



Universitat
de les Illes Balears

Les gloses: Proposta didàctica per a l'ensenyament de lèxic

Manresa Oliver, Lluïcia

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari en Formació del Professorat

Especialitat: Llengua catalana i literatura

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs 2016-2017

Juny de 2017

Tutor del Treball: Frisuelos Jiménez, Maria

ÍNDEX

1. Resum del treball	2
2. Consideracions inicials	3
3. Objectius	4
4. Marc teòric	6
4.1. La cançó improvisada i la figura del glosador. Característiques inherents	6
4.2. L'estat de la cançó improvisada i el seu abast geogràfic. Gèneres i tonades	10
4.3. L'oralitat en el món educatiu	21
5. Proposta educativa per a l'ensenyament de lèxic	24
5.1. Introducció i justificació	24
5.2. Objectius didàctics	26
5.3. Competències clau	27
5.4. Continguts d'aprenentatge	28
5.5. Metodologia	30
5.6. Avaluació: instruments d'avaluació i criteris de qualificació	32
5.7. Criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge	34
5.8. Recursos materials i espai	36
5.9. Atenció a la diversitat	36
5.10. Seqüència d'activitats	38
6. Conclusions	50
7. Bibliografia	52
8. Annexos	55

1. Resum del treball

Aquest treball neix de la voluntat de valorar la glosa com a marca de la nostra identitat cultural i reivindicar la importància de mantenir la cultura viva. Així, es pretén introduir la cançó improvisada i el joc lingüístic en el món educatiu, no només com a contingut conceptual en l'ensenyament de secundària, sinó també com a mètode d'ensenyament; en aquest cas, de lèxic. Aquestes dues metodologies -cançó improvisada i joc lingüístic- possibiliten el desenvolupament de les tres competències clau segons la LOMQUE: saber, saber fer i saber ser. A partir d'un marc teòric entorn a la cançó improvisada i a l'oralitat a les aules, s'ha realitzat una proposta didàctica per a l'ensenyament de lèxic a partir de les gloses dirigida a un grup de 3ESO de l'IES Lluçmajor -amb totes les parts que una proposta didàctica comporta.

Paraules clau: cançó improvisada, joc lingüístic, identitat cultural, tècniques d'improvisació, competència oral.

2. Consideracions inicials

Per tal de justificar la tria temàtica d'aquest treball, hauré de fer referència a tres aspectes: el primer, per què les gloses?; el segon, per què una proposta didàctica per a l'ensenyament de secundària a l'assignatura 'Llengua catalana i literatura'; i el tercer, per què una proposta educativa per a l'aprenentatge de lèxic a tercer d'ESO?

En primer lloc, pel que fa a la tria temàtica, he de dir que abans de decidir el tema del Treball de Fi de Màster, vaig passar per un llarg període de reflexió. Vaig pensar d'aprofundir en l'estudi del Treball de Fi de Grau, i fer-ne una proposta didàctica. El meu treball és una anàlisi, d'una banda, de l'estat del teatre contemporani a Mallorca i la seva evolució i, de l'altra, un estudi més exhaustiu de l'obra teatral *Acorar*, de Toni Gomila. Però vaig preferir canviar la temàtica d'estudi.

Sempre he tengut interès per la improvisació i pel món de la glosa; per això vaig pensar que enfocar les gloses a l'ensenyament de secundària podria ser una bona proposta per al Treball de Fi de Màster. Quan ho vaig comentar als companys i a alguns professors, em van dir que "és un clàssic", que aquest tema s'ha estudiat en abundància, però el professor, estudiós de la cançó improvisada i glosador Felip Munar em va animar a seguir endavant, malgrat els nombrosos estudis realitzats; això sí, sense inspirar-me ni basar-me en aquests.

En segon lloc, si llegim el currículum de l'ensenyament de secundària obligatòria de llengua catalana i literatura de la LOMQUE, veurem que la primera oració del document diu que "La finalitat de l'educació secundària obligatòria s'ha de centrar a aconseguir que els alumnes adquireixin els elements bàsics de la cultura, especialment en els aspectes humanístic, artístic, científic i tecnològic" [...] i que "és evident que la importància de la matèria de llengua catalana i literatura no tan sols radica en els seus continguts, sinó que és fonamental com a instrument per adquirir i consolidar altres coneixements" (34/2015). Per tant, a partir d'aquí, convé plantejar-nos dues preguntes: la primera, què són les gloses més que un element bàsic i essencial de la nostra cultura vital per la coneixença de tothom? i, la segona, quina assignatura millor que Llengua catalana i literatura per donar-les a conèixer?

La cruïlla va venir a l'hora de decidir l'enfocament de l'ensenyament de les gloses. No tenia clar si la cançó improvisada havia de ser el contingut o el mètode d'ensenyament d'uns continguts, i vaig optar per la segona opció; amb la presència d'una introducció -molt més superficial que l'estudiada en el marc teòric d'aquest treball- sobre la definició, l'evolució i l'estat actual de les gloses, i el tipus de mètrica i rima que s'hi utilitza, algunes figures retòriques que hi sovintegen, etc.

Vaig considerar que les gloses podrien ser una bona metodologia per a l'ensenyament perquè aquesta és una manera de demostrar que els continguts que pertanyen al Bloc 3 del currículum -en aquesta proposta, només ens centrarem en el lèxic-, que s'han concebut sempre com a conceptuals, també es poden treballar com a continguts procedimentals i actitudinals, ja que mitjançant el joc lingüístic i la pràctica d'algunes tècniques d'improvisació, es treballa, d'una banda, l'aprenentatge progressiu de la facultat de raonar, de l'agilitat mental, de la creativitat, etc., i de l'altra, l'aprendre a valorar la glosa i la improvisació com a <tret cultural propi> que s'ha de mantenir viu, a conèixer la tradició i vetlar perquè aquesta passi de generació en generació. A més, aquesta és una forma d'aprendre a respectar el torn de paraula, a usar certes formes de cortesia, a argumentar amb arguments sòlids i coherents, a contestar amb rapidesa, a identificar la intenció que té un parlant quan realitza un discurs, i aquest toc de picardia tan necessari per anar per la vida.

Així, doncs, vaig concloure que una bona opció seria fer una proposta didàctica composta per una sessió a cada unitat de l'estudi dels continguts de lèxic a partir de la cançó improvisada, les tècniques d'improvisació i el joc lingüístic. Tot i així, val a dir que la cançó improvisada és un mètode didàctic vàlid per a qualsevol contingut de la llengua.

Per acabar, he triat 3ESO perquè he vist moltes possibilitats d'explotar els continguts de lèxic del currículum de l'IES Lluçmajor a través de la cançó improvisada de manera dinàmica i engrescadora per tal de captar l'interès dels alumnes i motivar-los a aprendre d'una manera diferent a la tradicional: a partir del joc.

3. Objectius

1. Aproximar-se als termes *cultura popular* i *folklore*.
2. Valorar la importància de mantenir viva la cultura i la tradició oral.
3. Estudiar l'essència de les gloses: origen, estat actual, la seva essència, la figura del glosador, el seu abast geogràfic i els diversos gèneres conreats.
4. Rompre les barreres i proporcionar facilitadors per a l'aprenentatge de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.
5. Potenciar la competència oral i valorar la importància de desenvolupar-la progressivament.
6. Valorar el joc lingüístic com a metodologia didàctica útil i efectiva per a l'ensenyament-aprenentatge.
7. Valorar l'ús de la glosa com a mètode didàctic per a l'ensenyament de lèxic i alhora com una forma d'enriquiment personal.

4.1. La cançó improvisada i la figura del glosador. Característiques inherents.

Si cerquem al diccionari el mot "cançó" veurem que és una "composició musical destinada a ser cantada a una o més veus, generalment en vers, i sovint amb acompanyament instrumental". Si, a aquesta definició, li sumem "improvisada", veurem que és "cantada amb tècnica i creativitat espontànies, sense una escriptura codificada (DIEC).

Però per als glosadors i els amants de la glosa, aquest mot té unes connotacions que van molt més enllà d'aquesta definició. Al documental *Glosadors* (2016), Josep Vicent Frechina, periodista i autor de *Pensar en vers*, defineix la cançó improvisada com una "estratègia de comunicació", com una forma de transmetre coneixements, sentiments, valors ètics i morals i, a la vegada de divertir-se; en destaca, per tant, una funció pedagògica i una funció lúdica. El mateix autor la defineix com "la resposta a una necessitat d'expressió, de comunicació i de respecte al medi" (Frechina: 2014;13). Segons Albert Casals, professor de la Facultat de Ciències de l'Educació a la UAB, és "difícil d'explicar", ja que no només és una activitat comunicativa com nosaltres parlem habitualment, ni una cançó que el glosador improvisa i el públic escolta, sinó que és una "vivència grupal", amb unes dimensions i una força immensurables. Caterina Canyelles, professora d'institut i glosadora, afegeix que la glosa és una "eina molt potent, necessària per treballar a les aules de secundària", ja que permet que els alumnes es desenvolupin competencialment, i alhora és una eina multidimensional, en tant que serveix per treballar molts àmbits: la llengua, la música, la integració dels nous, la creació de la identitat, els valors ètics.... Màrius Serra, d'altra banda, qualifica el fet de glosar com una "experiència artística, com una "performança", de caràcter teatral, en què el glosador-actor interpel·la l'espectador. El botifarra, cantador valencià, ratifica la idea de Màrius Torres -ja que, per a ell, glosar és "ficar-se dins un paper- i

afegeix que la cançó improvisada és <cultura popular>, entesa aquesta com una “pilota que es passa de generació en generació i, si és possible, sense trencar”, amb un poder catàrtic i, potser terapèutic”. Paral·lelament, a *Bertsolari* (Altuna: 2011), John Miles Folley afirma que la tradició oral reforça la identificació com a grup: podem veure una noia de 19 i un home de 80 compartint transport, lloc físic, poesia i experiències al mateix temps. Seguint la mateixa línia, Felip Munar diu que “dins una glosa trobam la veritat d’un col·lectiu”: els temes que surten, la manera com es tracten... Com expressen alguns dels glosadors més coneguts de Mallorca, Mateu Xurí i Maribel Servera, la glosa és com <una manera de viure>. Xurí manifesta que no concep ni recorda la seva vida sense la glosa, s’ha convertit en una forma de vida. Per altra banda, Maribel Servera confessa que la glosa li permet dir coses que parlant no diria mai. Ja per acabar, cal destacar la definició que fa Felip Munar (2015; 11-12) sobre el terme <glosar>, en què sintetitza totes aquestes definicions esmentades: glosar no és només transmetre una informació amb una tonada i una rima determinades, sinó que va molt més enllà: és l’art de transmetre uns pensaments, uns sentiments, una visió del món, una forma d’entendre la vida a través de l’oralitat en la seva essència: la improvisació

Com a art que és la cançó improvisada, moltes han estat les vegades que s’ha qüestionat d’on prové aquesta facultat, aquest enteniment i quina és la formació professional requerida: “És un fet genètic, innat?” “Prové de l’experiència i, per tant, és el resultat d’un aprenentatge?”, “Tothom és apte per glosar?”, “Es necessita un coneixement lingüístic elevat?” són algunes de les preguntes que s’han debatut al llarg dels anys i que han causat molta controvèrsia.

En les societats tradicionals, qualsevol habilitat s’adquiria a partir de la imitació. En el cas de la cançó improvisada, els glosadors, ja des de ben petits, es movien dins el món de la glosa i n’aprenien a través de l’observació de models (Frechina: 2014;84). Actualment, aquest estil d’aprenentatge -la imitació- encara és present, com podem veure a les entrevistes d’alguns glosadors a “Glosadors de picat” (Munar: 2015), però s’ha obert un gran ventall de noves maneres d’accedir al món de la improvisació. En són exemples algunes escoles de vers, els tallers de gloses, etc., on s’utilitzen recursos i metodologies fruits d’una sistematització i l’establiment d’unes tècniques per aprendre a improvisar, com podem veure a

Manual del bon glosador (Munar: 2001), ple d'exercicis i tècniques per esdevenir bon glosador i que contribueix a la creença que qualsevol persona, amb interès i predisposició, pot aprendre a glosar.

En la mateixa línia, també ens trobam amb el debat sobre la necessitat o no de tenir una formació acadèmica per ser bon glosador. D'una banda, distingim els que pensen que cal un elevat coneixement de la llengua i la literatura per poder ser bon glosador. De l'altra, hi ha qui no considera aquesta formació com a imprescindible. A continuació il·lustrarem aquesta desavinença amb dues gloses amb concepcions ben oposades: la primera, una jota de *Lo Ratat de Bocadebou* (1895-1973) al seu contrincant, i la segona, una trobada que reporta Rafel Ginard del glosador llucmajorer Antoni Garau Mestre (*Lleó*) amb un *coremer* (Frechina:2014;97)

Si vols ser bon cantador
ja t'hai dit moltes vegades,
has d'estudiar molts de llibres
i no dir caragolades,
que el que canta sense lletra
només pot cantar tontades!
(Queralt, 2011:9)

-Ja direu an En Lleó
una paraula secreta:
que un homo sense lletra
no pot esser glosador.

-Si aquesta no la trec neta,
altra cançó no faré.
Direu an es coremer
que en el món va ser primer
s'enteniment que sa lletra
(Ginard 1966-75:II,67)

Si entenem, com he dit anteriorment, que la improvisació és fruit de la creativitat i de la tècnica (DIEC), podem concloure que ambdós conceptes -creativitat i tècnica; en altres paraules, enginy i mètode o pràctica- són significatives en un mateix grau.

Així, cal tenir en compte que una de les característiques intrínseques de la tècnica és que aquesta s'aprèn; per tant, si consideram que la improvisació també és fruit de la tècnica, és inevitable afirmar que qualsevol persona pot glosar sempre que hi tengui interès i hi dediqui "constància, fermesa, orgull i coneixement

lingüístic”(Munar: 2001; 2). D'altra banda, però, cal tenir en compte que la creativitat, l'agilitat mental, el “saber trobar la resposta en el moment adequat”, la rapidesa, el talent... també són condicionants bastant importants a l'hora de glosar. De fet, Felip Munar (2015; 11-12), afirma que “hi ha glosadors amb un talent natural i d'altres que no el tenen, però el fet és que de glosar se'n pot aprendre amb la pràctica, a partir d'una <tècniques del glosador>”, moltes d'elles recollides al *Manual del bon glosador* (Munar, 2001). En conseqüència, crec que és la suma d'enginy i tècnica la que defineix l'essència d'un bon glosador.

Hi ha una multitud de factors que intervenen en aquesta activitat, com ara el bagatge lèxic, la facilitat per jugar amb els mots, l'agilitat mental, la ironia... Però això no és suficient. A l'assignatura del Màster en Formació del Professorat “L'alumnat de secundària” (Rodríguez: 2016), vàrem veure que l'aprenentatge de qualsevol facultat està condicionada per uns factors intrapersonals, que depenen de la persona mateixa, i interpersonal i socioambientals, que vénen determinats pel context que l'envolta. Pel que fa als primers, en podem distingir tres tipus:

1. **Factors físics i fisiològics.** La respiració, el rellotge biològic de cadascú, el descans, la fatiga..., i tot el que Abraham Maslow (1908-1970) va definir com a necessitats bàsiques dins la seva piràmide.
2. **Factors hereditaris.** Es tracta del desenvolupament de la persona, de les seves capacitats, de la seva intel·ligència; però no hem d'entendre “intel·ligència” com a qualitat estàtica i immòbil, sinó com a capacitat “multidimensional, dinàmica i modificable” (H. Gardener, 1983), tenint en compte que cada persona té les vuit intel·ligències definides per Gardener, tot i que en diferent grau de desenvolupament, i que cadascú destaca en un o uns determinats tipus d'intel·ligència.
3. **Factors psicològics.** En són exemples la motivació, els interessos personals, l'actitud, la maduració cognitiva, la memòria, l'atenció i la concentració, els estils d'aprenentatge, l'autoconcepte, l'autoestima i l'autoconfiança...

