



Universitat
de les Illes Balears

El treball per projectes i la competència emocional: una proposta didàctica aplicada a l'àrea de llengua i literatura catalanes

Maria Garí Frade

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de llengua i literatura catalanes)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2014/2015

23 de juliol de 2015

Signatura de l'autor

Tutora: Maria Gené Gil

Signatura del tutor

Acceptat pel Director del Màster Universitari de Formació del Professorat

Signatura

Qui no comprèn una mirada tampoc comprendrà una llarga explicació

Proverbi àrab

El cervell no és un got per omplir, sinó un llum per encendre

Plutarc

L'educació és una arma de construcció massiva

Marjane Satrapi

RESUM

Aquest treball s'adscriu a la línia de millores per augmentar la qualitat del sistema educatiu actual i oferir una formació global als alumnes a partir d'un canvi metodològic que inclogui el treball de les destreses emocionals de manera transversal. El treball per projectes presenta les característiques adequades per tal de tractar l'exercici de la intel·ligència emocional com una competència bàsica més. D'aquesta manera, es materialitza una proposta didàctica, formulada des de l'àrea de llengua i literatura catalanes, atenent a l'adaptació entre els paràmetres teòrics de la metodologia i la realitat circumstancial condicionant que requereix canvis progressius.

PARAULES CLAU

- Sistema educatiu
- Intel·ligència emocional
- Treball per projectes
- Llengua i literatura catalanes.

Taula de contingut

CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ	2
1.1 Justificació.....	2
1.2 Objectius	3
CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC	4
2.1 La competència emocional	4
2.1.1 La rellevància de les emocions dins el sistema educatiu.....	4
2.1.2 Intel·ligència emocional i classes de llengua i literatura.....	10
2.2 El treball per projectes	13
2.2.1 Definició.....	13
2.2.2 Estructura dels projectes.....	15
2.3 Grau d'aplicació de metodologies pedagògiques alternatives	20
CAPÍTOL 3: PROPOSTA DIDÀCTICA	24
3.1 Visió general del curs acadèmic	24
3.2 Planificació anual de l'àrea de llengua i literatura catalanes (1r de batxillerat).....	26
3.2 Desenvolupament d'un projecte concret.....	28
3.2.1 Fases del projecte	29
CAPÍTOL 4: CONCLUSIONS	51
REFERÈNCIES	54
BIBLIOGRAFIA	56
ANNEXOS	57

CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ

1.1 Justificació

Vivim un moment històric marcat per intensos i successius canvis que tenen lloc amb molt rapidesa. El sociòleg polonès Bauman (2007) ha encunyat i desenvolupat el concepte de modernitat líquida per tal d'il·lustrar de manera més o manco sinestèsica la situació social actual. Segons Bauman, la modernitat està fortament marcada per la inestabilitat crònica d'uns valors i uns principis que abans disposaven de nexes sòlids i duradors. Ara, la sobredosi de llibertat deixa la societat sumida en una ressaca esfereïdora de la qual cal assumir-ne les pors i les angoixes, alhora que es gaudeix dels avantatges i els drets que comporta.

L'educació és la peça clau de l'engranatge social que es transforma cada cop més aviat. El model educatiu, doncs, ha d'aspirar sempre a millorar qualitativament per tal de garantir als alumnes l'adquisició de les eines adequades per tal d'adaptar-se a les circumstàncies que determinen la seva vida. D'aquí que, a continuació, ens proposem de realitzar una aportació concreta en aquesta via a partir de la defensa d'un canvi metodològic que doni relleu a la presència de les emocions en el món acadèmic.

Per tant, l'escola no s'ha de limitar a ser un organisme transmissor de coneixements i tècniques, sinó que ha d'anar molt més enllà: ha de plantejar-se horitzons molt més ambiciosos que incloguin la formació en tots els sentits i des de totes les perspectives de les persones, una educació global. Amb aquesta finalitat, ens ha semblat adient de canalitzar la proposta a través d'un mètode d'ensenyament alternatiu al model vigent majoritari: el treball per projectes. L'aprenentatge a través dels projectes esdevé significatiu des del primer moment, ja que situa l'alumnat enfront d'un problema que haurà de resoldre de manera autònoma, amb totes les eines que té al seu abast, entenent també com a eines les diverses assignatures. És a dir, la intervenció de les altres

àrees és necessària per establir vincles entre allò que s'està aprenent i la seva utilitat real.

1.2 Objectius

- Analitzar quin paper han jugat tradicionalment les emocions en l'educació i com ha evolucionat l'estudi del tema.
- Observar la importància de les emocions en el procés d'ensenyament-aprenentatge i reflexionar sobre el concepte d'intel·ligència emocional i de quina manera es pot estimular des de l'àrea de llengua i literatura catalanes.
- Identificar els factors clau de canvi en treballar per projectes respecte a la metodologia vigent més estesa.
- Interioritzar l'esquema organitzatiu dels projectes per tal de desenvolupar una proposta didàctica ajustada, en la mesura del possible, a les característiques principals d'aquesta metodologia alternativa.
- Formular una proposta didàctica mitjançant una metodologia, el treball per projectes, que integri en els seus fonaments el treball de les destreses relacionades amb la competència emocional, de la manera més propera a la realitat possible.

CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC

La delimitació d'un context general en el qual encabir la teoria que es materialitzarà de manera pràctica en la proposta didàctica és la intenció d'aquest segon capítol. D'aquesta manera, els dos primers apartats fan referència als nuclis del nostre treball: la competència emocional, per una banda, i el treball per projectes, per l'altra. Per concloure el capítol, hi afegim un apartat d'anàlisi del grau d'innovació que manifesten els centres destacats d'arreu del món, d'Europa, de l'Estat espanyol i de les Illes Balears amb l'objectiu de reflectir, des d'una perspectiva més general (innovacions educatives) fins a una d'específica (el treball per projectes), les particularitats que comporta la utilització de les noves metodologies.

2.1 La competència emocional

2.1.1 La rellevància de les emocions dins el sistema educatiu

El concepte d'emoció ha anat evolucionant amb el pas del temps: des de les teories James-Lange i Cannon-Bard, les quals reflexionaven sobre l'experiència d'una emoció i la relació d'aquesta amb la resposta fisiològica que provoca (Limonero, 2003), fins a les aportacions al camp d'estudi emocional fetes pel psicòleg nord-americà Goleman (2000), que sintetitza la descripció del terme amb un compendi de factors que interactuen: els sentiments, els pensaments, els estats biològics, els estats psicològics i la direcció de les conseqüències que genera l'experiència de l'emoció materialitzades en accions.

Goleman (2000) defensa que les emocions funcionen com a mecanisme d'ajuda a l'intel·lecte quan ens trobem en situacions o contextos complexos en què la lògica o la raó no imperen com, per exemple, viure una forta desgràcia familiar, la pèrdua de la feina o l'abandonament forçat de la casa pròpia. Des dels principis de l'evolució, les emocions han servit per triar una orientació concreta en cada acció que es decideix dur a terme en aquestes situacions.

Ara, la tria d'una o altra emoció ve determinada per aquests antecedents: cada emoció està lligada a una determinació específica. És, doncs, per això que, com afirma Goleman (2000: 22), “el nostre bagatge emocional té un extraordinari valor de supervivència i aquesta importància la confirma el fet que les emocions s'han acabat integrant en el sistema nerviós en forma de tendències innates i automàtiques del nostre cor”. Aquest “bagaatge emocional”, però, cal entendre'l, educar-lo i saber-lo controlar. Per això, és fonamental copsar la importància del concepte d'intel·ligència emocional (IE) i de quina manera estimular-ne el desenvolupament.

No obstant això, val a dir que, des de sempre, la nostra societat ha valorat la intel·ligència a partir dels aspectes més purament racionals i ha ignorat la intervenció de les emocions, d'aquí que l'instrument mesurador d'intel·ligència per excel·lència sigui el coeficient intel·lectual (CI). La teoria de les intel·ligències múltiples, formulada pel psicòleg nord-americà Howard Gardner i recollida per Goleman (2000), que considera la definició vigent reduccionista i limitada, constitueix la principal aportació a l'ampliació del concepte d'intel·ligència. En altres paraules, Gardner entén que existeixen, dins el concepte d'intel·ligència, diversos camps¹ i, per tant, les habilitats del pensament, i, en conseqüència, la seva exercitació, seran diverses en cada persona en funció de la intel·ligència que hagi desenvolupat més.

Ara bé, el terme intel·ligència emocional fou encunyat l'any 1990 per Salovey i Mayer, que el definiren a partir de dos pilars fonamentals, dues de les intel·ligències gardnerianes: d'una banda, es considera la capacitat per entendre els altres, és a dir, per copsar les seves intencions, motivacions i desitjos, que Gardner anomenà intel·ligència interpersonal; d'altra banda, el terme també inclou l'habilitat que ens ajuda a comprendre'ns, a sintonitzar amb les pròpies emocions, mitjançant l'aprofundiment en els nostres sentiments, temors i motivacions, que s'inclou en el camp de la intel·ligència intrapersonal,

¹ Aquests són: lingüísticoverbal, lògicomatemàtic, musical, espacial, científicocorporal, interpersonal, intrapersonal, naturalístic (1983).

Fins fa relativament poc temps, les emocions eren considerades pels científics cognitius com Raymond Cattell (Sala, 2002) o Alfred Binet (Mayers, 2006), un llast més que un dels factors rellevants que intervenen en el procés mental. Intel·ligència i emoció anaven, per tant, per camins separats. D'aquí que l'estri més comú per mesurar el grau de la primera fos el CI. Ara, però, i cada vegada més, el paper de les emocions adquireix un relleu significatiu perquè es comença a reconèixer que és a partir d'aquestes que la humanitat traspua en el pensament.

Tot i això, fins i tot Gardner, malgrat la seva contribució innovadora en la línia d'ampliació del concepte d'intel·ligència i la seva operativitat, tendeix a adscriure's dins el model cognitiu tradicional. Ara bé, el fet que inclogui en la seva llista d'intel·ligències la interpersonal i, sobretot, la intrapersonal, és molt revelador del caràcter fonamental que per a ell semblen tenir les emocions. Tant és així que, fins i tot, proporciona una sèrie d'exemples d'oficis reveladors de la importància que els atorga: els venedors, els polítics, els mestres, els metges i els dirigents religiosos d'èxit solen presentar un alt grau d'IE, ja que són persones capaces d'entendre els altres en el seu sentit més ple, és a dir, poden diferenciar adequadament els estats d'ànim, temperaments, motivacions, desitjos dels altres i manejar-se, davant d'aquests, de manera adequada. Així, no ens ha de sorprendre que en reivindiqui el desenvolupament en les escoles.

El també psicòleg de Harvard, esmentat anteriorment, Peter Salovey, inventor, juntament amb Mayer, del concepte d'intel·ligència emocional, podria ser considerat un dels primers pedagogs de les emocions, ja que a partir de la definició del concepte va desenvolupar cinc competències susceptibles de ser dominades en major o menor grau, per exercitar les destreses emocionals i fer-les progressivament més intel·ligents: el coneixement de les pròpies emocions, la capacitat de controlar les emocions, la capacitat d'automotivar-se, el reconeixement de les emocions dels altres i el control de les relacions.

Des del moment que es realitza el traspàs des de la consideració immobiliària de la intel·ligència (“el pensament CI”, com l’anomena Gardner), és a dir, com a tret innat i, com a tal, únic i inalterable, fins a la definició actual, que tendeix a la funcionalitat del concepte a través de la consideració de la intel·ligència com a capacitat, s'al·ludeix a l'educació i, per extensió, a tots els sistemes educatius. És només a través d'aquests sistemes que es pot actuar i posar en funcionament tota una dinàmica per estimular la intel·ligència entesa en tota la seva complexitat i desenvolupant-ne totes les destreses. Tradicionalment, l'educació ha impulsat models reduccionistes i poc interdisciplinaris en els quals les habilitats es reduïen a la lectura, l'escriptura i l'aritmètica (Goleman, 2000), estretament lligats, òbviament, als tests de CI com, per exemple, el test de Stanford-Binet.

Ara bé, la pluralitat de perspectives intel·lectuals que aporta la definició de Gardner no pot ser mesurada amb un test “de paper i llapis” (Goleman, 2000: 66) perquè sempre hi haurà parcel·les que en quedaran excloses. Així, doncs, l'escala d'intel·ligència de Stanford-Binet, aplicada de la mateixa manera que els tests de Spectrum,² resulta insuficient i poc significativa, és a dir, no assenyala les possibilitats d'èxit en les activitats que sí sospesa el de Spectrum (Goleman, 2000). I és que com més es vol reduir el ventall d'habilitats, com és el cas dels tests de CI, més frustració generam entre l'alumnat perquè l'estam pressionant per tal que s'insereixi en un sistema inamovible i predefinit que potser no preveu cap de les àrees on l'alumne se sent còmode i pot arribar a assolir l'èxit.

I és que tot apunta cap a una mateixa direcció: cada vegada pren més força el corrent psicològic que acostia el CI i la IE i deixa de creure en la divisió tradicional de la intel·ligència i l'emoció, que els considerava taxativament contraris. Per això, entenem que l'educació juga un paper fonamental no sols

² El Projecte Spectrum és la posada en pràctica de les teories de les intel·ligències múltiples, de Gardner, i de la teoria del desenvolupament no universal de David Henry Feldman. Té la finalitat de millorar l'eficàcia del sistema educatiu actual mitjançant la recerca d'alternatives per tal de reduir al mínim el fracàs escolar (<http://blocrebecanewman.blogspot.com.es/2012/09/el-projecte-spectrum.html>).

en matèries purament epistemològiques, sinó que també contribueix a la modulació adequada de les emocions que condicionen la trajectòria vital de les persones. Tant és així que la motivació és una peça clau per al procés d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera, la multiplicitat d'intel·ligències dóna la possibilitat a tots i a cada un dels alumnes de trobar allò en què cada un és bo i poder estimular les facultats relacionades per tal que l'actitud de l'alumne sigui el màxim de positiva. Com ja hem anat esmentant, moltes professions, per no dir gairebé totes, estan fortament relacionades amb les intel·ligències interpersonals i intrapersonals i, per tant, amb el domini i control adequat de les emocions alienes i pròpies. És essencial, doncs, assumir que la intel·ligència emocional ha de formar part del conjunt de competències bàsiques que actualment regeixen el sistema educatiu.

En referir-nos a la intel·ligència emocional en termes educatius, és més precís parlar d'educació emocional. Bisquerra (2002: 243) sintetitzà la definició d'aquest concepte, de manera molt reveladora, com a:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

L'autor esmentat, doncs, destaca la continuïtat i permanència del concepte, així com la intencionalitat i planificació necessàries per al seu bon desenvolupament. Amb tot, destaca el seu caràcter formatiu: aprendre a manejar les emocions amb l'objectiu concret de millorar dia a dia la convivència tant amb un mateix com amb els que l'envolten.

De fet, l'any 2006, arran d'una sèrie d'acords per tal d'assolir objectius educatius estratègics del Consell Europeu (Lisboa, març de 2000 i Barcelona, febrer de 2002), s'implanten les competències bàsiques als nous currículums derivats de la Llei orgànica d'educació (LOE) 2/2006, de dia 3 de maig. Així, doncs, el model educatiu canvia i passa a ser competencial, és a dir, estimula la mobilització dels coneixements amb l'objectiu d'oferir una formació que relacioni al màxim els ensenyaments i els integri en un tot amb sentit per, d'aquesta manera, projectar un sistema real que respongui a la necessitat d'una millora qualitativa en educació, que estigui lligat a la realitat quotidiana, és a dir, que sigui significatiu i funcional –dos trets idiosincràtics d'aquest nou model.

Si entenem, a més, les competències com el desenvolupament pràctic d'un aprenentatge, és a dir, del seu “rendiment” (Bisquerra, 2002: 244), és més que evident que l'objectiu principal de l'educació emocional serà “el desenvolupament de les competències emocionals” (Bisquerra, 2002: 244). Ara bé, les destreses pròpies d'aquesta competència són plantejades l'any 2004 per la Comissió Europea (Medrano, Medrano, Arreaza; 2011) de manera integrada dins un dels grups de les anomenades “competències clau”: les competències interpersonals i cíviques. El model espanyol, que pren com a referència l'europeu, relega, en els annexos I dels reials decrets 1513/2006, de 7 de desembre, i 1631/2006, del 29 de setembre, la competència emocional a formar part de les competències “Social i ciutadana” i “Autonomia i iniciativa personal”.

Diversos estudiosos (Iriarte et al., 2006) postulen la necessitat que l'educació emocional s'introdueixi en el currículum educatiu com una matèria en si. D'altres, com Bisquerra (2002), tot i plantejar diversos models d'intervenció segons les característiques del centre educatiu, es decanten més per l'opció contrària i defensen la transversalitat total en l'aplicació del treball de les emocions: l'educació emocional ha de ser tractada com una competència bàsica i, com a tal, abastar totes les àrees o matèries presents al currículum. De fet, aquest és el gran problema que hem observat durant la nostra

experiència pràctica: les emocions queden relegades, en els millors dels casos, a l'hora setmanal de tutoria o bé, en el cas que hagi emergit un problema de dimensions considerables, s'utilitzen uns minuts d'alguna de les classes posteriors. Aquest fet simbolitza la poca consideració que el sistema presenta vers una competència tan bàsica (o més) com la competència comunicativa, per exemple. Nosaltres, doncs, en el present treball, ens posicionam clarament a favor de la visió transversal absoluta de l'educació emocional. I és que, de fet, l'objectiu del present treball és realitzar una contribució en aquesta línia, a través de la innovació metodològica com a pilar fonamental per al treball de les destreses relacionades amb la competència emocional.

2.1.2 Intel·ligència emocional i classes de llengua i literatura

En revisar el plantejament actual de les assignatures instrumentals de llengua i literatura, ens adonam, en primer lloc, de la gran separació que es dona entre la llengua i la literatura. Són dos grans blocs que l'alumne rep encara de manera massa deslligada; de fet, en el currículum de secundària es presenten com dos objectius, encara que no totalment deslligats, diferenciats (Govern de les Illes Balears, 2010):

L'objectiu d'aquestes dues matèries és, com a l'educació primària, el desenvolupament de la competència comunicativa, és a dir, un conjunt de coneixements sobre la llengua i els procediments d'ús necessaris per interactuar satisfactòriament en diferents àmbits socials. Aquests coneixements es refereixen als principis i normes socials que presideixen els intercanvis, a les formes convencionals que presenten els textos en la nostra cultura, als procediments que articulen les parts del text en un conjunt cohesionat, a les regles lexicosintàctiques que permeten la construcció d'enuncis amb sentit i gramaticalment acceptables o a les normes ortogràfiques.

Per altra banda, la llengua d'un grup humà és part indestruïble del patrimoni històric i cultural d'aquest grup, que l'ha emprada com a instrument de comunicació interna i, per tant, de cohesió social, i l'ha assumida com a senyal distintiu

davant d'altres grups i com a vehicle de certes manifestacions artístiques que se sumen, per un costat, a altres mostres d'identitat d'aquell grup i, per un altre, al bagatge de la literatura universal. En aquest sentit, la llengua també és vehicle d'expressió artística.

D'aquesta manera, veim bàsica la necessitat de donar sentit unitari a ambdós blocs, de llengua i de literatura, per això, cal establir ponts sòlids de connexió entre els ensenyaments més purament lingüístics i aquells més literaris. A això tampoc ajuda el mètode tradicional per a l'ensenyament de la literatura catalana, centrat en la història de la literatura, ja que impedeix que l'alumnat accedeixi a la part pràctica, que manipuli la literatura per tal que ell mateix s'adoni del seu sentit i funcions, de la seva raó de ser. És en aquesta direcció cap on creim que hem d'orientar els esforços docents per tal d'evitar haver de presentar els estudis literaris com a imposició. La literatura és una art i cal que els alumnes aprenguin a apreciar-la com a tal. Hem volgut encetar l'apartat que ens ocupa a través d'aquestes consideracions inicials perquè, des del nostre punt de vista, l'educació emocional només pot introduir-se en les aules quan les sessions estan ben cohesionades, és a dir, quan els continguts que es volen treballar encaixen de tal manera que la força significativa que desprenen obre les portes a noves metodologies d'aprenentatge, en les quals l'exercici de les emocions constitueix una característica intrínseca i indestruïble.

Les noves perspectives educacionals, que pretenen un model global, que formi alumnes atenent la part cognitiva, però també l'afectiva, parteixen moltes vegades, en el cas de la llengua i la literatura i, sobretot pel que fa als recursos metodològics, salvant totes les distàncies necessàries, de la reflexió pedagògica sobre l'ensenyament de segones llengües. I és que els punts de confluència són innegables. És per això que, en analitzar les funcions de l'educació emocional dins la classe de llengua i literatura, prenem com a referència la doble direccionalitat que segons Arnold et al. (2000) té l'afectivitat. D'una banda, és cert que en estimular les reaccions afectives positives, de les quals parlarem més endavant, s'afavoreix l'eficàcia de l'aprenentatge perquè una bona predisposició de l'alumne facilita el procés. Factors com l'ansietat, la

por, la tensió, etc. s'encarreguen de bloquejar l'estudiant i fan molt més complex el seu accés al coneixement. I és que un dels reptes de l'educació emocional hauria de ser superar aquesta mentalitat preocupada per esmenar les emocions negatives, que relega les positives a un segon pla. Un bon desenvolupament de les emocions positives (reforç positiu) pot actuar de blindatge envers les negatives. D'altra banda, és indiscutible que, de la mateixa manera que ocorre en les altres àrees, l'educació emocional té un paper social fonamental. Contribuir a formar alumnes de manera global implica que en el futur seran ciutadans molt més formats des del punt de vista de la convivència social, alumnes més preparats i capaços de desenvolupar-se i moure's satisfactòriament en la societat que els envolta. Així, doncs, a tall d'introducció, constatem que l'ensenyament contribueix a educar les emocions en benefici de la societat futura, però, també, que la preocupació pel bon desenvolupament de les emocions aplanava el camí cap a l'aprenentatge.

És ben sabut que en l'àrea de llengua i literatura, tant castellanques com catalanes, l'expressió oral és una de les quatre habilitats lingüístiques bàsiques i fonamentals, i com a tal hauria d'ocupar un espai central en el programa d'ambdues assignatures. Desafortunadament, en aquests moments la pràctica de l'oralitat no té gaire cabuda en les aules, fet inacceptable si es té en compte que, d'una banda, una de les competències bàsiques és la comunicativa, les destreses de la qual s'adquiriran en gran part mitjançant la pràctica oral, en tant que la parla és el canal que vehicula una part molt important de la comunicació. D'altra banda, el procés d'adquisició de destreses expressives ofereix al docent un camp molt vast en el qual la reciprocitat de les funcions de l'afectivitat a l'aula assoleix el seu màxim exponent.

La competència oral i, per extensió, la comunicativa, contribueixen a desenvolupar tant la intel·ligència intrapersonal com la interpersonal. I és que mitjançant la pràctica de l'expressió oral l'alumne aprèn, d'una banda, a controlar la vergonya, la por i l'excessiu sentit del ridícul a partir de tècniques i estratègies que el professor s'encarrega de transmetre'ls, utilitzant els alumnes de públic, però també com a organisme avaluador; d'altra banda, el públic té un

rol molt important, ja que han de ser els mateixos companys que estimulin la interacció: han d'opinar els uns i els altres, i l'alumne que ha exposat ha de ser capaç de reaccionar de forma adequada. Cal superar la concepció de la pràctica oral com un exercici més de memorització, fet que implica la introducció de la dimensió afectiva.

D'altra banda, en l'àrea de llengua i literatura considerem indestriable l'educació emocional del treball cooperatiu entès en totes les seves variants, ja que creim, com Chamot (2004), que és a través d'aquest recurs metodològic que el docent pot incidir en la dimensió afectiva de l'alumnat. Amb això no estam reduint el perímetre d'eficàcia d'aquest recurs a les àrees de llengua i literatura, ans al contrari: pretenem defensar la seva validesa indispensable per potenciar una millora qualitativa de l'educació mitjançant un model que ofereixi un pla d'acció complet.

2.2 El treball per projectes

2.2.1 Definició

Les necessitats socials actuals pugnen per una educació adaptada a les constants transformacions de la vida quotidiana, referents tant al món laboral com a la dimensió personal. L'escola, doncs, ha d'actuar de pilar sòlid i alhora renovar-se i ser flexible. La nostra intenció és constatar el paper essencial que té el treball de les emocions a l'escola com a conseqüència d'aquests canvis socials que s'esdevenen de manera continuada i amb una celeritat que els fa difícils d'assimilar i d'adaptar-s'hi. Així, ja no és suficient transmetre als nostres alumnes el que sabem: cal estimular la reciprocitat de l'aprenentatge fent que la figura de l'alumne adquireixi centralitat en detriment de la del professor, que ara adquirirà un rol de guia, de facilitador. Ara, doncs, "entenem l'aprenentatge com un procés de construcció del coneixement que protagonitza l'alumne, i l'ensenyança com un procés de caràcter imprescindible d'ajuda educativa del professor a l'activitat de construcció de l'alumne" (Coll i Mauri, 2006). Per això, calen opcions metodològiques innovadores, que fomentin els principals

preceptes d'un tipus d'aprenentatge diferent, basat en l'explotació de les particularitats intel·lectuals de cadascú, en el qual la motivació sigui central i indispensable per poder avançar cap a una significació en l'adquisició de coneixements, i cap a una funcionalitat en la posada en pràctica d'aquests. L'alumne ha de deixar de ser contenidor per convertir-se en constructor del propi coneixement.

D'aquesta manera, el treball per projectes ens ofereix, encara que no sigui l'única, una alternativa eficaç. Si bé és cert que existeixen moltes definicions sobre què és i què no és treballar per projectes, val a dir que resulta molt complicat formular una definició universal perquè treballar per projectes és una via d'ensenyar i aprendre que emana de manera natural, dia a dia, en cada aula. Segons Domínguez (2000: 1), en parlar de treball per projectes ens referim a:

una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su nombre ha sido asociado a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, aunque no todas sus teorías coinciden con el sentido actual de P.T. Hoy en día esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista y del enfoque globalizador del conocimiento escolar, entendido éste último como un proceso en el que las relaciones entre contenidos de las distintas áreas de conocimiento, se hacen en función de las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender y mejorar la realidad.

Els alumnes, per tant, parteixen del propi bagatge, dels coneixements previs, per tal d'accedir a la zona màgica (White, 2009), a l'adquisició de l'aprenentatge a partir de la superació d'una sèrie d'obstacles amb sentit i orientats cap a un mateix fi. D'aquesta manera, són ells mateixos els que, a través dels seus interessos, trobaran la motivació adequada per aprendre. Per tant, el treball per projectes suposa una nova manera de fer, però també de sentir-se i de progressar. Entenem, doncs, que les emocions ocupen un lloc

privilegiat per al correcte desenvolupament d'aquesta metodologia, per això, gestionar-les de manera adequada jugarà a favor de la qualitat de l'aprenentatge.

2.2.2 Estructura dels projectes

En plantejar una metodologia d'aquest tipus, haurem de tenir clar que el projecte, superestructura que determinarà totes les fases posteriors, ha de desplegar una guia didàctica composta pels objectius didàctics concrets, els continguts i els indicadors d'avaluació que s'aplicaran en les tasques derivades d'aquest projecte, que pot abastar tota l'organització curricular del centre o centrar-se en una àrea concreta.

Les tasques, el disseny de les quals parteix de les parts típiques d'una seqüència didàctica, són el producte final, els resultats de les diverses fases d'exercitació del projecte, que és fonamental que sigui molt ben definit des del principi de cada fase. Quant a la tria, és essencial que els fils argumentals estiguin relacionats amb els alumnes, amb l'actualitat, amb el món més enllà de l'aula, perquè el que es pretén és promoure la implicació, el pensament crític i la iniciativa personal. Com ja hem esmentat, doncs, l'alumne n'esdevé el protagonista. I és que les tasques són pràctiques molt obertes que, per tant, admeten diverses solucions, fet que dona veu a les diverses intel·ligències que pugui haver-hi dins l'aula. A més, permeten combinar diversos tipus d'agrupaments amb la feina individual (Domínguez, 2000). Així, els alumnes estan guiats contínuament, tant sigui per altres alumnes com pel professor: disposen de plantilles que els indiquen com recollir la informació, se'ls proposen models i exemples, i fins i tot, poden consultar orientacions fetes a propòsit i tutorials, que són eines molt útils, ja que les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) forneixen aquesta metodologia d'una bateria de recursos indispensable, tant per a l'alumnat com per als docents. Per fer que l'alumne sigui conscient del propi procés d'aprenentatge i s'adoni dels seus èxits i de les seves limitacions, després de cada investigació o pràctica clau, la tasca preveu un moment de reflexió en un espai adient com podria ser un quadern de bitàcola o un diari d'aprenentatge.

Les activitats són la manera que tenen els alumnes per exercitar-se de cara a una bona realització de la tasca final (Basterra, 2013). En dissenyar la tasca, doncs, cal incloure-hi una seqüència d'activitats, la qual ha d'especificar el tipus d'activitat que es vol dur a terme: de coneixements previs, d'introducció per motivar l'alumnat, de recerca i tractament de la informació, d'aplicació, de reflexió o d'autoavaluació i coavaluació. Els exercicis són les diverses branques d'un mateix tipus d'activitats.

