromera.org/index.php/publicacions/quaderns/311-dia-internacional-del-libre-infantil-i-juvenil-2013>
- Turrión, C. (2012). LIJ Digital: nuevas formas narrativas para niños. *CLIJ*, 248, 40- 47.
- Unentretants. Xarxa cooperativa d'experiències TIC per a l'ensenyament en valencià. Pàgina web [en línia] [1entretants.ning.com](http://1entretants.ning.com) [Consulta abril 2015].
- Van Dijk, T. A. (1986). La pragmàtica de la comunicació literaria. En: Mayoral, J. A. (comp.), 170-194, 1988.
- (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vázquez Vargas, J; Barrabates Cabrera, M. & Rosel Vega, V. (2000). *Metodología de Aprendizaje basada en problemas*. Perú: Proyecto Uni-Trujillo.



- Vega, M.J. & Carbonell, N. (1998). *La literatura comparada. Principios y métodos*. Madrid: Gredos.
- Villanueva, D. (coord.) (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Wellershoff, D. (1976). *Literatura y principio de placer*. Madrid: Laia.
- Widdowson, H. G. (1972). *Stylistics and the teaching of literatura*. Longman.
- (1998). Aspectos de enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la llengua y la literatura*, 1-22, Barcelona: SEDLL/Horsori.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalitzador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- (1995). Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual. *Articles*, 3, 85-98.
- Zayas, F. (2011a). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- (2011b). Educación Literaria en la era digital. Monogràfic de Educación Literaria y TICs en: *Leer.es*. Revista digital del MEC. Disponible en: <http://educalab.es/documents/235507/353837/educaci%C3%B3n-literaria.pdf/3fdf7457-1459-4f18-902a-0b4fe450a3ed>  
[Consulta: juliol 2015]
- Zayas, F., Martínez, A. M. & Rodríguez, C. (1999). *Para imaginar(nos). Guía didáctica 4º ESO*. Barcelona: Octaedro.
- (2002a). *Para imaginar(nos). Guía didáctica 3º ESO*. Barcelona: Octaedro.
- (2002b). *Para narrar, 1º ESO*. Barcelona: Octaedro.
- (2003a). *Para informar(se), 2º ESO*. Barcelona: Octaedro.

— (2003b). *Para imaginar(nos)*. 4<sup>o</sup> ESO. Barcelona: Octaedro.

Zima, P. (1978). Littérature et Société: pour une sociologie de l'écriture. En Kibédi Varga A. (ed.), *Théorie de la littérature*. 282-297, Paris: Picard.

## **13. ANNEXOS**

ANNEX 1 FITXES D'AVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DEL PROJECTE VIATGE INTERIOR.  
LES FORMES POÈTIQUES DE L'AMOR. 1r BATXILLERAT.

1.1. PRESENTACIÓ DEL QUADERN POÈTIC A LA CLASSE



**E**l viatge ja arriba a la seua fi. És el moment de presentar el projecte als companys del grup. Cada grup de la classe haurà d'avaluar un projecte que tindrà assignat. L'avaluació es realitzarà de dues maneres:

- avaluació de la presentació del quadern a la classe
- avaluació directa del quadern després de la seua lectura

**Presentació del quadern**

Per a presentar els vostres projectes, podeu triar una d'aquestes dues opcions: fer una exposició del quadern a la classe o realitzar un recital poètic.

**A** Exposició del quadern.

Exposició del llibre davant del grup classe com si es tractara de la presentació d'una novetat editorial. En primer lloc, es presenta el quadern i, després, hi ha un torn de preguntes dels altres grups.

Consulteu les orientacions que apareixen en el projecte 2 per a l'exposició dels treballs davant del grup classe. A més a més, haureu de tindre en compte els següents aspectes:

- es pot fer una lectura del pròleg
- heu d'explicar la tipologia de textos que conté el vostre quadern
- heu de llegir i/o recitar alguns dels textos poètics de creació

Durant i després de l'exposició el grup avaluador completa la fitxa següent:

**Avaluació de la presentació del quadern**

**Títol** ..... **Autors** .....

- Han participat tots els membres de l'equip/ hi ha hagut una participació equilibrada
- Han informat correctament de totes les característiques del quadern
- S'han seguit correctament les recomanacions donades per a l'exposició:
  - s'ha informat sobre la tipologia de textos
  - s'han llegit algunes creacions poètiques
- S'ha fet una bona exposició oral:
  - adequada al context
  - ben preparada: amb un ordre lògic i ben cohesionada
  - amb claredat en les idees i fluïdesa en l'expressió
  - amb correcció lingüística
- L'equip ha contestat satisfactoriament les preguntes formulades per la resta de la classe

## 1.2. AVALUACIÓ DEL RECITAL POÈTIC

### **B** Recital poètic

L'equip responsable del quadern realitza un recital poètic davant el grup classe. Lògicament, el tema i el contingut essencial del recital serà l'apartat de creació literària del quadern poètic. Algunes recomanacions per al recital:

- tots els membres del grup han de participar-hi
- cal fer una presentació informativa de l'acte: introducció on s'explique l'objectiu de recital, les diferents parts de què constarà, la conclusió...
- a més dels propis textos poètics, s'hi poden afegir altres poemes treballats en la unitat i/o poemes nous que tinguin relació amb el propi quadern
- podeu convertir el recital en un espectacle poètic, amb la incorporació de diferents elements que acompanyen la lectura poètica: la música, la llum i el vestuari...
- és important assajar el recital abans de presentar al públic l'espectacle
- cal treballar bé la recitació dels poemes (consulteu bibliografia) i preparar bé el muntatge escènic (la connexió entre els diferents elements de l'espectacle: música, llums...) ja que aquests aspectes també seran objectes de valoració

El recital serà avaluat a partir de la següent fitxa:

### **Avaluació del recital poètic**

**Títol** ..... **Autors** .....

- 1.- Han participat tots els membres del grup
- 2.- S'ha fet una bona propaganda del recital/ s'ha presentat correctament
- 3.- Hi ha hagut una bona lectura-recitació dels poemes:
  - claredat en l'expressió: vocalització, articulació, volum, ritme, pauses...
  - expressivitat: manteniment de l'atenció, entonació, gesticulació...
  - s'ha captat amb facilitat la rima del poema
  - expressa adequadament els sentiments continguts al poema
- 4.- S'hi han utilitzat altres elements escènics:
  - valoració positiva de la utilització de la música, llum, vestuari...
  - altres elements escenogràfics...
- 5.- Hi ha hagut una bona estructuració del recital:
  - bona selecció de poemes
  - descans entre les parts
  - varietat de formes

### 1.3. VALORACIÓ DEL QUADERN POÈTIC

#### Valoració del quadern

Per a valorar els quaderns, seguiu el mateix procediment que en les unitats anteriors. Completeu la fitxa d'avaluació després d'haver llegit en grup el quadern assignat.

#### Avaluació del quadern poètic

Títol ..... Autors .....

1.– Sobre la planificació del quadern

- S'han respectat les característiques pròpies del suport textual demanat (quadern)
- Hi ha una bona presentació del quadern: disseny, portada i contraportada, bona lletra, mecanografiat, suport informàtic...

2.– Sobre el contingut del quadern

- Hi ha una bona organització de la informació: hi apareixen els diferents apartats (índex, pròleg, bibliografia...)
- Hi apareixen les tres tipologies bàsiques de textos treballats en la unitat: textos informatius, textos poètics i textos crítics...