La combinació de tots aquests factors esmentats que condicionen la naturalesa de qualsevol aprenentatge, i el de glosar no n'és cap excepció. Així, doncs, podríem

concebre el <glosar> com una intel·ligència, com una capacitat que es pot desenvolupar i perfeccionar mitjançant la voluntat, la motivació, la constància, l'actitud, l'exercitació de la memòria i de la maduració cognitiva i uns autoconcepte, autoestima i autoconeixement alts.

A més, el fet de glosar és una activitat completa en tant que requereix el desenvolupament de la majoria d'intel·ligències que descriu Gardener: visual-espacial; verbal-lingüística, sobretot pel que fa al bagatge lingüístic, a la capacitat de jugar amb els mots i a la facilitat comunicativa; naturalista, ja que es necessita una certa facilitat per observar i representar el món, la natura que l'envolta; interpersonal (amb facilitat per fer amistats, per dur una conversa, habilitats socials) i intrapersonals quant a la necessitat de reflexió i d'autoconeixement; corporal pel fet que han de ser actius, comunicar-se també a través del cos i el moviment i tenir una gran capacitat de coordinació; i musical, gaudir dels sons, de les tonades i, en definitiva, tenir una certa sensibilitat per entendre el llenguatge musical.

Ja per acabar, pel que fa als factors interpersonals i socioculturals, també hi tenen molta influència el pes de la família i la seva relació amb les gloses; els cercles d'amistats i els ambients per on es mouen, els professors que hagin tengut, la connexió amb el públic/receptors, etc.

4.2. L'estat de la cançó improvisada i el seu abast geogràfic.

Gèneres i tonades.

Anteriorment, la tradició oral, i la cançó improvisada, només es duia a terme en l'àmbit rural. Xabier Amuriza, a *Bertsolari* (2011), diu que no fou fins als anys 60, quan es va traslladar a les ciutats, que es va convertir en una eina per tractar fets de temàtica diversa (política, problemes socials, xafarderies de la gent, etc.). Fou durant el franquisme que reviscolà el bertsolarisme -i el cant improvisat en general-, sobretot el de caràcter social. A més, abans de la industrialització, la cançó improvisada era un fet omnipresent a la vida quotidiana: en el treball, l'oci, les festes, el dol...

A dia d'avui, però, ha experimentat un cert procés de <folklorització> en traslladar-se als escenaris i a passar a haver-hi emissors i receptors; autors i públic. Però la seva essència de transmetre els valors d'una cultura, d'expressió sentimental, de socialització i d'identitat cultural es manté intacta. La glosa és "vivència pura: creació, execució i recepció" ocorren al mateix temps i van agafats de la mà (Frechina:2014;13-15). Fins i tot per a alguns s'ha convertit en una forma de vida, en un símbol d'identitat, (Frechina 2013: 69).

Vull tenir el dret a ser
tot allò que m'han llegat.
Som... per una identitat,
i per ella em faig valer.
Fins que em quedi un bri d'alè
no quedaré boca closa.
La consciència m'imposa
ser amb el poble compromès.
Per qui vos parla, això és
la funció que té la glosa.

(Mateu Xurí, Pregó de Santa Margalida, 2012)

A dia d'avui, es pot dir que hi ha un auge general de la cançó improvisada. A Mallorca, el sorgiment el 1999 d'una generació de joves glosadors va contribuir en aquest revifament: les glosades s'han estès a tota l'illa, es tornen fer tertúlies, tallers... Un altre aspecte que va concórrer a aquesta revitalització és la fundació de les associacions culturals creades en principi a nivell independent i la seva gran feina feta: l'Associació Cultural Canonge de Santa Cirga de Manacor n'és un clar exemple, amb l'organització de les Mostres Autonòmiques de Glosat i la creació, l'any 2008, de l'Associació de Glosadors de Mallorca -fets esmentats a *Es Canonge de Santa Cirga. Fent memòria. 10 anys de gloses* (2010)- i el seu portal web (www.glosadorsdemallorca.com). Altres associacions, processos, celebracions, publicacions... tengueren un paper decisiu arreu dels països catalans amb l'objectiu de fer difusió de la cançó improvisada: alguns exemples són l'associació Soca Mots,

creada el 1999 a Menorca; al País Valencià, les escoles de cant de Godella i l'Universitat Popular de València; o el festival Tradicionàrius de Barcelona (Frechina, 2014; 105).

Finalment, m'agradaria fer un balanç de l'abast geogràfic de la cançó improvisada (Frechina, 2014; 115-200).

a. Mallorca. Glosa.

És "una de les tradicions de glosa improvisada més ben documentades de la Mediterrània". Es canta sense acompanyament musical i amb una tonada característica de cada glosador en particular i depèn moltes vegades del tema que es tracti. Per exemple, si una tonada és més tranquil·la i dolça segurament s'usarà per tractar temes més seriosos o profunds; en canvi, si la tonada és alegre i xalesta, va millor per fer un combat de picat¹.

Alguns glosadors: Rafel Roig Maimó *Des Carritxó*², Mateu Matas *Xurí*, Maribel Servera *Servereta*, Miquel Àngel Adrover *Campaner*, Macià Ferrer *Noto*, Llorenç Cloquell *Màgic Cloquell*, Antònia Nicolau, *Pipiu*, Pau Riera *Rierol*...

b. Menorca. Glosa.

De tonada fina i parsimoniosa, es canta amb una melodia de guitarra anomenada "ses porgueres", també improvisada. L'etimologia d'aquest terme no s'avé gaire amb la finor de la tonada menorquina: "porgueres" és el que queda al garbell quan el gra ja ha passat; és a dir, allò brut, que no passa pel sedàs. L'estrofa estàndard és de sis versos *-mots-* amb rima ABBAAB, amb flexibilitat.

Alguns glosadors: Andreu Pons *Soliveres de l'Havana*, Llorenç Janer *Vivetes de son Moscard*, Antoni Olives *l'amo de son Mascaró*; Miquel Ametller i Esteve Barceló *Verderol*, Bep Coll, Joan Fortuny *Nanis*, Joa Moll *Joanet*, Pilar Pons, entre d'altres.

¹ *Servereta*, 'Glosada a ca s'Artiler', Uep! Com anam?, IB3

² El "padrí glosador", en paraules de Xurí en uns versos dedicats a la seva mort aquest mes de maig de 2007. Recuperat de: <http://www.glosadorsdemallorca.com/page/2>

c. País Valencià. Cant valencià

El cant valencià es caracteritza per la diversitat de tipologies, cants i melodies. El cant d'estil, acompanyat de rondalla mixta de vent i corda -guitarra, guitarró, clarinet, trompeta i trombó-, les seves diverses tipologies -cant u, u i dos, u i dotze...-pertanyen musicalment al fandango. D'altra banda, les *albaes* són més antigues, s'acompanyen de dolçaina i tabal, el llenguatge és més planer i es caracteritzen per l'eficàcia comunicativa.

Una de les curiositats de la cançó improvisada al País Valencià és que als escenaris trobam un versador que dicta els versos a l'orella d'un cantador, que els canta amb veu melodiós.

Versadors i cantadors: Josep Garcia *Maravilla* o Vicent Bernabeu *Carabina* (1849.1914).

Versadors especialitzats: Josemi Sanchez, el *tio* Bruno del Puig, Manuel Ortí *el tio Nelet* (1900-1976), etc.

Cantadors: Josep Aparicio Apa o Teresa Segarra.

d. Catalunya. Cançons de Pandero

Històricament, es vinculava a les majorales de la confraria de la Mare de Déu del Roser. Les dones cantaven als batejos, comunions, noces, festes majors i rebien una almoïna, fet que l'Església veia amb mals ulls -afirmava que el motiu de les bacines no era l'Església, sinó la "pura sensualitat"- fins al punt de realitzar algunes prohibicions³.

Les cançons no es solien improvisar, sinó que es recomponien les cançons en el moment i les adaptaven al context. L'estructura més habitual era una doble quarteta. Actualment s'han desvinculat dels rituals anteriors i s'han relacionat amb el moviment "generat al voltant del folk i de la cançó improvisada".

Alguns grups i intèrprets de renom: La Rural i Miquel Àngel Tena, Marcel Casellas, De Calaix, Guillem Ballaz, Krregades de romanços, Tornaveus...

³ Bisbe de Solsona, segle XVIII, recollit per Valeri Serra i Boldú al seu Llibre d'or del Rosari a Catalunya (Barcelona, 1925)

e. Terres de l'Ebre (Terra Alta, la Ribera d'Ebre, el Baix Ebre i el Montsià).

Jota.

Les jotes eren cantades els dies de festa i en celebracions festives especials. Més endavant, també als cafès i a les tavernes. S'interpreta amb acompanyament musical de rondalla mixta de vent i corda: guitarra, guitarró, clarinet i bombardí. Els cantadors o *enversadors* improvisen cobles normalment de sis versos.

Alguns *enversadors*: Gabriel Obiol *Gabriel lo cantador*, Juan José Blanch *Caragol*, Francisco Balaguer *Boca de bou*, etc.

f. Catalunya. Corrandes de caramelles.

Històricament, les corrandes eren cantades per la colla de caramellaires -composta per un grup de joves, un músic llogat i un corrandista, també llogat- el dissabte de Pasqua per les cases i les masies del poble. El grup de joves feien "els coros": cantaven la tornada o repetien alguns versos que havia pronunciat el corrandista.

L'estructura és molt senzilla: estrofes de quatre versos heptasíl·labs amb rima assonant o consonant, dels versos parells. Potser és per aquesta senzillesa que la corrande és un dels gèneres que més s'ensenya a les escoles.

Actualment el més conegut és Josep Casadevall *Carolino*, caracteritzat per la naturalitat, el sentit de l'humor i la destresa (Frechina:2014;153).

g. Empordà. Nyacres i patacades

Les patacades de Cadaqués són típiques de les celebracions de Sant Sebastià i Carnaval. Es ballen en cercle i es canten sense acompanyament. Un cantador situat enmig del cercle pronuncia els dos primers versos, que els altres repeteixen; i el mateix passa amb els dos darrers versos de la quarteta. Tot seguit, tots canten un refrany simultàniament: "Ara va de bo senyor rector".

Les nyacres són un dels gèneres més populars de la cançó improvisada a Catalunya, gràcies en gran part a la promoció feta pel grup De Calaix i la proclamació de Rei de Nyacres a la trobada de glosadors a Espolla. De nou, es tracta d'una quarteta de versos heptasíl·labs amb rima obligada als versos parells. A més, es repeteix el tercer vers.

h. Lleida. Garrotín

L'origen del garrotín s'atribueix a Lleida a la cultura popular del poble gitano en algun moment indeterminat del segle XIX. Al segle XX es posa molt de moda als cafès, teatres i a les celebracions festives. Es tracta d'estrofes de quatre versos, normalment semirecitades sobre quatre frases musicals. Al final de cada quarteta es pronuncia la següent tornada, fent al·lusió a l'església de sant Joan:

Al garrotín, al garrotán
a la vera, vera, vera
de sant Joan.

Tot i les prohibicions, durant el franquisme, del garrotín, fet que va causar el seu trasllat als cellers i tavernes, aquest ha arribat a les nostres orelles a través de les noves formes de cançó improvisada participativa, i, segurament gràcies al seu to alegre i festiu s'ha estès pertot arreu.

i. País Basc. Bertsolaria

El Bertsolarisme, considerat com un "subgènere de la literatura popular basca", és la contraposició de l'escassa literatura escrita i culta que s'ha conreat al País Basc al llarg dels anys (Garzia; Sarasua; Egaña: 2001; 15). Es tracta d'una cultura viva i rica que es va traslladar a les ciutats i va agafar força a partir del franquisme. Actualment, és una modalitat purament improvisada (2001; 21). Algunes de les característiques específiques de l'estrofa *bertsolari* són, com molts altres gèneres, "el veneno en la cola" (2001; 24), és a dir, que el missatge principal recau en els últims versos; la força del sentit del ritme i la musicalitat i les mètriques de quatre, cinc i fins a nou consonàncies. Les manifestacions del *bertsolarimse* actual es troben en cinc àmbits: espectacles públics -el nivell central del seu conreu-; certàmens i campionats; tallers i escoles; com a contingut en l'ensenyament reglat; i com a subgènere en mitjans de difusió (2001; 38). La participació del públic i el *feed-back* tenen un paper crucial en els espectacles. (2001; 54-56).

j. Andalusia. El trovo de l'Alpujarra i altres tradicions

La cançó improvisada també forma part de la tradició d'Andalusia; concretament, de l'Alpujarra Baixa, la vall de Genil, la comarca dels Vélez i el camp de Gibraltar. Per a ells, la cançó improvisada era com una forma de sobreviure en un món de pobresa i misèria, i era la protagonista de les celebracions.

A Alpujarra es canta el trovo: quinteta improvisada amb l'acompanyament d'un grup musical, on el violí i la guitarra sempre hi són presents. La melodia és un fandango *cortijero*, gènere que té sis frases musicals; per tant, els *troveros* acostumen a repetir el primer vers de la quinteta. Els més coneguts de l'època són: Miguel García *Gandiota*, Rafael *el Panadero* i Antonio Antequera.

Els improvisadors de la vall de Genil també fan quintetes sobre la tonada del fandango *cortijero*, però no utilitzen acompanyament musical. Alguns dels poetes més coneguts són Gerardo Páez *el Carpintero* i Ildfonso Pérez *el Caco Chico*.

Finalment, a Gibraltar es canta i balla *el chacarrà* i s'anomenen popularment *fandangazos*. S'interpreten acompanyats de guitarra i instruments de percussió casolans. Juan Palillo i Juan González *el Tirilla* són, potser, els dos *fandangueros* més coneguts.

k. Múrcia. Trovo

A Múrcia podem distingir dues zones en què es practica la poesia improvisada: l'Horta de Múrcia, amb influència del "*patriarca del trovo*", el *tio* David Castejón de Santomera; i el camp de Cartegenà, a Almeria, que va agafar força amb el *boom* miner. Podem distingir dos estils de *troveros*: els populars i els professionals, tot i que moltes vegades aquests intervenen als dos àmbits.

Quadre 1. Característiques dels dos àmbits de troveros.
(Tomàs Carmelo, 20017; Frechina: 20114;172)

	<i>troveros</i> populars	<i>troveros</i> professionals
Funció	Improvisen a les festivitats entre les <i>cuadrillas</i> i <i>hermandades de ánimas</i>	Participen de vetllades, concursos i festivals.
Tonada	Malaguenyes o aguilandos acompanyay de rondalla de corda i vent.	Malaguenya flamenca, fandango, guajira o malaguenyes d'estil verdial, acompanyada de guitarra i el violí.
Estructura	Malaguenyes: quinteta, amb un vers repetit per completar les sis frases musicals del fandango. Aguilandos: quarteta improvisada i una tornada contestada per la <i>cuadrilla</i>	<u>Quinteta</u> : per malaguenya o fandango <u>Dècima</u> : per guajira.