El treball per projectes, doncs, és una metodologia diferent que permet tant treballar tant de manera disciplinària, responent a objectius més localitzats, una àrea o matèria en concret, per exemple, com interdisciplinària, amb propòsits més ambiciosos com la coordinació de diverses àrees o el funcionament de la totalitat d'un centre educatiu, que és quan cobra el seu màxim sentit.

La transversalitat, per tant, és un tret idiosincràtic d'aquesta nova pràctica, de la mateixa manera que ho ha de ser per al desenvolupament de les competències emocionals: l'objectiu essencial és que els alumnes aprenguin a establir ponts de connexió entre aprenentatges per tal que els aquests esdevinguin un contínuum amb sentit global que percebin com quelcom bàsic per a la vida. Així, doncs, no és desmesurada la rellevància que adquireixen les competències dins aquest model, ja que aquesta fórmula didàctica incentiva l'exercici de les destreses i les habilitats associades a cada una d'elles en pro de perfilar una formació global de l'alumnat (Castañeda, 2012).

En la línia de justificació del treball per projectes com a metodologia d'ensenyament-aprenentatge adient per a l'educació de les emocions, és pertinent recordar que la diversitat és un dels trets que ens trobam en les aules actuals. I és que el context ha canviat; utilitzant l'encertat símil d'Esteve (1998), val a dir que l'escola, amb la generalització de l'educació, ha passat de "crisol" a "ensaladera". Ara, els grups-classe són regits per una forta heterogeneïtat que condiciona qualsevol decisió pedagògica, per tant, la metodologia triada ha de tenir molt present aquest factor. En aquest sentit, treballar per projectes és

una alternativa molt vàlida per atendre la diversitat de manera més concreta: el punt de partida és sempre el bagatge que té l'alumne, és a dir, els coneixements previs, per tal de valorar el propi ritme d'aprenentatge i facilitar-li l'accés al nou coneixement de manera que sigui capaç d'extrapolar-lo en altres situacions o contextos, des de les particularitats intel·lectuals de cadascun.

A més, els projectes fomenten l'agrupament constructiu entre alumnes, que aprenen a treballar en grup, cooperativament, factor clau per atendre les característiques desiguals presents en un mateix grup-classe. Les tècniques i estratègies de treball en equip que puguin aprendre van més enllà dels continguts específics del projecte en si i abasten les destreses emocionals de manera transversal: ens interessa fomentar l'autonomia i iniciativa de l'alumnat en totes les seves vessants, d'aquí que les destreses relacionades amb la formació de grups de treball adquireixin una importància cabdal que els alumnes han d'entendre i aprendre, ja que l'objectiu és que siguin capaços de formar grups ben fets –això és, tenint en compte les pròpies característiques i habilitats, i el nivell de compatibilitat d'aquestes amb les dels altres- de manera independent.

La idea que l'escola és una font que proveeix de coneixement l'alumne i aquest n'ha d'emmagatzemar el màxim possible és obsoleta; el que interessa és aprendre a treballar colze a colze amb altres companys, a adquirir autonomia per aprendre. La interiorització de l'aprenentatge per mitjà de la memorització no és un sistema que s'adeqüi als preceptes del model global de l'educació. I és que en parlar de treball per projectes cal fer referència a la globalització de l'educació perquè suposa la raó de ser de les noves metodologies pedagògiques en auge. Entenem per educació globalitzadora, com ja hem anat esbossant, les relacions entre els continguts i les àrees del coneixement, les quals vénen donades segons les eines, estratègies i recursos que l'alumne necessitarà per superar els obstacles emergents durant l'aprenentatge. La funcionalitat dels ensenyaments, per tant, és, juntament amb la seva significació, la característica nuclear del nou model. Per això, cal organitzar els

diferents sabers, competències i disciplines escolars establint una connexió sòlida i permanent entre la teoria i la pràctica.

Quant a recursos, val la pena de remarcar que, en treballar mitjançant projectes, el llibre de text pateix una descentralització essencialment necessària, ja que és un recurs tradicional que no atén els diferents ritmes d'aprenentatge que hi pugui haver dins l'aula. No es deixa de banda el llibre, sinó que canvia de rol: passa de ser l'encarregat d'orientar el disseny de les sessions i, fins i tot, el seu desenvolupament, a adquirir matisos de manual; tant alumnes com professors poden utilitzar-lo com a suport, mai com a referent, o com a guia que s'encarregui de dirigir les sessions i tots els aprenentatges en una única direcció establerta. És, doncs, per això que els recursos de les TIC, aspecte integrat en la metodologia del treball per projectes, adquireixen molta rellevància, ja que són recursos que ofereixen perspectives diverses en la transmissió de coneixements i permeten canviar d'orientació en funció de les necessitats de l'alumnat. Per això, és important que el professorat tingui clar el seu caràcter innovador i que s'allunyi de funcions substitutòries dels recursos tradicionals.

De fet, com ja hem apuntat prèviament, no sols canvia el paper del llibre de text, també el del professor i el de l'alumne. Ara, l'ensenyament serà determinat pels dubtes i interrogants que sorgeixen i plantegin els alumnes. El professor, allunyat d'aquella figura hieràtica i imposant de magister clàssic que emmagatzemava tot el coneixement, es converteix, amb els projectes, en un guia: facilita als seus alumnes l'adquisició de l'aprenentatge; i és que ell tampoc no ho sap tot, aprèn amb ells. Per això, més que ensenyar-los coneixements, els ensenya la manera d'aprendre coneixements i com "desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias" (Coll, 1988: 133). D'aquesta manera, alumnat i professorat acosten posicions en pro d'una millora qualitativa de l'educació. L'alumne, que desenvolupa molt més la seva autonomia, se sent implicat en el propi procés d'aprenentatge: és conscient en tot moment de què se li demana, de com ho ha de fer i de per què ho ha de fer.

Fomentar un procés d'ensenyament-aprenentatge més democràtic en el qual l'alumne pugui sentir-se protagonista i membre implicat és, doncs, un dels objectius principals per a la millora qualitativa de l'educació. Per això, cal jugar amb els límits burocràtics: deixar de seguir la distribució de continguts que ens marquen tant el currículum com el llibre de text, plantejar els coneixements mitjançant associacions per tal de fer que els alumnes siguin capaços, per ells mateixos, de relacionar aprenentatges. En un altre sentit, és innegable que l'aplicació d'una metodologia innovadora com és el treball per projectes requereix més esforç per part del professorat: l'estructura organitzativa docent ha d'ultrapassar els límits dels departaments amb un pla de coordinació molt sòlid i ben dissenyat.

Un altre dels problemes que presenta el model educatiu vigent és que l'àmbit familiar no hi ocupa un paper gaire rellevant. Aquest aspecte, de fet, no afavoreix la qualitat de l'ensenyament, sinó que genera l'efecte contrari: la degradació del lligam entre família i escola provoca que la relació sigui mínima, ja que els pares només reben la informació que els fills els transmeten, fet que augmenta, en alguns casos, la desconfiança vers l'organisme i els seus membres. Necessitam, doncs, metodologies que incitin les famílies a participar en el procés educatiu dels seus fills, que s'impliquin i que conformin una peça ben coordinada amb tot l'engranatge pedagògic. Els projectes promouen aquesta vinculació familiar, però també amb altres àmbits i institucions. L'aula perd l'aura de temple hermètic i artificios, ja que es pretén projectar espais educatius a l'exterior, connectats amb el món que els envolta i disposats a fer servir totes les eines i estratègies necessàries per enfocar els aprenentatges cap a la seva aplicació real. Els ensenyaments han de poder sortir quan calgui i traslladar-se a qualsevol lloc on l'aprenentatge adquireixi més força significativa.

En conclusió, la nostra intenció ha estat de reflectir que els nous reptes que planteja elaborar un model educatiu en el qual la competència emocional comparteixi importància amb la resta de competències bàsiques, requereixen

metodologies alternatives d'ensenyament a les que imperen actualment i que es basen en la concepció tradicional de l'educació en la qual el coeficient intel·lectual determina l'èxit o el fracàs escolar. De fet, defensam que aprendre a través de projectes és una opció que s'adequa molt bé a una educació globalitzada, en la qual cognició i afectivitat comparteixen espai, i en què la formació parteix de l'estimulació de l'àrea cognitiva que cada alumne presenta més activa.

2. 3 Grau d'aplicació de metodologies pedagògiques alternatives

És significatiu que la metodologia que hem definit durant la primera part d'aquest capítol, el treball per projectes, que a l'Estat espanyol és considerada pionera en innovació, fou plantejada als Estats Units a final del segle XIX com "una corriente", segons Pozuelos (2007), que "entendía la educación como algo ligado a la vida real del sujeto; y las materias del currículum como un medio para resolver problemas. Esta corriente fundamentada en la ideas de Dewey y su teoría de 'aprender haciendo' se concretó en el conocido 'método de proyectos' descrito y expuesto por Kilpatrick en 1918".

Actualment, als Estats Units, s'hi troba una de les escoles més innovadores del món: Alt School, amb seu a San Francisco, fou fundada per Max Ventilla, un dels creadors de Google+. L'objectiu d'aquest centre és el de formar alumnes capacitats per adaptar-se millor als esquemes socials futurs, tant de pensament com de treball. Per això, a Alt School es parteix de la teoria de les intel·ligències múltiples; s'estimula la vessant més destacada de cada alumne a través del treball per projectes que es duu a terme en espais en consonància amb la seva filosofia educativa. D'aquesta manera, en aquest centre, l'aula deixa de ser el punt neuràlgic de l'ensenyament; l'exterior esdevé quotidià, ja que el que interessa és potenciar el lligam entre l'escola i la realitat exterior perquè aprendre esdevé quelcom natural, aprendre és viure.

A Europa, Finlàndia és pionera no només en innovació pedagògica, sinó que destaca també tot el funcionament del seu sistema educatiu. A Ritaharju

School, un centre situat al nord del país, com a Alt School, els espais i la tecnologia esdevenen peces clau per al model educatiu que avalen. I és que ambdós centres advoquen per espais d'aprenentatge flexibles i oberts que facilitin el treball en col·laboració:

Learning happens everywhere in Ritaharju, not only in classroom. Together we have great opportunity to plan and create day of the child. Library is an important learning environment. Daily schedule in Ritaharju is planned so that there are possibilities to exercise, play and read during the school day. There are activating and motivating sports equipment for kids to use. Older kids can use library during their breaks. This all promotes overall well-being, learning and healthy life style (IFLA, 2012).

Pel que fa a l'Estat espanyol, el diari El Mundo publica anualment els 150 millors centres concertats d'ensenyament espanyols (vegeu l'Annex 1), una llista en la qual queden recollits i dividits en tres grups (los 100, Notables i Internacionales). Presentem els criteris de selecció de manera íntegra en l'Annex 2, ara bé, és important d'analitzar alguns d'aquests paràmetres. Per començar, és rellevant que la primera categoria centra la seva atenció en el model d'ensenyament de cada centre, en el qual la metodologia innovadora és un valor diferencial que pot suposar la puntuació més alta. De caràcter general, destacam la importància que aquesta publicació atorga a la figura dels docents: són valors positius l'estabilitat del professorat, la seva formació inicial, la voluntat d'actualitzar-se contínuament i la disponibilitat per a tal finalitat que ofereix el centre al claustre. Ens sorprèn, però, que l'ús de les TIC ocupi un espai poc rellevant, i que només s'hi refereixin des del punt de vista de l'alumne, deixant al marge la responsabilitat que tots els docents haurien de tenir vers les TIC.

A les Illes Balears també hi ha alguns centres que opten per metodologies educatives alternatives que desviïn l'atenció dels llibres de text. I és que segons l'equip docent del Col·legi Públic Norai d'Alcúdia, l'ensenyament sense llibres "possibilita altres maneres de fer feina" (Morey, 2012). El CP Norai va ser

pioner a impulsar un model centrat en la filosofia del treball per projectes a les Illes: l'aprenentatge s'organitza en tallers per àrees que comparteixen materials entre elles, així, mitjançant la relació dels coneixements, es potencia la seva significació; aprenentatge per tasques funcionals, proper i actual, per a tots és el seu lema. El paper del professor, per tant, es desenvolupa d'acord a la doble direccionalitat dels aprenentatges: els alumnes aprenen del mestre, però aquest també ho fa dels alumnes, a través d'activitats obertes per fomentar l'accessibilitat al coneixement des de les particularitats de cada alumne.

Els CEIP Gabriel Vallseca de Palma, Son Basca de Sa Pobla, Sa Marina de Lluçmajor, Molí d'en Xema a Manacor o Miquel Duran i Saurina d'Inca, són altres centres destacats per oferir models d'ensenyament diversos al tradicional. Els dos darrers, el CEIP Molí d'en Xema i el CEIP Miquel Duran, treballen per projectes educatius en totes les seves etapes. El CEIP Gabriel Vallseca malda per fer de l'educació emocional una competència que requereixi el mateix grau d'assoliment que les altres competències bàsiques, ja que fonamenten les aules inclusives en la necessitat d'adquirir destreses i capacitats emocionals. D'aquí que el treball cooperatiu sigui un recurs central de la metodologia que utilitzen, ja que ensenyar als alumnes a ajudar i a rebre ajuda implica una participació igualitària i que cada un aprengui al màxim de les seves possibilitats.

El fet que només ens haguem referit, en aquesta sintètica anàlisi de l'aplicació de l'ensenyament per projectes (que hem pretès d'estendre a l'aplicació de metodologies alternatives en general), a l'educació primària no és casual ni irrellevant, sinó que és simptomàtic de la situació a l'educació secundària: és en els centres de primària que té més incidència l'experimentació amb noves metodologies de treball. Des del nostre punt de vista això és perquè, en primer lloc, els professionals docents d'aquest sector reben una major formació pedagògica. En segon lloc, no podem oblidar que els estudis postobligatoris pressionen els currículums de l'etapa secundària deixant poc marge a la llibertat organitzativa dels equips docents.

A tot això, a més, s'han de sumar els obstacles que generen les mateixes inèrcies del sistema educatiu espanyol -per exemple, l'excedent de professorat interí, que no roman de manera estable en un mateix centre educatiu. I és que optar per nous models cooperatius implica la necessitat d'equips educatius sòlids i ben coordinats. Per això, la majoria de centres innovadors són concertats. Els problemes d'aplicació no es limiten només als recursos econòmics que té cada centre. És cert que les metodologies adaptades a les noves necessitats de l'alumnat exigeixen l'ús corrent de les noves tecnologies i que, per això, les aules, i els centres en general, han d'estar ben equipats. Ara bé, el conflicte de fons resideix en el fet que el sistema educatiu espanyol està regit per uns currículums establerts pel Ministeri d'Educació el disseny dels quals està pensat per ésser dut a terme amb metodologies i recursos tradicionals com, per exemple el llibre de text que, malgrat que la seva centralitat va disminuint progressivament, encara és un instrument fonamental. Això limita molt el marge d'actuació dels professors.

Tot i això, hi ha iniciatives, com l'IES Florida a Catarroja, al País Valencià, que apunten al canvi metodològic també en secundària. Malgrat que són molt primerenques i que els inicis del canvi són complicats, la seva experiència sobre el terreny és positiva. Un exemple consolidat seria l'institut de Sils, que des de la seva creació a l'any 2008 va impulsar un model d'escola basat en el tractament de la diversitat de grups heterogenis mitjançant el treball per projectes que fomenta l'autonomia de l'alumnat i contempla el tipus d'educació global que comprèn, en el seu nucli, un espai per a l'educació emocional (Castañeda, 2012).

CAPÍTOL 3: PROPOSTA DIDÀCTICA

En aquest tercer capítol, de caire més pràctic, ens proposem d'aplicar els aspectes teòrics previs a partir de la planificació d'un projecte concret que parteix de l'àrea de llengua i literatura catalanes. La nostra proposta didàctica s'adreça als centres que vulguin innovar a partir d'un canvi de metodologia que atengui les destreses relacionades amb la competència emocional.

Per tal de situar-nos, primer de tot farem un recorregut per l'estructura organitzativa del curs acadèmic en general. En segon lloc, ens centrarem en el nivell al qual destinarem el projecte que desenvoluparem íntegrament en l'últim apartat. L'espai limitat d'aquest TFM ha determinat el desenvolupament exhaustiu d'un únic projecte centrat en un nivell concret.

Les activitats que conformen les tres fases del projecte (cada una d'elles relacionada amb una tasca final) es presenten dirigides a l'alumnat, tot i que també inclouen comentaris específics per a l'orientació del professorat.

3.1 Visió general del curs acadèmic

La nostra proposta s'insereix dins el funcionament d'un centre, organitzat mitjançant els projectes, de manera piramidal: parteix d'un macroprojecte global i unificador; és a dir, cada curs treballa els propis projectes, que canvien cada trimestre, però que es troben sempre vinculats a la temàtica general. Per tant, les diverses branques d'aquest macroprojecte -els projectes en si-, es desenvolupen mitjançant les tasques finals; els equips educatius de cada curs podran decidir quantes fer-ne (en el cas del nivell al qual hem decidit dedicar-nos amb més profunditat, 1r de batxillerat, el nombre de tasques serien tres per

projecte) i de quina manera les organitzen (quines matèries hi intervenen, quines relacions conceptuals són més adequades i significatives, com distribuir el temps, quins tipus d'agrupacions, com avaluar i amb quins instruments, etc.).

Reflexionar conjuntament amb els alumnes sobre el macroprojecte i els projectes venidors és l'ideal, l'educació democràtica en estat pur; ara bé, aquesta no és una tasca senzilla perquè una empresa de tals dimensions ha d'haver estat llargament reflexionada prèviament. La flexibilitat és bàsica, però la improvisació pot obrir massa esquerdes. Per això, hem considerat que una bona base per a la tria del macroprojecte i dels subtemes pot ser analitzar el curs anterior i les problemàtiques o polèmiques que hagin sorgit, no només dins el context del centre, sinó que també, quan sigui possible, en la societat; és a dir, conflictes circumstancials que afecten tota la societat en general. D'aquí que haguem titulat La desigualtat en el món el macroprojecte que determina el projecte que hem decidit desenvolupar. No és imprescindible que els projectes siguin els mateixos en tots els cursos, però l'aprenentatge global adquireix més significació si estan relacionats, és a dir, si existeix un projecte unificador que englobi, sota un títol inclusiu, tots els dels diversos nivells.

D'aquesta manera, les característiques del centre i dels alumnes que hi acudeixen passen a ser rellevants per a la programació. Tot això, per tant, comporta, com hem apuntat en el capítol anterior, la màxima implicació de les famílies en la part del procés educatiu que cobreix el centre de secundària. Si pretenem educar de manera global, cal que la coordinació traspassi els murs del centre; no només ha d'existir entre professors de diferents departaments, també ha d'involucrar els familiars per tal de fer un front comú, estable i cohesionat que l'alumnat percebi unit. Per a tal finalitat, doncs, i pensant sempre en la funcionalitat dels aprenentatges, els equips docents han de preveure tasques susceptibles d'ésser projectades cap a fora, compartides amb la comunitat.

D'aquí que els projectes d'aquesta proposta hagin estat pensats de manera que incloguin, entre les competències que es treballaran de manera

transversal, aquelles relacionades amb les emocions. És, de fet, per això que els temes triats són sensibles i controvertits, susceptibles de remoure consciències. En ensenyar mitjançant aquesta metodologia ens interessa, com hem desglossat en el segon capítol, implicar l'afectivitat a tots els nivells; només així assolirem la nostra meta: una educació global.

D'aquesta manera, alguns dels possibles projectes trimestrals serien:

CURS	PROJECTE
1r d'ESO	Fronteres artificials: les discapacitats
2n d'ESO	Els infants com a mercaderia
3r d'ESO	Racisme: una qüestió de superioritat?
4t d'ESO	Diferents mons, un mateix planeta
1r de batxillerat	Qualsevol que pugui dir que pot veure a través d'una dona s'està perdent un munt de coses
2n de batxillerat	Conflictes i desigualtats ³

3.2 Planificació anual de l'àrea de llengua i literatura catalanes (1r de batxillerat)

L'elecció d'aquest nivell no és gratuïta: en primer lloc, ens interessa poder desenvolupar un projecte explotant al màxim les seves possibilitats, per això, necessitam un currículum ampli, que permeti mostrar diverses opcions en el cas de voler adaptar el projecte a altres cursos. En segon lloc, certament, el pes de les PAU perjudica molt la innovació pedagògica en l'etapa d'estudis postobligatoris. Per això, creim necessari formular una proposta viable, és a dir, presentar una nova manera de preparar els alumnes per superar la selectivitat que, en bona mesura, pot reduir l'estrès i l'ansietat que comporta la prova. En darrer lloc, durant l'experiència de pràctiques, vàrem poder comprovar el funcionament quotidià d'una classe de llengua i literatura catalanes de batxillerat i, fins i tot, vàrem posar en pràctica una de les tasques, la segona

³ El projecte previst per a 2n de batxillerat presenta intencionadament un títol molt obert i flexible per tal de poder abastar tots els continguts requerits de cara a les PAU.

concretament, que comentarem tot seguit. Per tal de fer servir aquesta experiència com a punt de partida, hem decidit dissenyar una planificació per projectes a l'engròs que emmarqui la tasca esmentada anteriorment.

El curs, que es dividirà en tres projectes, un per trimestre aproximadament, estarà compost, alhora, per nou tasques finals, tres per projecte. És agosarat restringir la durada a tres mesos, ja que hem dit que un dels trets idiosincràtics de treballar mitjançant aquesta alternativa pedagògica és la flexibilitat; abstractament, doncs, podem delimitar el temps, però essent sempre molt conscients d'aquesta particularitat i sense deixar-nos subjugar totalment pels terminis fixats. Recordem que aquesta és una metodologia d'aprenentatge que ha de néixer a l'aula, de manera natural.

Partint de la temàtica globalitzadora de les desigualtats i fent referència a l'àrea de llengua i literatura catalanes, ja que les matèries que intervenen en els projectes poden anar variant, el primer curs de batxillerat es divideix en:

- Primer projecte (primer trimestre): Llengües minoritàries o minoritzades?
- Segon projecte (segon trimestre): Orient i occident, la gran esquerda.
- Tercer projecte (tercer trimestre): Qualsevol que pugui dir que pot veure a través d'una dona s'està perdent un munt de coses.

Els objectius generals per a aquest curs són, en línies generals, els fils conductors de tots els projectes que s'aniran desenvolupant. A continuació, presentam, de manera molt sintètica, les principals fites que es pretenen d'assolir:

- Analitzar amb criteri propi diverses fonts d'informació procedents de la xarxa (blogs, fòrums, plataformes virtuals de coneixement compartit, etc), enciclopèdies, llibres de text (bibliografia), vídeos, etc.
- Aprendre a treballar sistemàticament tant de manera individual com col·lectiva.

- Respectar i tolerar altres races, cultures, gèneres i valorar críticament altres formes de pensar.
- Utilitzar amb correcció les diverses habilitats lingüístiques mitjançant la seva pràctica constant i variada.
- Interpretar la literatura, com a reflex de la societat que és, des de diverses perspectives i fer-ne anàlisis crítiques fonamentades i enriquidores.
- Entendre la problemàtica que envolta la qüestió del contacte entre llengües, posant especial atenció en el cas de la llengua catalana, i valorar i apreciar positivament les realitats plurilingües i multiculturals com a àmplies fonts de coneixements.

3.2 Desenvolupament d'un projecte concret

Així, el que ens disposam a dur a terme és un projecte que hem previst que tenguí una durada d'un trimestre (30 sessions aproximadament). Per tal que s'assoleixin els objectius que plantejarem a continuació, consideram indispensable la intervenció, en diferent mesura segons la fase del projecte, de les àrees de català, de filosofia, d'anglès i de castellà. D'aquesta manera, la coordinació entre professors, encara que siguin d'àrees diverses, esdevé essencial: cal treballar de manera global.

El títol que hem donat al projecte en el qual ens centrem en la proposta didàctica del present treball és extret d'una frase de l'actor Groucho Marx: "Qualsevol que pugui dir que pot veure a través d'una dona s'està perdent un munt de coses". I és que preferim, per començar, que els alumnes se sentin atrets per allò que s'hi amaga al darrere, encara que inicialment no copsin tot el seu significat, ja que, si fos massa explícit i referencial, la intriga i la curiositat, al·licients de la motivació per a l'aprenentatge, s'acabarien.

Les tres tasques ja esmentades es plantegen com a tres seqüències didàctiques estretament relacionades per un vincle associatiu: els principals gèneres literaris. Aquesta també ha estat una decisió fonamentada en la

significació dels aprenentatges, ja que pensam que és més intuïtiva aquesta distribució que no la divisió cronològica tradicional de la història de la literatura que ens sembla massa taxativa i, a la pràctica, no és exacta. A més, treballant per gèneres podem establir ponts de connexió constants amb l'actualitat sempre en pro de mostrar i transmetre els coneixements literaris com a una manifestació cultural amb continuació en la realitat latent i no com a sabers aïllats, que formen part del passat. Exigir a l'alumnat que emmagatzemi dades històriques l'allunya de la veritable essència de la literatura: els seus components artístics universals; i, de retruc, afecten l'hàbit lector, ja que llegir s'associa a una obligació.

3.2.1 Fases del projecte

Les tres tasques finals previstes conclouran cada una de les tres fases del projecte. Les tasques es relacionen amb els tres grans gèneres (narratiu, líric i dramàtic) i es vinculen, entre elles, a través dels objectius didàctics concrets; cada una d'elles concentrarà, d'una banda, una sèrie de continguts que, en el cas del projecte d'aquest trimestre, se centraran sobretot en els pertanyents al bloc d'educació literària, i, de l'altra, les pròpies activitats i la corresponent organització, enfocades contínuament en la mateixa direcció: ajudar a resoldre amb tot l'èxit possible les diverses tasques finals.

Els aprenentatges que volem que els alumnes assoleixin en aquest projecte concret es conceptualitzen mitjançant els objectius didàctics següents:

- Situar-se en el moment històric concret mitjançant esquemes cronològics que permetin l'alumnat d'establir un marc concret de referència i facilitin l'associació i la connexió amb conceptes d'altres èpoques.
- Reconèixer els trets idiosincràtics de les obres humanistes per tal d'encabir-les dins un marc historicocultural concret.
- Associar els aprenentatges mitjançant una línia guia comuna a tots ells: la desigualtat entre sexes en la literatura.

- Analitzar amb actitud crítica les polèmiques sobre la desigualtat entre sexes dels moments històrics que contextualitzen els textos i els autors estudiats.
- Establir els límits entre realitat i ficció pel que fa a la concepció de la condició femenina i interpretar els discursos subjacents dels diversos textos.
- Identificar les característiques fonamentals i unificadores de la literatura posterior a la trobadoresca, i observar les peculiaritats de cada moviment esteticoliterari.
- Identificar la voluntat moralitzadora i el pes de la religió com a constant en la literatura del segle XV.
- Utilitzar diversos recursos digitals relacionats amb les TIC per tal de superar amb èxit determinades activitats.

La planificació d'aquest projecte ha estat projectada tenint en compte que el centre d'aplicació disposa dels recursos tecnològics mínims (aules amb ordinador i projector, connexió a Internet, plataforma Moodle o bé blogs en xarxa, un ordinador per alumne en les sessions en què es necessiti).

- **TASCA 1 – La situació de la dama a l'edat mitjana: contraposam ficció i realitat**

La primera tasca (vegeu l'Annex 3) consisteix en la planificació d'una mostra de textos combinats amb imatges, que té la intenció de donar una visió holística de l'edat mitjana, partint, però, des d'una òptica que contraposi les visions literària-fictícia i real-versemblant de la condició femenina. La intenció d'aquesta primera fase del projecte, centrada en el gènere narratiu, és delimitar el context històric al voltant del qual giraran els continguts del projecte.

Els continguts que són objecte d'estudi durant aquest primer període són:

1. El debat sobre la condició femenina que impregna tots els àmbits de la societat medieval des d'una perspectiva literària.
2. L'Humanisme com a corrent artístic europeu.
3. El corrent humanista a la literatura catalana a partir dels segles XIV i XV i els seus principals representants.
4. Trets característics de l'Humanisme dins la literatura de Bernat Metge i Francesc Eiximenis.
5. El segle d'Or de les lletres valencianes i la contribució dels tractadistes al debat sobre la condició femenina, des de l'òptica de la prosa poètica de l'escola satírica valenciana i Jaume Roig, i de la valenciana prosa o prosa d'art (Joan Roís de Corella, Isabel de Villena).

A continuació, desglossarem els diversos tipus d'activitats, compostos per exercicis pràctics que els alumnes duran a terme per tal de resoldre correctament la tasca final. En el cas d'aquesta primera fase, tenim 4 activitats les quals inclouen 10 exercicis.

ACTIVITATS

→ Activitat inicial (2 sessions) [Avaluació dels coneixements previs/Recerca i tractament de la informació]

Exercici 1

Tipus d'agrupament: grups de tres.

(Comentaris per al professorat: cada alumne haurà de cercar un tret característic de cadascuna de les dames, després hauran de compartir la informació per tal que tots tres disposin de totes les dades. Si els trets es repeteixen, cal cercar-ne de nous.)

E:⁴ Cercau dades sobre els personatges literaris següents i feu-ne una breu descripció de cada un. Assenyalau la font d'on provenen i valideu-ne la

⁴ E: Enunciat

fiabilitat. Per tal d'organitzar l'activitat, podeu seguir i ampliar la taula que us proporcionam (vegeu l'Annex 4).

Exercici 2

Tipus d'agrupament: individual.

E: Qüestionari inicial.