3.– Sobre la tipologia de textos

3.1.– Textos informatius:

- nombre i tipus de textos que hi apareixen
- donen informació dels diferents períodes i autors treballats
- els textos tenen les característiques i els recursos propis del discurs acadèmic

3.2.– Textos crítics:

- apareixen comentaris poètics i ressenyes en el quadern
- s'han seguit les característiques pròpies de cada tipus de text
- comentaris poètics: nombre i varietat
- ressenyes: hi ha una ressenya realitzada per cada membre del grup

3.3.– Textos poètics:

- quants textos poètics hi apareixen, hi ha varietat de textos
- han aparegut totes les formes poètiques treballades en la unitat
- quines formes poètiques s'han treballat més
- s'han utilitzat els diferents procediments i recursos expressius del discurs poètic

4.– Sobre la textualització (en general)

- correcció en l'ús de la morfologia verbal i nominal
- correcció ortogràfica

## 1.4. AUTOAVALUACIÓ FINAL DEL PROJECTE



### AUTOAVALUACIÓ

5.2

A continuació, tens una selecció dels continguts més importants treballats al llarg de la unitat. Valora el grau d'assoliment personal de cada contingut, seguint l'escala de l'1 al 4:

- 1 No en sé res o quasi res.
- 2 Tinc deficiències en aquest tema.
- 3 Tinc un coneixement suficient però millorable.
- 4 Domine el tema quasi perfectament.

	1	2	3	4
<b>a</b> Les característiques del discurs poètic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b</b> Analitzar el punt de vista poètic predominant en un poema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c</b> Les diferents concepcions poètiques de l'amor al llarg de la història de la literatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>d</b> Coneixements sobre els principals períodes, autors i obres de la història de la literatura (en concret, de la poesia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e</b> Reconèixer i analitzar les principals formes poètiques i els gèneres poètics experimentals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f</b> Analitzar i explicar diferents recursos expressius de la poesia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g</b> Realitzar un comentari complet d'un poema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>h</b> Lectures dels llibres proposats i realització de la ressenya de lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>i</b> Revisió de les produccions escrites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>j</b> Reconeixement de les principals varietats dialectals de la llengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>k</b> Treballar en grup de manera coordinada i planificada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>l</b> Etc...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Després d'haver fet la valoració individual, cal establir els mecanismes de recuperació i de millora o d'ampliació dels coneixements. Seguiu les orientacions i les propostes de la unitat 1.

## ANNEX 2 EXEMPLES DE QUADERNS POÈTICS

### 2.1. PORTADA I PRÒLEG QUADERN POÈTIC “INSPIRACIONS”





## PRÒLEG

En aquest llibre anem a parlar i a escriure poemes sobre el gènere literari de la poesia. La finalitat de la poesia és produir bellesa i art, és per a nosaltres, una forma d'expressar els sentiments, com per exemple la mort, l'amor, l'amistat... La poesia és un gènere que es caracteritza per estar escrit en vers, i té ritme i rima. La poesia ha estat molt important al llarg de la història perquè ens dona informació de com era l'època on vivien els autors i expressa els sentiments més íntims.

El nostre llibre consta de tres parts. Una part informativa on aneu a trobar escrita informació sobre els trobadors, la vida i les obres literàries de Ramon Llull i Ausiàs March, i informació sobre les èpoques del Romanticisme i Simbolisme i la poesia d'avantguarda. Altra part, la creativa, en la qual trobareu molts poemes, tant de poesia tradicional (albes, versicles i cobles) com poesia d'avantguarda (cal·ligrames, poemes experimentals i visuals), i també altres produccions poètiques. I per últim una xicoteta conclusió del llibre on direm la nostra opinió sobre el treball.

La finalitat d'aquest llibre és mostrar a la gent diferents maneres d'entendre i escriure poesia. I motivar-los de manera que poc a poc comencen a sentir més i més interès per la poesia, i inclús que intenteu escriure-la.

“El camí de la poesia” és un llibre destinat per als joves poetes i no poetes. Tot el món se sentirà poeta quan mire el llibre, i agradarà inclús a aquells que no li atrau massa la poesia.

EL GRUP

2.2. PORTADA, ÍNDEX I PRÒLEG QUADERN POÈTIC “*EL CAMÍ DE LA POESIA*”.





## ÍNDIX

- PRÒLEG.....	3
- L'HORA DEL CAFÉ.....	4
- TEXTOS INFORMATIUS.....	5
- Els trobadors.....	6
- L'Amor místic de Ramon Llull.....	10
- Ausiàs March.....	12
- Del Romanticisme al Simbolisme.....	14
- Les Avantguardes.....	16
- CREACIÓ POÈTICA.....	17
- Albes.....	18
- Cal·ligrames.....	22
- Poesia fonètica.....	30
- Poesia visual.....	36
- Versicles.....	52
- Cobles.....	55
- Escriptura automàtica.....	62
- Reescripció poema "Vodka amb llima".....	67
- Poema col·lectiu.....	70
- VALORACIÓ/AGRAÏMENTS.....	72
- Valoració del treball.....	73
- Agraïments.....	74



## PRÒLEG

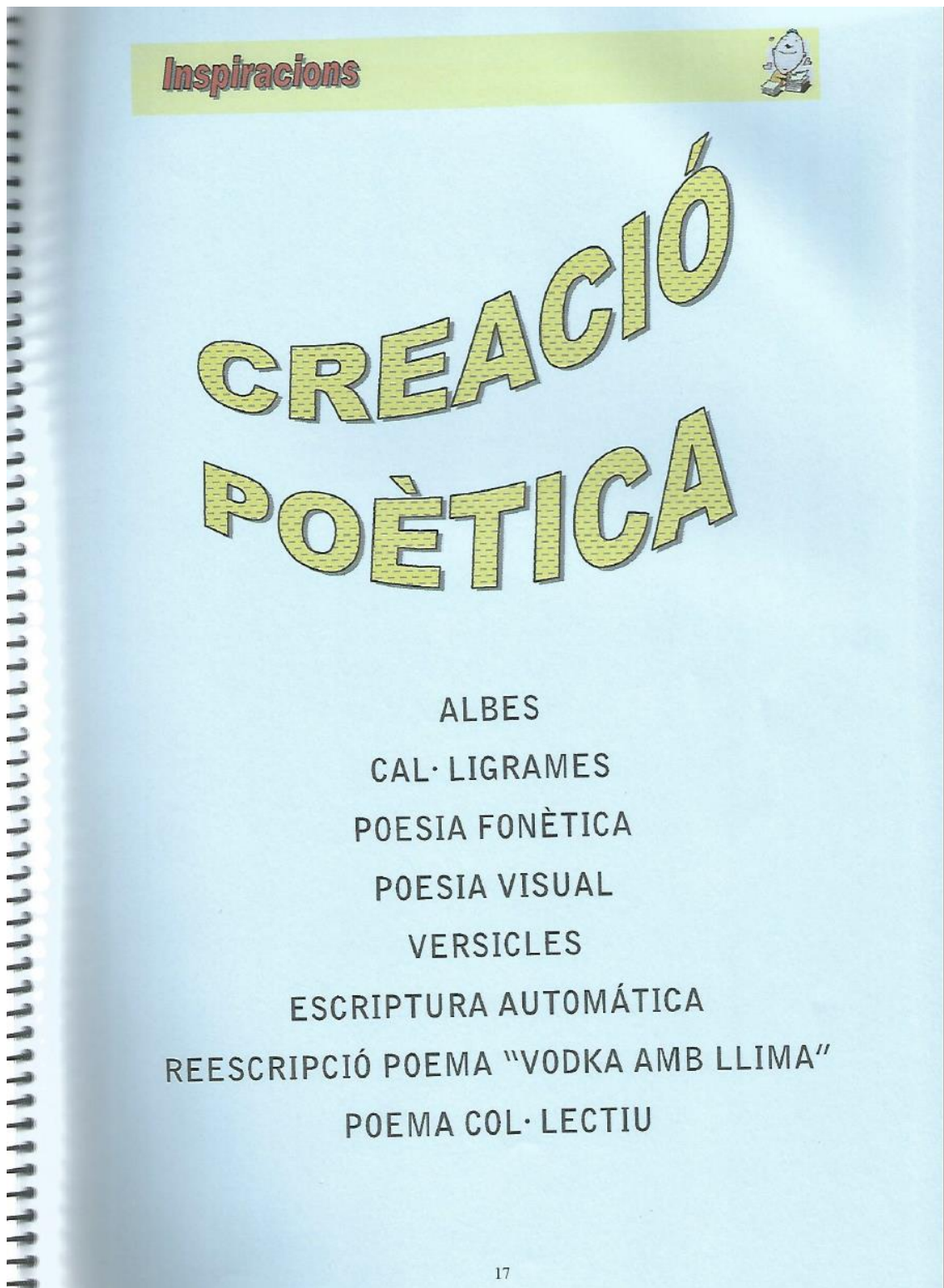
El llibre que avui presentem es una crida per a tots els adolescents a la llibertat, als somnis... a l'expressió dels sentiments, en resum, a l'interès per la poesia. La poesia no té edat, està vinculada a les diferents etapes de la vida del ser humà. L'acompanyen el difícil camí que es la vida, es una forma de desvaneïment de la realitat, la poesia es com un món paral·lel al món real, on tot es bonic i meravellós pero també pot estar dolent. Ens ajuda a comprendre la vida d'altra forma, desde altre punt de vista. ¿Què és la poesia? Mitjançant la poesia expressem sentiments que no es poden expressar en paraules, que no tenen cabuda en el nostre complex, pero a la volta elemental i reduït llenguatge. Es una forma de dir-li a una persona et vull sense pronunciar eixa paraula. Una forma de mirarla als ulls, derretir-te i formar part de la seua persona. Una forma de besar els seus llavis però sense arribar a tocarlos realment. Una forma de acariciar el seu cos suau, tremolós, en la distància que ens separa. Una forma d'estar al cel ací a la terra.