I. Itàlia. *Ottava rima*

Quadre 2. La cançó improvisada a Itàlia (Frechina:2014;177-79)

Modalitat	<i>Ottava rima</i>
Àmbit geogràfic	la Toscana, el nord del Laci i algunes zones d'Umbria, l'Emília Romanya els Abburzzo, les Marques i els Apenins
Paper del glosador	<i>poeti a braccio</i> -poetes especialitzats
Temes	temes prefixats -procedeixen de la literatura clàssica, de l'actualitat política, d'un fet històric important...- o representacions d'un rol determinat, com per exemple el rol metge-pacient.
Estructura	estrofes de vuit versos d'onze síl·labes cada un, que normalment rimen segons l'estructura ABABABCC.
Origen del metre	França, segle XII
Acompanyament	Sense acompanyament i melodia lliure
Curiositats	Els poetes gesticulen molt emfàticament quan improvisen; estratègia que dóna molta importància a la retòrica de la interpretació.
Improvisadors	la pastora Beatrice Bugelli, Vasco Cai, GenioCeccherini o Elio Piccardi

m. Sardenya. *Gara Poetica*

La cançó improvisada a Sardenya es caracteritza per la disputa i la competència entre les quatre diferents modalitats que es distingeixen dins l'illa: *ottada*, *repentina*,

mutos i *mutetus*. Aquests quatre subgèneres conformen el gènere *Gara Poetica*; que podem traduir per “guerra poètica”.

Els temes de la *Gara Poetica* són també prefixats pels organitzadors o pel públic. A dia d’avui, la poesia improvisada ha derivat cap a un to més lúdic i festiu. A més, a partir de la poesia improvisada, el sard esdevé un símbol com a “vehicle de comunicació transcendent” en una situació de diglòssia com la que es troben.

M’agradaria destacar l’estructura de la *gara a sa repentina*. Amb un nombre il·limitat de versos, és dividida en quatre fases: I. una salutació -*s’esòrdiu*-, seguit d’una *currentina* i un seguit de *repentinas*; II. el debat -*su tema*-, que vendria a ser com una introducció del tema; III. les *duinas*, que són com una llarga *currentina* composta per tots els poetes participants; i IV. unes estrofes dedicades al sant que patrocina la gara.

En general, actualment els diversos subgèneres de la *Gara Poetica* passen un període d’incertesa: tot i que és veritat que hi ha hagut una certa recuperació de la poesia improvisada, hi ha molts pocs *cantadoris* en actiu.

n. Còrsega. *Chjama è rispondi*

Chjama è rispondi -crida i resposta- és el nom que rep la cançó improvisada a Còrsega. Es tracta d’un debat entre dos o més poetes o *cuntrasti*. Els temes gairebé mai són prefixats, sinó que els temes de debat evolucionen així com avança el discurs. Els cants no van acompanyats d’instruments, la melodia que es fa servir s’anomena *u versu corrente*, i és de caràcter tranquil. L’estructura dels cants és de tres versos de 16 peus -*terzini*-, separats en dos hemistiquis. La rima pot tenir algunes modificacions: rima senzilla a final de cada vers (ab-cb-db); doble o *incrucciate*, en què rimen els tres primers hemistiquis i els tres segons (ab-ab-ab), entre d’altres.

Tot i que a la dècada del 1960 va experimentar un període de crisi, a partir dels anys 1980 el seu conreu va augmentar progressivament i actualment són molts els cantadors de Còrsega en actiu. En són alguns exemples Batti Abertini, Olivier Ancy o Paulu Galzarelli (Frechina: 2014; 186).

o. Creta. *Mantinada*

A Creta, el gènere de cançó improvisada que es practica és la *Mantinada*, cant que no es relaciona a cap melodia concreta. Els cantadors no són especialitzats, sinó que tothom practica el cant en qualsevol context, tant de la vida quotidiana -a una trobada d'amics o *paréa*, a una festa o *glendi*, en una conversa de WhatsApp...- com dels àmbits més formals -als mitjans de comunicació, per exemple. Així, doncs, podem dir que la cançó improvisada a Creta s'ha adaptar als nous contextos moderns. Es tracta d'estrofes de dos versos de quinze síl·labes acabats en una paraula plana i separats per dos hemistiquis de 8 i 7 síl·labes.

p. Xipre. *Tsiattisma*

Amb una estructura idèntica a la *Mantinada* -díctics decapentasil·labs separats amb cesura (8+7)- el *tsiattisma* és l'art de compondre *tsiattista*: la forma de cançó improvisada característica de Xipre.

A l'Àsia Menor s'usen uns díctics molt pareguts anomenats *amanedes* que s'expressen en grec i en turc, però són de continguts monotemàtic: "la fugacitat de la vida terrenal" (Frechina:2014;190).

Els temes són prefixats o els cantadors escenifiquen un rol determinat i en ells s'observa un enginy per la creació poètica, el domini del llenguatge i una gran "agilitat dialèctica".

q. Malta. *Spiritu Pront*

A Malta, existeixen tres gèneres de cançó improvisada, un dels quals s'anomena *Spiritu Pront* és a dir, "enginy ràpid". Té lloc a les tavernes i als bars, on es reuneixen un grup de poetes, acompanyats de guitarres i de seguidors o amics per celebrar la *serate*.

Aquests tipus de cants tenen un seguit de curiositats dignes de menció: per començar, no hi ha contacte visual entre els artistes, sinó que canten pel públic i dirigeixen la mirada només cap a ells. A més, el cant és remarcadament sil·làbic i amb una "dicció que va de més a menys", com si el primer vers fos el més important per captar l'atenció del públic. Finalment, el llenguatge corporal és nul: els cantadors no es mouen, tenen les mans dins les butxaques o mans plegades.

r. Líban. Zàjal

Una de les modalitats de cançó improvisada al Líban és el *Zàjal*, terme que s'utilitza al Líban com a forma de denominar tota la poesia oral expressada en els dialectes àrabs. Distingim una gran multitud d'estructures, noms, tipologies i modalitats diverses dins aquest gènere poètic improvisat. En general es realitzen combats de dos o més cantadors, acompanyats d'instruments de percussió i d'un grup de seguidors anomenats *al-raddadah*, que es dediquen a fer de claca i a repetir determinats versos.

Els anys de màxima difusió foren els anys previs a la guerra. Es realitzaven combats multitudinaris de milers de persones de públic en què competien els uns amb els altres en equips de quatre -com al País Basc. La temàtica era molt diversa: des de temes d'actualitat, de crítica social, de fets històrics, de literatura, exercicis lingüístics (ús de paraules amb diacrítics, paraules homòfones i homògrafes...). Però la guerra causà una ruptura en sec i a partir dels anys 1990 va començar una decadència que ara pareix que es comença a recuperar. (Frechina:2014;197-98).

s. Palestina. Hida i altres gèneres.

La cançó improvisada és conreada per tot el món àrab: Marroc, Egipte, Tuníssia, Líban (com ja hem vist) i Palestina. Molts poetes palestins i libanesos competien en combats d'improvisació i es disputaven la posició de les respectives tradicions, fins que esclatà la guerra àrab-israelina.

A Palestina, el gènere poètic improvisat més s'anomena *hida*. S'interpreta per parelles, acompanyats d'un cor que canta les tornades, fa mamballetes i dansa. L'estructura és oberta: les estrofes poden ser de dos, quatre, vuit o més versos, normalment de set o vuit síl·labes.

A la dècada del 1970 la cançó improvisada a Palestina sofreix una forta decadència, que després aniria experimentant una lenta però progressiva recuperació. Actualment, la *hida* té un rival ben potent: el rap, gènere musical utilitzat sobretot pels joves que els serveix per descarregar la ràbia, les preocupacions i els neguits que porten a dins. Sigui com sigui, el fet és que tant la cançó improvisada tradicional com el rap són "mitjans d'afirmació d'identitat i eines esmolades de resistència" (Frechina:2014;200).

4.3. L'oralitat en el món educatiu.

Que el foment de la competència comunicativa oral en els instituts de secundària està en un estat crític i que tant els professors com la societat en general no està prou conscienciada de la importància de desenvolupar aquesta competència a les aules són dos fets ben certs que convendria superar. Podríem dir que el motor d'aquesta problemàtica és doble:

En primer lloc, la societat -pares, mares, alguns professors, els alumnes mateixos...- són carregats de prejudicis entorn a la llengua oral -la qualifiquen de poc científica i seriosa, de carrer, i la posicionen en segon terme, aïllada, com si es donàs per fet que tothom ja sap parlar i que l'únic important és aprendre a escriure (Vilà Santasusana: 2014; 15.). El que és més; treballar l'oralitat -l'escolta i la parla- a les aules es concep com a sinònim de <perdre el temps> i <no fer res>. Però vet aquí la paradoxa: la mateixa societat promotora d'aquestes hipòtesis és la mateixa que, llavors, critica la manca de capacitat de parlar i d'escoltar que tenen els alumnes quan arriben a ESO i batxillerat.

En segon lloc, aquesta <minorització> de la competència oral també és deguda a la inseguretat d'alguns professors de llengua; professors que tenen, d'una banda, una manca de formació, de coneixement d'eines i recursos per treballar aquesta competència, i de l'altra, dificultats (o, millor dit, concepcions errònies o barreres que s'autoposen) a l'hora de dur la teoria a la pràctica -ràtios desmesurades, por d'aplicar-ho i que no funcioni, manca de temps, la dificultat d'avaluar aquests tipus d'activitats, el poc interès per part dels alumnes de canviar la seva forma de parlar o simplement, el costum tan característic nostre de solucionar els problemes amb un "I tanmateix...?".

Així, doncs, queda clara la necessitat d'un canvi en l'ensenyament. A més, hem de tenir en compte que la manera com parlam és la que diu qui som, és l'essència de la nostra identitat, ens defineix com a persones. Per tant, és necessari aprendre a parlar en diferents contextos, ampliar el nostre cabal lingüístic, saber identificar i usar el registre i les formes de cortesia pertinents depenent del context, del tema

parlat, del receptor, de la finalitat comunicativa... L'oralitat no és només la parla quotidiana, sinó que inclou més registres, de caràcter formal, com parlar en públic, en diversos contextos com institucions, empreses, món cultural...(Vilà Santasusana:2014;15). Finalment, hem de tenir present que les llengües són inabastables, inesgotables i, en conseqüència, mai aconseguirem "aprendre a parlar bé" de manera completa, sempre hi haurà alguna cosa que encara no sabem. (Santasusana: 2014; 22).

Per tant, es necessita un canvi important en l'educació (i l'ensenyament de llengües), i la primera passa és tenir clara la importància de treballar la competència oral a les aules. Ara l'important és el <com>".Pérez F. (2009) estableix el constructivisme i l'enfocament comunicatiu com a millors mètodes d'ensenyament de la comunicació oral. Així com l'única manera d'aprendre a escriure és llegir i escriure, la millor manera d'aprendre a parlar és escoltar i parlar.

D'una banda, no podem treballar l'oralitat -ni cap altra competència- només com un contingut conceptual, sinó també com un contingut procedimental i actitudinal, ja que no serveix de res saber què és l'oralitat, els seus components i les seves tècniques (saber) si després no es duu a la pràctica (saber fer) i s'aprèn a viure-hi (saber ser). D'altra banda, pel que fa a l'enfocament comunicatiu, Pérez F. afirma que "el centre del procés-aprenentatge és la comunicació entre els participants". Així, el professor hauria de canviar la seva concepció d'*ensenyar* com a sinònim de "transmetre coneixements" i concebre-ho com "trobar la situació adequada perquè aprenguin per a ells mateixos"; és a dir, concebre el professor com a facilitador de coneixements.

Si tenim clar que s'aprèn mitjançant <l'observar> i <el fer>, tots estarem d'acord que la poesia oral com a mètode d'ensenyament podria ser útil per a l'aprenentatge: es treballen tots els blocs: comunicació escrita, oral, coneixement de la llengua i educació literària; es treballa la reflexió lingüística, la cooperació amb els companys, les relacions interpersonals, el respecte...,etc. La poesia oral improvisada s'ha creat el seu lloc en l'art de la creació i la comunicació (Munar: 2002). En ella, es pot trobar un immens bagatge cultural, lingüístic, sociològic, històric i curricular que convendria comprendre.

A més, aprendre a partir del jugar amb les paraules, de crear, compondre, seria una bona manera de motivar l'aprenentatge dels continguts curriculars. El concepte <jugar> es concep com a passatemps, diversió, però també comporta "acceptar unes regles, uns compromisos que cal respectar" (Munar: 2001).

Caterina Canyelles, professora d'institut i glosadora, afirma (*Glosadors*, 2016) que la glosa serveix per treballar molts àmbits: la llengua, la música, la integració dels nouvinguts, la creació de la identitat, els valors ètics... De fet, al documental , explica que fa tres anys que imparteix una assignatura oral, que combina continguts de català, música, tutoria, socials... i estableix que, avui dia, als alumnes i a la societat en general els costa molt concentrar-se, i aquesta és una manera de fer uns exercicis que els ajudin a concentrar-se, a exercitar la ment i a millorar la capacitat de parlar en públic i de perdre la por. Tot seguit, al mateix documental, Marcel Casellas diu que els alumnes que no tenen gaire facilitat per l'estudi (ni destaquen en matemàtiques, història, literatura, llengua...) són els que resulten dominar més la glosa. Per tant, podria ser una forma de motivar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge o els simplement desmotivats i de lluitar contra l'absentisme. Tot i això, val a dir que l'objectiu de treballar les gloses dins l'àmbit educatiu no és aprendre a glosar ni convertir els alumnes en glosadors, sinó aprendre llengua, amb la llengua i de la llengua.

La tesi doctoral d'Albert Casals (2009) també fa palesa de la multitud de possibilitats educatives que obri el cant improvisat, que contribueixen a millorar "la participació i la vivència davant el cant, l'expressió oral i el treball poètic, les habilitats escèniques i el desenvolupament de la personalitat i la cohesió de grup i les relacions socials" (2009;283). Arran d'aquesta tesi, sorgí el projecte Corrandescola, iniciat l'octubre de 2006 i encara ara en curs, projecte d'innovació, formació i recerca al voltant de la glosa que compta amb la col·laboració de l'ICE de la UAB i del Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístic del Departament d'Ensenyament, i amb dos grups de treball coordinats per Albert Casals: *La cançó improvisada a primària* i *Glosa a secundària*. Altres iniciatives són el Projecte 'Patrimoni Cultural: la poesia oral improvisada, realitzada pel l'IES l'Om de Picassent o el projecte 'La glosa a l'escola', de l'escola Puig d'Arques de Cassà de la Selva (Frechina:2014;107).

5. Proposta educativa per a l'ensenyament de lèxic

5.1. Introducció

Centre: IES Lluçmajor

Contingut: lèxic

Matèria: Llengua catalana i literatura

Durada: 12 sessions

Curs: 3r ESO

Període: tot el curs

Grup: D

Títol: Aprendre lèxic mitjançant la glosa

Núm. d'alumnes: 24

Descripció:

La present unitat didàctica és pensada per a un grup de 3r d'ESO de l'institut de Lluçmajor. Es tracta d'una unitat transversal en tant que tindrà una durada d'un curs sencer. Aquesta consisteix en una introducció (3 sessions), en què ens aproximarem al món de les gloses i les posarem en pràctica, i, la realització d'una sessió sobre els apartats de lèxic de cada unitat que es realitzaran a partir del joc lingüístic i la cançó improvisada. Les activitats estan dissenyades perquè els alumnes aprenguin a jugar amb el llenguatge i a aprendre a través d'aquest. La metodologia utilitzada és, essencialment, l'aprenentatge basat en jocs i el treball cooperatiu, ja que d'una banda, crec que l'enfocament lúdic, sempre que s'usi adequadament, reforça l'aprenentatge significatiu i, d'altra banda, el treball cooperatiu ajuda a atendre la diversitat d'una manera inclusiva.