→ Activitat 2 (2 sessions) [Introducció/Motivació]

Exercici 3

Tipus d'agrupament: grup classe

(Comentaris per al professorat: com que el que es pretén és fomentar el diàleg, és fonamental que el professor-moderador del col·loqui plantegi una sèrie de qüestions -vegeu l'Annex 5- que dirigeixin la conversa cap a l'objectiu que interessa. El col·loqui pot anar recolzat del Prezi, un programa de presentacions en línia que permet crear, modificar i compartir idees, el qual ens permet de construir el marc històric dels períodes que ens ocupen, que és la intenció d'aquest exercici. Seria convenient que els alumnes disposassin d'accés a internet de manera individual per facilitar la resolució de les qüestions i, alhora, treballar la competència digital.)

E: Reflexionem conjuntament sobre les següents imatges (vegeu l'Annex 5).

Exercici 4

Tipus d'agrupament: individual, parelles i grup-classe

E: Extraieu, amb tres frases, les tres idees principals del següent text (vegeu l'Annex 6) formulades amb les vostres paraules.

Exercici 5

Tipus d'agrupament: individual

(Comentaris per al professorat: cal adjuntar a l'enunciat de l'exercici una sèrie d'indicacions per tal d'orientar la feina que han de fer els alumnes, ja que aquest és un exercici de qualificació pel que fa a l'avaluació global. A més, també se'ls ha de proporcionar el material suficient no només pel que fa als continguts, sinó també pel que fa al funcionament de l'aplicació amb què requerim que duguin a terme l'exercici –vegeu l'Annex 7.)

E: Elaborau, mitjançant l'aplicació CmapTools, un mapa conceptual que contengui els trets més recurrents de l'humanisme en literatura. Teniu en compte els punts en comú i les diferències entre la literatura europea i la catalana.

Diari d'aprenentatge

→ Activitat 3 (7 sessions) [Aplicació/Recerca i tractament de la informació/Reflexió]

Exercici 6

Tipus d'agrupament: en parelles

(Comentaris per al professorat: cada membre de la parella s'encarregarà d'un aspecte de cada autor i, en tenir-ho enllestit, haurà de posar-ho en comú amb el company. L'exercici començarà amb un període d'explicació teòrica –vegeu l'Annex 8.)

E: Acabam de resumir gairebé un segle d'història en un sol paràgraf. Ens interessa, però, ara, centrar-nos en els aspectes literaris. Per això cal que cerqueu informació sobre els autors següents (vegeu l'Annex 8) i n'assenyaleu, en omplir la graella, d'on l'heu extreta seguint les pautes per a una bona recerca bibliogràfica (vegeu l'Annex 4).

Exercici 7

Tipus d'agrupament: mateixes parelles que en l'exercici anterior.

(Comentaris per al professorat: el repartiment de la feina no pot seccionar l'ordre de les preguntes; és a dir, no es pot dividir la resolució del qüestionari,

sinó que els dos membres han de fer la recerca de la informació i elaboració de la resposta per a cada pregunta conjuntament).

E: Revisió de textos. La selecció següent és un petit tast que us servirà per acostar-vos de bell nou a aquests autors mitjançant la recerca de la informació necessària per respondre a les qüestions següents (vegeu l'Annex 9). De cara a la tasca final, haureu d'ampliar aquest recull mitjançant una recerca personal per tal d'elaborar la vostra pròpia antologia.

Exercici 8

Tipus d'agrupament: en parelles.

(Comentaris al professorat: la distribució de la feina ha de ser feta de la mateixa manera que en l'exercici 6. En haver acabat, es plantegen una sèrie de preguntes per corroborar el seguiment del fil argumental per part dels alumnes.)

E: Avançam progressivament. Ens trobam immersos de ple en el segle XV. Per tal de situar-vos, podeu fer el mateix que a l'exercici 6: cercau informació sobre els autors següents (vegeu l'Annex 10) i assenyalau d'on l'heu extreta seguint les pautes per a una bona recerca bibliogràfica.

Exercici 9

Tipus d'agrupament: mateixes parelles que en l'exercici anterior.

(Comentaris per al professorat: els mateixos que en l'exercici 7.)

E: Revisió de textos 2. La selecció següent també forma part del petit tast que haureu d'ampliar mitjançant una recerca personal per tal d'elaborar la vostra pròpia antologia. Responen les preguntes (vegeu l'Annex 11) per tal d'entendre els textos.

Diari d'aprenentatge 2

Exercici 10 [TASCA FINAL]

-Tres sessions en comú amb les altres matèries que intervenen en el projecte-

Tipus d'agrupament: grups de 4 alumnes

(Comentaris per al professorat: la distribució haurà estat pensada prèviament pel professor tenint en compte les destreses que interessa exercitar mitjançant l'acurada planificació dels agrupaments. A més, la tasca, de la mateixa manera que els integrants del grup, s'haurà presentat al principi d'aquesta primera fase).

E: Imaginau que el centre es converteix en un museu i que cada aula és una sala que conté una mostra concreta. El cap del museu us ha encarregat la comissaria d'una exposició sobre les diferents visions de la dona en l'edat mitjana. D'aquesta manera, us heu d'organitzar, seguint instruccions concretes (vegeu l'Annex 3), per tal de donar forma cohesionada a la mostra i organitzar-ne les futures visites guiades.

Diari d'aprenentatge 3

INSTRUMENTS I CRITERIS D'AVALUACIÓ

Primerament, voldríem destacar la recurrència que té el diari d'aprenentatge (vegeu l'Annex 12), no només durant aquesta primera etapa sinó en tot el projecte. L'avaluació formativa que plantejarem requereix estris de seguiment que possibilitin l'observació del procés tant des de la perspectiva de l'alumne com de la del professor. D'aquí que el diari d'aprenentatge sigui una constant: gràcies a ell el docent pot comprovar com l'alumne entén el propi aprenentatge, però també pot constatar quins són els aspectes de la seva feina que han donat manco resultats. I és que el diari cal que sigui un espai íntim entre professor i alumne on aquest darrer es trobi còmode per tal de poder expressar-se amb sinceritat. Per això, el caràcter de les pautes que conté és bastant obert i facilitador de la reflexió personal, ja que és important que l'alumne expressi les emocions sentides i la gestió que n'ha fet durant el desenvolupament de les activitats.

El seguiment del quadern és un altre instrument d'avaluació que s'anirà repetint al llarg del projecte. Ens interessa que els alumnes aprenguin a prendre apunts, ja que es troben en la fase prèvia a la universitat, per tant, cal que es preparin per assumir una nova manera d'aprendre. És per això que tots els exercicis que es duran a terme a l'aula s'orienten en la direcció de

desenvolupar l'hàbit de presa d'apunts. Així, el control del quadern permetrà el professor d'observar quins són els problemes més freqüents que es troben els alumnes a l'hora d'escoltar i recopilar informació, i, al mateix temps, revisar quins aspectes de les seves explicacions s'han fet menys intel·ligibles. El sentit bidireccional de l'avaluació en aquest instrument, per tant, és el mateix que en el diari d'aprenentatge.

Centrant-nos en els instruments d'avaluació concrets per a aquesta primera fase, l'elaboració d'un mapa conceptual és una altra contribució per constatar l'aprenentatge dels alumnes en la presa d'apunts, i en el tractament de la informació extreta mitjançant recerques digitals individuals. A més, el fet d'haver d'utilitzar una aplicació digital per construir-ne les relacions conceptuais afavoreix de manera transversal la competència digital.

L'exercici d'anàlisi textual pretén d'acostar els continguts tractats de manera general a la línia guia del projecte, que és la concepció de la dona des de l'edat mitjana. I és que la literatura ha de ser abordada des d'una òptima més significativa, ja que els alumnes hi han de veure connexions amb l'actualitat. El tema de la visió de la dona esdevé un pont entre la literatura d'altres èpoques i la societat actual fent evident, així, a l'alumnat el caràcter comunicatiu de la seva funció i allunyant-se de la visió hermètica de les diferents etapes literàries que planteja l'ensenyament tradicional de la literatura.

La tasca final, com ja hem comentat superficialment, consisteix a fer de l'aula una de les sales d'un museu on s'establirà una nova mostra sobre literatura i filosofia medieval, el fil conductor de la qual serà el debat sobre la condició femenina a través de la revisió del tractament de la dona en els textos literaris, contraposant ficció i realitat. La finalitat és que la sala quedi oberta al públic, que, en anar-la a visitar rebrà una sèrie de visites guiades en diverses llengües, com un veritable museu i els serveis que aquest ofereix. Així, doncs, la tasca es divideix en dues etapes: la primera consisteix en la recerca i la tria de textos (cada grup haurà de triar-ne dos, un de fictici i un altre més acostat a la realitat); en la segona, els grups hauran de preparar les presentacions i estar

preparats per resoldre qualsevol dubte que els plantegin els visitants de la mostra, han de convertir-se en experts. Amb aquesta finalitat, les darreres quatre sessions de la primera fase del projecte es duran a terme de manera conjunta amb les àrees de català, castellà, anglès i filosofia.

INTERVENCIÓ D'ALTRES ÀREES

Aquest projecte té uns marges molt amplis, però ens hem estimat més reduir el cercle a quatre assignatures per tal de generar una proposta didàctica real, que no suposi capgirar tot el model d'ensenyament tradicional de manera sobtada. Així, la tasca final comporta l'estudi dels tractadistes medievals tant de la literatura catalana com de la castellana i l'anglesa. És clar que l'aprofundiment en els continguts de la literatura medieval no serà el mateix en l'àrea de castellà i la de català que en l'àrea d'anglès, el currículum de la qual no preveu específicament cap contingut d'educació literària. L'àrea de filosofia s'encarregarà de treballar els termes filosòfics que apareixeran en els textos i d'establir-ne el lligam amb conceptes amb vigència actual quan això sigui possible.

- **TASCA 2 – L'excusa de l'amor: els rols de la dona en la poesia**

La delimitació per períodes dels corrents i moviments literaris genera una visió estroncada de la literatura, que té com a resultat una percepció aïllada que empobreix el seu sentit i funció. Creim que canviar aquesta perspectiva per una altra que faciliti l'associació diacrònica dels coneixements pot ser més motivador per a l'alumnat, ja que adquirirà les eines adequades per establir connexions entre els continguts tractats al centre i les manifestacions culturals actuals, fet que beneficia exponencialment el caràcter significatiu de l'aprenentatge. Mitjançant els projectes, doncs, podem, a més d'exposar-la, fer que els alumnes palpïn i manipulin els seus continguts i així acostar-los la literatura a la seva realitat quotidiana. I és que, d'alguna manera, un dels objectius generals, de caire social, de l'educació literària hauria de ser induir l'alumnat a impregnar-se de la realitat cultural que l'envolta, oferint-li eines per

fer més intel·ligibles els seus significats i exposant-la de manera més atractiva i motivadora.

És per aquesta raó que, si en la primera fase del projecte ens centràvem en la prosa de finals de segle XIV i del segle XV, ara retrocedirem en el temps i dirigirem l'atenció de l'alumnat a la poesia, partint del segle XII, sempre seguint el fil conductor establert per al projecte: la concepció de la dona. D'aquesta manera, la tasca final prevista per a la segona fase del projecte consisteix en un recital poètic comentat (vegeu l'Annex 13). La temàtica transversal que recorrerà tota aquesta tasca serà l'amor, ja que és el lligam més directe que presenta la poesia des del segle XII fins a l'actualitat. I serà, per tant, a través de l'anàlisi de l'expressió poètica de l'amor que podrem constatar una vegada més com evoluciona la consideració de la condició femenina al llarg de la història.

La tasca final, doncs, intentarà lligar els continguts de la poesia catalana dels segles XII, XIII, XIV i de la primera meitat del XV, als continguts de la poesia catalana contemporània, establint així un vincle directe i fent que l'alumnat s'apropi a un gènere que actualment no gaudeix de molta popularitat. Per això, cada grup presentarà un poema d'un recull (vegeu l'Annex 13) de poemes contemporanis, tots ells de temàtica amorosa, per tal de poder contrastar la concepció de la dona. D'aquesta manera, la tasca final consta, també en aquest cas, de dues parts: la primera és la producció en grups de quatre alumnes d'un comentari del poema triat; la segona part la constitueix el recital: cada grup haurà de presentar la interpretació que haurà fet del poema a través de canals d'expressió alternatius a les paraules (vegeu l'Annex 13).

La intenció d'aquesta tasca és, en primer lloc, que els alumnes aprenguin a fer recerques acurades, d'aquí que els poemes siguin contemporanis, ja que això els comporta haver de cercar i contrastar dades i informacions remotes sobre poetes encara molt desconeguts i sobre el seu context. En segon lloc, ja hem dit que pretenem d'acostar-los a un gènere tradicionalment considerat difícil mitjançant l'observació dels lligams entre l'actualitat i els clàssics. En tercer lloc,

ens interessa d'exercitar les destreses que implica el treball en grup en tant que es pot considerar la metodologia de treball més funcional i recurrent en el futur dels alumnes. En darrer lloc, volem destacar una vegada més el paper fonamental de l'expressió oral i la importància de desenvolupar les competències relacionades (parlar en públic de manera clara, adequada a la situació comunicativa, amb seguretat i fluïdesa).

Amb la finalitat d'assolir amb èxit la tasca final, s'aniran desenvolupant tota una sèrie d'activitats i exercicis, d'una durada total de 13 sessions relacionades amb els continguts que es tractaran:

1. Les trobairitz, l'alternativa femenina a la poesia trobadoresca. Característiques de la seva lírica i paral·lelismes amb la lírica dels trobadors.
2. La poesia del segle XV a través de les diferències amb la lírica trobadoresca, sobretot, pel que fa a la visió de la condició femenina.
3. Autors lírics del segle XV: Jordi de Sant Jordi i Ausiàs March, context de la seva obra, trets estilístics i influències.
4. El comentari de text i les seves parts.

ACTIVITATS

- Activitat 1 (2 sessions) [Coneixements previs/Motivació/Reflexió]

Exercici 1

Tipus d'agrupament: grup-classe i individual (esquema).

E: El punt de partida per a aquesta segona fase és la poesia trobadoresca que ja heu vist en altres trimestres. La següent cançó és d'un dels trobadors més famosos, Guillem de Cabestany; llegiu-la i responeu a les preguntes següents (vegeu l'Annex 14). En haver acabat, llegiu amb atenció la cançó següent, del grup de rock català Sau i resoleu les qüestions del final (vegeu l'Annex 14).

→ Activitat 2 (2 Sessions) [Introducció/Recerca i tractament de la informació/Reflexió]

Exercici 2

Tipus d'agrupament: grup-classe, grups de sis persones (treball cooperatiu), individual (producció textual).

(Comentaris per al professorat: aquest exercici ha de començar amb una introducció com la que suggerim a l'Annex 15 per tal de situar l'alumnat.)

E: Fins ara hem parlat del paper de la dona com a personatge poètic, cal, però, investigar un poc més la rellevància de les poetesses. Per això, analitzareu de manera cooperativa l'article de Cinta Arasa, Trobairitz, les dones que van escriure poemes d'amor sense esperar-ne resposta (vegeu l'Annex 15). Finalment, haureu de redactar un text expositiu en el qual aparegui la informació requerida en una sèrie de preguntes guia (vegeu l'Annex 15).

Diari d'aprenentatge 4

→ Activitat 3 (1 Sessió) [Coneixements previs/motivació]

Exercici 3

Tipus d'agrupament: grups de 4 alumnes.

E: Anam avançant: som, ara, una altra vegada en el segle XV. Si reculau una mica i feis memòria, sereu capaços de guanyar el Quiz següent (vegeu l'Annex 16).

→ Activitat 4 (3 Sessions) [Reflexió/Recerca i tractament de la informació]

(Comentaris per al professorat: aquesta activitat ha de ser introduïda per un breu període teòric com el que proposam en l'Annex 17, que actua com a marc històric de referència.)

Exercici 4

Tipus d'agrupament: grup-classe.

(Comentaris per al professorat: els mateixos que els relatius a l'exercici 3 de la

primera tasca. Les qüestions orientadores es troben en l'Annex 18)

E: Col·loqui: observau amb atenció aquestes imatges (vegeu l'Annex 18) i expressau què us suggereixen.

Exercici 5

Tipus d'agrupament: grups de 3 alumnes, grup-classe.

(Comentaris per al professorat: interessa que els alumnes tinguin accés a les versions manuscrites del poema com a primer acostament a la lírica del segle XV, per tal que puguin constatar les diferències no sols gramàtiques, sinó també tipogràfiques dels orígens del català culte. Per a la segona part de l'exercici, se'ls repartirà la amb el text normativitzat.)

E: Contraposam tres textos mitjançant el treball cooperatiu i un col·loqui: Combes e valls, d'Andreu Febrer, Presoner, de Jordi de Sant Jordi i Així com cell qui en lo somni es delita, d'Ausiàs March (vegeu l'Annex 19).

- Activitat 5 (3 Sessions) [Aplicació/Reflexió]

Exercici 6

Tipus d'agrupament: grup-classe.

(Comentari per al professorat: aquest és un exercici de caire més teòric que pràctic. El que pretenem és que l'alumnat sigui capaç de construir la teoria amb les pròpies paraules per tal que l'aprenentatge no sigui simplement memorístic. D'aquí que se li doni un ampli marge per estructurar les parts que ha de contenir un comentari de text, projectant primer el text en pantalla i proporcionat-li, després, el comentari ja dividit. Les paraules o frases subratllades l'han de fer veure el lligam intern entre els paràgrafs d'una mateixa part i de quina manera les parts es connecten entre elles. Tot i això, és convenient afegir períodes teòrics seguint el patró següent:

<http://en.calameo.com/read/000377617305e064535b0?authid=yWK9id0t95sW>)

E: Tot seguit veurem un comentari de text fet i en construirem la part més

teòrica: en quines parts el podríeu dividir? Com anomenaríeu aquestes parts? Donau un títol a cada part utilitzant els requadres que apareixen (vegeu l'Annex 20).

Exercici 7

Tipus d'agrupament: grups de cinc o sis alumnes.

(Comentaris per al professorat: els grups no han de ser els mateixos que els previst per a la tasca final que ja varen compartir l'exercici 3. Durant les monitoritzacions o explicacions teòriques de la feina feta, és important que els alumnes entenguin la importància de prendre apunts en vistes al següent exercici. A l'Annex 21 es troben les instruccions per al bon desenvolupament de l'exercici.)

E: Arribats a aquest punt, cal que apliqueu els coneixements que heu adquirit sobre el comentari de text. Començareu, però, per parts: fareu grups de cinc o sis companys, cada un dels quals s'encarregarà d'estructurar una part.

Exercici 8

Tipus d'agrupament: individual

(Comentari per al professorat: aquest és un segon exercici d'aplicació, però atorga més autonomia a l'alumnat, ja que ara, cal que demostrin les destreses que han assolit.)

E: Redactau, de manera individual, a partir de tota la informació recollida fins al moment i ajudant-vos del material teòric que heu anat recopilant durant les últimes classes, el comentari sencer amb les parts ben cohesionades i el contingut adequat en cada una d'elles.

→ Activitat 6 (2 sessions) [Aplicació/Recerca i tractament de la informació/Reflexió]

Exercici 9 [TASCA FINAL]

Tipus d'agrupament: grups de 4 (els mateixos que a l'exercici 3).

(Comentaris per al professorat: les pautes que l'alumnat haurà de seguir han d'estar clarament delimitades com a l'Annex 13 i han de ser especificades des del principi de la fase perquè la intenció és, com pel que fa a la tasca anterior, que els grups vagin treballant a casa a mesura que els exercicis de l'aula avancen, ja que aquests els han de servir de model.)

E: Organitzam un recital poètic internacional!

Diari d'aprenentatge 5

INSTRUMENTS I CRITERIS D'AVALUACIÓ

A més dels instruments comuns a tot el projecte que ja hem comentat a propòsit de la primera tasca, que són el diari d'aprenentatge (vegeu l'annex 7), per poder observar des de diverses perspectives el procés d'ensenyament-aprenentatge, i el seguiment del quadern, per certificar la presa d'apunts adequada, detallam, per a aquesta segona tasca, quines són les eines que ens ajudaran de cara a l'avaluació de la feina feta.

En analitzar el desenvolupament de les activitats, és obvi que el treball cooperatiu i els productes resultants tenen un pes molt important a l'hora de qualificar el procés de cada alumne. Per això cal que, tant el text expositiu sobre les trobairitz com el comentari del poema XI d'Ausiàs March, es valorin des d'una òptica integradora de totes les parts dels exercicis, és a dir, no només s'examina la fase individual (la producció escrita, els criteris per a l'avaluació de la qual s'especifiquen en el mateix Annex 15), sinó que l'observació de la cooperació duta a terme a classe és un aspecte rellevant per a la nota global de l'exercici.

Quant a la tasca final, ocupa un lloc central com a instrument d'avaluació en tant que constitueix l'exercici aglutinador de tots els continguts i destreses que hem pretès de desenvolupar durant aquesta segona fase del projecte. El recital poètic comentat, que és el títol que hem donat a la segona tasca final, es qualificarà tenint en compte els criteris relatius a les dues parts: del comentari de text valorarem l'ordenació de la informació, els lligams i la cohesió entre les

parts, la redacció estructurada i correcta, el maneig fluït dels continguts estudiats, etc. Quant a la presentació, inclourem les habilitats adquirides en el treball en equip, la creativitat de la interpretació i les destreses relacionades amb l'expressió oral, per a la qualificació de les quals podem usar la rúbrica emprada per a la tasca final anterior (vegeu l'Annex 3), que ja és coneguda pels alumnes i que, per tant, els permet una major adequació des de l'inici de la fase.

INTERVENCIÓ DE LES ALTRES ÀREES

Com hem dit en la primera part d'aquest tercer capítol, en desenvolupar un projecte no és necessari que les contribucions de totes les matèries siguin equitatives. En el cas d'aquesta segona tasca, la intervenció d'altres àrees es redueix a tres respecte a la tasca precedent: el recital serà organitzat, a diversos nivells, des de les assignatures de Català, Castellà i Anglès.

El Departament de Llengua i Literatura Castellanes impulsarà un treball anàleg a aquell que hem descrit com a competència del Departament de Llengua i Literatura Catalanes: els alumnes hauran de realitzar un comentari de text d'un poema contemporani i establir les relacions pertinents, a través de la concepció de la dona, amb la lírica medieval. Ambdós comentaris mantenen enllaços comuns: la temàtica és amorosa i els seus autors són coetanis.

En referir-nos a les tasques de manera introductòria en aquest tercer capítol, ja hem esmentat que la funcionalitat de les tasques finals és una característica ineludible per tal que els alumnes hi vegin un significat clar, per això, la feina plantejada ha de ser molt propera a l'actualitat. D'aquí que plantegem un recital internacional, és a dir, dut a terme en diverses llengües. L'assignatura d'anglès, doncs, s'encarrega de la presentació en anglès, articulant la segona fase del projecte al voltant dels continguts gramaticals que els alumnes han d'utilitzar per a la tasca final.

- **TASCA 3 – Capgirar rols des del teatre**

El projecte “Qualsevol que pugui dir que pot veure a través d’una dona s’està perdent un munt de coses” conclou amb aquesta tercera tasca final. El context en què es duu a terme és clau: ens trobam a final de curs, queden poques sessions, cinc aproximadament, i la feina per fer ha d’atreure l’atenció dels alumnes, que durant aquest darrer període tendeix a ser inferior; tot això sense perdre de vista en quins continguts hem d’aprofundir i des de quina perspectiva ho hem de fer (la concepció de la dona).

Seguint la distribució per gèneres dels continguts d’aquest projecte, no és estrany que en aquest punt ens dediquem al dramàtic. A través del teatre, gènere força arraconat en els currículums de secundària i batxillerat, feim un recorregut molt introductor i pels segles XVI, XVII i XVIII, que han estat considerats pels historiadors de la literatura catalana com a Decadència. Per tant, ens sembla interessant de comprovar juntament amb els alumnes fins a quin punt aquesta denominació és justa mitjançant les manifestacions d’un gènere que, des del punt de vista històric, d’alguna manera, en la literatura catalana també s’ha considerat decadent. Així, els continguts que es desgranaran en aquesta tercera i última fase del projecte seran els següents:

1. El recorregut de la literatura catalana durant els segles XVI, XVII i XVIII i els factors històrics que la condicionen.
2. L’anàlisi del concepte de Decadència.
3. Revisió del gènere teatral en els segles XVI i XVII.
4. El teatre neoclàssic i la importància del nucli literari menorquí: anàlisi de Lucrècia a través del paper simbòlic de la protagonista femenina.

És, doncs, per tal de combinar tot això que hem triat com a tasca final la posada en escena de petits esquetxos produïts pels alumnes a partir de textos dels autors que hem anat veient al llarg d’aquest projecte. L’argument lliga amb el fil conductor del projecte: la condició femenina des d’un punt de vista literari. D’aquí que els esquetxos hagin de ser plantejats com a fragments d’una

disputa entre sexes. L'única condició és que, en la posada en escena, els rols es capgirin, és a dir, les alumnes argumentin a favor del sexe masculí i els alumnes a favor del femení amb la intenció d'estimular l'empatia i la tolerància a través de qualsevol òptica.

És més, pel que fa als objectius relacionats amb aquesta tasca, d'una banda, escau d'assenyalar que aquesta tasca té un caràcter aglutinador, ja que pretenem que els alumnes recuperin els continguts vistos en les altres fases i els refacin mitjançant associacions (la creació d'una trama dramàtica mitjançant arguments provinents de diversos textos) per tal de mostrar que els han comprès i interioritzat. Des d'un punt de vista més concret, també ens interessa que siguin capaços d'identificar les característiques del teatre neoclàssic, d'aquí que per a la tasca final aquestes determinin el plantejament de l'obra, sempre en la línia de transmetre els coneixements teòrics mitjançant una base pràctica. D'altra banda, pel que fa als aspectes actitudinals (les destreses dels quals són les pròpies de la competència emocional), volem plantejar els agrupaments com un exercici avaluador: els alumnes tenen la possibilitat de demostrar que són capaços de formar equips de treball equilibrats i amb la disposició adequada de cada un dels seus membres vers la feina que han de fer.

ACTIVITATS

→ Activitat 1 (2 sessions) [Coneixements previs/Introducció/Recerca i tractament de la informació]

Exercici 1

Tipus d'agrupament: grup-classe

(Comentaris per al professorat: la primera activitat s'introdueix a partir d'una pluja d'idees que es generarà a partir de qüestions suggeridores com les que proposam en l'Annex 23. Són dues preguntes: una és de caire històric, amb la qual pretenem dotar l'alumne de coneixements circumstancials sobre el context

de la literatura de la qual parlarem; l'altra qüestió enfoca l'atenció en el teatre, gènere que actua com a fil transversal en aquesta última fase del projecte.)

Exercici 2

Tipus d'agrupament: individual, grup-classe

(Comentaris al professorat: la recerca d'informació del següent exercici s'ha de dur a terme de manera individual, amb el suport digital -el mapa virtual Glogster- com a referència. La intenció és elaborar un resum de la situació literària catalana del segle XVI fins al segle XVIII. És important que l'alumnat recorri a les orientacions per fer recerques d'informació acurades, utilitzades en la primera fase del projecte –vegeu l'Annex 24)

E: Ara, haureu d'investigar un poc sobre l'etapa coneguda com Decadència. Per això, a tall de guia, teniu un Glogster, que és un mural virtual, en el qual us podeu basar per fer les vostres recerques. No obstant això, heu de tenir en compte que aquest mural és incomplet, hi manquen certs continguts rellevants. La vostra feina és trobar-los i situar-los al lloc corresponent. Centrau-vos en els factors contextuals (fets històrics i característiques generals), ja que els aspectes relacionats amb l'obra de Joan Ramis els anirem desenvolupant conjuntament en els propers exercicis.

*A l'apartat de recursos (vegeu l'annex 24) trobareu enllaços a llocs web que contenen la informació que Glogster requereix, però també podeu extreure-la d'altres pàgines. En haver recopilat totes les dades, omplirem de manera conjunta els buits que presenta.

→ Activitat 2 (2 sessions) [Reflexió]

Exercici 3

Tipus d'agrupament: grup-classe

(Comentaris per al professorat: la representació ha d'anar precedida d'una introducció al neoclassicisme concentrant l'atenció en el nucli literari menorquí. Els alumnes han d'entendre la rellevància i particularitat de Menorca dins la

generalitat del context literari català de l'època. Els incisos entre escenes han d'estimular el col·loqui entre professor, alumne i actors. Per evitar el silenci es plantegen una sèrie de qüestions orientatives. Els alumnes han de prendre apunts que després incorporaran al resum iniciat en les sessions prèvies.)

Seguidament assistireu a la representació d'una sèrie de fragments de l'obra *Lucrècia*, de l'escriptor menorquí Joan Ramis i Ramis. Els actors començaran fent un resum de l'obra i, posteriorment escenificaran alguns fragments significatius. Entremig de les escenes, comentarem els aspectes que teniu especificats a continuació (vegeu l'Annex 25).

Exercici 4

(Comentaris per al professorat: el text de l'Annex 26 que es presenta als alumnes no inclou cap incís. Les preguntes han de ser formulades pel professor a mesura que es va llegint el text, fent una pausa per reflexionar i per garantir que els alumnes tenen temps de prendre apunts, ja que és també un exercici teòric.)

E: El següent text és extret de l'entrada sobre la Decadència que la inclou la Gran Enciclopèdia Catalana. La primera part de la definició la conformen, a grans trets, els continguts que hem analitzat fins ara. És rellevant, però, aquesta segona part i, com a tal, convé que en feu una lectura analítica. Per això, llegirem el text de manera conjunta i en comentarem els aspectes importants.