Al igual que es poden expressar una cantitat enorme de sentiments per la poesia hi han enorme cantitat de moviments literaris. Cadascú diferent però tots iguals de vàlids.

Ara concretarem un poquet més el contingut d'aquest llibre, perquè tot el que hem comentat anteriorment dels sentiment, etc. està expressat en aquest quadern de diferents tipus, perquè ací apareixen diferents gèneres poètics com per exemple cal·ligrames, poemes visuals, poemes fonètics... entre altres.

Aquests poemes estan acompanyats en el llibre per una serie de textos informatius sobre la poesia i diferents moviments literaris, per exemple, la poesia dels trobadors, l'amor místic de Ramon Llull, el conflicte amorós d'Ausiàs March, la visió romàntica de l'amor o les avantguardes.

Feta ja la introducció, només queda dir que esperem que vos agrade aquest quadern poètic, que ha sigut creat amb moltes ganes, i a base de molt d'esforç.



## VERSICLES

- Demanà l'amiga a l'amat que li diguera com la volia, i ell va respondre: - no tinc paraules per dir-te el que et vull, però si no existires jo no viuria.
- Demanaren a l'amiga que describirá la seua vida, i ella va respondre: - vida és tot aquell moment en el qualestic en el meu amant que tant m'estima.
- Demanà l'amiga a l'amat que diguera el primer que li vinguera al cap, i ell va respondre: - per tu tot ho donaria, tot ho deixaria, ets el millor que m'ha passat i vull estar amb tu tota la vida.

M<sup>a</sup> CARMEN BAIXAULI ARNAL

- Demanà l'amiga a l'amat que li demostrara que l'estimava, i ell li va contestar que no hi havia forma natural per a demostrar-li tots els seus sentiments cap a ella.
- L'amiga li preguntà a l'amat: Em vols amb tot el teu cor?, i ell li constestà: - No encara aixó és poc, et vull més que a la meua vida.
- Demana l'amiga a l'amat tota la seua sinceritat i l'amat li la dóna amb el cor en la mà.

MARIA AVILEO ALIAGA

## COBLES

### El meu estimat

Així com aquell que més et vol,  
ningú nega que ets el meu amor.  
Quan tu te'n vas jo ja t'anyore,  
i quan regrees em torne boig.  
El meu cor sempre estarà al teu alcanç,  
et vulc i ningú et podrà arrebatar,  
tu ets la meua ànima infernal  
i ara i sempre seràs el meu estimat.

M<sup>a</sup> CARMEN BAIXAULI ARNAL

### El meu amor ideal

El cor em batega més i més fort,  
cada vegada que passa al voltant,  
el mire de dalt a baix pensant,  
aquest serà el meu amor ideal?  
En eixe gran instant el meu somriure  
es plena d'immensa felicitat  
al mateix temps que els meus ulls s'il·luminen  
i el cos sencer comença a tremolar.

MARIA AVILEO ALIAGA

## MIDONS NO VULL DEIXAR

- I. – Rei gloriós, un problema tinc,  
un company meu està en un embolic.  
Ajudeu-lo d'esta a eixir,  
i jo vos estaré ben agraït.  
*I prompte serà l'alba.*
- II. Benvolgut company, feu-me cas,  
aneu-se'n d'ací ja,  
que el gilós no tardarà  
i en un embolic us ficarà.  
*I prompte serà l'alba.*
- III. Jo us intente ajudar,  
però si no em feu cas,  
el gilós apareixerà  
i vos no eixirà.  
*I prompte serà l'alba.*
- IV. – Mon bon company, gràcies per avisar,  
però midons és més important,  
i molta alba queda per davant,  
així que després us faré cas  
sinó per a mi serà un fracàs.

M<sup>a</sup> CARMEN BAIXAULI ARNAL



## POESIA EXPERIMENTAL

### QUIN ÉS EL SENTIT DE LA VIDA?

Quin és el sentit de la vida?  
Ningú ho sap, per a cadascú en serà un.  
Perquè morim? Perquè tot té un final,  
però, que hi ha després? Tu ho saps?  
Jo tampoc, quan muiga ho averiguaré,  
mentrestant vivim imaginant.  
Tot pot ser un somni, o podem estar morts,  
i viure la vida que hi ha després,  
però com no ho sabem,  
que cadascú pense el que vulga.

M<sup>a</sup> CARMEN BAIXAULI ARNAL

### EL MILLOR SOMRIURE

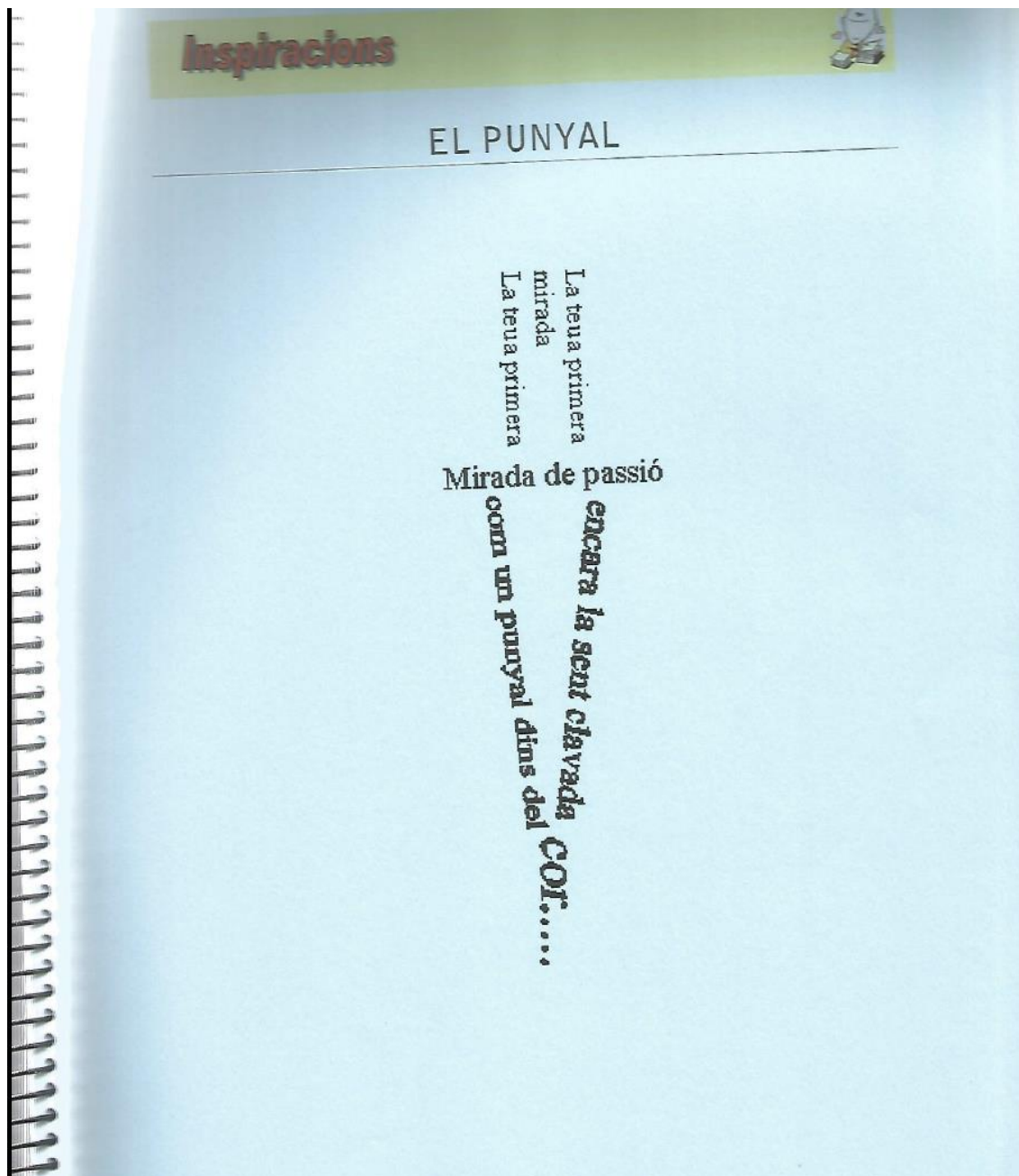
Què gran i bonica és la muntanya, encara  
que no la veig molt bé. Les ulleres i el sol  
que pega de front, em molesten.