La proposta didàctica en qüestió, *Aprenem lèxic a través de gloses*, no es concep amb la intenció que els alumnes aprenguin a glosar a la perfecció ni perquè es converteixin en grans glosadors, sinó amb el propòsit que aprenguin a valorar el patrimoni cultural com a forma de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva (currículum;17) i la glosa com a font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món, a més de treballar la competència oral i de jugar i palpar els continguts en comptes de basar-nos a emmagatzemar-los en la memòria i reproduir-los.

El grup de tercer d'ESO D de l'IES Lluçmajor està compost per un total de 24 alumnes provinents de Lluçmajor, s'Estanyol, Cala Pi, Algaida i Pina. Tots ells ja es coneixen dels anys anteriors, però hi ha dos alumnes nous: una, na Nadine, és d'Alemanya i porta cinc anys a Mallorca i l'altre, en Najib, que és de Líban i en porta vuit. Tots dos entenen el català però cap dels dos el parla, segurament per motius d'inseguretat lingüística. La resta d'alumnes coneixen i usen la llengua vehicular del centre: la catalana. Es tracta d'un grup classe que no acostuma a donar gaires problemes i, a nivell general, és bastant participatiu; és per això que he volgut dur a la pràctica aquesta programació amb ells. A més, tenen una molt bona relació entre ells, fet que facilitarà la posada en pràctica. Tot i això, també comptem amb uns quants alumnes menys extravertits i més tímids, amb qui haurem treballar perquè perdin la por de parlar en públic.

A banda dels dos alumnes nous, en aquest grup classe trobam dos alumnes amb NESE. El primer és un alumna, na Marta, que presenta una sordesa prelocutiva⁴ de grau mitjà. Els doctors li recomanen audiòfons però ella considera que en té prou amb la lectura labiofacial. La veritat és que se'n surt bastant bé. De vegades li costa seguir la classe, sobretot si es tracta d'escoltar un vídeo o un enregistrament de veu, com ara un programa de ràdio. Però l'interès, l'esforç i la constància li permeten superar les assignatures de forma satisfactòria. El segon, n'Eduard, és un alumne amb Trastorn de Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH). El seu comportament és diferent i quan no pren la medicació, el desenvolupament de la classe pot resultar complicat, ja que té dificultats d'atenció, d'organització i planificació, i, de vegades, d'impulsivitat, sovint parla sense pensar, fet que provoca algunes baralles dins la classe. Això, sumat al seu baix autoconcepte i la baixa autoestima, fan que tengui moltes dificultats quant a les habilitats socials (baixa intel·ligència interpersonal, emocional...). Tot i això, val a dir que els seus pares estan molt implicats en l'educació del seu fill, estan constantment en contacte amb l'escola i sempre pendents del telèfon per si hi ha algun imprevist; a això vull afegir que són molt pocs els dies que no pren la medicació, ja que, com he dit, els seus pares li estan molt al damunt.

⁴ Sorgida abans de l'adquisició de la llengua

5.2. Objectius didàctics

1. Valorar la llengua i la comunicació com a mitjà per a la comprensió del món i d'un mateix.
2. Aconseguir la competència comunicativa oral i escrita en llengua catalana per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar opinions i concepcions personals, apropiat-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials
3. Emprar amb autonomia i esperit crític les tecnologies de la informació i la comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos.
4. Valorar el coneixement de la cançó improvisada com a patrimoni cultural, com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva, així com comprendre i crear cançons improvisades pròpies.
5. Aplicar de manera reflexiva els coneixements sobre el funcionament de la llengua, la formació del lèxic i la incorporació de nous mots a una llengua, i els usos incorrectes d'aquests, per comprendre i produir missatges orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció.
6. Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües i participar activament en el control i avaluació del propi aprenentatge i el dels altres.
7. Identificar la intenció comunicativa dels missatges orals i escrits.
8. Aprendre a defensar, amb arguments coherents i sòlids, una determinada postura, respectant el torn de paraula i les determinades formes de cortesia.
9. Aproximar-se al termes cultura popular i folklore per valorar les riqueses culturals i aplicar-los a les respectives vides quotidianes, a més de familiaritzar-se amb la cançó improvisada, la figura del glosador i les determinades tècniques que aquests acostumen a usar.
10. Adoptar i aplicar les diverses tècniques d'improvissació per tal de comunicar-se, interrelacionar-se i aprendre conjuntament, i aprenentatge progressiu de l'agilitat mental, la rapidesa, la picardia, etc.

11. Valorar el caràcter lúdic i, al mateix temps, pedagògic del joc, així com aprendre progressivament a emprar el joc lingüístic com a instrument didàctic i com a mitjà per a la comunicació i l'expressió oral i escrita.
12. Potenciar la motivació per a l'aprenentatge.

5.3. Competències clau

Els continguts d'aquesta programació didàctica estan redactats en clau competencial; és per això que el màxim objectiu serà el desenvolupament de diverses competències clau, totes lligades entre elles i agafades de la mà. La primera, i la més relacionada amb aquesta assignatura, és la comunicació lingüística, que entén el llenguatge "com a instrument de comunicació". És per aquest motiu que en aquesta programació s'ha intentat en tot moment treballar els continguts a través dels procediments a partir dels quals s'assoleixen les diverses habilitats que configuren aquesta competència: escoltar, parlar, llegir, escriure, comprendre i opinar. En són alguns exemples els combats de picat entre dos alumnes, que potencien la parla i l'escolta i, a la vegada, l'atenció constant de l'alumne; l'argumentació d'una postura amb la intenció de convèncer la resta; la modificació d'una glosa ja escrita, que suposa la comprensió i la modificació del seu sentit -per tant, comprensió i expressió escrites d'un cop-, etc.

Tot i això, aquesta no és l'única competència que es veu implicada en el procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó que en aquesta programació es posen en marxa una sèrie d'habilitats de les qual convé fer esment. Una de les competències que es treballa amb més èmfasi és la competència social i cívica: saber tractar amb la gent, entendre-la, negociar, saber per què diu les coses, conviure-hi; en definitiva, comprendre, acceptar i comportar-se d'acord amb els valors ètics i culturals que una societat regeix, els codis de conducta i les fórmules de cortesia. En aquest sentit he proposat moltes activitats en grup, la realització de debats... per tal de crear una bona convivència i un clima de respecte i de cooperació, tot respectant les normes de cortesia.

Altres competències que es pretenen desenvolupar progressivament són la competència digital, mitjançant la recerca d'informació a determinats llocs web com ara el TermCat, el Diec o el Softcatalà, o bé la realització d'una auca digital de curs; la d'aprendre a aprendre, en tant que l'alumne pugui ampliar i aplicar els coneixements adquirits no només al món acadèmic, sinó també a la vida quotidiana; l'autonomia i iniciativa personal, ja que l'alumne també ha de saber treballar de forma autònoma; i, per acabar, la competència cultural i artística, ja que el coneixement del patrimoni cultural i artístic és d'una importància cabdal, i s'ha considerat l'aprenentatge a partir de gloses com una forma d'aprendre a comprendre, analitzar de forma reflexiva i crítica, produir i conviure amb una de les nostres manifestacions artístiques i culturals més atàviques i genuïnes: la cançó improvisada.

5.4. Continguts d'aprenentatge

1. Aproximació al concepte <oralitat>, a la cançó improvisada, i aplicació d'algunes tècniques d'improvisació. Els rodolins i les gloses de quatre versos.
2. Ús progressivament autònom de les TIC .
3. Identificació de la intenció comunicativa dels interlocutors tant en discursos orals com escrits.
4. Aprenentatge de l'argumentació, oral i escrita, d'una postura i arribada d'un acord, sempre des d'una posició respectuosa i de cooperació, i aplicació de les fórmules de cortesia i les normes bàsiques que la regulen.
5. Desenvolupament progressiu de la capacitat de parlar en públic: planificació del discurs i pràctiques orals formals i informals: participació en debats, en cançons improvisades i picats, converses espontànies...
6. Valoració de l'escriptura com un procés: planificació, organització de la informació, redacció i revisió, a més de valorar-la com a forma de comunicar sentiments, experiències, coneixements i emocions.
7. Aprenentatge progressivament autònom de l'agilitat mental i la comunicació en rima i versos, tot respectant el còmput sil·làbic i la rima i la mètrica.

8. Comprensió i interpretació dels components del significat de les paraules: polisèmia, homonímia, sinonímia i antonímia.
9. Incorporació de nous mots: la formació del lèxic i els seus procediments -derivació, composició, acrònims i habilitació semàntica-, els manlleus i els calcs semàntics; els llatinismes i les locucions llatines.
10. Els barbarismes i els vulgarismes
11. Observació, reflexió i explicació dels canvis que afecten el significat de les paraules: paraules tabú i eufemismes.
12. Els llatinismes i les locucions llatines.
13. Les locucions adverbials
14. Utilització de diccionaris i altres fonts de consulta en paper i format digital sobre l'ús de la llengua.
15. Redacció de textos d'intenció literària a partir de la lectura de textos i l'ús de les convencions formals del gènere i amb intenció lúdica i creativa.

5.5. Metodologia

En aquesta programació didàctica es potenciarà l'aprenentatge per competències, caracteritzat per la <transversalitat>, el <dinamisme> i el <caràcter integral>, i el contingut serà treballat com un saber aplicat que es desenvoluparà progressivament. Per dur-la a terme, s'ha procurat usar diverses metodologies d'ensenyament; d'aquesta manera, es podrà atendre la diversitat dels alumnes, ja que s'intentarà potenciar tots els tipus d'intel·ligències que descriu Gardner. Concretament, s'utilitzarà el treball en parelles i en petits i grans grups, el treball cooperatiu; el treball autònom, de vegades a partir de les TIC; l'aprenentatge basat en jocs i l'aprenentatge basat en gloses; les preguntes a classe i, en alguns moments, la classe magistral. A més, s'ha intentat treballar els continguts de manera inductiva; és a dir, a partir de models i casos concrets, arribar a la norma mitjançant un procés de reflexió, ja que s'ha considerat la forma més adient per a un aprenentatge significatiu.

La intenció primordial és que els alumnes adoptin un paper més actiu en el seu propi aprenentatge i que el docent el guiï, el gestioni. D'aquesta manera s'evita l'objectiu memorístic i l'escolta passiva continuada; i, en canvi, l'atenció i la participació activa i constant de l'alumne passa a ser un requisit fonamental per al seguiment de la classe.

Amb això no vull menysprear ni eliminar les classes magistrals, ja que considero que una classe magistral no té per què ser antiga ni poc motivadora, sinó que pot ser d'allò més interessant i, el que és més, necessària, perquè els alumnes -i la societat en general- cada vegada més perden la facultat d'escoltar, de parar atenció a una <explicació> amb atenció (Dalmases: 2016). Per tant, el que es pretén en aquesta programació és la combinació d'aquestes dues orientacions metodològiques: que els alumnes aprenguin a reflexionar, a jugar amb els continguts, a relacionar-los amb els altres continguts del món acadèmic i aplicar-los a la vida quotidiana, però també, que aprenguin a escoltar i a valorar l'escolta, ja sigui del professor o de qualsevol company, com a requisit imprescindible per al respecte i la bona comunicació.

A l'hora de crear les activitats, s'han seguit els continguts de lèxic del llibre de text que es fa servir a l'IES Lluçmajor a 3r d'ESO, però s'han redissenyat totes les activitats per tal de motivar l'aprenentatge de l'adolescent: s'han proposat activitats per potenciar la memòria i l'agilitat mental, la rapidesa de les reaccions, per treballar el joc lingüístic, combats de picat, descripció d'objectes mitjançant gloses, etc.

A més, voldria parar esment al joc lingüístic com a instrument didàctic (Vilà Santasusana: 2005); al cap i a la fi, és el pilar d'aquesta programació. El joc lingüístic -concretament, el joc a partir de la cançó improvisada i d'algunes tècniques d'improvisació- s'ha considerat bàsic per a l'assoliment de la competència en comunicació lingüística, ja que aquest assegura la participació activa dels alumnes, capta la seva atenció, i permet que la llengua es treballi de forma reflexiva i a la vegada engrescadora. A més, els alumnes activen, de forma inconscient, un seguit de coneixements previs sobre els continguts treballats, fet que els permet relacionar-los entre ells i amb la vida i el món. També és una manera de realitzar una pràctica "continuada i gradual" (2005; 5) de la comunicació oral i escrita, ja sigui de forma individual o grupal. A més, aquests jocs permeten no només l'aprenentatge

dels continguts (conceptuals o procedimentals) de llengua catalana estudiats, sinó també l'aprenentatge de certes formes de comportament, com ara el respecte del torn de paraula i dels companys, l'aprendre a escoltar, a comprendre la intenció comunicativa dels parlants, a argumentar de forma convincent, a voler aprendre nou vocabulari, etc. Així mateix, el professor podrà conèixer més els seus alumnes, perquè els veurà actuar, parlar, moure's, relacionar-se.

Finalment, val a dir que aquests tipus de metodologies són molt positives per a l'atenció a la diversitat i dels alumnes amb necessitats educatives especials, ja que, d'aquesta manera, els alumnes es poden ajudar entre ells sense la necessitat contínua del professor o del professor de suport. S'ha de tenir present que de vegades l'ajuda entre iguals pot ser més efectiva que la del docent.

5.6. Avaluació: instruments d'avaluació i criteris de qualificació

L'avaluació plantejada en aquesta programació pretén usar una diversitat d'instruments d'avaluació per tal d'oferir als alumnes diverses possibilitats de demostrar el seu bagatge i l'assimilació dels continguts tractats. Així, podrà obtenir un recull de notes, i es podrà avaluar el procés i no només el resultat.

Així, doncs, farem servir diferents tipus d'avaluació. Per començar, l'avaluació inicial es durà a terme a l'inici de cada unitat i ens servirà per comprovar els coneixements previs dels alumnes. Aquesta avaluació inicial no puntuarà com una nota, sinó que simplement s'utilitzarà en acabar cada unitat i a final de curs per contemplar l'evolució per la qual ha passat cada alumne, des del punt de partida fins al resultat final. Tot seguit, l'avaluació formativa ens servirà per comprovar de manera gradual i contínua el procés d'aprenentatge al dia a dia, mitjançant l'observació sistemàtica i les diverses activitats que hauran d'anar fent al llarg de les 12 sessions que componen la programació didàctica. A més, els alumnes també tendran un paper actiu en l'avaluació. A final de curs, els alumnes s'hauran d'avaluar a ells mateixos⁵ -la seva feina, el seu aprenentatge, la coordinació entre l'esforç, el rendiment i el resultat....-, i una avaluació de la professora i de les activitats

⁵ A l'auca digital, hauran d'incloure una autoavaluació i una avaluació de l'assignatura i de la professora.

realitzades, ja que es valora la importància de saber el parer dels alumnes i si les activitats han es. Aquesta és una bona manera de saber si la tasca docent ha funcionat o s'hi s'han de fer modificacions de cara als cursos vinents.

Finalment, a la prova oral que durem a terme l'últim dia, els alumnes experimentaran la coavaluació, és a dir, cada grup avaluarà els altres grups de la classe a partir d'una rúbrica⁶.