→ Activitat 3 (2 sessions) [Aplicació/Reflexió]

Exercici 5

Tipus d'agrupament: individual

(Comentaris per al professorat: els alumnes han de realitzar el qüestionari següent -vegeu l'Annex 27-, que aglutina preguntes dels continguts desenvolupats durant tot el projecte, en línia -a través de Moodle-, dins l'aula i de manera individual. Per a la pregunta 10, que és de resposta desenvolupada,

se'ls permetrà l'ús del corrector, però la correcció de la redacció, incloent-hi els criteris d'adequació, coherència, cohesió i correcció ortogràfica, serà més precisa –vegeu Annex 28.)

E: En les 9 preguntes inicials, heu de triar quina és la resposta correcta d'entre les tres opcions que teniu a continuació de la qüestió. Atenció! En ocasions hi ha més d'una resposta correcta, heu de triar la més completa. Quant a la pregunta de resposta desenvolupada, la número 10, teniu les instruccions en el mateix anunciat.

Exercici 6 [TASCA FINAL]

Tipus d'agrupament: grups de 4 o 5 alumnes per grup

(Comentaris per al professorat: les instruccions per al desenvolupament adequat de la tasca es troben a l'Annex 29 i han de ser conegudes per l'alumnat des del principi de la fase)

Diari d'aprenentatge 6

E: Produïu un guió teatral i representau-lo en forma d'esquetx.

INSTRUMENTS I CRITERIS D'AVUACIÓ

El diari d'aprenentatge i el quadern de seguiment són dos factors clau per a l'avaluació, ja que el seu caràcter rutinari incideix en el progrés de l'alumnat i amplia el seguiment que el professor pot fer del procés d'ensenyament-aprenentatge en general. Per això, com ja hem esmentat en apartats anteriors, és fonamental d'incloure'ls com a instruments d'avaluació en totes les fases del projecte.

El caràcter compilador d'aquesta darrera tasca requereix exercicis que concentrin, en la mesura del possible, el trajecte que els alumnes han fet a través dels coneixements que han anat aflorant arran de tractar uns continguts determinats en cada etapa. D'aquí que, amb la finalitat de qualificar la feina feta, la prova de tipus test i la pregunta de desenvolupament, que es concentren en l'exercici 5, constitueixin un instrument que consideram eficaç,

tot i que no hem de concentrar l'avaluació en el resultat d'aquest exercici, sinó que ha de funcionar com un instrument de seguiment. Per això no és convenient ni s'adiu amb la metodologia del treball per projectes que aquest exercici suposi el percentatge més elevat de la nota.

La tasca final, doncs, també se situa en aquesta línia. El fet que els alumnes hagin de compondre un guió a partir de textos d'autors de rellevància per als continguts estudiats durant tot el projecte és també un instrument avaluador de compilació, de caràcter predominantment pràctic en comparació amb el test comentat prèviament, que avalua el grau d'interiorització dels continguts més teòrics.

INTERVENCIÓ DE LES ALTRES ÀREES

En aquesta tasca, les àrees que es coordinen són l'àrea de Castellà, l'àrea de Filosofia i, com és obvi perquè és el punt de partida de la proposta didàctica d'aquest treball, l'àrea de Català.

El desenvolupament del guió per a la tasca final implica la recerca d'informació al voltant de la polèmica concepció de la condició femenina al llarg dels segles estudiats. Per això, quant a la contribució de l'assignatura de Castellà, val a dir que els textos que usin els alumnes, així com qualsevol dels recursos comentats en la descripció de la tasca que vulguin afegir a la seva representació, han de ser extrets tant de la literatura castellana com de la catalana.

La intervenció de l'assignatura de Filosofia és molt semblant a la de la primera tasca: la introducció d'explicacions, en la representació, de conceptes filosòfics implícits en major o menor mesura en els arguments dels textos triats. Pel que fa a la representació teatral, serà un requisit indispensable la introducció d'un cor (un rol susceptible d'ésser desenvolupat per un sol actor) que s'encarregui d'instruir el públic en conceptes que la trama de la representació en si doni per sabuts.

CAPÍTOL 4: CONCLUSIONS

Un cop establertes les bases teòriques de la tesi d'aquest treball i detallada la seva aplicació pràctica en un possible context real, hem arribat al moment d'extreure'n algunes consideracions finals.

La millora qualitativa de l'educació passa per un augment de l'atenció al treball de les destreses emocionals. És, de fet, per això que durant aquest treball hem defensat un canvi metodològic que enaltís al màxim de les seves possibilitats la competència emocional, com a contribució en aquesta línia de millora educativa. No obstant això, en plantejar aquesta tesi d'una manera pràctica ens hem adonat de la dificultat que comporta assolir aquest objectiu des d'una perspectiva realista.

D'aquesta manera observam que, malgrat haver afirmat des del segon capítol que el treball per projectes és desenvolupat al màxim del seu potencial quan abasta tota l'organització del centre i, en conseqüència, la interdisciplinarietat és total, és cert que la nostra proposta s'ha centrat únicament en la coordinació de tres i quatre àrees diferents. I és que som conscients de la necessitat d'un període transitiu per assolir la millora qualitativa: no és gens senzill canviar la manera global de funcionar perquè hi intervenen molts factors i no només els relacionats estrictament amb la metodologia, sinó també amb les actituds, tan determinants o més que els primers, de l'alumnat i del professorat. I és que ambdós es troben assentats en un model educatiu fortament arrelat en el qual cada actor que intervé en el procés d'ensenyament-aprenentatge té les funcions clarament delimitades i, tot i que són conscients de les seves mancances, en sortir dels marges, tant alumnes com professors se senten perduts.

En aquest mateix sentit, a més de la interdisciplinarietat mesurada, la projecció externa dels ensenyaments ha estat feta en la mesura de les possibilitats que ofereix l'aplicació parcial dels projectes. Per tant, també incitam, en treballs posteriors, a l'ampliació d'un aspecte com és el traspàs dels aprenentatges

mes enllà de les parets del centre, tan rellevant per a la significació dels aprenentatges i la implicació del context familiar en el sistema educatiu, pilars fonamentals en l'exercici de les destreses relacionades amb la competència emocional.

En una altra direcció, val la pena reflexionar sobre la distància entre els paràmetres teòrics i la seva aplicació pràctica. Un dels trets idiosincràtics de la metodologia dels projectes és la democratització màxima de l'educació, exemplificada amb la tria conjunta dels aprenentatges. Aquest aspecte, però, ens ha semblat, a l'hora de posar-ho en pràctica, massa utòpic. I és que organitzar un projecte comporta molta dedicació i no preveim fins a quin punt seria viable dissenyar-lo a partir de les propostes que el grup d'alumnes fes a principi de curs. De totes maneres, la nostra intenció no és en cap cas ser taxatiu, sinó formular preguntes de cara a reflexions futures.

En contraposició al màxim exponent d'educació democràtica com a aspecte utòpic, ens interessa assenyalar-ne un altre que pot semblar-ho, també, però que el consideram un objectiu essencial per a una millora en la qualitat de l'educació: que els alumnes aprenguin el valor del treball en grup. Els agrupaments integren la seva raó de ser en el treball de la competència emocional; no només actuen en benefici d'un aprenentatge més a mida de cadascú i ofereixen un marc idoni perquè els alumnes construeixin coneixements de manera autònoma, sinó que també influeixen en el sentit funcional: aprendre a treballar en equip és bàsic per tal de tenir èxit en una societat en què el coneixement cada vegada està més diversificat.

Així, cal que els alumnes aprenguin la importància de formar agrupaments equilibrats. Per això, ens ha semblat indispensable per a la nostra proposta didàctica canviar, eixamplar, reduir, etc. els grups de treball, ja que creim que és la manera que cada un dels alumnes arribi a conèixer-se i a saber, en funció de les seves peculiaritats, com ha d'actuar dins un grup o un altre. Al final, també suposa un canvi d'actitud tant per part de l'alumnat com del professorat: el model és el docent i, si el professor no està convençut del propi mètode, en cap cas podrà esperar bons resultats de la seva aplicació.

Pel que fa als aspectes més formals, la proposta didàctica ha estat plantejada en forma de guia per a tal de fer-la més abastable. Encara que sigui presentada seguint els esquemes d'una seqüència didàctica convencional, no pretén restringir l'ampliació ni la reducció tant dels coneixements com dels aspectes purament organitzatius (temporització, distribució dels continguts, etc.). Volem dir que la flexibilitat té un paper central en la nostra proposta per tal de fer emergir el coneixement de forma natural, precepte bàsic del treball per projectes, i que siguin els mateixos alumnes que sentin la curiositat de saber més, de construir més coneixement.

En definitiva, aquest treball pretén de ser un pas més en el procés d'avançament cap al canvi metodològic. Hem volgut projectar una proposta didàctica que engloba un trimestre de feina mitjançant l'estructura d'un projecte sense cap experiència consolidada a les espatlles. Per això, en aquest apartat hem volgut obrir portes cap a ampliacions substancials en estudis posteriors a mesura que el treball per projectes vagi guanyant terreny en l'àmbit de l'educació secundària. Pensem, doncs, que sols podem contribuir al canvi que tant reclama el model educatiu vigent a l'Estat experimentant, innovant i intentant millorar dia a dia la tasca docent, la nostra tasca.

REFERÈNCIES

- Arnold, J. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.
- Basterra, A. N. (2013). Queremos trabajar por Proyectos en el centro pero... no sabemos por dónde empezar. [<http://es.slideshare.net/AnaBasterra/queremos-trabajar-por-proyectos-en-el-centro-pero-no-sabemos-por-dnde-empezar>] (Consultat 20/06/15).
- Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Barcelona: Tusquets.
- Bisquerra, R. (2002). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Castañeda, P. 2012. El treball per projectes a secundària. Estudi d'un cas a l'institut de Sils (Treball final de màster). Recuperat de <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/7117>
- Chamot, A. (2004). «Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom». Electronic Journal of Foreign Language teaching, 26 (3), 308-320. Recuperat de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1993.tb02288.x/abstract>
- Coll, C. (1986). «Bases psicológicas de diseño curricular». Cuadernos de pedagogía. 139. 24-30.
- Coll, C. i Mauri, T. (2006). «La qualitat educativa de l'ensenyança centrada en el treball dels estudiants. Una perspectiva constructivista». Butlletí La Recerca. 5. Recuperat de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/coll-mauri.pdf>
- Decret 95/2010, de 30 de juliol, pel qual es modifica el Decret 73/2008, de 27 de juny, que estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, BOIB 116 (2010).

- Domínguez, G. (2000). Proyectos de trabajo. Una escuela diferente. Madrid: La Muralla.
- Esteve, J. M. (1998). «El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro». Aula abierta. 72. 23-62.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Philadelphia: Basic Books.
- Goleman, D. (2007). Intel·ligència emocional. Barcelona: Kairós.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, A. (2006). «Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención». Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 8, 4 (1), 177-212. Recuperat de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?100>
- Limonero, J. (2003). Motivació i emoció. Barcelona: Editorial UOC.
- Medrano, G., Medrano, R. i Arreaza, F. (2011). «La competencia emocional». Recuperat de: <http://www.lascompetenciasbasicas.es/attachments/article/80/Competenciaemocionalcurr%C3%ADculo.pdf>
- Morey, M. (2012). CP Norai, 25 anys.
- Myers, D. (2006). Psicología. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Pozuelos, J (2007): Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Sala, J. (2002) Factors condicionants del desenvolupament. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, servei de publicacions

White, A. (2009). *From Comfort Zone to Performance Management*. Bèlgica:
White & MacLean Publishing.

BIBLIOGRAFIA

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.

Badia, L. (1988). *De Bernat Metge a Joan Roís de Corella*, Barcelona:
Quaderns Crema.

Decret 82/2008, de 25 de juliol, de l'estructura i el currículum del batxillerat a les Illes Balears, BOIB 107 (2008).

Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula». *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Gardner, H. i Hatch, T. (1989). «Multiple Intelligence Go to School», *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.

Papanicolaou, Andrew C. (2004). «Walter Cannon y el surgimiento del cerebrocentrismo», *Revista española de neuropsicología*, 6 (1-2), 25-52.

Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990): «Emotional Intelligence». *Imagination, Cognition y Personality*, 9 (3), 185-211.

ANNEXOS

Annex 1

EL MUNDO [\[http://www.elmundo.es/\]](http://www.elmundo.es/)
 Edición España Versión Clásica
 SUSCRÍBETE [\[http://JCLK.TRADEDOUBLER.COM/CLICK?P=258581&A=240419986&T=22377468\]](http://JCLK.TRADEDOUBLER.COM/CLICK?P=258581&A=240419986&T=22377468) INICIAR SESIÓN [\[https://SEGURELMUNDO.ES/ELMUNDO/LOGIN/LOGIN.HTML\]](https://SEGURELMUNDO.ES/ELMUNDO/LOGIN/LOGIN.HTML)
 SECCIONES [\[http://www.elmundo.es/servicios/index.html\]](http://www.elmundo.es/servicios/index.html) [\[http://www.elmundo.es/mejores-colegios.html\]](http://www.elmundo.es/mejores-colegios.html)
 Servicios Colegios

Los 100 mejores colegios de España

Los 100

Punt. Colegio	Provincia	Punt. Colegio	Provincia	Punt. Colegio	Provincia
1º 96	Barcelona	35º 86	Barcelona	69º 83	Asturias
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f73a2c22601d2d3f8b458b.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8b122268e3e53698b4571.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9ee03268e3e36548b456c.htm]	
2º 96	Asturias	36º 86	Málaga	70º 83	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f73f4422601d2e3f8b4585.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8b32e268e3e2b678b4582.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9fd04268e3e61538b4573.htm]	
3º 96	Madrid	37º 86	Sevilla	71º 83	Almería
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f7433d22601d643b8b4585.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8b512268e3e34668b4580.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9ce4b268e3e22558b456b.htm]	
4º 95	Vizcaya	38º 86	Zaragoza	72º 83	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f7473722601d463d8b458c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f986df268e3e18698b457c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9e901268e3e45548b4571.htm]	
5º 95	Gerona	39º 86	Vizcaya	73º 83	Las Palmas
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f74db322601da2208b456d.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f98ab9268e3e8b798b4578.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9dd8268e3e45388b457b.htm]	
6º 94	Madrid	40º 86	Navarra	74º 83	Valladolid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f74ff522601db01f8b456b.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f98db3268e3e94798b4573.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9d8aa268e3e6b368b4579.htm]	
7º 94	Madrid	41º 86	Vizcaya	76º 83	Zaragoza
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f7548822601db11e8b456c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f98ff0268e3e96798b457c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9ce2e268e3e63a378b4579.htm]	
8º 94	Madrid	42º 86	La Rioja	76º 83	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f75be322601db01e8b4571.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f99298268e3e86798b4578.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9cd1f268e3e6d378b456d.htm]	
9º 94	Vizcaya	43º 86	Islas Balears	77º 83	La Coruña
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f761e822601dba1e8b4571.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f986e2268e3e96798b4581.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a8e5268e3e47378b456c.htm]	
10º 94	Madrid	44º 86	Madrid	78º 83	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f7656622601da81e8b4571.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9988c268e3e8a798b45ae.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a887268e3e613a8b456c.htm]	
11º 93	Barcelona	45º 86	Las Palmas	79º 82	Barcelona
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f7680722601d91208b457b.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f99b84268e3e93798b4587.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a586268e3e5398b456a.htm]	
12º 93	Madrid	46º 85	Sevilla	80º 82	Asturias
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f838a3268e3e3da248b457b.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a146268e3e8a798b45be.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f93de8268e3e8d798b4588.htm]	
13º 92	Navarra	47º 85	Barcelona	81º 82	Sevilla
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f84fd2ca474140d8b456a.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a2fb268e3e9d798b4592.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f99d43268e3e3a3798b45a3.htm]	
14º 91	Navarra	48º 85	Madrid	82º 82	Almería
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f854ebca474160d8b456c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a443268e3e6f378b456a.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f998a8268e3e3ea798b4578.htm]	
15º 91	Madrid	49º 85	Madrid	83º 82	Sevilla
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f85787ca4741610d8b456c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a5b0268e3e74378b456a.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f994aa268e3e3ea798b4574.htm]	
16º 91	Alava	50º 85	Badajoz	84º 82	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f87b5a268e3e5e328b457f.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a71f268e3e44388b456b.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f98ea268e3e3ea1798b4595.htm]	
17º 90	Madrid	51º 85	Madrid	85º 82	Tenerife
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f88306268e3e8e318b45ad.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9a989268e3e3e378b456b.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9872d268e3e8d798b4576.htm]	
18º 90	Madrid	52º 85	Tenerife	86º 82	Sevilla
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f88566268e3e45308b4589.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9ab8d268e3e6f378b4573.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8b71ee2704e5b498b456e.htm]	
19º 90	Asturias	53º 85	La Coruña	87º 81	Granada
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8873d268e3e4f2f8b4597.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9add8268e3e6c368b4570.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9e314268e3e3f558b456a.htm]	
20º 90	Madrid	54º 84	Madrid	88º 81	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f88a89268e3e42308b4586.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9cb6b268e3e65398b4575.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8b3b9e2704e46508b456d.htm]	
21º 90	Madrid	55º 84	Madrid	89º 81	Madrid
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f88c4b268e3e28658b456c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9ce91268e3e6f378b4585.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8b123e2704e2248b456d.htm]	
22º 89	Madrid	56º 84	Madrid	90º 81	Sevilla
[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f88de8268e3e28658b456c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f9d29c268e3e6c378b457c.htm]		[http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f8ad8e2704eca4d8b456b.htm]	
		57º 84	Gerona		
		Les Alzines			

Table of schools with columns for rank, name, province, and URL. Includes schools like Logos, Heidelberg, Urdaneta, Obradoiro, El Centro Inglés, La Mirada, Mas Camarena, Chamberí, San Agustín, Irabia-Izaga, Axular, Virgen de Europa, La Salle, Salliver, Inmaculada, CEU Jesús María, Los Sauces, Buen Consejo, lale, Nuestra Señora Santa María, La Farga, Luyferivas, Newton College, La Merced-Fuensanta, Luis Vives, Internacional Peñaacorada, Sagrada Familia, Santa Teresa de Jesús, Padre Damián Sagrados Corazon, CEU San Pablo, Sant Josep Obrer, Alkor-Villalkor, and Guadaluviar.

Notables

Table of schools with columns for rank, name, province, and URL. Includes schools like San Antonio María Claret, Joyfe, Internacional SEK Catalunya, Licenciados Reunidos, Casa Azul, Mater Inmaculata, Hamelin-laie, Eiris Internacional, Cardenal Spinola, Cerrado de Calderón, Amanecer, Julio Verne, Aristos, Cedes, Carmelitas Sagrado Corazón, Los Pinos, Sagrado Corazón Esclavas, Gençana, San José Jesuítas, Internacional de Levante, Vedruna Sagrat Cor, Altair, Corazón de María, Nuestra Señora del Prado, Romareda, Torrevelo-Peñalabra, San Buenaventura, SEK Atlántico, San Alberto Magno, and El Tomillar-Puertapalma.

Internacionales

Table of international schools with columns for school name, community, and URL. Includes Aloha College, Sotogrande, Oakley College, American School of Valencia, Cambridge House, Caxton College, International College Spain, King's College, and Liceo Francés.

http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f91927268e3e35548b4570.html	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54fa946222601d6e668b4570.html	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/549f77e2268e3e37548b4573.htm
The American School of Barcelona Cataluña	The Lady Elizabeth C. Valenciana	The English Montessori School Madrid
http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f91e09268e3e34558b4577.htm	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54fa0157268e3e3558b457c.html	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/549f622268e3e47568b456f.htm
Benjamin Franklin Cataluña	Alemán Madrid	Scuola Italiana Madrid
http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f91e95268e3e36548b456d.htm	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f91e73268e3e34558b457c.html	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/549f622268e3e47568b456f.htm
Lycée Français de Gavà-Bon Soler Cataluña	British Council Madrid	El Limonar Murcia
http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54fa0b19268e3e3c558b4578.html	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f91d16268e3e344e8b456d.htm	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/549f2ec268e3e55548b4576.htm
The British School of Barcelona Cataluña	Hastings School Madrid	
http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54fa062268e3e3e548b4571.htm	http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54f91ba4268e3e35548b457c.html	

Los 27 criterios

<http://www.elmundo.es/mejores-colegios/2015/03/09/54fd6686268e3ec94b8b456f.html>

La decimosexta edición de 100 COLEGIOS recoge una selección de 150 centros repartidos en tres categorías - 'Los 100', 'Internacionales' y 'Notables', fruto de un análisis pormenorizado de más de un millar de escuelas privadas y concertadas

© 2015 Unidad Editorial Información General S.L.U. | [Términos y condiciones de uso](#) | [Política de privacidad](#) | [Política de cookies](#) | [Certificado por 0,00](#) | [Publicidad](#) | [Contacto](#) | [Otras webs de Unidad Editorial](#)

<http://www.reverso.net>
<http://www.eu.nrt.com/es/index.html>

Annex 2

Les tres categories criterials que han regit l'anàlisi dels col·legis de l'Estat realitzat pel diari El Mundo

GRUPO A / MODELO DE ENSEÑANZA

Nueve criterios. Su suma debe tener una valoración máxima de 39 puntos.

1-- Modelo educativo: Se analiza el modelo de enseñanza así como las claves metodológicas que distinguen al centro del resto de colegios. También se tienen en cuenta el ideario, las metodologías y los planes de innovación educativa. **(8 PUNTOS MÁXIMO)**

2-- Reconocimiento externo: Un buen indicador del prestigio y el nivel del centro son los premios y menciones que puede haber recibido. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

3-- Modelos de calidad: Existen varios modelos de gestión (EFQM, ISO, etc.) cuya aplicación tiene como objeto mejorar su funcionamiento interno de los centros. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

4-- Cobertura educativa: La oferta de todos los niveles es garantía de la apuesta por una formación integral y permite la planificación de la vida académica a largo plazo. **(5 PUNTOS MÁXIMO)**

5-- Evaluación del alumnado: Pedimos que el centro describa si, además de las calificaciones, tiene en cuenta otras variables en la evaluación del alumnado. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

6-- Precio: Se ha prestado atención a la relación calidad-precio. Asimismo el de otros servicios complementarios, como comedor, rutas, uniformes, material, etc. **(6 PUNTOS MÁXIMO)**

7-- Relación de oferta-demanda: Existencia o no de lista de espera y número de solicitudes para ocupar plaza en el centro. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

8-- Índice de fidelización: Porcentaje de alumnos que concluye su vida escolar en el colegio, así como cuántos ex alumnos escogen llevar a sus hijos al centro. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

9-- Cuidado del profesorado: La calidad del centro está en sus docentes: ¿Qué porcentaje de éstos son personal estable? ¿Se estimula su formación continua? ¿Participan los profesores en proyectos de innovación e investigación educativa? ¿Existen cursos de formación impartidos por los profesores de su centro? **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

GRUPO B / OFERTA EDUCATIVA

Nueve criterios. Su suma debe tener una valoración máxima de 34 puntos.

1-- Idiomas: Uno de los criterios clave es el número de idiomas que el colegio incluye en su oferta y la consideración como asignatura o como lengua vehicular de su enseñanza. También se ha tenido en cuenta la opción a exámenes internacionales dentro del propio centro y la posible oferta de programas de intercambio. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

2-- Profesorado: Hace referencia a la titulación de los profesores, a la existencia de docentes nativos para idiomas y al acceso del claustro a cursos de reciclaje. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

3-- Número y titulación de los profesores de apoyo: Se ha evaluado el número de profesores que se dedican a reforzar, de forma individual o colectiva, los conocimientos adquiridos. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

4-- Número de horas dedicadas a tutorías por alumno, número de profesores y profesionales dedicados al departamento de orientación y funcionamiento de éste. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

5-- Refuerzo para necesidades o capacidades especiales: Para permitir un desarrollo adecuado de las capacidades del niño es conveniente adaptarse al diferente ritmo de algunos estudiantes. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

6-- Selectividad: Aquí se mide el éxito del centro en el examen de acceso a la universidad, los alumnos presentados del total de matriculados en el último curso y el porcentaje de alumnos que han podido estudiar su primera opción. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

7-- Actividades no académicas: Se valoran todo tipo de talleres y actividades sociales que se ofertan fuera del currículum. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

8-- Actividades extraescolares: Su variedad y su precio nos han permitido evaluar la riqueza y diversidad de la formación extraescolar que ofrece el colegio a sus alumnos. **(4 PUNTOS MÁXIMO)**

9-- Servicio médico: Se ha valorado positivamente su existencia en los centros y la preocupación por la salud de los alumnos. **(2 PUNTOS MÁXIMO)**

GRUPO C / MEDIOS MATERIALES

Nueve criterios. Su suma debe tener una valoración máximo de 27 puntos.

1-- Número de alumnos por aula: Una cifra mayor de 25 estudiantes en cada clase impide la atención adecuada a las necesidades del niño y dificulta la dinámica del curso. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

2-- Número de alumnos por profesor: Una buena proporción asegura un mejor trabajo específico e individualizado con los estudiantes y, por tanto, unos mejores resultados académicos. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

3-- Metros cuadrados: Es importante contar con espacio suficiente para adaptarse a las necesidades materiales que puedan surgir. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

4-- Espacio en las aulas: Su función es facilitar el trabajo del profesor y del grupo, además de asegurar que los niños cuenten con las condiciones necesarias en clase para desarrollar sus capacidades. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

5-- Material informático: Los niños deben acostumbrarse desde edades tempranas a la informática y familiarizarse con un entorno de futuro y útil en estudios superiores y en el mundo profesional, donde las TIC cada vez cobran mayor importancia. Se valora positivamente la existencia de nuevas tecnologías de uso didáctico. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

6-- Transporte: Por su situación, algunos colegios hacen necesaria la oferta de transporte. Se ha prestado atención a su calidad y a que su coste no suponga una cantidad excesiva en relación al precio mensual. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

7-- Comedor: Se tienen en cuenta diferentes criterios, como el precio, las plazas, la opción de utilizarlo eventualmente o la posibilidad de llevar la comida de casa. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

8-- Laboratorios: La especificidad de ciertas materias exige una infraestructura correcta y un contexto adecuado para poder impartirlas. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

9-- Instalaciones deportivas: Para conseguir una completa y buena formación es crucial un espacio específico y acondicionado para actividades físicas y creativas. **(3 PUNTOS MÁXIMO)**

Annex 3

Exercici 10 [TASCA FINAL] (Tasca 1)

Tipus d'agrupament: grups de 4 alumnes (la distribució haurà estat pensada prèviament pel professor tenint en compte les destreses que interessa exercitar mitjançant l'acurada planificació dels agrupaments).

- En aquesta primera part, heu de dur a terme la tria de textos. La contribució a la mostra que heu de fer des de l'àrea de Català consisteix a contraposar la concepció de la dona des de dos punts de vista: el fictici i el real.

- Primer de tot, cal fer memòria, com heu fet als exercicis inicials, i recordar les novel·les cavalleresques i els llibres de cavalleries per tal de seleccionar-ne aquells fragments que us ajudin a delimitar la tipologia de dama que apareix en la ficció medieval.
- En segon lloc, per tal de fer evident el contrast entre ficció i realitat, seleccionareu textos dels tractadistes de finals del segle XIV i principis del XV que heu estudiat durant aquesta primera fase del projecte.
- Cada grup haurà de triar dos textos (un de ficció i un altre més acostat a la realitat) tant de la literatura catalana com de la literatura castellana i anglesa.

*No heu d'oblidar la relació que han de tenir els textos amb els que trieu de la literatura anglesa i la castellana. És a dir, centrau-vos en alguns aspectes concrets i feu girar la vostra selecció al voltant d'aquests (per exemple, la representació de la dona en forma de serp o la dona com a ésser luxuriós per natura).

- La segona part de l'exercici és la preparació de les exposicions: durant la mostra, cada grup s'haurà d'encarregar de guiar els visitants del *museu* per la nova exposició. Per això, cada un dels membres haureu de presentar una part (són quatre: textos catalans, textos castellans, textos anglesos i conceptes filosòfics) tenint en compte els paràmetres de la rúbrica d'avaluació de l'expressió oral següent:

	Suspens	Bé	Notable	Excel·lent
Contingut	Escassa o gairebé nul·la originalitat. No s'ha revisat gens a casa.	L'originalitat no ha donat de resultes massa creativitat, però tampoc és un plagi.	Informació original i denota pràctica a casa.	Informació original que denota creativitat. Es reflecteix la revisió del text i pràctica de la presentació a casa.
Organització del contingut	Confús, sense una direcció clara, desorganitzat i mancat de sentit.	És correcta, però hi ha errades greus en alguna de les propietats textuais.	És adequada i adaptada al context.	Mostra una planificació acurada que dóna una seqüenciació lògica i clara.
Comunicació	Difícil de seguir.	Poc clara. No atreu l'atenció.	Clara i entenedora.	To de veu apropiat, llenguatge precís i adequat a la situació. Ha aconseguit engrescar el públic.
Presentació	Poc elaborada: no fa servir cap suport digital.	És correcta, però no atreu l'interès del públic.	Presentació acurada amb suports visuals.	Molt treballada i atractiva.
Temps emprat	Massa curt o massa llarg	Massa curt o massa llarg	Petita desviació del temps.	Distribució equitativa del temps, fent els ajustaments necessaris per no estendre's més o manco d'allò requerit.