Allà dalt, a la cre,  
es podrà veure la ciutat,  
el lloc on hem estat,  
el lloc on estem,  
però no sé on anem a acabar.

Puc sentir la música, però ací fora  
no la puc ballar. No passa res, ací  
estem mel. Mirant la muntanya.

De seguida em pregunten si  
vull beure, jo dic que "sí". Quan  
pegue glop tinc a la cara  
el millor somriure.

CARLOS RUIZ SALA



## POEMES VISUALS AMB EL NOM

**C**ant  
d'**A**mor  
**R**eplet  
d'i **L**·lusions  
per al c**O**r i  
el **S**entit

CARLOS RUIZ SALA

L'a**M**or  
estim**A**t  
som**R**iu  
amb **I**·lusió  
regn**A**nt

MARIA AVILEO ALIAGA

ANNEX 4 EXEMPLE D'UN MANIFEST D'AVANTGUARDA PUBLICAT EN UN QUADERN POÈTIC

*La rosa de paper*

---

## MANIFEST VERD

D'aquest MANIFEST hem eliminat tota cortesia en la nostra actitud. Inútil qualsevol discussió amb els representants dels actuals governs, però en especial el govern espanyol, indiferent i sense interès per millorar el nostre medi ambient. Aquesta insensibilitat per la natura, condueix a la contaminació atmosfèrica, naval i terrestre del nostre planeta.

- SABEM de l'obertura d'empreses sense els corresponents mitjans per impedir la contaminació.
- SABEM de la fabricació de productes tòxics i perjudicials.
- SABEM que el govern no pren la mesures per evitar l'expulsió dels residus als rius i als mars.
- SABEM de l'excessiva quantitat de residus abocats, substancialment superior al que és permés.
- DESTAQUEM els productes alternatius.
- DESTAQUEM mesures per evitar la contaminació per part de les indústries.
- DESTAQUEM l'interés de la joventut per mantenir el medi ambient.
- DESTAQUEM la neteja dels rius.
- DESTAQUEM la neteja de les platges.
- DESTAQUEM la conservació dels boscos.
- DESTAQUEM les organitzacions no governamentals que defensen el medi ambient.
- DESTAQUEM la protecció de la fauna mitjançant la protecció de la natura.

- DESTAQUEM el reciclatge de:  
- vidre  
- paper i cartró  
- alumini  
- plàstic ...
- DESTAQUEM l'eliminació adequada de  
diferents productes:  
- piles  
- mercuri  
- urani ...

### LA GENT NO SE N'ADONA DE LA DESTRUCCIÓ

- VOLEM la consciència social.  
VOLEM un govern que respecte la natura.  
VOLEM un govern que actue a favor del medi ambient.  
VOLEM un món net.  
VOLEM boscos abundants.  
VOLEM platges netes.  
VOLEM rius en bones condicions.  
VOLEM una flora autòctona i natural.  
VOLEM una capa d'ozó sense forats.  
VOLEM que no s'extinguesquen espècies animals.

- DENUNCIEM la manca de subvenció a les empreses  
per a la instal·lació dels mitjans de  
neteja per impedir la contaminació.
- DENUNCIEM l'actitud passiva dels governs front a  
aquesta causa.
- DENUNCIEM els abocaments tòxics.  
DENUNCIEM les energies contaminants.  
DENUNCIEM tots els productes tòxics substituïb  
que no respecten el nostre medi.

DIEM QUE ENCARA QUEDA MOLTA FEINA A FER

*Cristina Sánchez, Beatriz Bermejo, Maria Silla, 1r. BT*

ANNEX 5 PORTADA DEL LLIBRE *SER JOV'*. PROJECTE ARQUITECTURA DE L'OPINIÓ:  
CREACIÓ D'UN LLIBRE D'ASSAJOS. 2n DE BATXILLERAT.

---

*SER JOVE*  
*ANTOLOGIA DE TEXTOS ASSAJÍSTICS*



*COL·LECCIÓ La "Rosa de Paper" N° 1*

---

ANNEX 6 EXEMPLES DE PRODUCCIONS ASSAGÍSTIQUES REALITZADES PELS ESTUDIANTS DE 2n DE BATXILLERAT INCLOSES EN EL LLIBRE *SER JOVE*

*La rosa de paper*

---

## CARTA INVENTADA

Estimats amics:

Tothom, té el costum de canviar-se de vorera quan veiem un rodamón brut i solitari pel carrer. Quan ens trobem al carrer, cara a cara i demanen una ajuda hi ha diverses reaccions: a vegades passem sense mirar-los, altres mirem de reüll per vore al captaire, i així donar gràcies a Déu per tot allò que tenim i també, de vegades, però, en menys ocasions, s'aturem i li donem un parell de monedes.

Les fredes nits de desembre, solia passar per davant de ma casa un home vell, tocant una guitarra. Era un captaire, però no un borratxo, ni un boig, era un home sense casa, un tranquil home dels camps, que anà a la gran ciutat, i el seu cor va sentir la soledat i la nostàlgia, que sols remeiava amb el so de la música de la seua guitarra. On li durà la guitarra al vell de barbes grises, aquest mes de gener? No és fàcil saber on hi és. Potser estiga al barri del costat, o hi haja pujat a les muntanyes de la rodalia, o haja anat a la platja a escoltar el so de les ones, o també cap la possibilitat que haja tornat al seu lloc d'origen, amb la seua gent, però açò últim no és segur perquè el vell home trobaria a faltar la llibertat immensa de qui se sap fill de les estrelles i hereu de la pluja.

Per això, estimats amics, no ens allunyeu de la vostra terra, del vostre ambient i la vostra gent perquè potser molt difícil acoblar-vos a una nova terra, però també us serà molt difícil tornar a la vostra terra d'origen. A més, hem d'aprendre a no mirar de reüll els rodamoms i saber acceptar la seua decisió voluntària o forçada de viure als carrers.