Instruments d'avaluació i criteris de qualificació

Auca digital. Individual. Comunicació escrita.	50%
Gran combat de gloses. Grupal. Comunicació oral	30%
Activitats individuals i grups, participació i actitud	20%

Com podem veure al requadre, l'activitat avaluable de més valor és l'auca digital (Annex1), on s'han d'incloure els continguts apresos a la introducció, els conceptes, exemples i activitats de lèxic que hem realitzat al llarg del curs, a més del que s'ha après en comparació amb coneixements previs que tenien de cada tema, i valorar què els ha agradat més i manco, algunes propostes de millora de les activitats, una autoavaluació sobre la feina feta durant el curs, la seva disposició i motivació per aprendre i una avaluació d'aquesta metodologia en aquesta àrea de coneixement de la llengua. Vendria a ser com una carpeta d'aprenentatge. L'ordre i la distribució de la informació són lliures.

Amb aquesta activitat no només es valorarà l'assoliment dels continguts de lèxic, sinó una gran multitud de continguts: comprensió i expressió escrita com a procés, l'adequació, la coherència, la cohesió i la correcció, el coneixement de la llengua, la incorporació del nou lèxic après com a mostra de creixement en riquesa lingüística, el coneixement de recursos i eines TIC on cercar els dubtes de caire lingüístic, familiarització, acceptació i interès per la glosa com una mostra de patrimoni cultural, creació de glosses escrites -concretament, rodolins, tot respectant la rima i el còmput sil·làbic, i un llarg etcètera que es podrà observar als criteris d'avaluació de l'activitat (annex 1).

⁶ Rúbrica d'avaluació per als alumnes, Annex 2.

La segona activitat avaluable serà el gran combat de gloses que es realitzarà l'últim dia de classe en grups i es dividirà en quatre parts o proves. Es tracta d'un repàs de tot el curs a partir d'un combat. Així, es relacionaran tots els continguts a la vegada. Com veim al quadre, aquesta servirà per avaluar la comunicació oral: escoltar i parlar; i comptarà un 30% de la nota -no perquè la competència oral es consideri menys important que l'escripta, sinó perquè l'auca porta una feina constant durant tot el curs i la prova oral es realitzarà només durant una sessió. (Annex 2).

El 20% restant seran les activitats de cada dia, la participació activa a l'aula i l'actitud, i es farà, sobretot, a partir de l'observació sistemàtica.

Per acabar, s'ha considerat oportú que els continguts avaluats en aquesta proposta didàctica comptin un 30% dins el total de l'assignatura. És veritat que ens centram en l'estudi del lèxic -que és només una petita part del Bloc 3 del currículum-, però s'ha de tenir en compte la gran multitud de continguts dels altres blocs que posam en marxa.

5.7. Criteris d'avaluació/Estàndards d'aprenentatge

1. Comprendre, interpretar i valorar el sentit global dels textos orals

1.1. Escolta, comprèn i explica el sentit global de debats, els picats/combatos de gloses i converses espontànies, identifica la informació rellevant, determina el tema i reconeix la intenció comunicativa i l'actitud de cada participant, així com les diferències formals i de contingut que regulen els intercanvis comunicatius formals i els intercanvis comunicatius espontanis.

1.2. Observa i analitza les intervencions particulars de cada participant i es té en compte el to emprat, el llenguatge que s'utilitza, el contingut i el grau de respecte cap a les opinions dels altres.

1.3. Reconeix i assumeix les regles d'interacció, intervenció i cortesia que regulen els debats i qualsevol intercanvi comunicatiu oral.

1.4. Emet judicis raonats i els relaciona amb conceptes personals per justificar un punt de vista particular.

2. Valorar la importància de la conversa mitjançant la pràctica d'actes de parla i participar d'aquesta: comptant, descrivint, opinant, dialogant, glosant..., en situacions comunicatives pròpies de l'activitat escolar.
 - 2.1. *Intervé i valora la seva participació en actes comunicatius orals.*
 - 2.2. *Participa activament als debats, converses espontànies i improvisació de gloses i respecta les regles d'interacció, intervenció i cortesia que els regulen, manifesta les seves opinions i respecta les dels altres, s'ajusta al torn de paraula, respecta l'espai, gesticula de forma adequada, escolta activament els altres i usa fórmules de salutació i comiat.*
3. Reproduir situacions reals o imaginàries de comunicació potenciant el desenvolupament progressiu de les habilitats socials, l'expressió verbal i no verbal i la representació de realitats, sentiments i emocions.
 - 3.1. *Dramatitza i improvisa situacions reals o imaginàries de comunicació.*
4. Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos.
 - 4.1. *Reconeix i expressa el tema i la intenció comunicativa de textos*
 - 4.2. *Localitza informacions explícites i implícites en un text, les relaciona entre si, les seqüència i dedueix informacions o valoracions implícites.*
5. Manifestar una actitud crítica davant la lectura d'un text a través d'una lectura reflexiva, que permeti identificar actituds d'acord o desacord respectant sempre les opinions dels altres.
 - 5.1. *Identifica i expressa les actituds d'acord i desacord d'un text, tot respectant les opinions dels altres.*
6. Valorar la importància de l'escriptura com a eina d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal.
 - 6.1. *Produeix textos diversos i reconeix en l'escriptura l'instrument que és capaç d'organitzar el seu pensament.*
 - 6.2. *Empra en els seus escrits paraules pròpies apreses a cada unitat, les incorpora al seu repertori lèxic i reconeix la importància d'enriquir el seu vocabulari per expressar-se oralment i per escrit amb exactitud i precisió.*
 - 6.3. *Valora i incorpora progressivament una actitud creativa davant l'escriptura i l'oralitat.*

6.4. *Coneix i utilitza eines de les tecnologies de la informació i la comunicació, participa, intercanvia opinions, comenta i valora escrits aliens o escriu i dóna a conèixer els seus propis.*

7. Reconèixer i analitzar l'estructura de les paraules i distingir els diversos procediments de formació de paraules.

7.1. *Reconeix i explica els diferents procediments de formació de paraules i distingeix les compostes, les derivades, les sigles i els acrònims, aplica aquest coneixement a la millora de la comprensió i producció de textos escrits i a l'enriquiment del seu vocabulari actiu.*

8. Comprendre i valorar les relacions d'igualtat i de contrarietat que s'estableixen entre les paraules i el seu ús en el discurs oral i escrit.

8.1. *Reconeix i usa sinònims i antònims d'una paraula i explica el seu ús concret en una frase o en un text oral o escrit.*

9. Reconèixer els diferents canvis de significat que afecten la paraula en el text: paraules tabú i eufemismes.

9.1. *Identifica i explica els fenòmens contextuais que afecten el significat global de les paraules: tabú i eufemisme*

5.8. Recursos materials i espai

L'espai on es realitzaran totes les sessions que conformen la present proposta didàctica és sempre l'aula i els recursos materials que es faran servir per dur a terme les activitats proposades són els qüestionaris d'avaluació inicial, el projector, l'ordinador del professor, els ordinadors portàtils per als alumnes, amb accés a internet, el reproductor d'àudio, algunes fotocòpies per realitzar determinades activitats i, per acabar, els qüestionaris d'avaluació.

5.9. Atenció a la diversitat

Per al disseny d'aquesta proposta didàctica, s'ha apostat per un ensenyament educatiu inclusiu, no selectiu, ja que parteix de la idea que la diversitat és "una

característica intrínseca dels grups humans [...] i que ha de ser considerada en si mateixa un element enriquidor i no un factor de desigualtat" (2/2006). Així mateix, un dels principals objectius de les sessions exposades a continuació és dissenyar una proposta dirigida a tots i cada un dels alumnes, per garantir l'equitat, la igualtat de condicions i la no discriminació en detriment de la inclusió educativa.

Val a dir que quan parlem de diversitat no ens referim únicament i exclusiva als alumnes amb NESE, sinó a totes les diferències que es puguin trobar entre els diversos alumnes; que són infinites, ja que no en trobarem dos d'iguals: es tracta de diferències de gènere, d'edat, d'interessos, gustos, estils i ritmes d'aprenentatge, forma de ser, classes socials, orientacions sexuals, llengua, coneixements previs, etc. Així, doncs, per a la realització la present proposta didàctica hem d'evitar concebre la *diversitat* com quelcom negatiu. És veritat que no és una situació fàcil, que cal molt d'esforç -i encara més si tenim en compte les ràtios desmesurades que hi acostuma a haver a les aules- molta dedicació, però convé acabar amb els prejudicis, rompre les barreres que impossibiliten aquest canvis.

Per començar, un dels aspectes més importants -tot i que no és l'únic- per atendre la diversitat és la metodologia utilitzada a nivell d'aula: al llarg d'aquestes sessions, he procurat utilitzar la metodologia cooperativa i participativa, el joc lingüístic, el debat i l'atenció personalitzada, perquè crec que d'aquesta manera, tothom podrà participar de totes les activitats proposades, independentment del seu ritme d'aprenentatge i la seva capacitat intel·lectual. Els grups es crearan sempre de forma heterogènia perquè es puguin ajudar entre ells, ja que de vegades l'ajuda entre iguals és més productiva que la d'un docent.

Pel que fa a les mesures d'atenció a la diversitat dels alumnes amb NESE, no s'ha dissenyat cap adaptació curricular significativa, perquè s'ha considerat prescindible. Tot i així, sí que es realitzaran algunes adaptacions curriculars no significatives. A continuació, en posaré alguns exemples:

En el cas de Marta, l'al·lota que presenta una sordesa prelocutiva, algunes ACNS seran d'una banda, la lectura en veu alta de la professora en lloc dels enregistraments en vídeo o àudio perquè pugui participar de les activitats orals i la presentació al projector de les gloses llegides oralment -així si no les sent, les podrà llegir- i de l'altra, el fet que la professora no es passegi per la classe ni es canviï de

posició constantment a l'hora de realitzar les explicacions; així na Marta sempre la tendrà a la vista i podrà realitzar la lectura labiofacial sense cap problema.

Referent a Edu, l'alumne amb TDAH, en primer lloc, es propiciarà una bona gestió d'aula; és a dir, s'intentarà crear un ambient favorable, la qual cosa propiciarà l'adaptació de l'alumne al grup-classe i a més, disminuirà la seva dependència cap al suport individual del professor. Tot i això, també caldrà, en major o menor mesura, el suport personalitzat, amb l'objectiu d'atendre les dificultats de l'alumne. Algunes de les actuacions concretes a dur a terme seran la divisió de les activitats llargues en parts més breus, la comprovació constant de si l'alumne ha entès allò explicat, l'ús d'imatges per visualitzar allò explicat amb paraules i la mostra, amb exemples i accions, d'allò que volem que els alumnes facin. Cal dir que moltes d'aquestes adaptacions no només són beneficioses per l'alumne amb TDAH, sinó per tot el grup classe en general⁷.

Per acabar, quant als alumnes nouvinguts -Najib i Nadine-, hem de tenir en compte que porten 8 i 5 anys, respectivament, a l'illa, que comprenen la llengua i la seva reiterada negació a usar la llengua vehicular del centre és deguda a una inseguretats lingüística. Per tant, a partir d'aquestes sessions intentarem superar aquesta inseguretats. Algunes de les adaptacions que farem servir, com ja hem dit anteriorment, seran els grups heterogenis o l'agrupació amb parelles acadèmiques d'ajuda mútua -s'intentarà posar-los amb alumnes comprensius, amb paciència i amb predisposició a ajudar-los-, la pràctica de jocs i d'activitats orals, fer anticipacions i revisions dels temes anteriors, l'interès per les seves cultures i les activitats culturals que s'hi realitzen. Com hem vist al marc teòric⁸, a Líban també es conrea poesia oral improvisada, cosa que explicarem a classe a la introducció i que farà que l'alumne es senti més integrat. Pel que fa a Nadine, alemanya, li preguntarem si allà es realitza alguna pràctica semblant.

⁷ *El TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. Recuperat de: <http://feaadah.org/admin/archivo/docdow.php?id=576>

⁸ Líban, Zàjal. P. 19

5.10 Seqüència d'activitats

Introducció:

Sessió primera

És el primer dia de curs, i començarem l'assignatura amb l'explicació, durant cinc minuts, de l'estructuració del temari, la metodologia i l'avaluació que farem servir al llarg del curs, concretament pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de lèxic. També aprofitarem per dir que començarem la matèria amb una espècie d'introducció per familiaritzar-se amb la cançó improvisada i el seu abast geogràfic i posar en pràctica algunes de les tècniques d'improvisació; d'aquesta manera, a la unitat primera ja es podrà començar a estudiar els continguts amb la glosa com a instrument d'aprenentatge ni tampoc a fer combats de glosat.

Tot seguit, iniciarem la sessió amb un qüestionari d'avaluació inicial que ens servirà per veure els coneixements previs dels alumnes sobre el tema (annex 3). Aquest, però, no es puntuarà, sinó que el resultat serà merament orientatiu. Tendran 15 minuts per respondre el qüestionari. A partir d'aquestes preguntes, procedirem a una breu explicació magistral introductòria (10min), on farem un balanç del concepte <cultura popular>, la condició de glosador, la cançó improvisada arreu del món, l'aproximació a diverses tonades i el coneixement i aplicació d'algunes estratègies d'improvisació. Aprofitarem per parlar, també, de la tonada del Líban i preguntarem a Najib si hi està familiaritzat.

A continuació, posarem en pràctica els continguts explicats amb una activitat adaptada del *Manual del bon glosador* (Munar: 2001; 51-52) de 25 minuts de durada (annex 4). Començarem amb els rodolins, ja que s'ha considerat que s'havia d'anar a poc a poc si el volia aprendre.

Sessió segona

Començarem la sessió amb un repàs del dia anterior mitjançant preguntes orals a classe. Així es potenciarà el debat a l'aula i es comprovarà l'assimilació dels continguts (5min). Tot seguit, continuarem la part pràctica amb una altra activitat per treballar els rodolins, adaptada també del *Manual del bon glosador* (Munar: 2001).

Es tracta de compondre el segon vers dels següents rodolins per tal que rimin. S'ha d'intentar respectar el còmput sil·làbic. Vegeu que els primers versos acaben amb les rimes practicades el dia anterior, fet que els permetrà practicar les rimes treballades el dia anterior i les interioritzaran més (annex 5). Es donaran 15 minuts per realitzar aquesta activitat.

Tot seguit, començarem les gloses de quatre versos. Primer de tot, repetirem la mateixa activitat que realitzàrem quan començarem els rodolins: primer pronunciar quatre paraules que rimin amb els mots donats i, després, apuntar-les i practicar amb elles (annex 6). A continuació, a partir de les paraules i les rimes pensades -vegada, somera, salut, carrer-, hauran de compondre una glosa de quatre versos. Els recordarem que glosar és un procés que comprèn, en aquest ordre, pensar, cantar o recitar, memoritzar-la i escriure-la, ja que, com bé diu Felip Munar (2005; 117) "mai no hem d'escriure una glosa si abans no l'hem apresada de memòria". La professora els en posarà un exemple:

Un dia a l'institut
vaig veure una somera.
L'observava, entretingut,
i em robaren sa cartera.

Per tancar la sessió, repetirem el procediment de realització d'una auca digital; concretament explicarem què és una auca, com es realitza a través de les TIC i els criteris d'avaluació i de qualificació. Ja s'havia dit a la primera sessió, però es repetirà per aclarir els dubtes que hagin pogut sorgir.