ANNEX 4

Exercici 1 (Tasca 1)

	Recerca	Fonts
Carmesina		
Issa		
Güelfa		

** Orientacions sobre els recursos digitals

En fer una recerca a la xarxa (Internet) heu de ser molt conscients del *renou informatiu*, un concepte sorgit alhora que la navegació en xarxa i que es refereix a la quantitat desmesurada d'informació i a la manca de filtres. Així, no és gens estrany que us vegeu saturats quan intenta buscar un aspecte concret, però és incapaç de destriar-ne la versió més coherent. Per això, tot seguit trobareu una sèrie de *trucs*, per dir-ho d'alguna manera, que us ajudaran en haver d'escollir la informació.

1. El cercador de Google és una eina bàsica, però també té opcions que us permetran d'afinar les recerques (per exemple, a més de les opcions que tenen pestanya pròpia, que ens permeten accedir directament a imatges, mapes o vídeos relacionats amb la informació cercada, també en trobem d'altres emmagatzemades a la pestanya "més", com Google Books, que filtra els resultats i només apareixen els llibres o documents editats amb algun vincle amb la informació requerida).
2. És molt important que, en clicar en una de les entrades que us proposa Google un cop realitzada la cerca inicial, us assegureu que la pàgina web que l'alberga sigui de referència; és a dir, hem de verificar que la font de procedència de la informació és seriosa:
 - a. Blogs → Identificau-ne l'autor i, si no el coneixeu, cercau-ne informació relacionada i corroboreu la fiabilitat de la informació
 - b. Webs d'universitats, instituts, revistes científiques → Són magatzems d'informació de gran interès.
 - c. Webs personals → Confirmau-ne la validesa cercant dades sobre l'autor.
 - d. Diccionaris, enciclopèdies, etc. en línia → La Viquipèdia és una eina útil, però no és cent per cent fiable, ja que la seva edició és oberta a qualsevol persona que hi vulgui contribuir: quan hi faceu recerques no us oblideu mai de contrastar la informació. Millor que siguin eines supervisades per alguna institució o editorial:
 1. Enciclopèdia Catalana
 2. El diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC)
 3. L'Optimot (cercador d'informació lingüística que ajuda a resoldre dubtes sobre la llengua catalana)
 4. El Diccionari català-valencià-balear (DCVB)

- e. Fòrums → Eina per contrastar la informació: els fòrums, com els blogs, es construeixen a partir de les aportacions de les persones que hi entren, els filtres de control no són gaire eficaços, per això, sempre us convindrà una segona opinió.

Annex 5

Exercici 3 (Tasca 1)

1)



**Qüestions orientadores

- Quines diferències veis entre aquestes imatges?
- Som a finals del s. XIV, recordau qui regnava la corona catalanoaragonesa?
- El rei Joan I era conegut com l'Amador de la Gentilesa; aquests sobrenoms donen pistes sobre la personalitat d'aquest monarca i, per extensió, sobre la seva cort; podríeu explicar el perquè d'aquest sobrenom? Heu de tenir en compte que la seva segona esposa, la que més l'influencià, fou Violant de Bar, neboda de Carles V de França.
- Joan I, doncs, fou un rei amb una gran predilecció per les belles arts, la música, la literatura (fundà l'acadèmia del gay saber) i l'astrologia. En els aquells moments, on trobem el nucli de l'avantguarda cultural?
- Joan I morí sense descendència masculina legítima, per això, el seu germà Martí ocupà el càrrec. Aquest darrer també traspassà sense descendència, fet que propicià un conflicte polític que es resolgué al Compromís de Casp declarant Ferran d'Antequera el primer monarca de la corona catalanoaragonesa procedent de la casa Trastàmara. La seva mort prematura abreujà el període de regència (només quatre anys, de 1412 a 1416) i feu que el seu fill primogènit heretés el càrrec. D'aquesta manera, el rei passà a ser Alfons IV el Magnànim. Quina relació té aquest monarca amb el segon mapa? Per tal de resoldre aquesta qüestió cal que seguïu el procés que heu fet amb Joan I, és a dir, mirar d'esbrinar com era la seva personalitat.
- Dins aquest context històric, doncs, les influències culturals són bastant definides. Quin canvi creis que es dona entre finals del segle XIV i la primera meitat del segle XV? Fixau-vos en els mapes, que us en donen la clau.
- Quina escena cultural en plena efervescència es troba Alfons el Magnànim en arribar a Itàlia?

Annex 6

Exercici 4 (Tasca 1)

L'Humanisme

"L'Humanisme, en principi, es tracta de l'estudi crític i personal dels textos clàssics i de la utilització creativa que hom en pot extreure: des d'un major coneixement de la retòrica i dels recursos d'estil fins a l'assimilació de determinades nocions d'història, de filosofia i de política. De tot plegat l'essencial és, però, el tracte amb els textos, un tracte que comporta bàsicament el coneixement profund de la llengua en què són escrits i l'obsessió per aconseguir una versió més i més correcta del mateix text com a fonament de tota activitat posterior. L'Humanisme no és més que l'obra dels humanistes, és a dir, d'uns professionals de les lletres, o més ben dit dels "studia humanitatis" que, a més de la seua feina pròpiament, van anar variant al llarg dels segles (des dels precursors del segle IX i XII, a Petrarca, Valla i Erasme) tot i que en general es manté dintre d'uns canons previsibles." (Badia, 1988)

ANNEX 7

Indicacions per a un bon desenvolupament de l'exercici 5 (Tasca 1)

L'exercici 5 és important perquè és un dels pocs que haureu de fer a casa, de manera individual. A més, té un pes rellevant entre els criteris de qualificació de la primera fase d'aquest projecte. Per això, cal que, d'una banda, entengueu bé el funcionament de l'aplicació CmapTools i que, de l'altra, llegiu tota la informació que contenen els recursos següents, però també el llibre de text.

En primer lloc, de cara a l'elaboració d'un mapa conceptual òptim, és imprescindible sintetitzar totes les dades que anirem recopilant en un resum del tema (en aquest cas, un resum de l'Humanisme concretat en literatura).

Un cop recollida la informació que us interessa, cal que rellegiu el resum que n'heu fet i, encara una vegada més, en filtreu la informació per tal de quedar-vos només amb conceptes fonamentals.

Finalment, heu de reflexionar sobre la manera en què us interessa de lligar aquests conceptes entre ells per tal que el mapa conceptual resultant sigui el més lògic i entenedor possible.

Recursos útils

→ Dóna una perspectiva global del concepte d'Humanisme.

<http://ccsocials.blogspot.com.es/2013/01/tema-7-renaixement-i-reforma.html>

→ Hi trobareu un PowerPoint que esquematitza la informació sobre el segle XV

<http://es.slideshare.net/Juanluko/el-reinaxement-lhumanisme-i-el-segle-dor-de-la-literatura-catalana-7992820>

→ L'Humanisme des del punt de vista literari

<http://www.xtec.cat/~jroca12/literatura/humanisme.htm>

→ **TUTORIAL** CmapTools. Partiu de l'índex i veureu que des de la pàgina 30 trobareu tota la informació que necessitau per aprendre a fer servir l'aplicació.

<http://weib.caib.es/formacio/distancia/material/cmap/CMap.pdf>

Annex 8

Exercici 6 (Tasca 1)

Material per al professorat - Introducció: delimitació del marc històric. Exemple resumit d'explicació teòrica intercalada

Del tron de Joan I al d'Alfons el Magnànim hi ha un canvi, com hem començat a veure, en les influències culturals: l'afrancesament dels costums cortesans que Joan I promogué durant el seu regnat canviarà radicalment quan les inquietuds culturals i imperialistes portin el rei Alfons a embarcar-se en l'expedició per la Mediterrània (Sardenya, Còrsega, Sicília i Nàpols). Tant quedarà enlluernat de la cultura del *Quattrocento* italià que decidirà instal·lar la cort a Nàpols i no tornarà mai més als territoris peninsulars de la corona catalanoaragonesa. Malgrat això, els cavallers que l'acompanyen, majoritàriament valencians a causa de les tensions civils latents en el principat, tornaran a casa impregnats de ressons renaixentistes.

Taula per orientar la recerca:

	Francesc Eiximenis	Bernat Metge	Font
Context històric			
Característiques de les seves obres cabdals			
Aspectes que els relacionen			

Annex 9

Exercici 7 (Tasca 1)

1. Fragment de *Lo Crestià*, de Francesc Eiximenis

[...] Tot en ella és falsa, ja que si la mires als peus, duu sempre talons, si pot, que la facin més alta; no posa el peu pla per anar més falaguera i més airosa. Tot el cos s'estreny per semblar més prima; els pits i les anques s'engrosseix per semblar més ben feta; la barba, les celles i el front s'afaita per no aparèixer peluda; els cabells duu manllevats, les celles pontades, la cara pintada; els llavis porta tenyits; [...] les dents es pinta; l'alè i el cos es perfuma perquè no se sentin les seves olors amagades; la veu s'aprima, el coll plega i mou com a serp per semblar més falaguera; les mans s'omple d'anells i el cos de bells ornaments perquè tothom es fixi en ella i sigui més bella [...]; en totes quantes parts té posa qualche ficció, de manera que així ornada ja no és la que era sense tots aquells aparellaments. I, sobretot, té el cor, a dins, com una font, bóta i barral de falsedat, ja que en res més no pensa i de res més no parla [...].

El cinquè vici reprehensible en els vestits és el tall i la forma, ja que alguns cada any muden la norma de vestir, i això és gran curiositat i gran supèrbia. Entre totes les curiositats i bogeries d'aquest temps [...] trobar vestits que cobreixen la cara i les mans i descobreixen les anques i les parts vergonyoses [...]. I amb aquestes curiositats el diable n'hi ha mesclades d'altres, com és que porten camises estretes al cos, que meravella és com no es trenquen les costelles, i així amples als pits, que per força s'han d'omplir de cotó o d'altra cosa, ja que natura no basta per fer-los tan grossos. Deus saber que demanaren a un poeta quina cosa era una dona i respongué que cap que pogués ser qualificada d'humana i que calia anomenar-la, millor, guineu, cranc o serp. Primerament guineu, perquè sempre pensa falsedats i enganys a qualsevol part on sigui. Després pot ser anomenada cranc perquè sempre va torta i perquè per fora sembla una cosa meravellosa i a dins no hi res de bo

(Adaptació d'EIXIMENIS, Francesc, *Lo Crestià: selecció*, a cura d'Albert Hauf, 1983, Barcelona. Edicions 62)

2. Fragment de *Lo somni* (Llibre III), de Bernat Metge

8 [...] —Ara no t'enfellesques —dix ell—. Tu has dit dessús que ames e és amat coralment per una dona que eguala o sobrepuja en saviesa, bellesa e graciositat tota dona vivent. O aquesta és ta muller, o no. Si és ta muller, follament has parlat, car has lloat tu mateix, per tal com ella és carn de la tua carn e os dels teus ossos; e lloar si mateix, si Aristòtil ha dit ver, és cosa fort vana. Si no és ta muller, no pots dir que sies content d'açò que has, car ésser content no és àls sinó reposar en son desig e abstenir-se de cobejar coses supèrflues. E com a l'hom, majorment catòlic, així com tu, deja bastar una fembra, ço és sa muller, segueix-se necessàriament que de dues coses sia l'una, ço és: o que tu sies foll e va, per tal com has lloat tu mateix, o no sies content d'açò que has e, per consegüent, no hages lo bé que pot ésser en felicitat mundanal. Si foll ést, mon propòsit he; si no ést content, freitures de felicitat, la qual tu entens que sia fort gran en amar dones. E és-ne ocasió sola ignorància. Si d'aquesta vols gorir, en

ta mà és.

—A l'argument que m'has fet no et respondria —diguí jo— ne et comanaria la cura de la mia malaltia, si n'he, entrò que sàpia clarament tos afers e lo poder que has de gorimi.

9 Lladoncs ell, ab alegre cara e ab paraules fort suaus e gest madur, dix:

—En lo temps d'Èdip, rei de Tebes, nasquí, e fui filòsof assats famós e covinentment instruït en matemàtica. Una filla haguí, apellada Manto, qui en nigromància e altres arts per los catòlics reprovades, no fo menor que Medea. E per ma ventura, passant prop un riu, en una selva trobé dues serpents, una masculina, altra femenina, que s'eren ajustades carnalment; e ab aquest bastó que tenc en la mà, doné'ls gran colp, e encontinent fui mudat en fembra. En tal estament fui per espai de set anys. Passats aquells, un jorn trobé les dites serpents ajustades en la forma d'essa dita, e diguí: «Si tan gran és lo poder de la vostra nafra que per virtut d'aquella contrària mutació se seguesca, altra vegada vos batré». E de fet així se seguí: tantost fui transformat en la primera figura, segons que d'abans era.

Seguí's a cap de temps que, com Júpiter e Juno jaguessen nuus en llur llit, havents aquell delit que marit e muller acostumen haver, Júpiter dix que molt major era la luxúria de la fembra que de l'hom. Juno respòs lo contrari. Haüda entre ells gran discepció sobre açò, concordaren ensems que, per tal com jo havia experimentat cascuna natura, fos jutge de la qüestió d'essa dita, e així com aquell qui mills ho devia saber que altri. Oïdes les raons de cascuna part, diguí que la luxúria de la fembra sobrepuja tres vegades aquella de l'hom. Tantost Juno, molt irada d'açò, usant de la sua acostumada iniquitat, tolgué'm no solament la vista, mas los ulls. Júpiter, veent que per dir veritat jo havia encorregut tan gran damnatge, en compensació d'aquell donà'm esperit de divinació. E mentre visquí en lo món, doné moltes respostes veres d'açò que la gent me demanava que es devia seguir en l'esdevenidor. Ara saps mos afers e si et puix curar de ta malaltia. Respon clarament a l'argument e no em mens ab circuirions.

—No poria mantenir —diguí jo— que sia content d'açò que he car, a la veritat, la dona que tant am no és ma muller. Sàpies que molt més am aquella, sens tota comparació. Bé és veritat que ma muller aitant l'am com los marits acostumen.

—Pus has atorgada veritat —dix ell—, lo joc t'estrenyeré en breus paraules. Hom del món no pot haver felicitat, qui pos s'amor en dona. E creu-me a mi, qui no ignora llurs costums.

—No en sa muller almenys? —diguí jo.

—No en sa muller —respòs ell— ni en altra.

—Ara et confés —diguí jo— que a mi és necessari la tua cura, majorment si raonablement me pots fundar e provar que així sia com has dit, car lo contrari he imaginat e cregut totstemps.

10 Lladoncs ell, així com aquell qui ab gran afecció, a mon juí, volia parlar, baixà lo cap un poc, e alçant los muscles, estès la mà vers mi, dient:

—La rael e principal causa del teu mal és com no saps la propietat e maneres de fembres, car si no ho ignoraves, no series de l'opinió que ést. E per tal que en sies cert, atén bé a açò que et diré.

Fembra és animal imperfet, de passions diverses, desplaents e abominables

passionat, no amant altra cosa sinó son propi cos e delits; e si los hòmens la miraven així com deuriem, pus haguessen fet ço que a generació humana pertany, així li fugirien com a la mort. No és animal en lo món menys net que fembres. Si entens que no et diga ver, pren-te'n esment en llurs necessitats o malalties, no solament a totes comunes, mas particulars, les quals serien vergonyoses exprimir. E no hauràs poc fet que ho conegues, car elles saben bé celar llurs secrets, e coneixents si mateixes, tenen per bèsties tothom qui mirant solament llur crosta de fora, car no se'n pot àls veure, les ama o les desija o les ha en alguna reputació.

Elles, coneixents llurs defalliments, volen que hom pens que elles hagen moltes coses que natura no els ha donat. E per haver especialment la carn lluent e clara, no curants que n'envelleixen abans de temps e en perden les dents e poden fortment, sinó que les aigües, perfums, algàlia, ambre e coses aromàtiques que porten supleixen llur pudor, pinten-se ab innumerables ungüents e colors. E per tal que mills ne puiuen venir a la fi que desigen, aprenen d'estil·lar, de fer untaments, de conèixer herbes e saber llur virtut, e propietat de les figues seques, del vermell de l'ou, del pa fresc de pura farina pastat, de les faves seques e de la llur aigua, de la sang e sagí de diverses animals e de la llet de la somera. Llurs cambres e altres llocs secrets trobaràs plens de fornells, d'alambrics, d'ampolles, de capses e d'altres vaixells peregrins, plens de les confeccions que ab gran estudi hauran aparellades a llur pintar, ab ajuda de molts. Car no hauran algun especial veí o hortolà que per elles no sia terriblement ocupat: alguns per fer argent sublimat, argentada, pomada lliriada e mil llavadures e untaments; altres per anar cavant e cercant rael e herbes salvatges que no em pens que jamai hages oït nomenar.

E desijants que llurs cabells negres sien semblants a fil d'aur, moltes vegades ab sofre, sovent ab aigües, sabons e lleixius de diverses cendres (e especialment de mares de vin grec e de ginesta) e a vegades ab sagí de serp e de guatlla e ab los raigs del sol, converteixen aquells en la color que desigen. Puis fan-los caure a vegades per lo mig de l'esquena, e sovint escampats per los muscles, e a veagdes redortats en lo cap, segons que els és vijares que mills los estiga. E han en gran e cordial privadesa algunes fembres que els fan escorxaments, e els pelen les celles e lo front, e los raen ab vidre subtil les galtes e lo coll, llevants-ne certs pèls qui a llur parer hi estan mal, e los fan diverses maneres de pelador.

Noresmenys elles meten tot llur estudi en trobar guisa novella e pomposa, així d'arreaments com de comportaments. E no els dóna vijares que sia de bona manera, si doncs los hàbits no són novells, ben deshonestes, trobats e portats primerament per fembres vanes, indignes estar entre dones castes; e que sien de fins draps e altament folrats, ab les mànegues molt amples entrò als talons, e ab les gonelles de la cinta avall molt amples e folrades per retre e mostrar llurs anques ben grosses, e de la cinta amunt, embotides de tela e de cotó per fer-los bons pits e grans espatles e per cobrir molts defalliments que han; e ab les alcandores brodades, ben perfumades, e aptes a caber en un clovell de nou; e ab los perfils de les aljubes de vairs purats o erminis, e que els comencen als genolls e en rosseguen dos palms per terra, a denotar que de major honor són dignes que els hòmens de ciència, qui aquells solen portar sobre llurs caps.

11 La gran cura e sobirana diligència que han en llur lligar, qui la't poria dir? Si els hi anava gonyar o perdre l'ànima e la fama, no hi porien pus fer. Elles primerament se

meten davant un gran e clar espill, e a vegades dos, per tal que en aquells se puixen veure cascuna part, e conèixer qual d'aquells dos mostra mills la sua figura; e en l'una part fan estar la serventa, e en l'altra la cabellera o les polseres, l'alcofoll e les pintures. E ab l'ajuda d'aquella comencen-se a lligar ab mil retrets dient: «Aquell vel no és bé ensafranat; e aquest altre no és bé estufat; e aquest penja massa d'aquesta part. Dóna'm aqueix altre pus curt, e fé'l estar pus tirant que aquell que tenc al front. Lleva'm aquell mirall petit que m'has posat detràs l'orella e posa'l pus lluny un poc. Adoba'm l'alfarda, que no em cobre tant los pits. Aqueixa agulla és massa grossa; aqueixa altra me serà caiguda del cap ans que sia acabada de lligar». E adés adés, cridant, blastomen-les dient: «Vé a mal guany, vilana traïdora, que no és bona sinó a escatar peix e llavar les escudelles! Crida'm aqueixa altra, qui ho sap mills fer a cent vegades que tu». La qual venguda, posat que en sàpia tot ço que n'és, a cap de poc és pus vituperada que la primera, car impossible és que algú pogués lligar ne arrear fembres a llur guisa. E si per ventura llurs marits les reptaran d'aquest vici, diran que per més plaure a ells ho fan, e que ab tot açò no poden tant fer que plàcien a ells més que les serventes o catives.

Quan bé seran arreades e debuixades, si algú les mirava les mamelles (les quals elles desigen per tothom ésser mirades, car per això les traen defora) amaguen-les corrent, volents donar a entendre que no han plaer que hom les veja; e és tot lo contrari, car a penes les hauran cobertes, les tornaran descobrir e mostrar com pus deshonestament poran, per tal que hom les tenga per belles e els vaja bestiejant detràs. Puis, si algú les guardarà qui es prenga a lloar llur bellesa, seran tan alegres que tot quan los pories demanar te donarien tantost, si no els feïa fretura. E si algú haurà dit lo contrari o passant no les haurà guardades (car d'ésser ben mirades han gran desig), volrien-lo haver mort de llurs pròpies mans.

Puis, en noces e convits e solemnes festes, demostren-se bé parades als mesquins qui els van detràs, los quals tantost caen en la ratera, car o les prenen per mullers, o a vegades per amigues. E encontinent elles agüen llur desig en haver senyoria; e fenyent-se obedients e humils, demanen als bèsties de marits (qui tantost los ho donen) fermalls, anells, perles, collars, paternostres, manilles, correges, moltes vestedures e diversos ornaments. E pus són bé arreades e han bé parades llurs cambres, vénen així com a regines davant los dolents e efeminats, e de companyones que eren, ocupen a si mateixes la senyoria; car los desastrucs no es gosen alegrar ni enfellonir, donar, prestar, vendre o alienar, sinó tant com elles ordenen. Puis, ab contínua rumor e brogit, barallen-se ab los escuders e serventes e catius, e ab los germans e fills del marit qui aquí estan, volent mostrar que són gordadores d'açò que desigen desprendre e fondre e destruir.

Quantes solemnitats penses que sien servades quan deuen anar o van al bany, lo qual dien elles que continuen per conservar jovent? No les te poria dir, tantes són. Sàpies, però, breument, que untades hi van e pus untades se'n tornen. Puis, si per ta mala ventura les beses, jamai ocell no fou pus envescat per indústria de caçador que tu seràs entre els llurs llambrots. Si aquesta sola persecució te'n seguia, toleradora seria; mas altres enemics hi ha de què no et pots guardar sens gran reguard. Diràs per ventura que no els coneix; jo els te diré per ton avisament. Los enemics del teu humit radical, los quals acompanyen les fembres del bany al teu llit, són aquests: molts perfums e aigües, calç viva, orpiment, olis, sabons, estopa, banya de cabró, caparrós, sang de voltor, tela de cabrit calda, drap de cànem passats per cera blanca fusa, e

altres innumerables materials qui et provocarien a vòmit si els oïes. Guarda-te'n, doncs, si viure desiges.

12 L'ardor de luxúria que elles han no la't vull dir a present, car massa em costa, segons que damunt has oït; e tu hi saps prou, si dissimular no ho vols. Solament, però, te'n diré un poc, car bé em pens que delit hi trobaràs. No és cosa que elles no assagen per poder satisfer a llur apetit. E mostrant-se paorugues e temoroses, si llur marit mana a elles alguna cosa honesta, diran que no són bé dispostes; e si han a pujar en algun lloc alt, diran que el cervell no els ho pot soferir; si han entrar en mar, diran que l'estómac los fa mal; no iran de nits, car diran que paor han dels espirits e de les ànimes e de les fantasmes; si senten una rata anar per casa, o que el vent moga alguna porta, o que una pedreta caiga d'alt, criden e estremeixen-se, e fuig-los la sang e la força, així com si eren en un gran perill. Mas elles són ardides en aquelles coses que volen obrar deshonestament. No hauran elles paor de passar per les sumitats dels terrats e de les torres, ni d'anar de nits e passar per los cementiris e pel mig dels hòmens armats, quan són cridades e esperades per llurs aimadors; e d'amagar aquells, si mester serà, en llocs secrets de llurs cases. Saps aquest foc de qual llenya viu? D'abundància de béns temporals. Mentre les romanes visqueren pobrament, observaren ab sobirana diligència castedat; tantost que foren riques, mudaren les demás llurs propòsits.

Oh, quantes infanten abans de llur temps, tements que no venguen a vergonya! Si l'arbre qui llurs malvestats cobre sabia parlar, ell diria qui l'ha despullat. Quants te penses que sien los parts qui a mal llur grat són venguts a bé, e elles los giten a la fortuna? Los hospitals ho saben e los boscatges e los rius e los pous on molts infants són gitats, e los peixs, ocells e bèsties feres qui devorats los han.

La sospita e ira d'elles són incomportables, car alguna cosa no es pot fer o tractar ab lo veí o ab lo parent o ab l'amic, que si elles tantost no ho saben, encontinent tracten e meten en obra que aquella cosa no vengua a bona perfecció. E si per ventura lo ca de llur pobre veí les haurà de nits lladrant despertades, cridaran, e així serà mester que es faça encontinent que el ca sia davant elles carregat de bastonades, e son senyor no en sia quití. E si per ventura la nit passada llurs marits los hauran girades les anques e los hauran dit alguna paraula desplasent, lo sendemà les serventes e catives seran bé batudes e los escuders e servidors vituperats, alguna justa causa no proceint, sinó sola iniquitat que han com no es poden venjar de llurs marits així com volrien. Quan elles són bé pintades, lo sol, lo vent, lo fum, lo fred, la calor e les mosques són llurs enemics capitals; e si una d'aquelles se posa sobre llur cara, necessari és a aquells qui entorn los són que o la dita mosca o altra prenguen e maten davant elles; si no, de vuit jorns no seran alegres ne en porà hom haver bon respost.

Tot llur estudi e pensament e altres coses no giren sinó a robar e enganar los hòmens. E sobre açò, e per saber semblantment si els deu venir bona ventura o mala, o si morran llurs marits abans que elles, o llurs amadors, consulten e han fort cars los astròlegs, nigromàntics e les fetilleres e los devins, e especialment aquells qui moltes vegades són estats presos e punits per divinar, los quals enriqueeixen dels béns de llurs marits. E si d'açò que saber volen no poden haver llur intenció, ab paraules verinoses e ergulloses s'esforcen a saber-ho dels dits marits llurs, los quals, posat que els ho diguen, no són gens creeguts. E ab la ira que han, corren al foc, a ferre e a pedres e a tota altra cosa disposta a fer mal, de la qual lo parent, l'amic, lo pare, lo

frare, lo marit o algun de sos amadors no són quitis, si doncs no compleixen encontinent ço que elles desigen.

13 Jamai en llur llit no s'hi dorm. Tota la nit despennen en plets e qüestions, dient cascuna a son marit: «Ben conec l'amor que em portats: bé és orb qui per garbell no es veu. Altra tenits en lo cor més que mi. Cuidats-vos que sia modorra e que jo no sàpia a qui anats detràs, e a qui volets bé e ab qui parlats tot jorn? Bé ho sé, bé. De què parlàvets l'altre jorn ab vostra comare del diable? E per què guardàvets ab tan alegre cara la nostra serventa? Quina privadesa ha ab vós aquella que l'altre jorn tan humilment saludàs? Millor espia he que no creets. Si vós amàvets mi, no us iria lo cor en altra, ne irien mills arreades que jo moltes que en conec, qui no mereixerien que em descalçassen. Mas poc de bé sabets; e encara valets menys que no us presats, que la mia honor vostra és. Ai, na desastruga! Quant temps ha que jo són en aquesta maleita casa, e nulltemps vos bastà lo cor que em besàssets a vostra requesta ni que em diguéssets quan jo m'anava colgar: 'Déu vos do bon vespre'. Mas, per la creu de Déu, pus aital sóts, jo faré tal cosa que no us sabrà a pinyons. Són jo tan lleja, en tota mala ventura, que no em dejats amar? Bé hi ha cavall al cavaller. No són tan bella com aquella que vós tant amats? Per ma fe, ella no és digna de seure ab mi en un banc. Bé és ver l'eximpli que qui dues boques besa, l'una cové que li puda. Via, en tota mala ventura! Anats detràs aquelles que us pertanyen. Bé féts atret d'on venits: cabra ronyosa sa par va cercant; ulls hi ha qui s'alten de llàgremes o de lleganya. E vós, en tot mal guany, ja em cuidats haver llevada del fang. Jo en sé, no un ne dos, mas molts, qui hagueren tengut a especial gràcia que m'haguessen presa menys d'aixovar; e fóra estada dona de tot ço del llur e m'hagueren adorada e llevada en palmes. E vós sabets bé quants bells florins hic he aportats; bon remei haja qui els me lleixà! Tots los claus d'aquesta casa lluen per mi e jamai no hic fui dona d'un tros de sal; ne les mies orelles hic oïren una paraula plasant, sinó cent mília retrets de vostres germans e de la companya, que bastaria que jo fos llur cativa. No hic ha dona menys honrada que jo. No m'havets treta de soca de roure, no. Maleit sia lo jorn que jo primerament m'acosté a vós! E les barres li asseguen a qui primer ne parlà que jo fos vostra muller! Que jo no feia per vós, ni vós per mi. Una vil fembra mereixièts que us faés semblant que vós me féts. Ah, tants són los dolents si eren aplegats! Quant se deuria guardar la mesquina de dona quan pren marit: aquell jorn o viu o mor. Mas los desastrucs d'amics e parents no guarden sinó qui ha diners; e valria més a vegades un hom nuu e cruu que altre que hagués lo tresor del soldà». E ab aquestes coses e moltes altres semblants e pus coents, tota legítima e justa causa cessant, cascuna nit turmenten los mesquins de marits, dels quals són molts qui per complaure a elles o per fugir a plet immortal, giten de casa llurs pares, fills e germans, e roman-los sola la plaça.