Sense res més a dir:

Un salut de la vostra amiga:

*Mónica Sánchez 2n A*

## EL SENTIT DE LA VIDA

Si algú llegeix aquest intent d'assaig, no vull que en cap moment es pose malenconiós, sinó que després de llegir-lo, reflexione i cree la seua pròpia opinió d'aquest tema ("el sentit de la vida") tan preocupant per a moltes persones, sobretot aquelles que els ha passat coses importants al llarg de la vida, ja siguen bones o roïnes. Mitjançant els meus coneixements i la meua opinió, crec que la vida s'ha de rebre tal com vinga, gaudint dels aspectes positius i aprenent dels negatius. De totes maneres, no podem evitar que acabe com acaba, amb la mort.

"Al punt que hom naix comença a morir" deia un poeta antic. En el moment que naixes, comença la cursa de la vida, i té dos camins. Un d'ells és el de la felicitat, diversió, amor, bones amistats, la convivència en família, bons projectes de futur, el naixement d'una filla...

Hi ha moments en els quals dones gràcies per viure i desitges més que mai continuar endavant, és aleshores quan et poses en alguns aspectes de la vida com són: veure que dues persones es mostren afecte, veure complir-se els teus somnis, passar els Nadals units amb tota la família... I poc després et fas la pregunta: Per què no viurem sempre igual de feliços al cap i a la fi ningú vol el contrari?

L'altre camí és el de la crisi, problemes, salut (malalts), desenganys o traïcions, accidents...

La vida és incontrolable, transcorre mitjançant el propi destí que cadascú té assignat. A més, és difícil creure que hi ha algú que no pensa alguna vegada en posar fi a la seua vida, i tal volta a la d'altra persona, sense cap raó, simplement pel fet de desfogar-se.

A més a més, totes les persones ens hem fet preguntes



del tipus: per què hauré nascut en aquest món? per què hem de morir?; a més d'estar d'acord en què la vida, en alguns moments, és sinònim de monotonia, com també injusta en gran mesura. Prova d'això és que per a la gent poderosa, la vida és un camí de roses, en canvi per a la gent de classe mitjana o baixa, està plena d'obstacles de molts metres d'altura.

A la fi, tota persona té un concepte de vida diferent, en canvi tots arribem a la mateixa conclusió:

**"VIVIM PER A MORIR"**

Només em resta dir que el millor que es pot fer quan no es troba el sentit de la vida, és posar a la pràctica el típic "CARPE DIEM", que vol donar-nos a entendre que visquem el moment, gaudint al màxim, perquè la vida és per a viure-la una vegada només.

***Raquel Escudero Serrano 2n BT***

## CLONATS?

Jo no dubte que els avanços científics ens ajuden a millorar el nivell de vida, però ben cert és que aquest ha plantejat nous problemes ètics i morals. Es tracta d'un nou descobriment científic en el qual Ian Wilmut ha aconseguit repetir una ovella a partir d'una cèl·lula d'una altra més adulta. Però, la pregunta és, i què vindrà després? segons aquest científic, afirma que no hi ha motius per a clonar éssers humans i que els mecanismes de la reproducció són similars en tots els mamífers, així és que no hi ha raons biotecnològiques que ho impedeixen. "Pues estamos buenos", o siga que ara van a poder crear-se no sols éssers vius idèntics sinó també persones idèntiques. Bé, tal volta hem de fer cas als científics, o no?

I jo ara us pregunte, a qui clorariéu? en algú de les classes dominats o a algú de les subalternes? o pel contrari, clonariéu a famosos o artistes? o tal volta a jugadors de futbol? pot ser fóra rentable per a un equip clonar uns quants Ronaldinhos.

A més, aquest descobriment científic planteja uns altres problemes com per exemple l'edat d'un ésser viu o humà que ha sigut clonat, quina edat real té? El temps transcorregut des que va nàixer? o l'edat de l'ésser d'on prové la cèl·lula? En el cas que es clonara una persona, quin trellat té si han viscut dos realitats diferents.

De totes formes no hem de patir perquè en molts països, i un d'ells és Espanya, està prohibit clonar els éssers humans. Però als EEUU i al Japó -justament uns dels països més potents- on constantment està realitzant-se cada vegada més -l'última amb simis- no està prohibit, encara que Clinton ja ha demanat que s'obriga un debat

al respecte. Llavors, qui no diu que un dia l'exèrcit dels EEUU comence a donar d'una forma continua éssers humans amb la funció de ser útils per als conflictes bèl·lics, és a dir, agafar un prototipus perfecte de soldat i fer d'ell còpies? Sembla massa fabulós o de pel·lícula, però per a res és una idea desbaratada.

Per tant, aquest descobriment ha plantejat alguns dubtes al respecte, ja que qüestiona l'ètica i la moral de les persones. Quin paper prendrà l'església? tota la vida confiant en la procreació natural de l'espècie humana?.

De totes formes com que no s'ha valorat d'una manera definitiva, no se sap si serà bo o roí. Tal volta els nostres fills o néts ho comproven. Potser tinguen germans clonats en lloc de germans naturals.

*José Manuel Guijarro López 2n A*

**ANNEX 7 ENLLAÇOS A LES PÀGINES WEB GENERADES PELS ESTUDIANTS DE 2n DEL GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA**

<b>PÀGINES WEB AMB RECURSOS PER A L'EDUCACIÓ LITERÀRIA</b>	
<b>GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL</b>	<b>ENLLAÇOS</b>
GRUP ÀFRICA	<a href="http://plujaderecursos.wordpress.com/">http://plujaderecursos.wordpress.com/</a>
GRUP OCEANIA	<a href="http://www.wix.com/laura_lr523/laura">www.wix.com/laura_lr523/laura</a>
GRUP AMÈRICA	<a href="http://www.wix.com/floridaamericanas/elmeuxicotetmon">http://www.wix.com/floridaamericanas/elmeuxicotetmon</a>
GRUP ANTÀRTIDA	<a href="http://www.xicotetesgranshistories.blogspot.com/">http://www.xicotetesgranshistories.blogspot.com/</a>
GRUP EUROPA	<a href="http://www.wix.com/somiemdiversitat/europa">http://www.wix.com/somiemdiversitat/europa</a> <a href="http://somiemdiversitat.blogspot.com/search/label/%22L%27aventura%20de%20Laura%22">http://somiemdiversitat.blogspot.com/search/label/%22L%27aventura%20de%20Laura%22</a>
GRUP ÀSIA	<a href="http://www.wix.com/diversitat/recursosdecolors">http://www.wix.com/diversitat/recursosdecolors</a>

<b>GRUPS DE PRIMÀRIA</b>	<b>ENLLAÇOS</b>
GRUP PLASTIDECORS	<a href="http://www.wix.com/cris_lopez_92/plastidecorsflorida">http://www.wix.com/cris_lopez_92/plastidecorsflorida</a>
GRUP EL DAU PAU	<a href="http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaup">http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaup</a>

**ANNEX 8 EXEMPLES DELS TREBALLS ELABORATS PELS ESTUDIANTS DE 2n DEL GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA**

<b>PROJECTE: CREACIÓ DE RACONS O TALLERS PER LA CREATIVITAT LITERÀRIA</b>		
<b>Tallers i racons Educació Infantil</b>	<b>GÈNERES I TIPOLOGIES TEXTUALS</b>	<b>TASCA FINAL</b>
<b>“Juguem amb Kandisky”</b>	Gèneres: contes, poemes i dramatització  A partir de quadres de Kandisky, es realitzen diverses produccions literàries	Exposició dels quadres i de les produccions realitzades per l'alumnat
<b>“Un hivern literari”</b>	Racó de creativitat literària (contes, cançons i endevinalles).	Mural amb les produccions
<b>“Fem literatura amb la nostra fantasia”</b>	Cada dia de la setmana es realitza una activitat literària: contacontes, còmic, cinema, titelles, conte vivenciat, poesia	Exposició final de les produccions
<b>“Les bèsties imaginàries”</b>	Text descriptiu i narratiu, dibuix, pintura i còmic	Confecció del Llibre de les bèsties de la classe
<b>“Descobrim la literatura de la mà de Rodari”</b>	Contes i rodolins. Es treballen les tècniques de Rodari (binomis i hipòtesis fantàstiques, amanida de contes,	Murals. Llibre de la classe
<b>“El racó de les titelles”</b>	Adaptacions per a titelles dels contes clàssics. Construcció de les titelles.	Representacions amb titelles davant altres cursos i les famílies