Sessió tercera

En aquesta sessió treballarem tres continguts essencials: les fórmules de cortesia, la identificació i l'ús de la intenció comunicativa de l'emissor i l'aprenentatge progressiu de defensar una postura i d'arribar a un acord. Aquests continguts, tot i que es treballaran essencialment en aquesta sessió, seran presents a totes les sessions posteriors. Dedicarem 15 minuts a cada un. Començarem les fórmules de cortesia amb una breu explicació de la seva essència i utilitat, i la necessitat d'usar-les a la vida quotidiana i, per tant, també a les gloses. De fet, recordarem

l'estructura de moltes combats de glosa, com ara la *gara a sa repentina* a Sardenya⁹. En aquest sentit, també remarcarem la importància de respectar els torns de paraula. Després d'aquesta breu explicació introductòria, procedirem a la següent activitat (annex 7). En primer lloc, en una pluja d'idees, hauran de dir diferents formes d'expressar determinades accions, com saludar o donar la benvinguda. En segon lloc, s'ha considerat oportú, abans d'improvisar una glosa, practicar algunes rimes que segurament s'utilitzaran a la següent cançó improvisada: benvingut, profit, gràcies... Per acabar, procedirem a la creació d'una glosa improvisada. Primer es realitzarà de forma oral i, després, per escrit. En grups de quatre, es repartirà un petit full a cada alumne amb una acció a expressar adjudicada, sobre la qual haurà de compondre una glosa. Així, podran convertir quatre gloses independents en una conversa amb un ordre lògic.

A continuació, treballarem el reconeixement de la intenció comunicativa de l'interlocutor. Començarem plantejant que quan parlem, sempre ho feim amb una intenció comunicativa -informar, convèncer, contradir, entretenir, fer reflexionar, impressionar, amenaçar etc-, i s'ha d'aprendre a reconèixer aquestes intencions. Ho farem a partir d'una activitat de comprensió lectora que consistirà en la mostra d'algunes gloses d'intencions comunicatives diverses, i els alumnes hauran de reflexionar, identificar i justificar, amb arguments i exemples del text, què pretenen els glosadors en cada cas (annex 8).

Per acabar la sessió, els darrers quinze minuts treballarem l'argumentació i arribada a un acord. Després d'una breu introducció sobre què implica argumentar, a favor o en contra d'un fet, amb l'objectiu de persuadir, convèncer, amb arguments sòlids i coherents, realitzarem una altra activitat; aquesta vegada, de comprensió oral. Primer, mostrarem un fragment d'un capítol de *Uep! Com anam?* (juny, 2016; 3:47-6:51) en què Miquel Àngel Adrover i Cati Eva fan un combat de picat. Els alumnes, individualment, hauran d'identificar la postura que defensa cada parlant i els arguments amb què la defensen. Tot seguit, es debatrà, en gran grup, l'acord o el desacord amb les argumentacions escoltades. De deures, a casa, hauran de visualitzar el documental *Glosadors*, parant especial atenció al fragment en què els alumnes del taller es divideixen en dos grups: un defensa la muntanya i l'altre, el

⁹ Veg. pàg. 19

mar, i han d'arribar a un acord (minut 12:57-15:52). Se'ls avisarà que el darrer dia de curs, una de les proves orals serà com aquesta.

Unitat 1: Polisèmia i homonímia. Sessió quarta.

En aquesta sessió treballarem la polisèmia, l'homonímia i les paraules homòfones i homògrafes, així com també l'ús de les TIC per a la recerca d'informació i de vocabulari, el foment de la creativitat i la participació activa dels alumnes.

Per començar, escriurem les paraules "boca" i "banc" a la pissarra i demanarem quins diferents significats poden tenir aquests mots. Després, procedirem a l'explicació de la polisèmia i l'homonímia i al significat d'accepció. A més, entrarem al Diec2 i cercarem aquests mots amb l'ordinador del professor; d'aquesta manera, es faran una imatge més visual sobre què és una accepció i com surt a un diccionari, la qual cosa ajudarà na Marta. També aprofitarem per parlar de paraules homògrafes i homòfones. Acabarem aquesta introducció amb la mostra d'una glosa de Miquel Àngel Androver que crea ambigüitat a causa d'una paraula ben genuïna que pot significar qualsevol cosa: *daixonar* o *dallonar*, amb la qual hauran de fer una activitat (annex 9).

Continuarem la sessió amb una activitat més pràctica, d'una durada de 25-30 minuts, en què els alumnes hauran d'usar els ordinadors portàtils, triar i cercar un mot, escriure quatre definicions i compondre un rodolí per a cada definició (annex 10). Tot seguit, proposaré un exemple amb algunes accepcions de *braç*:

Pastís	En Mengano i en Sutano mengen un braç de gitano
Extremitat	No sé per què et vaig fer cas perquè m'he romput un braç
Donar el braç perquè s'hi repengi	Vaig anar <i>an</i> es bufet amb ma mare de bracet

Una vegada que tothom hagi completat el quadre, cadascú retallarà el seu i el passarà al del company de la dreta. Els companys hauran de relacionar cada definició amb el seu rodolí corresponent i, després, dir si la paraula que els ha tocat és polisèmica o homònima. En haver acabat, es corregirà en veu alta. Així ens asseguram que tothom ho fa.

Els darrers 10 minuts de la sessió mostrarem un seguit de gloses que juguen amb els dobles significats. Entre tots i en veu alta, identificarem el joc de paraules i direm en què consisteix la “confusió” (Annex 11). Així, també practicarem les paraules homòfones i homògrafes. De deures, els alumnes hauran de pensar, memoritzar i escriure una glosa en què l’humor sigui provocat per la confusió lingüística i definir i justificar la tria d’aquest mot determinat.

Unitat 2. Sinònims i antònims. Sessió cinquena

En aquesta sessió estudiarem els sinònims i els diversos tipus de sinonímia i els antònims i els seus respectius tipus. Començarem la sessió directament amb una activitat, sense explicació prèvia, perquè ja han estudiat els sinònims i els antònims els anys anteriors. Aquesta durarà uns 30 minuts aproximadament. Durant els 10 primers minuts, entre tot el grup classe farem una pluja d’idees del camp semàntic de “doblers”. La disposició de l’aula serà en quadrat, i els alumnes es posaran tots drets. El primer dirà un mot relacionat amb el tema proposat, el següent continuarà, i així successivament, respectant l’ordre i el torn de paraula i sense repetir els mots anomenats anteriorment. Segurament la majoria de paraules que sortiran seran verbs -comprar, vendre, llogar, deixar, manllevar, heretar-, adjectius com avar, rata, generós, *dobberer*..., etc., i veurem que, de forma inconscient, quan feim una pluja d’idees ràpida, acostumam a dir un sinònim o un antònim del mot dit just abans.

Tot seguit, apuntarem alguns dels mots que hagin sortit a la pissarra, i individualment, agruparan, primer, els sinònims i, després, els antònims (5 min). Una vegada creats i corregits aquests grups de mots, pensaran, en parelles, si els mots són sinònims perquè es diuen a llocs diferents (xerec i roí), en contextos diferents (avariciós i rata) o en diferents grau de formalitat (rata, aferrat, avar). Així treballarem els sinònims sense la necessitat d’una explicació prèvia (5 min).

A continuació, i per acabar l’activitat, farem el mateix amb els antònims, i els agruparem segons si són complementaris, graduals o inversos (5 min). Els propers 10 minuts, farem una activitat de comprensió oral en què la professora llegirà una glosa en veu alta -així, na Marta podrà llegir els llavis a la professora i no tindrà cap problema per realitzar l’activitat, que consistirà en la modificació d’una glosa anomenada “La soledat”, de Margalida Cortès (annex 13).

Unitat 3: Les paraules tabú i els eufemismes. Sessió sisena.

En aquesta sessió treballarem les paraules tabú, els eufemismes, i els diferents tipus de paraules tabú; és a dir, els aspectes considerats negatius des del punt de vista sociocultural, relacionats amb el sexe, la mort, funcions fisiològiques les malalties, l'aspecte físic...; tabús generalitzats pels mitjans de comunicació (políticament correctes): deficient (discapacitat psíquic); presó (institució penitenciària); o mots difosos en l'àmbit de la política per suavitzar o amagar determinades qüestions. Per exemple, crisi (desacceleració econòmica); aturat (desocupat), retallades (ajustaments), pujada d'impostos (optimització fiscal), acomiadament (flexibilització del mercat laboral). Per dur-ho a terme, realitzarem dues activitats: una per treballar la competència escrita i l'altra per treballar l'oral .

La primera (15-20min) consisteix en la mostra d'una glosa plena de paraules tabú o eufemismes. Es tracta de trobar les paraules tabú i realitzar un exercici de reflexió: en quin registre està escrita aquesta glosa i de quina manera la podríem transformar en un registre més formal o informal. Una vegada feta la reflexió conjunta, els alumnes hauran de canviar la glosa de registre. Aquesta transformació ens permetrà veure que l'ús d'un registre determinat canvia la intenció comunicativa i l'impacte que crea en el lector.

La segona activitat s'anomena "la paraula misteriosa" i té una durada de 30 minuts. Es durà a terme en dues parts. La primera es realitzarà en grups de quatre. Primer de tot, es donaran cinc minuts perquè, individualment, els alumnes pensin una glosa de quatre versos on hi aparegui una paraula tabú. Aquest cop farem servir el "dominé", ja que s'ha considerat que hi diu en aquest tema. Per tant, haurem d'ensenyar com és aquesta tonada. Després, la cantaran als companys sense anomenar la paraula, i aquests l'hauran d'endevinar. Cada paraula endevinada sumarà un punt (10 min). El guanyador de cada petit grup serà el portaveu de la següent part de l'activitat, que es realitzarà a continuació en grup classe. Cada grup exposarà les quatre gloses pròpies i els altres grups hauran d'identificar la paraula tabú i canviar-la per un eufemisme. Caldrà tenir en compte que aquest canvi també implicarà canviar la rima, la formalitat, la intenció comunicativa, etc. (15 min).

Unitat 4. Els neologiesmes: recursos propis. Sessió setena.

Aquesta és la primera sessió del lèxic del segon trimestre. Aquest tema ja l'han fet a primer i segon d'ESO. Per tant, els primers cinc minuts la professora farà algunes preguntes a mode de recordatori dels anys anteriors. També aprofitarem per dir que si tenen algun dubte sobre aquest tema, han d'anar a cercar-ho a www.termcat.cat.

La teoria d'aquest tema es treballarà a partir d'una activitat de treball cooperatiu, d'una durada de 30 minuts. Crearem grups de 5 i cada un s'encarregarà d'un procediment de formació de nous mots -derivació, composició, escurçament, acronímia i habilitació semàntica-. Primer de tot, es donarà una definició de cada procediment una mica més completa i detallada que les del llibre. Individualment, la llegiran, en faran un petit esquema i, després, sense mirar la definició inicial (només l'esquema que hagin fet) ho explicaran als seus companys.

Fet això, agafaran, individualment, els ordinadors portàtils i pensaran o cercaran quatre exemples del procediment que els hagi tocat analitzar i comprovaran la seva acceptació al TermCat. A més, intentaran justificar l'ús d'aquest procediment. Aleshores, crearan una endevinalla oral improvisada d'aquest mot en forma de rodolí. Els altres alumnes hauran d'endevinar la paraula i identificar quin procediment s'ha seguit per introduir el mot en la nostra llengua.

<p><i>Si s'usa quan fa calor pega una bona suor. Dessuadora: deriva de <i>suar</i></i></p>
--

La segona activitat, que durarà el temps restant, consistirà en la improvisació de gloses de quatre versos a partir d'imatges (Annex 14). Aquesta vegada utilitzarem la tonada "garrotín". Abans de començar, repassarem la tornada que s'usa en aquest gènere de cançó improvisada.

Unitat 6. Els neologismes: manlleus i calcs semàntics. Sessió vuitena.

En aquesta sessió treballarem els manlleus i els seus tipus -adaptació i adopció- i els calcs semàntics, continguts treballats, també, a segon d'ESO; per tant, també plantejarem el tema a mode de recordatori. Començarem amb una pluja d'idees a partir d'un seguit de preguntes sobre els manlleus (annex 15) per comprovar els

coneixements previs. Farem una tasca de discussió i reflexió entre tots i, a partir d'aquí, repassarem els tipus de manlleus que distingim i en posarem alguns exemples (10 min).

A continuació, realitzarem una activitat. Individualment, els alumnes hauran d'apuntar al quadern si una sèrie de mots són calcs, adopcions o adaptacions i justificar-ho en forma de glosa. Tendran deu minuts per preparar-s'ho. Després, sense correcció prèvia, es dividirà el grup classe en quatre grups de 6 que comprovaran si tenen la mateixa resposta i miraran de coincidir i convèncer-se els uns als altres i arribar a un acord, fins que tots els membres del grup tinguin la mateixa resposta (5 min). Tot seguit, el professor triarà un membre de cada grup i aquests dos hauran de discutir, en forma de glosa, si el mot que el professor pronunciarà és traduït literalment (calc), s'han fet canvis adaptant el mot a la llengua pròpia (adaptació) o s'ha introduït sense modificació (adopció). L'objectiu és convèncer el membre contrari (15 min). D'aquesta manera, propiciarem la reflexió lingüística, la pèrdua de por de parlar en públic, i treballarem l'habilitat d'usar arguments sòlids i convincents per persuadir l'altre en tenguí o no raó. Si es considera necessari prèviament a l'activitat en grans grups, es podria fer una pluja d'idees d'algunes rimes (annex 16).

Per tancar la sessió, mostrarem dues gloses menorquines (annex 17) en què podrem contemplar alguns anglicismes, herència del domini britànic sobre Menorca durant el segle XVIII. Així, veurem que hi ha molts mots adaptats al català de l'illa a partir de la seva pronúncia. El primer és *plenti*, sinònim de <<ple>> o <<abundant>> -o també trobam l'expressió *a plenti*, que significa que "n'hi ha molts- i el segon, *bèrguins*, que vol dir contractes o convenis; així, doncs, "fer *bèrguins*" és sinònim de "fer tractes" (Coll Marquès: 2014). També podem parlar de quin significat té, a la primera glosa, el mot "missatge" i quins altres coneixeu. Així, recordarem què són les paraules polisèmiques i homònimes.

Unitat 7. Els barbarismes i vulgarismes. Sessió novena.

Els continguts estudiats en aquesta sessió són les interferències lingüístiques o barbarismes. Com que, de nou, es tracta d'un contingut estudiat els anys anteriors, repassarem ràpidament què és un barbarisme, ens plantejarem quines són les

llengües que més influència tenen en la nostra llengua i ens qüestionarem el perquè de l'ús omnipresent d'aquests tipus de mots en la nostra parla quotidiana. Aquest cop, el debat començarà directament en forma de glosa; concretament, utilitzarem les nyacres. Per tant, convindrà avisar els alumnes que han de fer la tornada i repetir el tercer vers de l'alumne que improvisa. La professora començarà el debat amb la següent glosa, que els alumnes hauran de contestar i continuar el debat entre ells. Aquesta activitat durarà 15-20 minuts.

Un tema vull plantejar
a mi molt me preocupa,
i si ho miram amb lupa
a tots mos ha d'alarmar:

*Vale, bueno i en ves de
algo, antes i después
menos mal i además...
Això té raó de ser?*

A continuació, recordarem els tres tipus d'interferències lingüístiques: fonològiques (canvi de ll per i), morfològiques: el canvi de gènere -per exemple, *el* calor en comptes de la calor- o en la morfologia verbal -*garantisar* en comptes de garantir; o lèxiques, les més habituals. Farem una pluja d'idees entre tots i posarem alguns exemples de cada. (5 minuts).