14 Què et diré de la llur avarícia? Si ho començaré, dubta'm que me'n puixa lleixar. Ultra los grans furts que fan als marits e a llurs fills pubills, e l'extorsió als amadors que molt no els plaen, veges a quantes viltats se sotsmeten per créixer e aconseguir gran aixovar. No es poria trobar algun vell bavós, ab los ulls llagremosos e encara que les mans e lo cap li tremolen, per vil, sutze e disformat que sia, que elles per marit rebujassen solament que el vegem ric e opulent. E és-los vijares que sens falla dins un mes seran vídues; puis, si en poden haver fills, bé està, e si no, bé saben elles d'on n'hauran. No et temes que muiren sens hereus. E si per ventura no es poden

emprenyar, fan semblant que sien parteres, e han fills suposats, per tal que romanents vídues, puixen viure opulentment a messió dels pubills. Saps en què són elles liberals? No pas a desprendre, mas a gastar en devines (e especialment si els poden embacinar llurs marits), en pintadores, en metgesses e en amadors: e en açò no meten algun estalvi ne les pot hom reprendre d'avarícia.

De fermetat no n'han gens: en un moment ploren e rien, desigen e avorreixen, volen e no volen una mateixa cosa cent vegades. Presumpció han més que Nembrot. Elles creen que totes coses los estiguen bé, e que sien dignes de sobirana reverència e honor, e que sens elles los hòmens no valen res ne poguessen viure una hora. E si per ventura són riques, impossible és que hom les puixa comportar, car no és cosa en lo món tan intolerable com fembra rica.

De llur parlar e rallar, que és una cosa fort malestant en fembra, qui te'n poria dir la centena part? Los maestros en teologia, los doctors en cascun dret, los mestres en medicina, los naturals e matemàtics e altres hòmens de ciència, soferen molta fam e set, fred e poc dormir, mals dies e pijors nits per aconseguir aquella, e après molts anys troben haver après fort poc. E aquestes en un matí (que aitant com una missa baixa se diu estan solament en l'esgleia) saben en qual manera l'Espirit Sant proceeix del Pare e del Fill, e si Déu poria fer semblant de si mateix, e quals coses són necessàries a separació de matrimoni, e com se poden anul·lar testaments; e si lo riubarbre és sec o humit, e quants materials entren en la triaga, e si lo cercle se pot quadrar, e qual fo millor poeta entre Virgili e Homer, quantes esteles ha en lo cel, e com s'engendren en l'àer lo tro e el llamp, l'arc de sant Martí, la pedra e altres coses, e si los elements són simples o composts, e si es pot convertir la u en l'altre, e què signifiquen les cometes, e què es fa en Àsia, Àfrica e Europa, e quantes gents d'armes ha l'Almorat; qual és lo pus amorós de la vila e qual és estat enganat per aquella que ama, ab qui dorm sa veïna, de qui és prenys l'altra e en qual mes deu encaure, e quants amadors ha l'altra e qui li ha tramès l'anell e qui li ha dat lo collar de perles, e quants ous fa dins l'any la gallina de la sua veïna, e quantes fusades ixen d'una lliura de lli, e finalment, ço que feren jamai los grecs e los troians, los romans e los cartaginesos. E així de tot planerament informades, tornen-se a llurs cases e parlotegen-ne, sens lleixar-se'n, ab les serventes e catives del matí entrò al vespre, e encara de nits en dorment. E si troben algú que no les vulla oir o els contrast, enfelloneixen-se fortment e especialment si alguna cosa que dit hagen los serà reprovada. E què et penses tu ara que isca d'aquesta així sobtosa saviesa, divinalment en elles infusa? Cert, una bona doctrina a llurs filles, ço és: en qual manera sabran enganar llurs marits, reebre lletres dels amadors, respondre aquelles, estar en les finestres comportant los modorros qui els van detràs, anar ab bon donari, haver bell gest, tenir secret qui es volran en llurs cases fenyent-se malaltes per tal que el llit del marit los romanga franc, e altres mals infinits. No deu ésser nombrat entre los savis qui creu que alguna mare s'adelit en haver millor e pus casta filla de si mateixa.

15 Si han mester a dir una falsia o fer un perjur o una gran malvestat, o molts sospirs o falses llàgremes, no els ne cal eixir de casa ne anar-les manllevant per lo veïnat; tan prestes les han com han los cans l'orinar.

Un bé han, a la veritat, que pacientment soferen ésser de llurs defalliments castigades, e singularment de les coses que hom ab los propis ulls veu. Car si són reptades justament, no responen àls sinó: «Per la passió de Déu no fo així! Mentits-ne per la gola! Enlluernat sóts! Poc cervell havets! Frenètic sóts sens febre!», e diverses

altres semblants paraules, en virtut de paciència molt fundades. No volen, emperò, que hom los contrast; e és gran raó, pus elles són tan pacients. Car si diran que han vist córrer cervos sobre la mar, e passar delfins en les selves, o porc volar per l'aire, necessari és que els sia atorgat. E si no ho és, oi e rancor seran tantost en lo camp.

Part açò, tenen a sobirana injúria si dels diners de llurs marits no són gordadores e tesoreres, e reptaran-los contínuament d'ésser hòmens sens fe, e majorment vers elles, tro a tant que faça ço que volran, dient que qui fe no ha, fe no dóna, e lloant si mateixes de lleialtat sobre Fabrici. La cordial e indissoluble amor que han a llurs fillastres e a altres qui els facen nosa, és semblant a aquella que hagueren Fedra a Hipòlit, Clitemnestra a Agamèmnon e les Bèlides als fills d'Egipte.

De vanitat han així plen lo cap, que impossible és que t'ho pogués tot dir; emperò diré't ço que me'n recorda. Elles entenen ésser en gran felicitat haver molt delicament e lloçania, e saber parlar diverses llengatges, recordar moltes cançons e noves rimades, al·legar dits de trobadors e les *Epístoles* d'Ovidi, recitar les històries de Lancelot, de Tristany, del rei Artús e de quants amorosos són estats a llur temps; argumentar, ofendre, defendre e raonar un fet, saber bé respondre a aquells qui d'amor les enqueren, haver les galtes ben plenes e vermelles, e grosses anques e grossos pits.

E per venir a aquesta conclusió, si gros capó s'atropa, cové que els venga davant, cuit en ast, ab bona salsa. Perdius, faisans, tords, gallines e alguns pagos, entre setmana és llur vianda comuna, solament que els mesquins de marits hi puixen bastar; les vedelles de llet, moltó bé gras e tendre, fina carnsalada e molta altra vianda de pasta, ab bon formatge e panades de colomins e de polls, han així per fruita com si eren figues o préssecs. Bé és ver que en llur beure han gran abstinència mentre que hom ho veu; mas si els girats l'esquena, més que arena beuran. No pas aigua ne vinagre, mas bona vernaixa (si se'n pot trobar), malvasia, grec, sirià e tot altre bon vi e ben flairant, del qual han així clara coneixença, com si tostemp havien navegat, o fet mercaderia d'aquell. E quan entre elles disputen de bons vins, la final conclusió de les mellors bevedores és que vi no val res si no parla llatí, car los altres grossers són.

16 Aprés que elles són bé farcides e plenes, entren-se'n en llurs cambres, e fenyent-se no ésser ben temprades o que la nit passada, per moscards qui les han ben enujades e per corcons qui roseguen les bigues, no han pogut dormir, meten-se nues al llit entre frescs llençols e dormen entrò que deuen sopar, si doncs no han anat a mirar juntes o jocs o esposalles o parteres o a deports o a altres coses semblants. Puis dormiran entrò al sendemà a migjorn. Però bé guardaran que no vindran dejunes a taula, car adés brous ben espessos per engreixar (no pas de bou, mas de grosses gallines e a vegades de tartugues e de caps e peus de moltó), a vegades molts ous ben frescs, ab fin gíngebre e ab bon vi pruent, beuran. Puis tornen dormir, per tal que sia feta la digestió a l'hora del dinar. E los mesquins de marits conviden-les a taula d'açò que les deurien llunyar: si ho feïen, emperò, per tal que tost esclatassen, bé n'obriarien.

Cançons e dances e semblants coses escolten ab gran plaer, majorment si per amor d'elles seran fetes; e si per altres seran dictades o cantades, han-ne sobiran fastig, car de totes volrien haver lo títol.

Quantes e quals cerimònies penses que hagen a servir quan se lleven del llit? Regla general és que d'hivern o d'estiu no eixiran entrò són armades de totes peces; e és

mester a la serventa que tot quant elles han a vestir, hoc encara calçar, ab les puces que hi són, sia posat sobre el llit. Puis, espau e ab gran devoció revesten-se pus copiosament que el papa quan deu celebrar la missa o santificar la crisma; e si foc se prenien en llur cambra, no n'eixirien entrò que sien ben reparades. E parlant ab tu així com ab bon amic, a la veritat e sens trufa, bé fan e raonablement usen, car si hom les veïa aitals com ixen del llit, no serien presades un ciuró, e per ventura la humana generació prendria gran tomb.

17 Lladoncs no em poguí abstenir de riure una gran estona. Puis diguí:

—Tothom qui seny haja, pot conèixer que gran mal los vols. Tot quant dessús has dit (bé que no passarà sens resposta tant com en mi serà) haguera pacientment soferit e cregut per ventura, si no haguesses dit que no serien preades res si hom les veïa en l'estament que ixen del llit. Açò verament no és de soferir, car jo he vist lo contrari d'algunes, qui eren sens comparació pus belles nues que vestides, e deslligades que ben parades.

—Eren fort poques —dix ell— aqueixes, entre les quals no pot ne deu ésser comptada aquella que tu coralmant ames, sobiranament lloes e en fas gran festa; car res d'açò que penses que en ella sia, no hi és, pus cerques que et desengan.

Més amara lladoncs que m'hagués dat vint colps pel cap ab lo bastó que portava, que com així parlà. E per despler, no li poguí res dir.

—Bé faràs —dix ell— com tot ho sabràs.

Aprés un poc, cobrada vigor, diguí:

—E com? Ha-hi pijor?

—Veuràs-ho —dix ell—, si temps me basta.

—Espatxa't, doncs, que respondre et vull —diguí jo.

—Aqueixa ídola —dix ell— que tu adores e penses ésser sàvia, tan bella e tan graciosa, ultra les malediccions dessús per mi dites, de les quals és entre les altres fembres abundantment dotada, és fort orada e atrevida, car no pories pensar res possible, que ella no gosàs assajar, pus li fos placent, posat que li anàs pena de mort; e ab la hipocresia de què és farcida, decep tu e los altres que no la coneixen ne la han molt privada. Hages per clar que l'atreuiment e lo poc seny de Messalina, muller de Claudi (la qual sobre totes quantes a present me recorden fo atrevida e gosada en assajar tota viltat e follia), no són res en comparació de l'oradura d'aqueixa.

La bellesa de què la lloes, o pus pròpiament parlant diformitat e llegesca, te diré quina és en breus paraules e pots-me'n ben creure, car si en les coses esdevenidores són estat mentre vivia (e són encara) expert, pensar pots que no són a mi amagades les passades e les presents, majorment que són esperit, qui en tancar e en obrir l'ull, vaig d'orient a occident. L'hora que ella ix del llit sembla que ella haja contínuament habitat en estanys d'aigua o en lloc de pantà: ab la vista verda e ab la carn crostuda e rascosa, semblant a cuixa d'esturç. Has-la vista moltes vegades blanca e llisa? Sàpies que ella és negra e tan aspra que un llaurador hauria prou fet tot l'any que li preservàs lo camp de romegueres e de canyota. Ella emperò hi dóna tan bon recapte, que tu no ho coneixs. Mas, qui ignora que la paret fumada e la cara de les fembres ixen tan blanques e colorades com lo pintor volrà? Les sues mamelles, quines penses que sien? Cert, blanques e com a cotó, grans entrò al llombrígol e buides com bossa de pastor. E après que s'ha vestida e ben cordada la camisa, fa-les inflar e estar tan plenes, rodones e plantades en lo pits, que sembla que així sien nades o que ella sia joveneta de quinze

anys. Mas no és meravella, car si la pasta fa hom inflar manejant, quant més la carn que és sensible. Molt mills enganen les fembres los hòmens bestials (quant a la vista) ab mamelles grans e molles que ab les dures, car aquelles posen en la manera que volen, e les dures no poden; les quals, si naturalment són mal compostes, així han estar, que no hi val alguna maestria, o és fort poca e disposta a ésser lleugerament coneguda. Del ventre, que ha solcat de llongs e espessos solcs, e de les altres parts del cos e membres seus amagats, no te'n diria res per ma cortesia. Assats has d'açò que te n'he dit, e no vull que més ne sàpies, quant és per mi, car moltes coses són en què cau mills ignorància que ciència.

Graciositat és la darrera cosa de què la lloes. Aitampoc ést enganat! No entén que pus terrible fembra e mal graciosa visca; però si en demanes la companya e lo seu veïnat e aquells qui l'han familiar, concordablement te'n diran que filla és de Dionís tiran o de Sil·la. Saps per què et par graciosa? Per tal com t'escolta de bon grat e et fa rialletes e bell acolliment e et dóna entenent que no ama sinó a tu. E ella seria abans contenta d'una sola orella que d'un amador. Açò no vol àls dir sinó que menysguarda't, car verí no es dóna ab àloe, mas ab sucre. Ara veus què pots esperar d'aquest maleit llinatge femení. Llunya ta esperança d'ell, e peresca ab sa iniquitat e falsia, que això mereix.

(*Lo somni*, B. Metge. Extret de: <http://www.narpan.net/ben/Losomni.htm>)

- Assenyalau els costums o vicis femenins que censura Eiximenis i aquells que reprova Tirèsies.
- En la societat de finals del segle XIV, en la qual vivien Eiximenis i Metge, aquests costums estaven en voga. Creus que tots s'han perdut actualment o bé encara en queda algun? Quins s'han perdut i quins s'han mantingut? Per què?
- Una guineu, un cranc i una serp serveixen a Eiximenis per descriure els trets característics de la condició femenina. Si els dos primers animals representen la picardia i l'artificiositat femenina, què creis simbolitzarà la serp? Fixau-vos, per tal de desenvolupar la vostra argumentació, que en el fragment del llibre III de *Lo somni* també apareixen serps en relació a la condició femenina.
- Un primer cop d'ull a ambdós textos ens mostra una crítica mordaç a les dones. Ara bé, és veritablement aquesta, la voluntat d'Eiximenis i Metge? Per què?

Annex 10

Exercici 8 (Tasca 1)

	Jaume Roig	Isabel de Villena	Font
Context històric			
Característiques de les seves obres cabdals			
Aspectes que els relacionen			

Parlem-ne: Seguint el fil conductor d'aquest projecte, quin creis que és el motiu d'aquesta recerca? És a dir, per a quina finalitat interessa conèixer informació d'aquests autors i per què estan agrupats en dues parelles? En primer lloc, heu d'entendre el perquè d'aquests quatre; en haver-ho resolt, heu de decidir per què agrupar-los de dos en dos.

Annex 11

Exercici 9 (Tasca 1)

Tipus d'agrupament: mateixes parelles que en l'exercici anterior (el repartiment de la feina, però, no pot seccionar l'ordre de les preguntes; és a dir, no es pot dividir la resolució del qüestionari, sinó que els dos membres han de fer la recerca de la informació i elaboració de la resposta per a cada pregunta conjuntament).

Revisió de textos 2. La selecció següent també forma part del petit tast que haureu d'ampliar mitjançant una recerca personal per tal d'elaborar la vostra pròpia antologia.

1. Fragment de *l'Espill*, de Jaume Roig

Doncs, dic que totes,
de qualque estat,
color, edat,
lleï, nació,
condició,
grans e majors,
xiques, menors,
jóvens e velles
lleges e belles,
malaltes, sanes,
les cristianes,
juïes, mores,
negres e llores,
roges e blanques,
dretes i manques,
les geperudes,
parleres, mudes,
franques, catives,
quant es són vives,
qualssevol sien:
tot quant somien
ésser ver creen;
del que no veen
procés de pensa
fan, sens defensa
ni part oir;
per presumir
sols, pronuncien:
ver sentencien
que cert no saben.
Mentint se gaben,
sempre varien,
jamai se rien
sens ficció;
per tració

rien e ploren;
criden que es moren
quan són pus sanes;
si han terçanes
llur mal no colen;
e fingir solen
tenir dolor
per dar color
a ses empreses.
Si són represes,
instruccions,
reprensions,
tot ho refusen!
Mas, molt bé excusen
vicis amats,
e los pecats
d'altri especulen,
e se'n tribulen
com se confessen:
d'aquells expressen
les circumstàncies,
d'aquells han ànsies,
dels seus no es dolen.
Mostren que volen
lo que no els plau:
miren lo blau,
compren de grana;
volen magrana,
raïm demanen;
mas no s'enganen
mai en lo prendre!
Pròdig despendre,
ufanejar,
pus alt pujar
és llur plaer!

(Jaume Roig, *Sobre com són de malvades les dones*. Jaume Roig, *Espill*. Edició, traducció i comentaris d'Antònia Carré. Barcelona, Quaderns Crema, 2006)

Escolta el fragment en valencià:

<https://www.youtube.com/watch?v=OGwITou14JY>

2. Fragment de *Vita Christi*, d'Isabel de Villena

Capítol II

(...) Vos, senyora Anna, desijau crexer lo poble vostre; aquesta excellent Filla vostra sera la lanterna qui portara lo lum diuinal per saluar tot lo mon

generalment; e no perira sino per sa culpa propria. Vos haueu promes de offerir al temple, a la seruitut diuina, lo que parrieu ara: siau certa, senyora, que la vostra Filla es lo verdader temple hon lo eternal Deu y Senyor sera vist e adorat. (...)

Capítol LX

Volent partir, dix Misericòrdia al Visrey: "Senyor: vós sou ací lochtinent general de la Magestat real de nostre Senyor Deu: sia de vostra merce manar ordenar aquesta gent perque vagen concertats e be en orde". E lo Visrey respos dient: "Senyora Misericordia: lorde que a mi par se deu tenir en aquesta anada es aquest: que vos e Pietat, vostra germana, porteu lo venerable Adam en mig de vosaltres, e la senyora Fe vaiga primera e sia guia de tots, car a ella deuen dir los homens: *Per tuas semitas duc nos quo tendimus ad lucem quam inhabitas*. (...)

Capítol XCVI

(...) E, passats los dies solemnes, la Senyora delibera tornar a casa sua; e lo Senyor, en la partida, se absentia de sa merce per complir los misteris per lo seu diuinal Pare ordenats. E la senyora Mare sua, en aquell cars, no hague nengun sentiment, car la presencia de aquell tan amat Fill era així empremtada continuament en lo enteniment de sa senyoria que li paria veurel continuament dauant si; e com fon sa merce a la fi de la jornada, regoneixent se, troba menys lo thresor impreciable, lo qual james hauia perdut de vista del dia quel pari fins aquella jornada. (...)

Capítol CCXXI

(...) E mirant la Senyora los peus de aquell tan amat Fill, veu Magdalena ab ells tan afferrada, plorant tan agrament, no podent pendre negun conort de la mort tan dolorosa del seu Mestre e Senyor tan car; e dix li la Senyora: "O, Magdalena amada mia! Digau als peccadors que haueu sentit ne trobat en aqueixos peus del meu Fill e Mestre vostre, e quant deu esser plorada per ells e recordada la mort dolorosa de aquest Senyor, qui tan carament los ha amat que, per deliurar los de la diabolical seruitut e captiuitat, si mateix ha donat a tantes dolors e penes!" E Magdalena, hoint parlar la Mare piadosa de les dolors del seu tan amat Fill, augmenta lo doloros plor en tanta quantitat que paria volgues esclatar; (...)

(Isabel de Villena, *Vita Christi*, Barcelona, R. Miquel i Planes, 1916)

Respon a les preguntes següents cercant la informació requerida:

- Jaume Roig i la comicitat dels seus escrits. És aquest autor membre de l'escola satírica valenciana? Per què creis que és?
- Jaume Roig era metge, principalment, però escriví una novel·la en vers. Creis que la seva intenció era lúdica, és a dir, que pretenia de distreure i fer gaudir el públic amb les aventures que explicava, o bé hi trobau una finalitat més funcional?

- Observau, en aquest fragment, alguns procediments que la literatura misògina usa per atacar les dones: quins són? Subratllau els termes que descriuen millor aquests procediments i justifiqueu-ne la tria: *compassió, comicitat, calúmnia, ridiculització, reflexió, generalització, indiferència*.
- Ens acostam a l'actualitat: aquest fragment us ha fet pensar en exemples misògins que es poden trobar en la societat actual? Quins?
- La prosa d'art és un estil literari que triomfava a la València del segle XV i *Corpus Christi* d'Isabel de Villena n'és un exemple. Sabríeu dir qui és el representant més conspicu d'aquest estil?
- Quines són els trets estilístics més recurrents en la prosa d'art? Podríeu il·lustrar-los amb exemples del fragment triat?
- Cercau informació sobre l'obra *Vita Christi*; quins punts de confluència o divergència trobau entre Villena i Roig pel que fa a la consideració de la dona?

Annex 12

Diari d'aprenentatge (Tasca 1)

(Comentari per al professorat: aquesta és una eina clau en el procés formatiu, com ja hem dit, pel seu caràcter autoavaluador i coavaluador. El diari ha de formar part del Moodle de l'assignatura com un apartat concret al qual sols hi tinguin accés professor i alumne, fet que aquest darrer ha de tenir clar des de principi de curs. L'extensió ha de ser limitada per tal que s'estimuli la capacitat de reflexió sintètica)

Diari 1

- Valora l'activitat (fàcil, normal, difícil) i la seva funcionalitat (creus que et serà útil en un futur? Per què?)
- Quines traves has trobat en recopilar la informació?
- Quins aspectes han estat els més fàcils i quins t'han comportat més dedicació?
- Com t'has sentit en trobar-te enfront d'un obstacle? Creus que l'ajut que has trobat ha estat suficient?
- Creus que has assolit l'objectiu d'aquest exercici?

Diari 2

- Valora l'activitat (fàcil, normal, difícil) i la seva funcionalitat (creus que et serà útil en un futur? Per què?)
- Quins aspectes han estat els més fàcils i quins t'han comportat més dedicació?
- Creus que treballar en grup és difícil? Per què?
- Hi ha hagut conflictes en el grup? Podries posar un exemple i dir com s'ha solucionat?

Diari 3

- Valora l'activitat (fàcil, normal, difícil) i la seva funcionalitat (creus que et serà útil en un futur?)
- Creus que l'organització del grup ha afectat al resultat final de l'exercici? De quina manera: per bé o per malament?
- Podries valorar amb una nota de l'1 al 10 i un petit comentari la feina dels teus companys?
- Quin creus que ha estat el teu paper dins el grup? N'estàs satisfet?

Diari 4

- Valora l'activitat (fàcil, normal, difícil) i la seva funcionalitat (creus que et serà útil en un futur? Per a què?)
- Què penses del sentit de l'exercici? N'hi trobes? Quina intenció creus que té el fet d'haver de comparar situacions en èpoques diferents?
- Com t'has trobat treballant amb el grup que t'ha tocat? Quins aspectes destacaries?

- Podries valorar amb una nota de l'1 al 10 i un petit comentari la feina dels teus companys?
- Quin creus que ha estat el teu paper dins el grup? N'estàs satisfet?
- Per què creus que heu d'aprendre a treballar d'aquesta manera?
- En el moment d'haver d'acabar la feina de manera individual, t'ha servit d'alguna cosa la feina feta en equip? Per a què?

Diari 5

- Valora l'activitat (fàcil, normal, difícil) i la seva funcionalitat (creus que et serà útil en un futur? Per a què?)
- Per què penses que és important saber trobar mitjans d'expressió alternatius a les paraules?
- T'has sentit còmode dins el teu grup? T'hi has sentit valorat? I tu, creus que has sabut valorar les capacitats i el treball realitzat pels altres?
- Podries valorar amb una nota de l'1 al 10 i un petit comentari la feina dels teus companys?
- Han sorgit conflictes? Quins? De quina manera els heu resolt?
- La imatge que tenies d'allò que significava treballar en grup ha canviat? Per què? En quin sentit?
- Quina nota posaries al vostre treball? I a la feina que has dut a terme tu?

Diari 6

- Valora l'activitat (fàcil, normal, difícil) i la seva funcionalitat (creus que et serà útil en un futur? Per a què?)
- Quin sentit has trobat a aquest exercici?
- Per què creus que us heu hagut d'intercanviar els rols en funció del sexe?
- Com t'has sentit interpretant el teu paper? De quina manera has caracteritzat el teu personatge? Creus que hi ha clíxés associats als sexes? Quins?
- T'has sentit còmode dins el teu grup? T'hi has sentit valorat? I tu, creus que has sabut valorar les capacitats i el treball realitzat pels altres?
- Podries valorar amb una nota de l'1 al 10 i un petit comentari la feina dels teus companys?
- Han sorgit conflictes? Quins? De quina manera els heu resolt?
- La imatge que tenies d'allò que significava treballar en grup ha canviat? Per què? En quin sentit?
- Quina nota posaries al vostre treball? I a la feina que has dut a terme tu?

Annex 13

Exercici 9 [TASCA FINAL] (Tasca 2)

- La primera part de la tasca és la producció del comentari de text d'un dels poemes següents:

M. M. Marçal, *Lluna granada* (Dins *Cau de llunes*)

Company, mosseguem la vida!
Que l'amor ens ragi als llavis:
Farem un pacte de sang
Quan la lluna s'ablami!

Farem un pacte de sang,
Una conjura de ràbia
Que ens faci estalvis del seny
Que ens té la sogra filada!

Company, mosseguem la vida
Sota la lluna granada.

Joan Fullana Company (Dins *Antologia de poetes joves dels Països Catalans*)

La poesia és una amable senyoreta que t'agafa de braceta i et diu:
"acompanyi'm, li mostraré la vida: vet aquí la passió, vet aquí
l'odi..."

Ens perdrem, tu ho has volgut,
pels camins densos de l'aspre caminar.
És, sense guia, el viatge més sincer.
El vertigen ens esmola els ullals
per poder mossegar més fort el
qui sap què que ens espera,
afamats de demà que som,
devoradors de silencis,
erràtics viatgers maldestres imprudents.
No ens faran trobar el camí
ni la brúixola precisa
ni el cap d'Alfredo García,
ans el cuinarem amb les passes temeràries.

La cançó més banal, Josep Maria Palau i Fabre (Dins *Poemes de l'alquimista*)

Quan ve l'Aina,

s'empolaina l'eina
i li fa la feina,
prò no brilla gaire.
Cantarem la cançó més banal,
si en som capaços, si en som capaços.
La que ens llevi l'enuig i tot mal,
si en som capaços.
Té una piga al mugró Josefina.
(No en som capaços, no en som capaços).
Són les cinc. I la llum ja declina;
no en som capaços.
A pleret el bell somni, a pleret;
ara, no gaire; ara, no gaire.
A l'hivern, amb el vent, fa més fred;
ara, no gaire.
Compta els llums, que la nit ja s'acaba;
no hi miris massa, no hi miris massa.
Si me'n vaig és que jo me n'anava.
No hi miris massa.
Ens esperen llençols i coixí,
i això s'acaba, i això s'acaba.
És avui que demà serà ahir,
i això s'acaba.
La faldilla et curteja una mica,
ai, Josefina; ai, Josefina!
Si t'enfades, l'amor s'embolica.
Ai, Josefina!
Si són brunes, si són rosses,
si són menta, si són fel,
afalacs, llamins i cosses,
terra humida, llum d'estel...
Ai, lascívia famolenca,
no tens perdó de déu!
Els amors donen empentes
als amors, es tiren boles de neu.

Sexy Tina, J. Pedrals (Dins *El romanço d'Anna Tirant*, J. Pedrals i Quim Porta)

Quin cap tan bell, sota d'aquesta mata
de cabell ros, llampant com un cometa,
tot aquest tou on el meu cap dormita
al son del teu perfum de bergamota,
fragant coixí on ja res no m'immuta.
Martina, vals tot allò que et reputa!

No vull pas fer que hi hagi una disputa

i puc cantar, Clementina, que em mata
el llavi dolç que constantment commuta:
ara somriu brillant roig com pometa,
ara emmurriat té una blancor remota...
En qualsevol canvi mon cor l'imita.

No faltaré, tampoc, a lloar el mite
d'aquells bracets que el meu cervell amputa
per fer-los seus quan, com una marmota,
m'hi tens a jóc. I tal manca no et mata,
car tota tu, Valentina primeta,
ets nervi pur, que en ardència es transmuta!

també he de dir que per res faig permuta
del pit llançat a esclats de dinamita
escot enllà. Cristina, quina meta
més eloqüent! Segons mon ull suputa,
deu pesart com un cabàs de tomata
perquè aquest bust ben bé que para mota!

Cada atribut el grup ens escmota,
i ara és el torn en què Agustina muta
sos sentiments i de pressa s'emmata
perquè he de dir que qui la veu, vomita,
i a més a més, que no n'hi ha de més puta!
L'eliminem! No arribarà a la meta!

Ja podeu dir que sóc una animeta,
superficial, que no valc ni una mota
de pols, que sóc com el gargall que esputa
un cos leprós... Però ja no m'immuta
cap discursset! Si el vers s'extralimita
és perquè cal: el format el formata.

Sextines fas? Aquesta meta mata.
Perdràs la veu, que ja ni mota "puta".
Dius el que vols o ja es dismuta el mite?