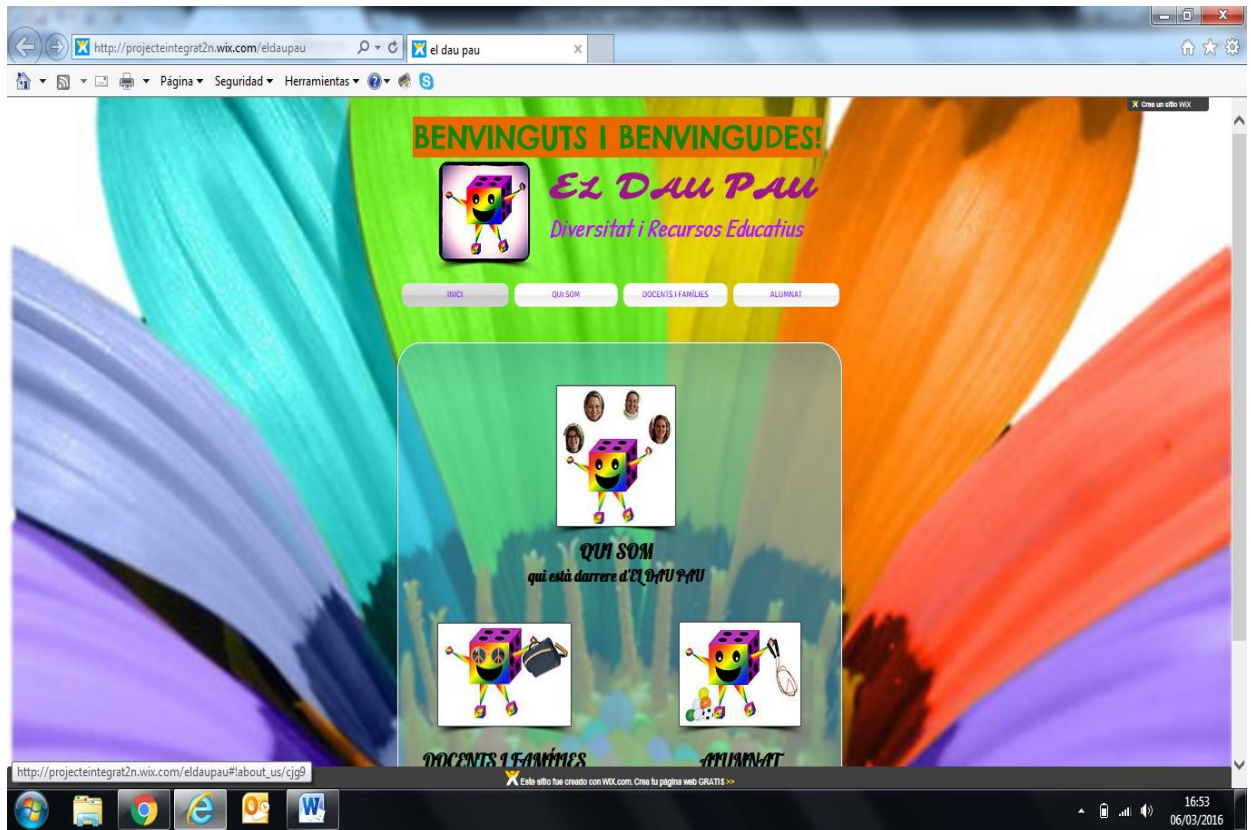
TALLERS DE PRIMÀRIA	GÈNERES I TIPOLOGIES TEXTUALS	TASCA FINAL
<b>“Les auques boges”</b>	<p>Gèneres: narratiu i retòric.</p> <p>Activitats: escoltar cançons, llegir poemes i endevinalles, escriure els rodolins, dibuixar l'auca, etc.</p>	Donem a conèixer al món les nostres auques: mural gegant, les pengem al bloc, fem llibres d'auques per compartir
<b>“Filant un món de contes”</b>	<p>Contes populars. La descripció.</p> <p>La caixa màgica: les parts dels conte.</p> <p>La roda (els personatges i els espais)</p>	L'arbre dels contes (en cada branca es penja el conte de cada grup).
<b>“La màgia de llegir i escriure tot l'any”</b>	Cada mes es treballa un gènere o una activitat: tauler de lectures recomanades, llibre de refranys, auques poètiques...	Llibre de creació literària: recull de les produccions dels grups
<b>“Som artistes del còmic”</b>	Creació col·lectiva de contes i fer l'adaptació a còmic)	Fira del còmic  Llibre dels contes de la classe
<b>“Taller poètic”</b>	Contes mínims, poemes dialogats, onomatopeies trampolins, cal·ligrames	Llibre de poemes  Publicació al bloc de la classe

**ANNEX 9 EXEMPLES DELS TREBALLS PRESENTATS PER L'ALUMNAT EN LES JORNADES D'ESTIU D'AKOE ESCOLA DE MESTRES. JULIOL 2014.**

GRUPS	PÀGINES WEB
<p>GRUP TRENACLOSQUES 2n A INFANTIL Curs 2013-14</p>	<p><i>RACÓ LITERARI: "JUGANT AMB KANDINSKY"</i></p> <p><a href="#">Trencaclosques</a></p> <p><a href="http://grup-infantil.wix.com/trencaclosques-aula">http://grup-infantil.wix.com/trencaclosques-aula</a></p> <p><a href="https://es-la.facebook.com/Aula-Trencaclosques-1430913763836181/">https://es-la.facebook.com/Aula-Trencaclosques-1430913763836181/</a></p>
<p>GRUP EUROPA 2n A INFANTIL Curs 2012-13</p>	<p><a href="http://www.wix.com/somiemdiversitat/europa">http://www.wix.com/somiemdiversitat/europa</a></p> <p><a href="http://somiemdiversitat.blogspot.com/search/label/%22L%27aventura%20de%20Laura%22">http://somiemdiversitat.blogspot.com/search/label/%22L%27aventura%20de%20Laura%22</a></p>
<p>GRUP PLASTIDECORS 2n A PRIMÀRIA Curs 2012-13</p>	<p><a href="http://www.wix.com/cris_lopez_92/plastidecorsflorida">http://www.wix.com/cris_lopez_92/plastidecorsflorida</a></p>
<p>GRUP EL DAU PAU 2n A Primària Curs 2013-14</p>	<p><i>TALLER LITERARI "LES AUQUES BOGES"</i></p> <p><a href="http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaup">http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaup</a></p> <p><a href="http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaupau#!taller-de-creaci-literria/cgtoau">http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaupau#!taller-de-creaci-literria/cgtoau</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=FZ3bCIL72pk">https://www.youtube.com/watch?v=FZ3bCIL72pk</a></p>

## ANNEX 10 EXEMPLE PÀGINA WEB DEL PROJECTE: DIVERSITAT I RECURSOS EDUCATIUS

GRUP “EL DAU PAU” 2n Grau de Mestre/a Educació Primària.





# ANNEX 11 EXEMPLE TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA "LES AUQUES BOGES"

GRUP "EL DAU PAU" 2n Grau de Mestre/a Educació Primària.