La pròxima activitat és una joc adaptat d'una prova del programa de tv3 'El Gran Dictat' anomenada "La paraula maldita". L'activitat tindrà una durada de 20 minuts. El grup classe es dividirà en quatre grups de sis i la prova es realitzarà entre tots alhora. Per torns, es donaran dos minuts i mig a cada grup i aquests hauran de convertir al màxim de paraules *maldites* que la professora els dirà -dels tres tipus esmentats- en paraules *bendites*. Per tal que participin els sis membres del grup, cada un corregirà un mot. Cada paraula *bendita* és un punt. Realitzarem el mateix procediment en tots els grups, i el que tenguí més punts, guanya. La professora apuntarà les paraules que no es coneixin a la pissarra, i els alumnes les anotaran al quadern. Tot seguit, es posaran en parelles. Cada alumne en triarà tres i farà un rodolí amb cada un. El seu company haurà de canviar el barbarisme pel mot correcte. Quan hagin acabat, podran apuntar els sis rodolins al quadern i afegir-los a l'auca de curs. Així, tancarem el tema dels barbarismes.

Unitat 8. Els llatínismes i les locucions llatines. Sessió desena.

És l'inici del tercer trimestre, i començarem la sessió amb un repàs, de 5 minuts de durada, de les unitats anteriors: fins ara hem vist que les llengües evolucionen i s'enriqueixen amb formes d'altres llengües (manlleus i calcs), recursos propis de la llengua per a la formació de mots (derivació, composició, acrònims, escurçament i habilitacions semàntiques) o s'empobreixen amb la incorporació d'interferències lingüístiques no acceptades (barbarismes). En aquesta unitat, veurem que de vegades es torna enrere en el temps i es recuperen mots llatins: es tracta dels anomenats llatínismes.

A continuació, practicarem amb les rimes que sovintegen en els llatínismes i les locucions llatines a partir d'una pluja d'idees. En gran grup, un per un hauran de dir, sense repetir-ne cap, paraules que rimen amb un seguit de terminacions (annex 18). Si se'n repeteix alguna o qualque alumne queda en blanc, haurà d'abandonar el joc, fins que quedi només un guanyador (10 min). En haver acabat, de les paraules que s'han dit, veurem quines són llatínismes i quines no, i elaborarem i apuntarem les seves definicions. Si és necessari, es pot usar un diccionari (15 min). A continuació, es posaran amb parelles i practican, durant 5 minuts, d'improvisar algunes gloses que acabin amb un llatínisme determinat. La professora es passejarà per la classe; aquesta activitat s'avaluarà a partir de l'observació sistemàtica.

Tot seguit, procedirem a les locucions llatines. N'apuntarem algunes a la pissarra (annex 19) . Els alumnes individualment, hauran de mirar d'esbrinar els significats de les locucions sense mirar. Després, es posaran en parelles i tendran cinc minuts per discutir-ho. Finalment, ho comprovaran al diccionari amb els seus ordinadors portàtils i ho corregirem. Durant el temps restant de la sessió, realitzarem una activitat d'expressió escrita. Els alumnes, en grups de quatre, hauran d'inventar una història, en forma de glosa, amb les premisses que la professora els donarà (annex 19). Si no s'acaba a classe es podrà acabar a casa.

Unitat 9. Les locucions adverbials. Sessió onzena.

Tenint en compte que una locució adverbial és un "grup de paraules invariables que equivalen a un adverbi, normalment introduïdes per un preposició"¹⁰ i que "n'hi ha de diversos tipus: manera, lloc, temps, quantitat, afirmació, negació i dubte", realitzarem un joc anomenat "El cinquè" (Badia; Vilà Santasusana: 2005; 58). Es tracta de fer agrupacions de paraules -en aquest cas, de locucions adverbials- que tenen característiques en comú -segons si expressen manera, quantitat, temps...-. Es farà en grups de quatre. Dibuixaran un quadre (annex 20) al quadern. El primer que tengui cinc locucions de cada classificació amollarà el bolígraf i dirà: basta! Si la locució és repetida amb algun dels companys val 5 punts, si no és repetida, en val 10 i si no s'ha escrit, 0. Qui sumi més punts, guanya. Després, en veu alta es diran les locucions que s'han escrit, tothom les apuntarà i n'afegirem de noves. Així sabrem quines ja coneixen, quines usen bé i quines no (per exemple, *a mitges > a mig fer) i sabrem quin és el seu punt de partida (20 min).

La segona activitat serà la creació individual d'una endevinalla. Primer, mostrarem un seguit de locucions adverbials i entre tots les definirem i cercarem un adverbi sinònim (Annex 21). Després, en triaran una i inventaran una endevinalla (de quatre versos amb rima abba o abab i 7 síl·labes). Els altres membres de la classe han d'endevinar quina locució adverbial és. El que ho endevini diu la següent endevinalla. Si algú ja ho ha endevinat més d'una vegada, pot triar el següent que ho diu. Tothom ho ha de fer un cop. A continuació, il·lustrarem un exemple:

*Ses persianes de Llucmajor
estan obertes així
amb s'objectiu de lluir
sa pastera i es llautó.*

De pinte en ample

Per acabar aquesta sessió, repartirem la rúbrica¹¹ del professor i la dels alumnes per avaluar la prova oral que es realitzarà a la sessió dotzena i el procediment

¹⁰ Departament d'Edicions Educatives d'Illes Balears, *Llengua i literatura. 3ESO*, p.207. *Sèrie Comunica*, Projecte Saber Fer, Santillana Educació, S.L.

¹¹ "Rúbrica d'avaluació per al professor" i "Rúbrica d'avaluació per als alumnes", Annex 2

d'aquesta. Així, els alumnes sabran, abans de la prova, com serà i què es tindrà en compte exactament a l'hora d'avaluar aquesta activitat.

Prova oral avaluable. Sessió dotzena

Ja som a final de curs i ha arribat el dia de l'activitat avaluable. S'han acabat les sessions de lèxic, i ja només queda el lliurament de l'auca de curs i la prova oral. Per començar, dedicarem els 5-10 primers minuts de la sessió a aclarir dubtes pel que fa al lliurament de l'auca. Aclarits tots els dubtes, començarem les proves (annex 2). La present activitat comptarà un 30%¹². Es dividirà el grup classe en quatre grups. A cada prova sortiran un o dos membres del grup. Tots han de sortir, al manco, una vegada. Cada prova durarà aproximadament 10 minuts.

¹² D'aquest 30%, es farà la mitjana de la nota posada per la professora i la dels alumnes.

6. Conclusions

Recapitulant, després de l'estudi de la cançó improvisada i el disseny de les activitats proposades, me n'he adonat que la glosa és una eina molt potent i útil per a l'ensenyament de continguts de llengua, per la superació d'algunes inseguretats com la de parlar en públic, per millorar l'autoconcepte i l'autoestima i per a la creació d'un bon clima dins l'aula. Per això, m'agradaria remarcar alguns dels punts clau que he considerat dignes de menció:

➤ La importància de valorar l'oralitat a l'aula com un requisit per tal que, d'una banda, els alumnes desenvolupin progressivament aquesta competència, i, de l'altra, que participin, interaccionin i aprenguin els uns dels altres, a més de propiciar el joc lingüístic, la valoració dels trets culturals propis com a marca de la nostra identitat, el debat i la reflexió conjunta.

➤ La importància de valorar els continguts en clau competencial. Per a això, és vital la consideració de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. En aquest sentit, he procurat no utilitzar exercicis gaire teòrics ni d'omplir buits, ni a l'aula ni a casa. De fet, els exercicis de deures que he dissenyat per fer a casa, són en tot moment, de reflexió o de creació pròpia.

➤ L'atenció a la diversitat és bàsica per a què el sistema educatiu funcioni des de la inclusió, si tenim en compte que tothom hauria de tenir les mateixes condicions i els mateixos drets.

Tot i això, hem de tenir en compte que la cultura d'aula no és suficient perquè el sistema educatiu funcioni, sinó que es necessita una coordinació a nivell de centre i a nivell administratiu. És per això que m'agradaria comentar la quantitat d'entrebancs a l'educació per part de l'administració -com ara els canvis constants que es produeixen depenent del partit polític que hi hagi a les mans del govern, els canvis pel que fa a l'avaluació (les revàlides, els plantejaments d'eliminar la selectivitat...), la gran quantitat de poder que es dona a l'equip directiu, la manca de comunicació i coordinació entre l'administració i els centres, la manca de recursos que aquesta proporciona, l'immobilisme dels mecanismes d'avaluació dels centres per part de l'administració oposat al canvi o intent de canvi en els mètodes

d'ensenyament...-, i posar esment, de forma breu i superficial, alguns dels problemes del centres, dels professors i dels alumnes. A nivell de centre, crec que un dels més significatius és la manca de coordinació i comunicació entre els membres de la comunitat educativa. Una de les conseqüències directes d'això és la manca de coherència entre els diversos estils educatius dels professors. Referent als professors, s'ha produït una pèrdua de respecte cap a aquests i una desvalorització de la seva figura, fet que el porta a una situació de desmotivació. Finalment, pel que fa als alumnes, hi ha una pèrdua d'interès general provocada, segurament, per la suma de la falta d'hàbits d'estudi i la falta d'inclusió.

Comptat i debatut, a partir de la realització d'aquesta proposta didàctica, sumat a les reflexions realitzades, he arribat a la conclusió que el canvi és possible, però des de la coordinació, la comunicació, la coherència i un canvi conjunt de mentalitat.

7. Bibliografia

- Altuna, Asier. (2011). *Bertsolari*. Txintxua Films [Documental]. Recuperat de: <http://www.txintxua.com/es/film/bertsolari-3/>
- Associació cultural Es Canonge de Santa Cirga. (2010). *Es Canonge de Santa Cirga: Fent memòria -10 anys de gloses-*. Manacor: Associació cultural Es Canonge de Santa Cirga.
- Associació de Glosadors de Mallorca. (2008). *Glosadors de Mallorca* [Bloc]. Recuperat de: <http://www.glosadorsdemallorca.com/>
- Badia Armengol, D., Vilà Santasusana, M. (2005). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Ballador, Toni; Munar, Felip. "Glosada a ca s'Artiller", *Uep! Com anam?*, IB3 [Vídeo] Recuperat de: <https://www.youtube.com/watch?v=rg9E5VUj64c>
- Casal, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Trimària* [Tesi doctoral]. Barcelona: Departament de diàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4659/acb1de1.pdf;sequence=1>
- Coll Marquès, Zès. (12 de desembre de 2014), "En voga", De bona rel, [bloc]. Recuperat de: <http://debonarel.blogspot.com.es/2014/>
- Dalmases, A. (Novembre de 2016). "Defensa de les classes magistrals", "Núvol" [en línia] Recuperat de: <http://www.nuvol.com/noticies/defensa-de-les-classes-magistrals/>
- DECRET n. 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, Recuperat de: <https://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=NTCS059795ZI167496&id=167496>
- DECRET n. 34/2015, de 15 de maig pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears; Annex 3: Assignatures

de lliure configuració autonòmica; Llengua catalana i literatura. Recuperat de:
http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/secundaria_lomce/llengua_catalana_i_literatura_ESO.pdf

- Departament d'Edicions Educatives d'Illes Balears., *Llengua i literatura. 3ESO. Sèrie Comunica*, Projecte Saber Fer, Santillana Educación, S.L.
- Frechina, Josep V. (2014). *Pensar en vers: La cançó improvisada als països de la Mediterrània*. Generalitat de Catalunya: Caramella.
- Fundació Autònoma Solidària, *Disminució auditiva*. UAB Campus [PDF] Recuperat de: <http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/disminucioauditiva.pdf>
- Fundació CADAH. (2016). "Entrenamiento en habilidades sociales (EHS) con adolescentes con TDAH" [En línia] Recuperat de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/entrenamiento-en-hhss-con-adolescentes-con-tdah.html>
- Garzia, J.; Sarasua, J.; Egañaany, A. (2001). *El arte del bertsolarismo: realidad y clases de la improvisación oral vasca*. Gráficas Lizarra, S.L., Estella. [Recuperat de: http://bdb.bertsozale.eus/uploads/liburutegia/xdz5_id_000717.pdf]
- Institut d'Estudis Catalans. (2007). Diccionari de la llengua catalana, Barcelona: Edicions 62: Enciclopèdia Catalana. Recuperat de: <http://dlc.iec.cat/>
- Munar Munar, F. (2001). *Manual del bon glosador. Tècniques, exercicis i glosades*. Edicions Documenta Balear.
- Munar Munar, F. (2002), "Creació i recreació en l'oralitat i l'improvissació". Cantabou. Escola Catalana, núm. 386 [en paper]
- Munar Munar, F. (2005). *Formes d'expressió oral. Notes per a l'estudi de la poesia oral improvisada*. Manacor: Associació Cultural de Santa Cirga, Manacor. (p.117-130). Consell de Mallorca
- Munar Munar, F. (2010). "La glosa a Mallorca: poesia improvisada", a la revista "Escola Catalana". [recuperat de: <http://www.glosadorsdemallorca.com/post/85129>]
- Munar Munar, F. (2015). *Els glosadors de picat a Mallorca*, Edicions Documenta Balear; Col·lecció Es canet.

- Rodríguez, Rosa Isabel; “Factors del procés ensenyament-aprenentatge”, L’Alumnat de Secundària. Màster en Formació del Professorat, UIB. Novembre de 2016
- Pérez F., C. (2009). “La lengua oral en la enseñanza. Propuesta didáctica para la programación de contenidos de la lengua oral y el diseño de tareas orales”, a *Didáctica. Lengua y literatura*, núm. 21, p. 297-318
- Selva, Josep, (3 de febrer de 2010), “El gran dictat, La paraula maldita” a General [Bloc] <http://blocs.mesvilaweb.cat/josepselva/?p=158516>
- Teixidó, R.; Fargas, J. (2016), *Glosadors*. Associació CordeCarxofa, Projecte Corrandescola [Documental]. Recuperat de: <https://www.verkami.com/projects/7735-glosadors>
- Vilà Santasusana, M.; Castellà, J. M. (2014). “Idea clau 1. Saber parlar és una competència fonamental poc ensenyada”, a *10 idees clau. Ensenyar la competència oral a classe*. Barcelona: Graó, p.15-28

Annex 1 **Auca digital**

El lliurament serà a final de curs. L'extensió és oberta.

L'auca de curs pot ser estructurada amb la disposició i l'ordre lliure, però s'ha d'incloure:

- Introducció
- Activitats i reflexions i aprenentatges assolits durant les tres primeres sessions
- Activitats, reflexions i aprenentatges assolits al llarg del curs, a partir de les sessions de lèxic.
- Avaluació de les metodologies utilitzades en aquesta àrea de coneixement de la llengua i les activitats realitzades i propostes de millora
- Autoavaluació: feina feta durant el curs, la seva disposició, motivació per aprendre...

L'auca comptarà un 50% de la nota d'aquesta àrea pel que fa a la comprensió i expressió escrita. A més, també es treballa el coneixement de la llengua i coneixement literari.