Poesies a tes mans, Blanca Llum Vidal (Dins La cabra que hi havia)

Se us apareixen les muntanyes dins l'esprit
quan el vent se les menja amb vostres ulls.
Prô Sant Onofre, intacte,
us diu que hi és i veu Norfeu.
Norgeu us veu i us assenyala,
la pluja us toca vora mar,

el cel es llança dintre seu,
sentiu el corb damunt la closca
d'un Cargol que us és el centre
de la plaça més antiga del parlar.
Sota el balcó passa un gavià
anant al port de pre-nosaltres,
de quan ja hi érem
dins el cos del gallinam
i en el puc que hi ha en els ous.
S'està esborrant el muntanyam.
Sota el balcó, tu em dius que té piquets la mar
i ell sent que vós haveu de ço tals sentiments
com fort destrat ha de tallar molt fust.
L'orquestra calla.
Tu i Ausiàs March, sota la pluja.
Jo, de lluny, endevinant-vos...
I aquí en l'endevinalla també hi plou,
car el misteri no sabut de l'estimar-te a
regalima en la ciutat que no té sol
fins que se'n va.
L'orquestra calla.
Per 'qui, també un gavià...

*Hi ha en els ulls humans una cosa terrible [...]:
el crit clandestí d'haver-hi ànima.*

Fernando Pessoa

Amor dels amors, Blanca Llum Vidal (Dins Visca!)

T'enyoro només si cantes que cantes
que fugirem dels lleons i els lleopards,
que creuarem el jardí de les nogueres,
que en l'ull de cap a dins hi haurà serena
i en el de fora el seny ple de rosada,
que mirarem si a cor obert la vall rebrota,
que farem nit per les masies
i que al matí, a sol ixent,
te'n tornaràs sempre a muntanya,
sempre corrent, com la gasela.

NO MORE TEARS, Marta Pessarrodona (Dins Poemes 1969-2007: Antologia)

No et penedeixis mai
de les emocions sentides,
encara que siguin per mi,

que t'he estimat, això és cert,
amb totes les traves possibles.

No deixis mai
De mirar tant de dol i de dansa
Com ens volta, encara
que sembli haver-hi
munts de cotó fluix aixoplugant-te.

No fugis mai
del que vindrà, de totes les dones
que seran jo i voldran estimar-te,
encara que no els calgui el comiat
que, avui, a tu i a mi ens trasbalsa.

- El treball s'haurà desenvolupat seguint el model de treball cooperatiu que s'ha practicat en els exercicis relacionats amb comentaris de text d'aquesta segona fase.
- Dins el comentari hi ha d'haver un apartat en què es faci referència al tractament de la *dama*. Són tots poemes contemporanis; tots ells parlen, d'una manera o d'una altra, d'amor i, per tant, hi apareix un destinatari implícit o explícit: l'equivalent a les *dames* o *midons* trobadoresques o a les *senyores* ausiasmarquianes. Reflexionau, en un apartat del vostre comentari, sobre el tipus de destinatari i la concepció que l'autor té d'aquest. Feis-ho amb una comparativa entre la poesia medieval i la contemporània.
- Quant a les presentacions, cal que munteu l'espectacle a mode de recital poètic. Per tant, el nucli ha de ser el poema en si. La presentació no pot ser en cap cas descriure el comentari fet, sinó que s'ha de centrar en mostrar la interpretació que cada grup heu fet del poema mitjançant un canal alternatiu a les paraules. Aquesta és una part de l'exercici molt lliure, que pretén estimular la vostra creativitat; l'única norma és la que ja hem dit: les paraules no poden captar tota l'atenció.

(Comentaris per al professorat: els punts següents es refereixen a les sessions finals de la segona fase del projecte, una de les quals es realitzarà de forma conjunta amb els professors de les àrees d'anglès i castellà per tal de coordinar les presentacions)

- Durant aquestes últimes sessions, en primer lloc, cal que reviseu acuradament el vostres treballs i aprofiteu per demanar els dubtes que us hagin sorgit durant la realització per tal de poder-los modificar abans del lliurament.
- En segon lloc, també us ocupareu de plantejar un recital cohesionat: cada grup presentareu dos poemes (un de la literatura catalana i un altre de la castellana) que estan relacionats entre ells. Durant la presentació, cal que expliqueu el lligam entre ambdós com si us trobàssiu davant d'un públic internacional, per tant, us heu d'expressar-vos en les llengües dels poetes que heu interpretat i, a

més, en anglès.

- Finalment, és important de recordar que tot bon recital es duu a terme damunt un escenari i davant d'un públic. Per això, el dia de l'avaluació, les presentacions tendran lloc a la sala d'actes del centre i serà possible convidar dos assistents (familiars) per alumne.

Annex 14

Exercici 1 (Tasca 2)

I

El dolç neguit
que em dona amor sovint,
dona, em fa dir
de vós molts versos agradables.
Pensant contemplo
el vostre cos estimat i gentil,
el qual desitjo
més que no faig evident.
I encara que em desencamino
per vós, no abjuro de vós,
que sempe us suplico
amb amor fidel.
Senyora en qui la bellesa brilla,
moltes vegades m'oblido de mi,
quan us lloo i us demano.

II

Que sempre em detesti
l'amor que us prohibeix a mi
si alguna vegada el cor desvio
vers un altre afecte.
M'heu pres el somriure
i donat pesar:
més greu martiri
cap home no sent;
perquè que jo més anheló
que a cap altra que al món sigui
refuso i ignoro
i maltracto en aparença;
tot quan faig per temença
heu en bona fe
de prendre, fins i tot quan no us veig.

III

En record
tinc la cara i el dolç somriure,
el vostre valor
i el bell cos blanc i llis;
si en la meva creença
fos tan fidel a Déu,
viu sense dubte
entraria en el paradís;
que així estic
de tot cor a vós rendit
que altra no em dóna goig;
que a cap altra de les més senyorials
jo no li demanaria
jeure ni seria el seu amant
a canvi d'una salutació vostra.

IV

Tot el dia sento
el desig, tan m'agrada
el capteniment
de vós a qui estic sotmès.
Bé em sembla que em venci
el vostre amor, que abans que us veiés
era el meu pensament
que amar-vos i servir-vos;
així he restat
sol, sense cap ajuda
amb vós, i he perdut
molts favors: qui vulgui que els prengui!
Que a mi em plau més esperar-vos,
sense cap acord conegut,
ja que de vós m'ha vingut el goig.

V

Abans que s'encengui
sobre el cor el dolor,
mercès davallin
en vós, senyora, i Amor:
que el goig a vós em lliuri
i m'allunyi sospirs e plors,
no us separin de mi
noblesa ni riquesa;
que se m'oblida tot bé
si amb vós no trobo acolliment.
Ah, bella i dolça criatura,
seria una gran bondat
si la primera vegada que us vaig sol·licitar
m'haguéssiu estimat molt o gens,
perquè ara no sé on sóc.

VI

No trobo armes
contra vostres poders;
pietat vos prengui
de tal manera que us sigui honorable.
Que no m'escolti
Déu entre els que pregunten
si jo vull la renda
dels quatre reis majors
a canvi que amb vós no em valguin
ni la pietat ni la bona fe;

ja que no em puc allunyar de cap manera
de vós, en qui s'ha posat
el meu amor, i si fos acceptat
besant, i us plagués,
mai no em voldria lliure.

VII

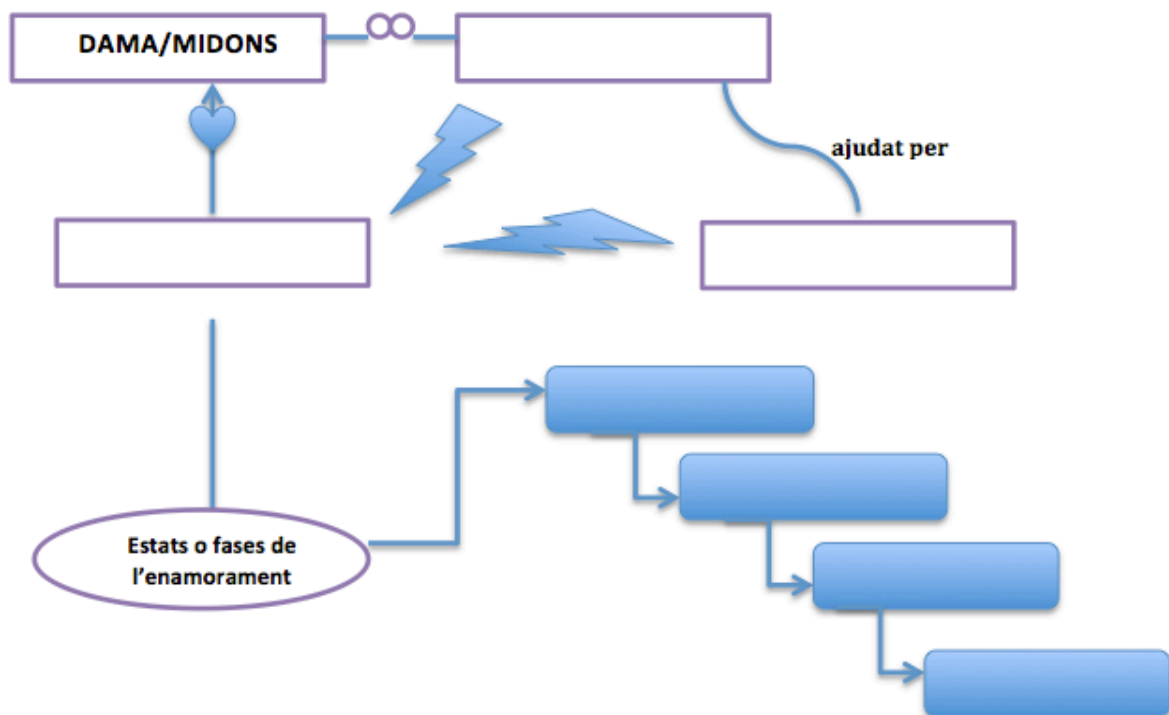
Mai res que a vós us plagués,
franca i cortesa senyora,
no em serà tan prohibit
que no m'afanyi a fer-ho
sense pensar en cap altra cosa.

VIII

Raimon, la bellesa
i el bé que hi ha en la meva dama
m'han gentilment lligat i pres.

Guillem de Cabestany

- Per què es diu que la poesia trobadoresca és una “poesia feudal”?
- Quin és el tema principal de la poesia trobadoresca?
- Completa el següent esquema sobre els personatges de la poesia trobadoresca i afegiu-hi tot allò que cregueu necessari:



Ara us sorprendreu...

A la terra humida escric
nena estic boig per tu,
em passo els dies
esperant la nit.

Com et puc estimar
si de mi estàs tan lluny;
servil i acabat
boig per tu.

Sé molt bé que des d'aquest bar
jo no puc arribar on ets tu,
però dins la meva copa veig
reflexada la teva llum,
me la beuré;
servil i acabat, boig per tu.

Quan no hi siguis al matí,
les llàgrimes es perdran
entre la pluja
que caurà avui.

Em quedaré atrapat
ebri d'aquesta llum

servil i acabat
boig per tu.

Sé molt bé que des d'aquest bar
jo no puc arribar on ets tu,
però dins la meva copa veig
reflexada la teva llum, me la beuré;
servil i acabat boig per tu.

(Boig per tu, Sau)

- Trobau alguna relació entre les paraules i frases subratllades i els tòpics de l'amor cortès? Quina?
- Tot i que és sabut que aquesta cançó és dedicada a la lluna, és innegable que el format és molt proper al de la poesia trobadoresca. Quin paper jugaria aquesta personificació de la lluna dins aquesta poesia dels segles XII i XIII? Quin personatge seria?
- Creieu, tenint en compte tot el que hem investigat en la tasca anterior, que la dona era considerada socialment de la mateixa manera que la descrivien els poetes? Per què?

Annex 15

Exercici 2 (Tasca 2)

- Col·loqui inicial (**tot seguit, material destinat a l'orientació del tema per part del professorat que hauria de ser recolzat pel Prezi, recurs ja utilitzat durant l'altra tasca**):
 - Introducció a càrrec del professor: L'escriptor valencià Joan Fuster, en la primera entrada del seu *Diccionari per a Ociosos*, "amor", afirmà que "l'home occidental, l'«europeu», i la dona, durant segles, han estat fent l'amor, s'han enamorat, al dictat dels poetes: sense adonar-se'n, naturalment, i sense haverlos llegit". Aquest "amor" és una creació dels trobadors provençals, completada i polida pels poetes italians del *dolce stil nuovo*" (Fuster, 1964: 4). La poesia trobadoresca, per tant, estableix els fonaments de tota la lírica amorosa posterior, però no només d'això, sinó que influirà tan profundament en la concepció social de les relacions amoroses que encara, nou segles després, ens sentirem identificats amb certs aspectes prototípics.
 - Pensau que els era permès escriure a les dones en els segles XII i XIII, segles dels trobadors?
 - En el cas que haguessin existit, on penseu que s'hauria aglutinat el gruix d'autores?
- Treballem cooperativament:
 - El primer pas el farem conjuntament: llegirem tots junts el primer paràgraf de l'article de Cinta Arasa, "Trobairitz, les dones que van escriure poemes d'amor sense esperar-ne resposta", per tal de situar-nos en la temàtica.
 - En segon lloc, cal que us organitzeu en grups de sis persones. Cada membre rebrà un fragment numerat de l'article i s'haurà de dedicar individualment a llegir-lo i resumir-lo.
 - En haver-ne extret la idea o idees inicials, els grups es modificaran: us heu de reunir en funció del número de fragment que us hagi tocat. Els resultants seran els grups dels experts, que hauran de posar en comú la informació que han extret del seu paràgraf per tal d'arribar a consensuar la completesa del resum.
 - Els experts tornaran als seus grups inicials preparats per explicar als seus companys la informació del seu fragment i per tal que els altres expliquin els respectius fragments. És a dir, una posada en comú de tota la informació de l'article que tots haureu de recollir perquè farà part dels vostres apunts.

Trobairitz, les dones que van escriure poemes d'amor sense esperar-ne resposta
Cinta Arasa. Tortosa. / 15.03.2015

[1] Si la figura dels trobadors és prou coneguda, les trobairitz han caigut en l'oblit de la història. Contemporànies dels trobadors, van escriure poesies d'una alta qualitat, en les quals deixen entreveure una personalitat literària marcada i diferenciada de la dels poetes homes. Malgrat la seva obra, han estat menystingudes fins a dates recents pels historiadors i estudiosos, que les han considerat poetes menors en el millor dels casos, cortesanes o promíscues, en el pitjor. D'altres n'han negat l'existència, adduint que la seva obra fou escrita per homes amb nom de ploma femení.

[2] Les trobairitz eren dones poetes contemporànies dels trobadors. Poca cosa se'n sap, de les seves vides i només ens ha arribat el nom d'unes vint trobairitz, en contrast amb els quatre-cents trobadors dels quals tenim notícia. Alguns dels noms de les trobairitz identificades són Beatriu, comtessa de Dia, Azelaïs de Porcairagues o Bieiris de Romans.

[3] La gran diferència entre el nombre de trobadors i el de trobairitz conegudes dóna una idea de les escasses possibilitats que les dones tenien de realitzar-se literàriament, encara que fossin nobles. També és un indicador de la diferència en la cura que s'ha esmerçat a conservar l'obra dels trobadors i la de les trobairitz.

[4] L'auge de l'obra de les trobairitz –la que ens ha arribat és escrita en occità- se situa sobretot entre 1135 i 1240. Si bé hi ha molts elements dels seus poemes que trobem també en els dels trobadors, tenen característiques pròpies i sobretot, aporten la visió poètica i literària de la dona – o d'un determinat tipus de dona, la dona noble i culta- a l'Edat Mitjana. A més, els de les trobairitz són poemes més frescos i de llenguatge més espontani que els dels trobadors, potser cenyits en excés a les normes de la poesia trobadoresca.

[5] Tot i això, les trobairitz han estat greument menystingudes al llarg de la història. Si alguns estudiosos consideren que no aporten res de nou a la poesia que no haguessin aportat ja els trobadors, d'altres les titllen d'innocents en els plantejaments poètics mentre que molts en qüestionen el pudor i fan judicis morals dels fets que les trobairitz citen en els seus poemes. Els versos de l'amor cortès de vegades es queden en un nivell platònic, però també s'acosten a l'erotisme. La comtessa de Dia confessa que voldria tenir el seu amant, nu, als braços, i ser-li plaent coixí. En aquests casos, a diferència dels trobadors, que només són avaluats pels historiadors de la literatura per la seva obra, la vida de les trobairitz és analitzada i jutjada, i sovint els seus versos han estat prova suficient per titllar-les de llibertines.

[6] I malgrat tot, les trobairitz van ser prou valorades durant la seva època, i se'ls en reconeixia la intel·ligència i la preparació cultural. Als primers manuscrits que en parlen de vegades hi apareixen miniatures en les quals se les il·lustra seguint els cànons de bellesa medievals i amb elements que en demostrarien la vàlua com a poetes, així com el seu rang social. Quan aquests manuscrits es reproduïen en segles posteriors, però, hi són representades en actituds poc elegants i vestides com a cortesanes.

[7] No és fins ben entrat el segle XX, amb la incorporació massiva de les dones a les universitats, que es realitzen anàlisis en profunditat de les trobairitz, deixant de banda l'òptica misògina precedent. Aquestes presenten les trobairitz com a dones que, pel fet de pertànyer a un rang social alt, van tenir accés a la cultura. Des de la seva intel·ligència i sensibilitat, van compondre poemes seguint els paràmetres en auge a l'època però ho van fer des de la seva pròpia visió de la vida. No ens trobem davant d'actituds feministes, no tindria sentit històric pensar-ho, però sí, potser, davant d'una afirmació pròpia que, com a dones, a l'Edat Mitjana, no era gens fàcil de fer.

Extret de: *Núvol. El digital de cultura*

<http://www.nuvol.com/noticies/trobairitz-les-dones-que-van-escriure-poemes-damor-sense-esperar-ne-resposta/>

- El darrer pas d'aquest exercici, que haureu de desenvolupar individualment, és la producció d'un text expositiu de 200 paraules que doni resposta, amb el seu contingut a les preguntes guia següents. La informació que haureu recopilat i que utilitzareu per redactar el text en cap cas pot ser presentada com a respostes esquemàtiques:
 - La poesia trobadoresca: definició, característiques i autors.
 - Creieu que el tracte de la dona popularitzat pels trobadors en els seus poemes es correspon amb el seu estatus real? És una adoració real la que expressen els trobadors per les seves dames o és una estratègia per aconseguir alguna cosa? Així, doncs, creieu que els trobadors són menys misògins que els seus contemporanis?
 - Hi ha alguna raó que expliqui la concentració de les trobairitz a Occitània?
 - Creieu que l'estil canvia entre els barons trobadors i les dones trobadores quant al tractament de les relacions amoroses? Per què pensau que és així?
 - Pensa en les relacions amoroses a l'actualitat, creus que tenen punts en comú amb les descrites pels trobadors i les trobairitz? Quins són? I diferències, n'hi trobes? Quines?
 - Ha canviat la manera d'estimar actualment? De quina manera i per què?

Completa la informació que teniu sobre el tema mitjançant els **recursos següents:

1. Poesia trobadoresca: <http://es.slideshare.net/Esclarmonda/la-poesia-trobadoresca-3171702>
2. Ser dona a l'edat mitjana: http://www.rosasanchis.cat/valencia/quest_trobairitz/textos_process/dona_edmi.htm

3. La dona occitana:

http://www.rosasanchis.cat/valencia/quest_trobairitz/textos_proces/dona_occit.htm

****En revisar** el text has de tenir molt en compte que compleixi els criteris per a l'**avaluació**. Per això, és bo que confirmis que et plantegis les següents qüestions relacionades tant amb els aspectes formals com amb els de contingut.

1. Situació de comunicació:
 - a. El text és adequat al destinatari i al tema?
 - b. Queda clar què pretens aconseguir amb el text? No oblidis que l'objectiu dels textos expositius és fer entendre alguna cosa, és a dir, té una funció didàctica i informativa.
2. Elaborar el contingut:
 - a. És adequada la quantitat d'informació?
 - b. I la qualitat? Conté el text informació rellevant= Has eliminat dades supèrflues?
 - c. Has presentat la informació de manera lògica i amb la jerarquia adequada?
 - d. Has explicat les idees de forma clara amb els exemples necessaris?
 - e. Ho has explicat amb les teves paraules?
 - f. Has posat entre comes les paraules textuais d'altres?
3. Estructura:
 - a. És entenedor i lògic per al lector l'ordre en què has organitzat les idees? Sabrà distingir-hi el que és principal del que és secundari?
 - b. S'ajusta el text a l'estructura general prototípica del tipus d'escrit? Has de tenir en compte que l'estructura típica dels textos expositius és: introducció, on es presenta el tema de què es parlarà; desenvolupament del tema, i conclusió, que sol correspondre a una síntesi del que s'ha dit.
4. Paràgrafs:
 - a. Hi ha paràgrafs introductoris, de desenvolupament i de cloenda?
 - b. Cada paràgraf desenvolupa un apartat del tema o subtema?
 - c. Cada paràgraf conté una idea central?
 - d. És equilibrada l'extensió dels paràgrafs?
 - e. Estan ben marcats gràficament en la pàgina? Respectes els sagnats?
5. Puntuació:
 - a. Has puntuat el text de manera correcta? Has utilitzat també punts i comes?
 - b. Has revisat que no hi hagi coma entre subjecte i verb o entre verb i complement?
 - c. Has procurat que les oracions no siguin massa llargues i amb molts incisos?
6. Connectors:
 - a. La quantitat de connectors que uses per a unir les frases i els paràgrafs és suficient?

- b. Els fas servir de forma adequada?
- 7. Coherència i cohesió semàntica i coherència verbal:
 - a. És apropiat el vocabulari emprat al tipus de text i al destinatari?
 - b. Fas servir la terminologia precisa? Hi ha la repetició de les mateixes paraules?
 - c. Hi ha concordança entre els temps verbals que has usat en el text?
- 8. Paraules, frases i estil:
 - a. Has evitat estereotips, tics i paraules buides?
 - b. Has usat oracions subordinades adequadament?
 - c. Resulta un text atractiu? Incita a la lectura?
 - d. Utilitzes el to adequat (neutre, enèrgic, irònic, humorístic, melodramàtic, moralista...)
 - e. Podries introduir en el text algun recurs retòric (comparacions, frases fetes, jocs de paraules, paraules amb doble sentit, preguntes retòriques...)?
- 9. Normativa:
 - a. Has repassat totes les qüestions de normativa (ortografia, morfologia i sintaxi)?
 - b. Has utilitzat adequadament el corrector ortogràfic del Word?
- 10. Presentació:
 - a. Has tengut en compte de respectar els marges, de posar títols i de marcar correctament els paràgrafs amb el sagnat?
 - b. Has justificat el text?
 - c. Presenta el text una disposició atractiva?
- 11. Valoració del contingut:
 - a. Presentes idees pròpies? Aquestes són democràtiques i obertes?
 - b. Mostres una visió igualitària de les relacions?
 - c. Ets capaç de relacionar els textos antics amb la vida a l'actualitat amb esperit crític?

[Extret i adaptat de:

http://www.rosasanchis.cat/valencia/quest_trobairitz/avaluacio.htm]

Annex 16

Exercici 3 (Tasca 2)

Instruccions del Quiz:

- La classe es distribuirà en equips de 4 alumnes cada un, els mateixos grups que per a la realització de la tasca final.
- Cada equip tindrà dret a utilitzar un llibre de text o manual de literatura i un mòbil per realitzar-hi recerques.
- En pantalla apareixerà projectada una pregunta, la resposta de la qual l'equip ha d'esbrinar en 25 segons.
- Si la resposta és correcta, l'equip guanyarà un punt. Si és incorrecta, incompleta o no hi ha resposta en haver passat els 25 segons, el torn passarà a l'equip següent i així successivament, però el temps de resposta es reduirà a 15 segons.
- Cada membre de l'equip ha de tenir una responsabilitat: l'encarregat de cercar al llibre de text, l'encarregat de fer recerques en línia amb el mòbil, l'encarregat de coordinar la informació i l'encarregat de donar la resposta definitiva.
- L'encarregat de respondre no pot alçar la veu més que per formular la resposta final. Si formula hipòtesis no consensuades, el seu equip perd el torn, que passarà a l'equip següent tal com s'ha descrit anteriorment.

Preguntes

(Material de referència per al professorat. Les preguntes formaran part d'un PowerPoint, a cada diapositiva només n'apareixerà una):

1. Quin rei fundà l'acadèmia del gai saber?
2. En quina cort europea s'emmirallava la cort de Joan I i Violant de Bar?
3. En morir sobtadament i en estranyes circumstàncies Joan I, qui el va succeir?
4. Què suposà el Compromís de Casp per a la corona catalanoaragonesa?
5. Qui fou el rei de la corona d'Aragó amb més ànsies imperialistes i culturals?
6. A què ens referim quan parlem de l'expedició per la Mediterrània?
7. Quin fou l'últim rei de la dinastia barcelonina?
8. De quina casa eren els monarques castellans que van succeir els de la casa de Barcelona al capdavant de la corona d'Aragó?
9. Qui fou l'hereu legítim del rei Martí I l'Humà?
10. Quin rei de la casa Trastàmara va governar més anys la corona d'Aragó?
11. Quin fill de Joan II heretà el tron de la corona catalanoaragonesa?
12. Quins territoris italians va conquerir Alfons el Magnànim?

Annex 17

Activitat 4 (Tasca 2)

Material per al professorat: breu proposta d'introducció teòrica per millorar la resolució dels exercicis que conté aquesta activitat

En el principat, les tensions socials cada vegada adquirien més importància: el rei no tenia el recolzament de tot el seu poble (les tensions amb la classe oligàrquica s'agreujaven progressivament). El fet que la major part de cavallers que s'embarcaren amb el monarca per conquerir la Mediterrània fossin valencians no fou casual: la major part dels repobladors dels territoris valencians procediren dels territoris nord-occidentals de la corona, en els quals la percepció que es tenia dels Trastàmara era diferent que la que tenien en el Principat. Per això, les relacions entre la noblesa i aristocràcia valenciana i el rei Alfons el Magnànim foren molt més fluides.

L'expedició per la Mediterrània va tenir profundes conseqüències culturals. Els cavallers van tornar a casa després d'haver fet vida en una cort renaixentista. Els contactes amb grans personalitats renaixentistes es van succeir. És comprensible, doncs, que en aquestes circumstàncies, aparegués un nou corrent poètic a la València natal dels cavallers que havien tornat a casa, que adquireix l'hegemonia cultural del regne. L'ancoratge en els vells preceptes de la poesia trobadoresca en què va romandre el Principat va ser un al·licient més: València esdevé la capital cultural.

Annex 18

Exercici 4



**Qüestions orientadores

- Quines diferències veis entre aquestes imatges?
- Què pensau que representen? Fixau-vos en allò que té a la mà el senyor de la segona imatge.
- De fet, il·lustren el salt que fa la lírica al segle XV. Se us acudeixen quins canvis faran els poetes *moderns*?
- L'actitud dels poetes és la mateixa en ambdues imatges? Quines variacions hi trobau?
- Quin paper creis que juga la *dama* en ambdues imatges?

[Prezi: https://prezi.com/kqczxjhg0ivi/edit/#1_24309637]

Annex 19

Exercici 5 (Tasca 2)

Tipus d'agrupament: grups de 3 alumnes, grup-classe.

Contraposam tres textos: *Combes e valls*, d'Andreu Febrer, *Presoner*, de Jordi de Sant Jordi i *Així com cell qui en lo somni es delita*, d'Ausiàs March.

- Per començar, en grups de tres, haureu d'intentar reportar al català actual la primera estrofa de cada un d'aquests poemes dels quals teniu una versió manuscrita.
- Col·loqui inicial (per introduir la teoria del Prezi):
 - Quin poema us ha estat més difícil d'entendre?
 - Des del punt de vista lingüístic, observau qualche diferència entre els tres poemes?
 - Si pensau en les cançons dels trobadors, quines diferències trobau amb aquests poetes? Pensau, sobretot, en el paper que juga la dama en un i altra estil líric.

Combes e valls, puigs, muntanyes e colls,
vei ja vestits de comblacs e de neus,
bois e jardís tots despullats de rams,
l'aire cobert de vents, pluigs e de grops,
e el mar tot blanc d'escuma per mal temps,
e tuit l'aucell estant en terra mut,
qui per l'hivern no móvon xants ne crits;
mas ieu sui calds quan l'altri búfon l'ungla.

Qu'ieu am e serv, e no fau res que folls,
e de les millors la millor, e sui seus;
e si bé em dis fos de s'amor estramps
no me'n destull plus que de carn fai llops,
ans hai esper que ella e-z ieu ensems
jausirem tant lo joi d'amor, que drut
me dirà sieu tota gent, si ver dits,
e ens amarem tant com la carn e l'ungla.

E si bé el sui tan lluny, no el serai molls
de far e dir sos mandats totes veus,
qu'ieu jur pels sants que nostre paire Adams
no fon pus fels, ne enquer le sants homes Jobs,
ne cell qui fec una arca menys de rems,
vas Cell per cui hem trestuit resemut,
con ieu vas lei, en cui hai establits
mon cor e el cors del cap tro sus a l'ungla.

Car plus cobert sui de joi que rebolls
no n'és de glans eres en los jorns breus,
quan me remord la saborosa fams
qui em fai sentir de sa amor dolços glops.
Mas vau pensiu cossirant pels extrems;
tal pasor hai m'hage desconegut
com no m'escriu dels sieus delgats blancs dits,
carta o paper que ella tocàs de l'ungla.