<https://es-la.facebook.com/Aula-Trencaclosques-1430913763836181/>

The screenshot shows a web browser window displaying a Wix website. The browser's address bar shows the URL: <http://projecteintegrat2n.wix.com/eldaupau#taller-cr>. The website's title is "El Dau Pau | taller creació lit...". The main content area features a large, colorful background of stylized flower petals in shades of blue, green, yellow, orange, and red. At the top center, the text reads "TALLER DE CREACIÓ LITERÀRIA 'LES AUQUES BOGES'". Below this is a central illustration of a book with wings and a face, flying over a landscape. To the right of the illustration is a small thumbnail labeled "Taller de creació literària\_OK.pdf". Below the illustration, the text "Quins objectius adquireix l'alumnat?" is displayed. Underneath, there are two columns of objectives. The left column is titled "OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ LITERÀRIA" and contains two items: "Fomentar el gust per la lectura" and "Millorar l'expressió escrita de l'alumnat". The right column is titled "OBJECTIUS DEL CURRÍCULUM DE PRIMÀRIA (2007/2009)" and contains three items: "1. Expressar-se oralment i per escrit en els diversos contextos per a poder comunicar-se eficaçment i per a millorar, com a conseqüència, la sensibilitat, la creativitat i l'ètica.", "22. Utilitzar la lectura com a font de plaer i d'informació, i relacionar-la amb altres àrees de la pràctica escolar per a desenvolupar hàbits de lectura.", and "23. Comprendre i tenir interès en gèneres literaris afegits a partir d'elements contextuals, així com relacionar-los amb coneixements i competències adquirides en altres àrees de l'ensenyament primari (Llei Orgànica 2/2006 del 3 de gener del 2006, de modificació de l'estructura orgànica de l'ensenyament primari).". Below the objectives, the text "Què aprèn l'alumnat?" is displayed. At the bottom, there are two columns labeled "CONTINGUTS". The Windows taskbar at the bottom shows the date and time as 16:54 on 06/03/2016.

## ANNEX 12 EXEMPLE PÀGINA WEB DEL PROJECTE: DIVERSITAT I RECURSOS EDUCATIUS

GRUP "TRENCLACLOSQUES". 2n Grau de Mestre/a Educació Infantil.



**ANNEX 13 EXEMPLES DEL RACÓ DE CREACIÓ LITERÀRIA "JUGANT AMB KANDINSKY". GRUP "TRENCLACLOSQUES". 2n Grau de Mestre/a Educació Infantil.**

[Tornar a racons](#)

## RACÓ "JUGANT AMB KANDINSKY"

Té com a finalitat la introducció de l'alumnat al món de la literatura. Dins d'aquest racó hem treballat tres gèneres literaris: narrativa, poesia i gènere teatral. Aleshores, hem confeccionat diferents materials per a poder respondre als interessos de l'alumnat. A més en el racó també trobem contes en format de pictogrames y adaptacions en Braille. Tot això per a conscienciar a l'alumnat sobre la **diversitat funcional** i per a poder respondre a les necessitats de l'alumnat. Hem creat diverses adaptacions de contes en diferents idiomes, com: valencià, castellà, anglès i francès per a sensibilitzar i conèixer la existència de la **diversitat cultural**.

Propostes d'activitats complementàries dins del racó:

- Actividad narrativa
- teatre.docx
- poesia kandinsky.pdf
- Conte imaginant en tots els idiomes
- cuento Margarita en pictogrames

Este sitio fue creado con WIX.com. Crea tu página web GRATIS >>

16:59 06/03/2016

## RESUM DEL RACÓ: *JUGANT AMB KANDINSKY*

Utilitzem una metodologia activa i participativa, ja que volem que els/les infants siguin els protagonistes del seu aprenentatge i que participen activament en totes les activitats. Treballem el gènere narratiu, la poesia i el gènere teatral.

Per a treballar el gènere **narratiu**, ficarem a la seua disposició diverses pintures de Kandinsky per a que tinguin llibertat per a poder elegir el que més els agrada. Els quadres que utilitzarem s'anomenen: "Giallo Rosso Blu", "Abstracció i empatia" i "Blue segments" (Annex 1- Il·lustració 1,2,3) Una vegada triat el quadre, faran una interpretació d'aquest i elaboraran una xicoteta història a partir del que han vist al quadre.



Il·lustració 1 '*Abstracción y empatía*'



Il·lustració 2 '*Giallo Rosso Blue*'



Il·lustració 3 '*Blue segment*'

## ANNEX 14 REPRODUCCIÓ ESCRITA DEL FOCUS GRUP

PROFESSOR: Heu acabat la primera sessió de treball amb els estudiants d'informàtica i la idea és recollir les vostres opinions sobre la sessió de treball. La primera pregunta que vull que em contesteu un poc és com valoreu el treball del grup, penseu que heu aprofitat el temps?

COORDINADORA 1: Sí, en un principi, nosaltres portàvem plasmat un esborrany amb una sèrie d'activitats que volíem, que ens aconsellaren, i de moment sí que ens han sabut orientar. Falta ficar-se amb ells i explorar perquè nosaltres també estem aprenent i ells han sabut guiar-nos. Dúiem uns dibuixos preparats per a que ells també ens vagen orientant a on col·locar-los, de quina manera poden anar ficant les nostres ferramentes. I, de moment, estem satisfetes.

COORDINADORA 2: Nosotras es que queríamos una imagen de la web que fuera chula muy innovadora y creativa. Pero después de hablar con los informáticos nos han llevado más a lo práctico. Que luego más adelante, lo que dices tú, que sea útil.

PROFESSOR: I al canvi que us han fet, li trobeu sentit?

COORDINADORA 2: Sí

PROFESSOR: l'accepteu de moment ?

COORDINADORA 2: sí, sí.

COORDINADORA 3: Nosaltres també estem explorant el disseny, hem de vore com posem la imatge de fons i com podem classificar les pestanyetes i les imatges. Perquè, a banda d'allò visual, també ens centrarem en el contingut. I això.

PROFESSOR: I, esteu satisfetes?

COORDINADORA 3: Sí.

COORDINADORA 4: Nosaltres també, ens han orientat en quant al disseny, perquè volíem fer també una presentació que fora molt cridanera, molt visuals, en molt de moviment, però, nos han dit: pareu un poquet perquè a lo millor és massa. Sí que ells ens havien orientat més cap al bloc en comptes de cap al wix, però nosaltres estaven cabudes, que volíem anar a wix i al final ...

PROFESSOR: I al final, heu pactat?

COORDINADORA 4: Sí, al final hem pactat i sí que farem primer la presentació més visual i després ja farem lo del bloc. Però sí que ens haguera agradat ara a lo millor ja (en aquesta sessió) aprofitar un poc més i començar a mirar ja més.

PROFESSOR: Això en la segona sessió, la sessió d'avui era per al que hem vist.

COORDINADORA 5: Nosotras les hemos enseñado el boceto que habíamos hecho con las ideas y todo, que habían algunas animaciones en movimiento , tal, no sé que, entonces él nos ha ido diciendo, “uff, esto, uff”, un poco lo que ella (coordinadora 3) ha dicho, parad un poquito. Nos ha dicho otras alternativas y tal, però bueno, estamos barajando posibilidades, no hay nada definido, y estamos viendo muchas cosas

PROFESSOR: Recordeu que l'objectiu d'avui era arribar a uns pactes de model

COORDINADORA 5: Claro, estamos viendo qué programa, cómo sería, cuál es el mejor.

COORDINADORA 6: El meu grup sí que ha arribar a un pacte, el que passa que al principi ens ha passat com a la resta, que hi havia companyes que teníem un “boceto” i era molt difícil, “entonces” ens han dit que no, que millor que anàrem a wix que és més bàsic per a nosaltres però...

PROFESSOR: I ara ja podeu parlar com vulgueu ja no fa falta l'ordre. La pregunta següent és: us he sentit ben tractades, ben ateses? Heu rebut un tracte adequat?

TOTES: Síii.

COORDINADORA 5: Sí, es un chico muy majo, muy majo

COORDINADORA 6: El nostre està molt implicat i està ajudant-nos molt

COORDINADORA 3: El nostre ens ha dit que si necessitàvem alguna cosa que l'avisàrem

COORDINADORA 5: Exacto!

PROFESSOR: No hi ha hagut cap problema? Els heu vist motivats? Tenien habilitats?

TOTES: Sí.

PROFESSOR: I del projecte inicial ... què heu modificat?