Per què, ab les mans juntes, flec mos genolls,
sopleiant liei que no em giet de sos feus;
puix qu'ieu no em tolç d'altres pecs ne reclams,
ans am lei tant que ja no em fóra ops
per ésser meu Tir o Jerusalem.
Tant m'ha desirs de sa amor abatut,
que el cor e el cors e el sens e l'esperits
me són venguts ja tro al cap de l'ungla.

Loidana amor, un furt entretostemps
vos hai ieu fait, no em sia maltengut,
com ieu vos pris de l'un dels vostres dits
celadament lo gai joiell de l'ungla.

Extret de:

<http://lletra.uoc.edu/especials/folch/febrer.htm>

Desert d'amics, de béns e de senyor,
en estrany lloc i en estranya contrada,
lluny de tot bé, fart d'enuig e tristor,
ma voluntat e pensa caitivada,
me trob del tot en mal poder sotsmès,
no vei algú que de mé s'haja cura,
e soi guardats, enclòs, ferrats e pres,
de què en fau grat a ma trista ventura.

Eu hai vist temps que no em plasia res;
ara em content de ço que em fai tristura,
e los grillons lleugers ara preu més
que en lo passat la bella brodadura.

Així com cell qui en lo somni es delita
e son delit de foll pensament ve,
ne pren a mi, que el temps passat me té
l'imaginar, que altre bé no hi habita.
Sentint estar en aguait ma dolor,
sabent de cert que en ses mans he de jaure,
temps d'avenir en negun bé em pot caure:
aquell passat en mi és lo millor.

Del temps present no em trobe amador,
mas del passat, que és no res e finit.
D'aquest pensar me sojorn e em delit,
mas, quan lo perd, s'esforça ma dolor,
sí com aquell qui és jutjat a mort
e de llong temps la sap e s'aconhorta
e creure el fan que li serà estorta
e el fan morir sens un punt de record.

Plagués a Déu que mon pensar fos mort
e que passàs ma vida en dormant:
malament viu qui té lo pensament
per enemic, fent-li d'enuigs report,
e, com lo vol d'algun plaer servir,
li'n pren així com dona ab son infant,
que, si verí li demana plorant,
ha tan poc seny que no el sap contradir.

Fortuna vei que ha mostrat son voler
sus mé, volent que en tal punt vengut sia;
però no em cur, pus hai fait mon dever
amb tots los bons que em trob en companyia.

Tots aquests mals no em són res de sofrir
en esguard d'u qui al cor me destenta
e em fai tot jorn d'esperança partir:
com no vei res que ens avanç d'una espenta
en acunçar nostre deslliurament.

Extret de:

<http://lletra.uoc.edu/especials/folch/jstjordi.htm>

Fóra millor ma dolor soferir
que no mesclar poca part de plaer
entre aquells mals, qui em giten de saber
com del passat plaer me cové eixir.
Llas, mon delit dolor se converteix,
doble és l'afany après d'un poc repòs,
sí co el malalt qui, per un plasent mos,
tot son menjar en dolor se nodreix.

Com l'ermità qui enyorament no el creix
d'aquells amics que tenia en lo món
e, essent llong temps que en lo poblat no fon,
per fortuit cas un d'ells li apareix
qui los passats plaers li renovella
sí que el passat present li fa tornar,
mas, com se'n part, l'és forçat congoixar,
lo bé, com fuig, ab grans crits mal apella.

Plena de seny, quan amor és molt vella,
absència és lo verme que la guasta,
si fermetat durament no contrasta
e creure poc, si l'envejós consella.

Extret de:

<http://lletra.uoc.edu/especials/folch/march.htm>

Annex 20

Exercici 6 (Tasca 2)

Comentari de text del poema *Jus lo front*, de Jordi de Sant Jordi

Record inesborrable

El text que ens ocupa és un poema i, com a tal, pertany al gènere líric, el tema del qual és l'amor que el protagonista sent per una dama. *Jus lo front* pertany a la producció poètica de Jordi de Sant Jordi (1400 - 1424) i, per tant, es situa a principis del segle XV, Segle d'Or de les lletres Valencianes i període de canvis polítics, econòmics i culturals.

El segle s'enceta amb un canvi dinàstic: havent mort el 1410 sense descendència Martí l'Humà, el 1412 en el compromís de Casp, representants de tota la Corona escolliren Ferran d'Antequera, de la família Trastàmara, com a nou rei. El seu successor, Alfons el Magnànim, s'ocupà bàsicament de l'expansió mediterrània, cosa que afavoreix l'intercanvi cultural entre els regnes italians i la Corona d'Aragó.

Un altre aspecte rellevant d'aquest segle és de caràcter econòmic: el lideratge que havia mantingut Barcelona fins aleshores passarà a València. Aquest auge econòmic es tradueix en floriment artístic i literari, i la ciutat esdevé, amb Nàpols, ciutat italiana recentment annexionada al regne pel monarca Alfons el Magnànim, un dels principals centres creatius de la Corona d'Aragó.

No és sorprenent, doncs, que en la poesia de la Corona d'Aragó no hi hagués renovació durant el **segle XV**, com s'havia esdevingut en la prosa. La poesia trobadoresca va ser el model lingüístic i temàtic de la lírica amorosa culta fins l'obra d'Ausiàs March. Durant els segles XIV i XV els poetes es movien al voltant de les corts reials i, tot i que continuaren usant el provençal, hi va sorgir una poesia de caire realista oposada a la tradició trobadoresca. A poc a poc els nostres autors completen el procés de *desprovençalització* lingüística, mentre que l'ideari amorós bastit entre els segles XI i XIII continua present més o menys durant segles.

Jordi de Sant Jordi, **autor** del present poema, va poder-se formar i créixer tant culturalment com dins l'escala social gràcies a la seva professió: cambrer del rei Alfons el Magnànim. Cavaller, poeta i músic, va gaudir de gran prestigi en la Cort i és considerat el poeta més original de tots els que precediren Ausiàs March.

Gràcies als **seus** viatges, va entrar en contacte amb els nous estils estètics. Va participar en l'expedició per la Mediterrània on coincidí amb altres cavallers-poetes coetanis: Andreu Febrer i Ausiàs March, entre d'altres. La seva obra està influïda pels *stilnuovisti* italians, per Petrarca, pel Roman de la Rose i per Ovidi.

La **seva** lírica s'allunya de la despersonalització en què s'havien sumit les obres de tradició trobadoresca. Pel que fa a aspectes formals, però, continua usant la cançó amb cobles de vuit versos decasíl·labs amb la quarta síl·laba accentuada. La seva poesia és essencialment amorosa i sol utilitzar un *senhal*, recurs poètic trobadoresc, per referir-se a l'estimada sense revelar-ne la identitat.



Pel que fa al poema en si, concretament al seu contingut, és clar que Jordi de Sant Jordi descriu el que sent per una dama. Detalla les seves sensacions i els seus sentiments en contemplar-la. A més a més, alaba les virtuts de la dama en qüestió al més pur estil trobadoresc. Com és habitual en la producció poètica d'aquest autor, doncs, el tema és amorós: parla de l'amor que sent per una dama d'aclaparadora bellesa (probablement Margarida de Prades), que hi apareix idealitzada.

El poema consta de 6 estrofes i una tornada, on es desenvolupen les idees secundàries següents:

- A la primera cobla, el protagonista, que és el mateix autor, explica que la bellesa de la seva estimada el va colpir de tal manera, que va deixar-li una marca davall del front que fins i tot després de mort es mantindrà i es podrà apreciar.
- A la segona cobla, compara la delectació que sent un infant quan contempla un retaule (una pintura) amb allò que ell mateix sent quan mira la seva estimada.
- A la tercera cobla, afirma que és presoner del seu amor, que és ferm com dues torres.
- La quarta cobla és una descripció idealitzada de la dama.
- A la cinquena, parla de la fortalesa del seu amor i com el fa sofrir.
- A l'última cobla, es dirigeix a ella per dir-li que serà seu durant tota la seva vida.
- A la tornada, alaba les virtuts de l'estimada, que compara amb Pantasilea (reina de les amazones en la mitologia grega).



Pel que fa a l'anàlisi de la forma, es tracta d'un text poètic de 52 versos, dividits en 6 estrofes de vuit versos decasíl·labs cada una, i una tornada de quatre versos, també de deu síl·labes cada un.

No hi ha rima. Són tots versos blancs, segueixen la mètrica del poema però no tenen

rima de cap classe. Malgrat això, té una gran musicalitat.

A continuació analitzarem les figures retòriques que apareixen al poema.

Trobem al text alguns recursos literaris:

- Als versos 1, 2, 4, 5, 8, 26... hi trobam hipèrbatons.
- Apareixen encavalcaments suaus als versos 1a2, 4a5, 7a8, 9a10, 14a15, 15a16.
- Encavalcaments abruptes als versos 10a11, 13a14, 17a18, 29a30...
- També cal destacar un pleonasme al vers 28 "Amorós, bells, plus penetrants que estrella".
- Trobem personificacions als versos 16 "amor qui em penetra", 33 "l'amor que us hai en totes les parts m'ascla", 38 "d'amor que m'ard e mos cinc senys desferma", 41 "Oh cors donós, net de frau e delicte"...
- A més, trobam metàfores als versos 17 "son carçre", 24 "blanca coloma", 25 "bella sens par", 41 "cor donós"...
- També apareixen hipèrboles: tota la primera estrofa, així com la quarta són hiperbòliques. A la primera diu que l'amor de la seva estimada li ha deixat una marca al front ("jus lo front port vostra bella semblança") i a la quarta descriu la dama exagerant les seves virtuts. Hi ha una altra hipèrbole al vers 48: "Pus vostre sui i serai tant com visca".
- Trobem un apòstrofe al vers 41 "Oh cors donós, net de frau e delicte!".
- Comparacions als versos 9a13, 18, 23, 27, 28, 32,...
- Cal destacar que l'autor avantposa els adjectius als noms, per donar-los més èmfasi.

Jordi de Sant Jordi utilitzà un llenguatge culte, ja que és un poema dirigit a un públic instruït, i conté, encara, molt lèxic provençal.

A tall de conclusió, paga la pena reiterar que Jordi de Sant Jordi és un dels grans autors d'aquest segle d'Or i el més original dels poetes anteriors a Ausiàs March. Les seves obres, inserides en la tradició trobadoresca i principalment de temàtica amorosa, trenquen amb la despersonalització d'obres anteriors i destaquen per la puresa i la musicalitat en l'expressió personal. La veu del poeta (el jo líric) està present a tota la composició, ja que està expressant els seus sentiments envers una dama. Així, doncs, aquesta obra està considerada una de les millors cançons de tota la tradició poètica medieval, i el seu autor, Jordi de Sant Jordi, és un dels poetes més importants d'aquest Segle d'Or.

Annex 21

Exercici 7 (Tasca 2)

Instruccions:

- En primer lloc, heu de distribuir la classe en grups de cinc o sis alumnes. Tots els grups haureu de comentar el mateix text: El poema XI d'Ausiàs March (extret de: <https://lenguasap.files.wordpress.com/2010/10/ausic3a0s-march-treball.pdf>)

XI

*Quins tan segurs consells vas encercant,
cor malastruc, enfasitjat de viure?*

*Amic de plor e desamic de riure,
¿com soferràs los mals qui-t són davant?*

- 5 *Acuita't, doncs, a la mort, qui t'espera,
e per tos mals te allongues los jorns:
aitant és lluny ton delitós sojorns
com vols fugir a la mort falaguera.*
- 10 *Braços uberts és eixida a carrera,
plorant sos ulls per sobres de gran goig.
Melodiós cantar de sa veu oig
dient: «Amic, ix de casa estrangera!
En delit prenc donar-te ma favor,
que per null temps home nat l'ha sentida,*
- 15 *car jo defuig a tot home que-m crida,
prenent aquell qui fuig de ma rigor!»*
- Ab ulls plorant e cara de terror,
cabells rompent ab grans udulaments,
la vida-m vol donar heretaments
e d'aquests dons vol que sia senyor,
cridant ab veu horrible i dolorosa
tal com la mort crida-l benaurat,
car, si l'hom és a mals aparellat,
la veu de mort li és melodiosa.*
- 20
- 25 *Bé-m meravell com és tan orgullosa
la voluntat de cascun amador!
No demanant a mi qui és amor
en mi sabran sa força poderosa.
Tots, maldient, sagramentejaran
que mai amor los tendrà en son poder
e, si-ls recont l'acolorat plaer,
lo temps perdut sospirant maldiran.*
- 30

*Null home conec, o dona, a mon semblant,
que, dolorit per amor, faça a plànyer:
35 jo son aquell de qui·s deu hom complànyer,
car de mon cor, la sang se'n va llonyant.
Per gran tristor que li és acostada,
seca's tot jorn l'humit qui·m sosté vida
e la tristor contra mi és ardida
40 e, en mon socors, mà no s'hi troba armada.*

*Llir entre cards, l'hora sent acostada
que civilment és ma vida finida:
puix que del tot ma esperança és fugida,
ma arma roman en aquest món damnada.*

- Cada membre representarà un nombre determinat que es correspondrà amb la part de la qual s'encarrega.
- En haver acabat l'esbós de comentari de la pròpia part, cada membre es reunirà amb els homònims dels altres grups formant grups d'experts en la matèria, és a dir, en comentar una mateixa part del text, i, junts, posaran en comú la feina feta.
- El darrer pas és compartir la feina amb els companys a partir de monitoritzacions: cada grup d'experts haurà de triar d'entre els seus membres, aquell que els representarà davant la classe. Així, un membre de cada grup explicarà a la resta de la classe com, ell i el seu grup, han construït la part que els corresponia i quina informació conté.

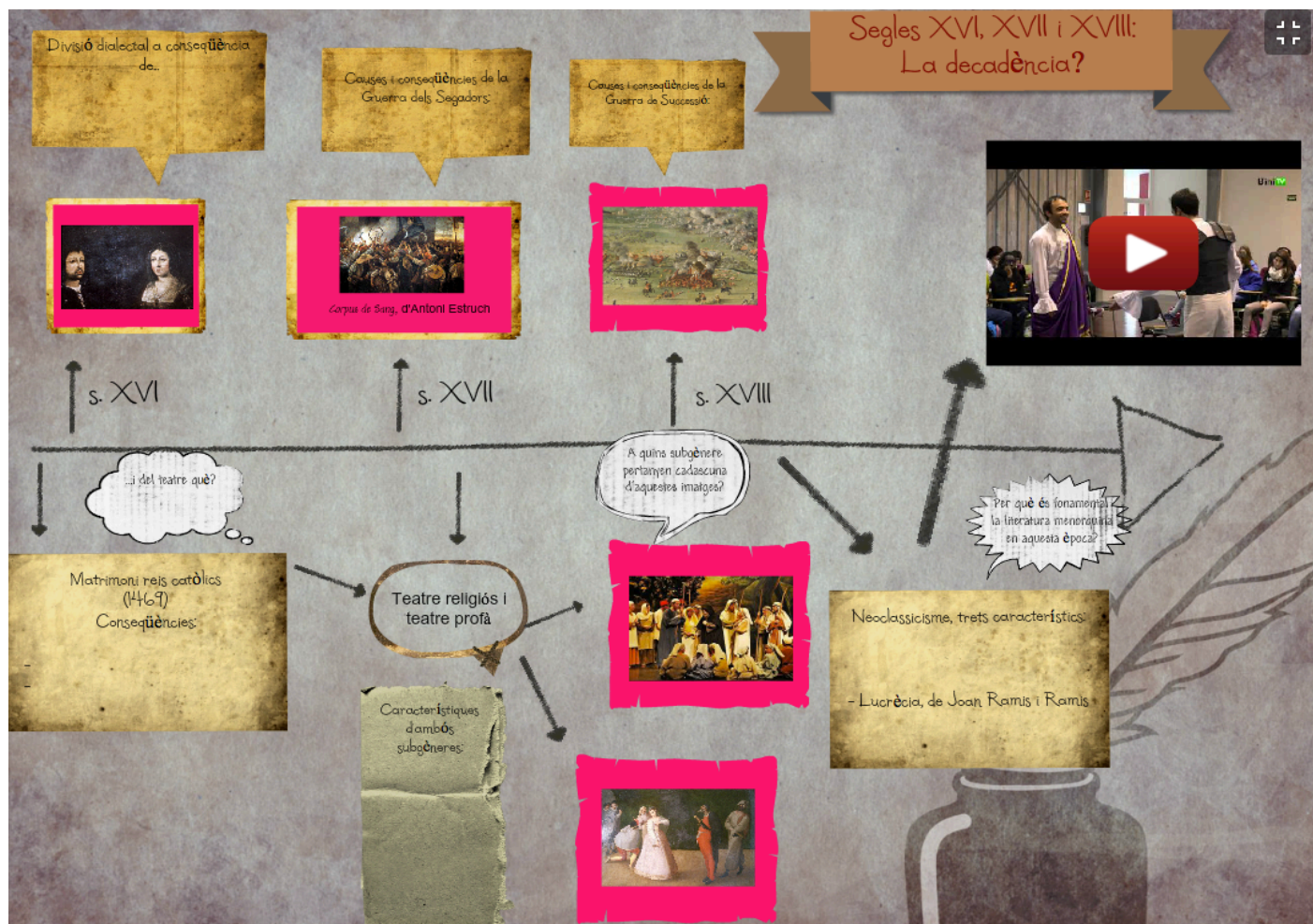
Annex 22

Exercici 1 (Tasca 3)

- Per situar-nos: recordau què passa pel que fa a la corona catalanoaragonesa arran del compromís de Casp?
- No us sorprèn que en plena eufòria humanista no hi hagués més manifestacions teatrals quan els orígens d'aquest gènere es troben en el món grec? Quins pensau que són els motius?

ANNEX 23

Exercici 2 (Tasca 3)



[Possibilitat de veure-ho ampliat a: <http://dunilil.edu.glogster.com/segles-xvi-xvii-i-xviii-jul-14-2015/>]

**Recursos:

- Causes de la Decadència: http://blocs.xtec.cat/iesbaixemporda/?page_id=162
- Síntesi dels períodes de la Decadència: <http://blocs.xtec.cat/catpoesia/la-decadencia/>
- El renaixement català: <http://departamentcat.blogspot.com.es/2011/12/el-renaixement-literari-catala-s-xvi.html>
- La Guerra dels Segadors: <http://www.encyclopedia.cat/EC-GEC-0061614.xml>
- La Guerra dels Segadors: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/2010/11/19/la-guerra-dels-segadors-revolta-catalana-i-separacio-1640-1659/>
- La Guerra de Successió: <http://www.encyclopedia.cat/EC-GEC-0064390.xml>
- El neoclassicisme: <http://departamentcat.blogspot.com.es/2012/01/s-xviii-la-illustracio-i-el.html>

Annex 24

Exercici 3

- En haver vist la representació de l'Acte I, escena I -Parlament de Col·latinus-; i l'Acte I, escena III, §6-11 -Diàleg entre Tarquino i Lucrecia:

1. Observau les similituds entre la descripció del setge de la ciutat d'Ardea per part dels exèrcits romans i l'assetjament que Tarquino fa de Lucrecia.

2. Analitzau els adjectius i les qualificacions que dona Tarquino a Ardea: quins d'ells es poden associar a la descripció que Tarquino fa de Lucrecia? Quines similituds trobau entre la descripció que Tarquino fa de les tàctiques militars emprades pels romans i la seva relació amb Lucrecia?

- En haver vist l'Acte I, escena IV; Parlament de Brutus-; i l'Acte V, escena III, §43-55 -Parlament de Brutus-, final de l'obra:

1. Brutus és un personatge que pot semblar ambigu: és l'amic fidel de Col·latinus, però, tot i que sospita el que Tarquino farà a Lucrecia, no fa res per evitar-ho. Per què pensau que actua d'aquesta manera? Creis que és un símbol contra la tirania? Per què?

3. Reflexionau sobre la figura de Lucrecia: pensau que és casual que l'autor hagi triat una protagonista femenina? Per què? Què creis que representa Lucrecia? Recordau que és un drama ambientat en el món clàssic (episodi de l'imperi romà); us recorda a algun episodi mitològic? El podríeu descriure? Quin paper juga la protagonista femenina?

Annex 25

Exercici 4 (Tasca 3)

[...] Investigacions recents han demostrat que, malgrat tot, la vitalitat del català literari entre el 1500 i el 1800 era més important que no semblava (sense tenir, de tota manera, una transcendència pública important, a través de la tipografia),

***Preg: Què vol dir que no tenia “una transcendència pública important, a través de la tipografia”?**

i que en alguns nuclis perifèrics (Rosselló, Menorca) la pressió castellana era esquivada, substituïda fonamentalment per suggestions franceses.

Preg: Quines particularitats presenten aquests territoris, que els fan favorables a l'esquivada de la pressió castellana?

Tot plegat, en definitiva, es refereix més al clan dels literats que no pas al del públic lector, cosa que certifica l'anomalia bàsica de la situació, reduïda ben sovint al vehicle del manuscrit o de la recitació.

Preg: Quina creus que era “l'anomalia bàsica de la situació” que relegava la transmissió de les manifestacions literàries catalanes al manuscrit o a la recitació?

Per un altre cantó, cantó, hi havia interferida la circumstància d'una dispersió regional de la llengua (català, valencià, mallorquí, menorquí, etc) i, per tant, una incomunicació entre cada zona presumptament demarcada des del punt de vista dialectal.

Preg: De què creis que era conseqüència aquesta incomunicació? Pensau que la llengua castellana tenia el mateix problema? Per què?

Un altre aspecte de la qüestió, i potser el més decisiu, és que el terme *Decadència*, tan ampli cronològicament i tan complex en el material que abraça, és propici a les confusions, i metodològicament resulta preferible de prescindir-ne, a fi d'establir una terminologia (barroc, neoclassicisme, preromanticisme, etc) més concreta.

***Les preguntes en negreta no apareixen en el text que es presenta als alumnes, sinó que serveixen de guia per al modelatge que el professor ha de dur a terme pel que fa al treball de les destreses interpretatives i de comprensió.**

Annex 26

Exercici 5 (Tasca 3)

1. Quina de les següents opcions NO és un tret característic de la literatura humanista?
 - a. L'estudi crític i personal dels textos clàssics.
 - b. L'admiració pel món grecoromà.
 - c. Les composicions líriques de temàtica amorosa fonamentades en l'estructura dels poemes trobadorescos.

2. Qui és Tirèsies?
 - a. L'acompanyant, juntament amb Orfeu, del rei Joan I a l'aparició en somnis que té Bernat Metge a *Lo somni*.
 - b. El rei de Roma que havia abolit la constitució i abusava del seu poble.
 - c. És el símbol de la igualtat entre sexes, ja que va ser convertit en dona.

3. A quin estil s'associa la literatura de Jaume Roig?
 - a. A l'escola satírica valenciana
 - b. A la prosa d'art
 - c. A cap de les dues opcions anteriors

4. La modernització de la lírica implica els aspectes següents:
 - a. Recerca gairebé obsessiva de sinceritat a través de la pròpia llengua, reflexió sobre els sentiments personals, introducció del "jo" poètic com a mitjà per lloar les característiques de la dama.
 - b. Recerca gairebé obsessiva de sinceritat a través de la pròpia llengua, reflexió sobre els sentiments personals, introducció del "jo" poètic en detriment de l'atenció per la dama.
 - c. Recerca gairebé obsessiva de sinceritat a través de la pròpia llengua, reflexió sobre els sentiments personals, introducció del "jo" poètic i ús de formes estròfiques innovadores com la cobla.

5. Ausiàs March era conegut pels poetes castellans dels segles XVI i XVII com "el obscuro" per...
 - a. Descriure, en els seus poemes, paisatges lúgubres i foscos.
 - b. La dificultat de comprensió que impregna tota la seva obra perquè utilitza constantment un estil recargolat i artificios que es fa difícil de seguir.

- c. La dificultat en l'exposició de les seves idees i el caràcter pessimista i trist dels seus poemes.
6. En quines circumstàncies escriví el poema *Presoner*, Jordi de Sant Jordi?
 - a. Acabava de tornar a la seva València natal després d'haver passat un període de reclusió involuntària a Nàpols.
 - b. Acabava de tornar al regne de València després d'haver passat un període de reclusió involuntària a Nàpols.
 - c. Estava reclòs en una presó de la ciutat italiana de Nàpols, a conseqüència de la resistència que oposà a les tropes de Francesco Sforza.
 7. Quin recurs típic de la lírica trobadoresca utilitzen encara en els seus poemes tant Ausiàs March com Jordi de Sant Jordi?
 - a. La cançó
 - b. El senhal
 - c. La metàfora
 8. Qui és l'autor i quin és el tema del poema al qual pertany la següent estrofa?

La gran dolor, que llengua no pot dir,
del qui es veu mort e no sap on irà:
no sap son Déu si per a si el volrà
o si en l'infern lo volrà sebollir,
semblant dolor lo meu esperit sent
no sabent què de vós Déus ha ordenat.
Car vostre bé o mal a mi és dat,
del que haureu jo en seré sofient.

- a. El poema és de Jordi de Sant Jordi i reflexiona sobre la confiança que encara manté en Déu, tot i haver estat empresonat.
 - b. El poema és d'Ausiàs March. La idea principal és la preocupació per la resolució del judici final, en haver mort.
 - c. El poema és d'Ausiàs March. El tema és el conflicte intern que el poeta sent davant l'experiència amorosa.
9. El teatre català dels segles XVI i XVII es caracteritza per:
 - a. Una forta tendència a la renovació tant dels aspectes formals com del contingut argumental de les representacions.

- b. Mantenir la producció dels subgèneres medievals i imitar els dramaturgs castellans.
- c. Presentar arguments inspirats en tragèdies grecoromanes o episodis de la mitologia clàssica.

10. Desenvolupa un text argumentatiu de 200 paraules en el qual hi tinguin cabuda les respostes a les qüestions següents:

Quines visions de la condició femenina reflecteix la literatura del segle XII al segle XVIII? Creus que van canviant d'alguna manera, aquestes visions a mesura que passen aquests segles? Com? De quina manera explicaries l'escassetat de dones escriptores al llarg de la història de la literatura? I com justifiques, en canvi, que ens hagin arribat algunes obres signades per dones? Creus que actualment les dones troben més traves que els homes a l'hora de donar a conèixer la seva obra? Per què? Has de tenir en compte les convencions socials i la seva evolució en la teva argumentació.

Annex 27

Exercici 5 (Tasca 3)

criteris de correcció de la producció escrita

Correcció	Adequació i presentació	Coherència	Cohesió
<ul style="list-style-type: none"> • Ús correcte de les grafies • Bona accentuació • Manca de confusió amb grafies castellanques • Apostrofació 	<ul style="list-style-type: none"> • Ús del registre adequat a la situació comunicativa • Variació lèxica adequada • Barbarismes 	<ul style="list-style-type: none"> • Contingut adequat • Informació ben ordenada • Ajust entre idees i paràgrafs • Expressió clara de les idees 	<ul style="list-style-type: none"> • Signes de puntuació adients • Preposicions, conjuncions i relatius ben emprats • Ordre correcte dels mots dins l'oració i ús de connectors • Ús correcte de verbs i correcció en les concordances i en la morfosintaxi

**** Als exercicis que facin mitjana directa per a la nota d'avaluació es podran descomptar fins a 2 punts per faltes de correcció.**

Annex 28

Exercici 6 [TASCA FINAL] (Tasca 3)

Instruccions:

- Pel que fa a les *companyies de teatre* (agrupaments), heu de presentar una proposta de grup al professor (màxim cinc alumnes per grup), que s'encarregarà d'analitzar-ne la viabilitat i fer, si escauen, les modificacions pertinents.
- Un cop seleccionats els elencs, heu de fer una pluja d'idees per tal de decidir, finalment, l'argument del guió:
 - L'argument, però, està condicionat pel fil conductor del projecte: la concepció de la dona; per això, heu de preparar un guió a mode de disputa entre sexes.
 - Podeu fer servir textos de qualsevol gènere, però centrant-vos en els períodes estudiats. A tall d'exemple, llegirem conjuntament alguns fragments de *La querella de les dones. Christine de Pizan vs. Francesc Eiximenis*, lectura dramatitzada produïda pel Teatre Romea de Barcelona l'any 2011 amb motiu del Dia Internacional de les Dones.
 - A més, podeu intercalar textos contemporanis per tal de recolzar l'actualitat dels arguments que defensau, tant d'una banda com de l'altra; ara bé, heu de extreure les idees d'autors dels períodes estudiats (recordau els tractats vistos en la primera fase, així com les obres de Roig i Villena, els poemes trobadorescos i la lírica més moderna de la segona fase, i les trames del teatre neoclàssic que heu vist exemplificades amb l'obra de Joan Ramis).
 - Els esquetxos només poden tenir una durada de 10 minuts per companyia, per tant, haureu d'adaptar, en moltes ocasions, les idees que extraureu dels textos.
 - El guió pot incloure música, imatges, suports digitals, etc.
- Quant als aspectes formals del guió, és imprescindible que us fixeu en les característiques del teatre neoclàssic, que, com sabeu, se centren en la regla de les tres unitats del teatre clàssic: unitat de temps (l'acció no pot transcórrer en més de 24 hores), unitat de lloc (l'espai de la representació ha de ser sempre el mateix), unitat d'acció (tres actes que es corresponen amb la introducció, el nus i el desenllaç).
- La posada en escena, en primer lloc, l'haureu de fer fora del centre (en horari no lectiu) i enregistrar-la per tal de poder lliurar-la als professors. El darrer dia de curs, de manera voluntària, les companyies que vulguin i hagin avisat prèviament, podran representar els seus esquetxos.