COORDINADORA 3: Nosaltres, per exemple, havíem pensat en ficar el contingut en tres llengües: en català, en castellà i en anglés, però ens han dit que les banderetes aquestes que hi ha (d'Espanya, de València i de tal...), valen diners. I ens va dir que segurament això no és pot fer perquè és molt complicat. .

PROFESSOR: Han de ser recursos gratis.

COORDINADORA 1: A nosaltres ens ha passat el contrari, també dúiem la mateixa idea i simplement ens han donat l'oportunitat de posar el que és el contingut i sols has de modificar i traduir el text que vols ficar, però no ens han dit que això ho has de pagar, ni res d'això. Ni drets d'idioma. A lo millor és com una pestanya, sí són les icones i a lo millor pots trobar algun tipus de pestanya que no fique l'idioma i, simplement, traduir el text. Ens ho han posat fàcil, que, de moment ara, amb les preguntes que dúiem.

PROFESSOR: Quines són les explicacions tècniques que vos han donat sobre els recursos?

COORDINADORA 5: Claro, es que yo no entiendo mucho del tema, es como si me hablaran en chino

COORDINADORA 4: I acabes preguntant això què és?

PROFESSOR: Però... han sigut clares? Han sigut didàctiques?

COORDINADORA 5: No, no, sí, yo por ejemplo le he preguntado una imagen flash qué es, y me ha dicho que es esto, eso y lo otro.

COORDINADORA 4: Sí que han anat explicant les coses.

COORDINADORA 5: A ver, ¿lo entiendes? y yo le he dicho: sí, gracias.

PROFESSOR: En tots els grups us han explicat bé els recursos que podíeu utilitzar?

COORDINADORA 4: O quin seria el millor... I, també, ens han dit que s'ho prepararan per a la propera sessió, per a vindre preparats i poder-nos ajudar.

PROFESSOR: I heu arribat a acords i heu pogut escriure'ls? Teniu acords replegats?

COORDINADORA 4: Sí

PROFESSOR: I l'última pregunta: heu planificat treball per a la propera sessió?

TOTES: Sí, sí, ho hem fet

COORDINADORA 5: Sí, pues por ejemplo, en nuestro caso. teníamos problemas, por ejemplo, con las imágenes que, al ponerlas en la web se pixelaban, porque eran pequeñas,. Y por eso sí que hemos dicho de ir creando una cosa, ir haciendo dibujos ir buscando imágenes más grandes y tal

PROFESSOR: No han posat pegues

COORDINADORA 5: No, al contrario, lo hemos ido hablando entre nosotras y hemos hecho, tal, él nos ha dicho que cualquier cosa que necesitéis, aquí tenéis mi correo.

COORDINADORA 4: A nosaltres ens han dit que pensem bé què volem posar dins de cada link

PROFESSOR: Això està bé, perquè el que heu de decidir és, de cada assignatura, què aneu a incorporar i la forma, l'instrument.

COORDINADORA 4: I ens han dit, penseu-vos bé per al proper dia i així ja podeu començar a plasmar més, és a dir, com ho distribuïreu bé .

COORDINADORA 1: Nosaltres hem començat més que res per la selecció de les imatges, ja que són com les cartes de presentació, diguem, del que és la imatge de la web.

PROFESSOR: Per a la setmana que ve heu d'avançar ja en eixa línia

COORDINADORA 1: I en això ens hem ficat, perquè anàvem descartant, el que ha dit Lucía (coordinadora 5), dibuixos, imatges, si unes eixien pixelades i les altres no, per anar descartant, perquè, al principi sí hem començat un poc ideant "pajaritos" , no sé, que anaven volant i moltes animacions són un poc fictícies, i clar, ens han posat, ens han dit que no.

PROFESSOR: I l'última pregunta: us ha agradat l'activitat?

TOTES: Sí, sí

COORDINADORA 3: Sí, sí que ha resultat interessant

PROFESSOR: I el fet de treballar amb estudiants d'altres titulacions, com ho veieu?

TOTES: Bé



COORDINADORA 5: Sí, podemos aprender unos de los otros ... però ... uff!!!!

PROFESSOR: Por qué dices uff?

COORDINADORA 5: Porque es que yo tengo una opinión de esto, però bueno, es la idea de la página web està bien, me parece interesante, però luego... ¿se va a valorar cosas? ... Es que nosotras no sabemos hacer una página web. Están ahí los informáticos para ayudarnos, claro que sí, y poco a poco al final lo vamos a sacar adelante entre todos... Pero...yo creo que os estáis centrando más en cómo va a quedar la página web que en otras cosas.

PROFESSOR: (li respon): En tot moment el missatge que vos estem transmetent és aneu a lo senzill

COORDINADORA 5 (CONTESTA): Sí, sí claro

PROFESSOR: ero us estem dient que totes els recursos, totes les idees o totes les les coses que se fan que siguen reproduïbles, que els recursos que feu que et servisquen en el temps, per això us diguem que siguen útils i servibles. a mi m'encantaria que l'any que ve em diguéreu: "ei, paco, estem gastant-la, ens és útil" , això és el que volem.

COORDINADORA 5: Sí, si nos parece útil e interesante.

PROFESSOR: Nosaltres el que volem que tingueu clar és que nosaltres sabem que no sou expertes en informàtica. Pau (el profe d'informàtica) avaluarà al seu alumnat de qüestions d'informàtica. Nosaltres avaluarem uns ítems de presència de continguts, de presentació, molt bàsics, val, ja us ensenyarem el rúblic d'avaluació, l'hem de muntar entre Pau i jo el rúblic d'avaluació. Però no us avaluarem com a expertes en informàtica. Sinó com a professores d'educació que utilitzeu una web i l'avaluació va ser del contingut sobretot.

COORDINADORA 5: sí, claro, claro.

TOTES: ( assenteixen amb el cap).

COORDINADORA 5: (també) Eso es lo que yo quiero

PROFESSOR: Si veu una web espectacular i el recurs, insistic, i presenteu al públic en general un recurs, un conte, amb faltes d'ortografia

TOTES: Clar

COORDINADORA 5: Por supuesto!

PROFESSOR: Si presenteu una activitat de ciències naturals, o algun problema, i està mal... això no pot ser, i això és el que anem a avaluar. Sí que tindreu una nota de presentació però la nota de presentació. I el que us va a avaluar sóc jo que, d'informàtica en sé molt poc, aleshores tindreu un rúblic que tindrà un percentatge els recursos del web, però, tingue clar que no sou expertes en informàtica i, per tant, que l'objectiu és valorar un recurs, però sobretot el contingut.

COORDINADORA 5: Muy bien!!!

PROFESSOR: I això, us agrada?

COORDINADORA 1: sí, jo ho compare molt com el any passat quan començarem a crear powerpoints, "pues" esta vegada és anar avançant un poc i veient també el que hi ha al mercat que el dia demà també et va a ser molt útil...

PROFESSOR: Penseu que és útil ?

COORDINADORA 1: és útil per a utilitzar les teues ferramentes, per a exposar els teus projectes, els pots ficar al camp de la publicitat en la xarxa, així que trobe que és "algo" que vindria ...

COORDINADORA 4: Ho estem descobrint!

COORDINADORA 5: (s'adreça a la coordinadora 1 que és propietària d'una escoleta infantil): Para tu escuela, por ejemplo, hacer una página web sería muy guai.

PROFESSOR: Esteu fent alguna cosa?

COORDINADORA 1: Ahí estem, m'estan bombardejant les empreses ara a publicitat

PROFESSOR: Ara te la fas tu.

COORDINADORA 1: L'altre dia, m'estan bombardejant les empreses.

PROFESSOR: Ei, parla amb Pau i pots vore si es pot contractar a exalumnes nostres o que estiguen fent el projecte de fi de carrera i el poden fer de la teua web. Igual t'interessa.

COORDINADORA 1: sí, sí, l'ESCOLETA DE MARU (ensenya un cartell)

(ES RIUEN TOTS)

COORDINADORA 1: ES POT FER PUBLICITAT!!!

PROFESSOR; ei, que ja s'ha acabat.

(TOTES RIUEN )