Rúbrica per a l'avaluació de l'auca digital. (5 indicadors; 1p cada un)

Indicadors	Excel·lent 9-10	Notable 7-8	Bé(+/-) 6-5	Insuficient 3-4	Molt deficient 1-2
Presentació i originalitat	La presentació dels rodolins i les imatges és molt atractiva i original.	La presentació dels rodolins i les imatges és bastant atractiva i original.	La presentació dels rodolins i les imatges és més o menys atractiva i original.	La presentació dels rodolins i les imatges no és gaire atractiva ni original.	La presentació dels rodolins i les imatges no és gens atractiva ni original..
Estructura	L'auca conté els cinc aspectes requerits ¹³ de forma desenvolupada i coherent.	L'auca conté quatre aspectes requerits de forma desenvolupada i coherent.	L'auca conté tres aspectes requerits de forma desenvolupada i coherent.	L'auca conté dos aspectes requerits de forma desenvolupada i coherent.	L'auca conté un o cap aspecte requerit de forma desenvolupada i coherent
Adequació dels rodolins a l'auca	L'alumne ha respectat la rima i el còmput sil·làbic de tots els rodolins	L'alumne ha respectat el còmput sil·làbic i la rima de la majoria de rodolins	L'alumne ha respectat la rima, però no el còmput sil·làbic de la majoria de rodolins	L'alumne no ha respectat la rima ni el còmput sil·làbic de gaires rodolins	L'alumne no ha respectat ni la rima ni el còmput sil·làbic dels rodolins.
Ús de la llengua	L'alumne ha fet un ús de la llengua molt correcte, amb 0-5 errades ortogràfiques, gramaticals, de lèxic o d'expressió. <u>Nouvinguts:</u> 0-9	L'alumne ha fet un ús de la llengua bastant correcte, amb 5-9 errades ortogràfiques, gramaticals, de lèxic o d'expressió. <u>Nouvinguts:</u> 10-14	L'alumne ha fet un ús de la llengua regular, amb 10-14 errades ortogràfiques i gramaticals, de lèxic o d'expressió. <u>Nouvinguts:</u> 15-19	L'alumne ha fet un ús de la llengua millorable, amb 15-19 errades ortogràfiques i gramaticals, de lèxic o d'expressió. <u>Nouvinguts:</u> 20-24	L'alumne ha fet un ús de la llengua molt millorable, amb més de 20 errades ortogràfiques, gramaticals, de lèxic o d'expressió <u>Nouvinguts:</u> + de 25.
Cohesió	L'alumne usa correctament connectors i hi ha 0- 5 errades de puntuació. <u>Nouvinguts:</u> 0-9	L'alumne usa correctament bastants connectors i hi ha 5-9 errades de puntuació. <u>Nouvinguts:</u> 10-14	L'alumne usa correctament alguns connectors i hi ha 10-14 errades de puntuació. <u>Nouvinguts:</u> 15-19	L'alumne usa correctament pocs connectors i hi ha 15-19 errades de puntuació. <u>Nouvinguts:</u> 20-24	L'alumne no usa cap connector hi ha més de 20 errades de puntuació. <u>Nouvinguts:</u> + de 25

¹³ Introducció, activitats i reflexions sobre les tres primeres sessions, activitats i reflexions sobre les sessions de lèxic, avaluació de l'assignatura i autoavaluació.

Annex 2

Prova oral avaluable.

Rúbrica d'avaluació per al professor

Indicadors	Molt bé	Bé	Regular	Millorable
Cooperació i participació	<p>La cooperació entre els membres del grup és molt bona i es distribueixen les tasques sense discutir.</p> <p>Tots ells participen activament de les proves, amb una actitud de respecte cap als companys i del torn de paraula.</p>	<p>La cooperació entre els membres del grup és acceptable i en general es distribueixen les tasques sense discutir, tot i algunes desavinences puntuals.</p> <p>La majoria d'ells participen activament de les proves, amb una actitud respectuosa,, tot i que de vegades no es respecta el torn de paraula.</p>	<p>La cooperació entre els membres del grup és regular i hi ha hagut algunes discussions a l'hora de distribuir-se les tasques.</p> <p>Només la meitat participen activament de les proves, amb una actitud no sempre respectuosa, ni cap als companys ni del torn de paraula.</p>	<p>La cooperació entre els membres del grup és millorable i la professora ha hagut de distribuir les tasques perquè ells no han arribat a un acord.</p> <p>No hi ha un ambient de participació activa en les proves, ni es mostra una actitud de respecte.</p>
Fluïdesa i seguretat	<p>L'alumne demostra una considerable millora progressiva de la seguretat de parlar en públic i es comunica i realitza les proves orals amb fluïdesa.</p>	<p>L'alumne demostra una certa millora progressiva de la seguretat de parlar en públic i es comunica i realitza les proves orals amb fluïdesa.</p>	<p>L'alumne no demostra gaire millora de la seguretat de parlar en públic ni es comunica ni realitza les proves orals amb fluïdesa.</p>	<p>L'alumne no demostra una millora progressiva de la seguretat de parlar en públic ni es comunica ni realitza les proves orals amb fluïdesa.</p>
Expressió oral	<p>L'alumne demostra un ús molt correcte de la llengua oral, amb poques (0-4) errades de lèxic, de pronúncia, gramaticals o d'expressió.</p> <p>Nouvinguts: 0-9</p>	<p>L'alumne demostra un ús acceptable de la llengua oral, amb algunes errades (5-9) de lèxic, de pronúncia, gramaticals o d'expressió.</p> <p>Nouvinguts: 10-14</p>	<p>L'alumne demostra un ús regular de la llengua oral, amb bastantes (10-14) errades de lèxic, de pronúncia, gramaticals o d'expressió.</p> <p>Nouvinguts: 15-19</p>	<p>L'alumne demostra un ús millorable de la llengua oral, amb moltes (+ de 15) errades de lèxic, de pronúncia, gramaticals o d'expressió.</p> <p>Nouvinguts: + de 20</p>

El llenguatge no verbal	L'alumne fa un ús correcte del llenguatge no verbal ¹⁴	L'alumne fa un ús acceptable del llenguatge no verbal.	L'alumne fa un ús regular del llenguatge no verbal.	L'alumne fa un ús millorable del llenguatge no verbal.
Els rodolins i les gloses i les diverses tonades	L'alumne respecta la rima i el còmput sil·làbic de totes de les gloses i rodolins realitzats, així com fa un ús adequat de les diverses tonades.	L'alumne respecta la rima i el còmput sil·làbic de la majoria de gloses i rodolins realitzats, així com fa un ús més o menys correcte de les diverses tonades.	L'alumne respecte la rima i el còmput sil·làbic de poques gloses, així com fa un ús regular de les diverses tonades.	L'alumne no respecta la rima ni el còmput sil·làbic de cap o molt poques gloses, així com confon les diverses tonades que se'ls demana.
Argumentació i arribada a un acord	L'alumne demostra ser capaç de defensar una postura amb arguments sòlids i coherents i d'arribar a un acord, amb una postura de respecte.	L'alumne demostra ser capaç de defensar una postura amb arguments coherents, però té algunes dificultats a l'hora d'arribar a un acord.	L'alumne defensa una postura, però no expressa arguments coherents ni convincents. A més, té certes dificultats a l'hora d'arribar a un acord.	L'alumne no defensa cap postura ni expressa arguments per convèncer els seus companys. A més, no està disposat a arribar a un acord.
Assimilació dels continguts de lèxic	L'alumne demostra haver entès tots o gairebé tots els continguts de lèxic i saber reflexionar sobre aquests.	L'alumne demostra haver entès la majoria dels continguts de lèxic i saber reflexionar sobre aquests.	L'alumne demostra haver entès alguns dels continguts de lèxic i saber reflexionar sobre aquests.	L'alumne no demostra haver entès cap o gairebé cap dels continguts de lèxic ni saber reflexionar sobre aquests.

¹⁴ moviment, gestos, mirada, postura, etc.

Rúbrica d'avaluació per als alumnes.

Indicadors	SÍ	REGULAR	NO
Hi ha una bona cooperació entre els membres dels grups i tots participen activament?			
L'alumne parla i glosa amb seguretat i fluïdesa?			
L'alumne fa un ús correcte de la llengua oral?			
L'alumne s'expressa amb gestos, moviments, mirada...?			
L'alumne respecta la rima, el còmput sil·làbic i la tonada de les gloses?			
L'alumne defensa la seva postura amb arguments sòlids i coherents i mostra una predisposició a arribar a un acord?			
L'alumne ha assimilat els continguts de lèxic i reflexiona sobre aquests?			

Procediment de la prova.

Aquesta prova tindrà un valor d'un 30%. Es dividirà el grup classe en quatre grups (és a dir, farem quatre grups de sis). A cada prova sortiran un o dos membres de cada grup. Es podran posar d'acord sobre qui surt a cada prova, segons les seves facilitats i interessos. Tots han de sortir, al manco, una vegada. Cada prova durarà aproximadament 10 minuts. 4 proves:

1. **La glosa inacabada.** Sortiran dos membres de cada grup. La professora dirà els dos primers versos, i els donarà una condició que hauran de complir (introduir un tipus de paraula de les estudiades, per exemple). L'alumne acabarà els dos últims versos amb la paraula corresponent. En posarem un exemple:

Professora: -Una glosa vull cantar
perquè tenc molta cantera

(Condició: heu d'usar una paraula derivada).

- Defensa de la utilitat d'un objecte. Sortiran dos alumnes de cada grup, i hauran d'agafar un objecte i defensar-ne la seva utilitat per tal de convèncer el contrincant que és el millor objecte que pot tenir. Podran triar: rodolins o glosa de quatre versos (amb la tonada que vulguin).
- Mostra d'una imatge i definició d'aquesta en forma de glosa. Sortirà un alumne de cada grup. Es mostraran imatges la denominació de les quals solen ser barbarismes o paraules tabú. Alguns exemples:



- Els videojocs: positius o negatius? De dos en dos. Sortirà un alumne de cada grup. Es tracta d'una espècie de combat en què han de discutir si els videojocs tenen un efecte positiu o negatiu en la vida dels estudiants. Un ha d'estar a favor i l'altre en contra. Se'ls donarà un temps perquè puguin pensar què han de dir i com ho volen dir.

Els mateixos grups poden decidir qui farà cada prova. Així, cadascú podrà dur a terme l'activitat que li resulti més senzilla. A més, abans de la prova ja estaran assabentats de totes les parts de què consta la prova, de com seran exactament i quins seran els grups. Tots els membres del grup tendran la mateixa nota. Cada prova comptarà 2,5.

Annex 3

Qüestionari d'avaluació inicial. Sessió primera

1. Defineix els termes <glosa> i <glosadors>.

--

2. Què és per a tu, improvisar? És un coneixement innat o és el resultat d'un aprenentatge?

--

3. Coneixes alguna tècnica d'improvisació?

--

4. De les següents tonades, indica'n el grau de coneixement (1: no el conec; 2: em sona d'alguna cosa; 3: hi estic familiaritzat; 4: el conec i l'he usat en qualque ocasió).

dominé	
garrotín	
jota	
corranda	
nyacres	

5. Coneixes cap altre tipus de gènere de cançó improvisada o tonada? Quin?

6. En quins llocs del món diries que es fan gloses?

7. Quina finalitat creus que té la cançó improvisada? Quins temes creus que es tracten?

8. Has assistit mai a una glosada o a un combat? En cas afirmatiu, podries descriure l'experiència amb 1-2 línies?

Annex 4

Activitat 1. Començam amb els rodolins.

- a. A partir de la paraula que veis escrita, digau quatre paraules més que hi rimin. Cada dia afegirem una paraula a la llista. (5 min)

Ensaïmada: sobrassada, caducada, bada, cada, fada...

Demà: xiular, mà, mar, germà, humà...

Bicicleta: barbeta, moneta, bufeta, camiseta, punyeta, raqueta...

Cançó: carbó, amor, fortor, cantó, cantautor...

Nosa: cosa, glosa, prosa, rosa, posa, filosa...

Canta: santa, manta, fanta, cinquanta, infanta, planta...

- b. Una vegada recordades oralment, escriviu-les.
- c. En parelles, digau-vos un rodolí amb cadascuna de les paraules que heu apuntat a l'exercici anterior. (10 min)
- d. Finalment, exposau-ne un a classe (el que més us hagi agradat). (5 min)

Annex 5

Activitat 1. Sessió 2

Digau un vers que rimi amb aquest i formau un rodolí (15 min)

- Primer, de forma oral, per practicar; després, les escriurem al quadern.

No m'agrada l'ensalada _____	Els reis te duran carbó _____
Millor ho deixam per demà: _____	Jo et voldria fer una glosa _____
Jo no sé què fas quan cantes _____	No me facis la punyeta _____

- A continuació, en farem alguns d'orals improvisats.

En parelles, un ha de dir el primer vers del rodolí i l'altre ha de dir el segon, tot respectant-ne la rima i el còmput sil·làbic.

- Primer, practicaeu en parelles entre vosaltres (5 minuts).
- Després, en grup classe: un vers cada un (5 min).

Annex 6

Activitat 2. Sessió segona. Les gloses de quatre versos

Digau quatre paraules que rimin amb:

Vegada	ensalada, bufetada, arada, inflada [afegir a la llista: ensaïmada]
Somera	cartera, ballera, vidriera, bandera, gelera
Salut	institut, barbut, puput, eixut, absolut, entretingut
Carrer	carnisser, ametller, artiller, cançoner, paper, PP

Annex 7.

Activitat 1. Sessió tercera. Les fórmules de cortesia.

1. Digau tres maneres d'expressar les següents accions:

Saludar	Acomiadar-se	Donar les gràcies
Disculpar-se	Mostrar agraïment	Donar la benvinguda
Desitjar bon profit	Desitjar sort	Demandar les coses de forma educada

2. Digau quatre paraules que rimin amb les següents. Després, escriviu-les.

Benvingut	benvolgut [+ afegir a la llista "institut"]
Profit	petit, ropit, frit, pit, acudit, embotit, confit, crit, embadalit...
gràcies	desgràcies, fal·làcies, farmàcies, democràcies
agrair	destí, camí, dormir, sí, ahir
perdó	favor [+ afegir a la llista "cançó"]
sort	hort, mort, conhort, esport, aeroport, tort...

3. En grups de quatre, cada un tindrà una de les següents accions adjudicades. Primer les heu d'ordenar per tal de saber amb quin ordre improvisareu la glosa. Després, heu de compondre, de forma oral, una glosa de quatre versos sobre la funció que us ha tocat.

Saludar els companys	Desitjar sort
Donar la benvinguda	Acomiadar-se

Annex 8.

Activitat 2. Sessió tercera. Comprensió lectora. La intenció comunicativa

A continuació teniu cinc gloses, cada una amb una intenció comunicativa diferent. Llegiu-les i, individualment, identifiqueu-la i justifiqueu-ho a partir d'exemples del text.

Intencions possibles (hi ha altres respostes possibles): lloar; informar; criticar; defensar o convèncer; entretenir o divertir; fer reflexionar.

<p style="text-align: center;">EL CODI DE L'ODI</p> <p>Pinya podrida. Excremència. Valls de merda. Tuf pudent. Coàgul que estreny la ment i obceca la intel·ligència. Roman viu en la indecència, més no me n'alegraria si el pobre infame moria... massa ja degué patir sa mare que el va parir per ser home en lloc d'harpia. Ànima en pena. Feresta putrefacció de cervell. Ni els cucs en voldran fer festa el dia que es mori ell. 22 maig 2014¹⁵ Mateu Xurí</p>	<p>Qui sap si abans de néixer ja era persona morta d'una altra vida més forta o el naixement ens esqueixa. Ho dic i no és una queixa tan sols és l'interrogant que ens anam fent mentrestant vivim o passam de viure tothom es vol sentir lliure i no ho és sent ignorant. [...] Catalina Maria Forteza <i>Blava</i> (Munar: 2015; 90)</p>
<p>Glosador Carritxoner Rafel, deixes sa tonada tranquil, jo la't tenc guardada si mai l'has de menester. Entretant la cantaré per recordar es teu llegat. T'esperen per fer un combat allà dalt amb el Messies "Sostre", "Cartera" i "Socíes" glosant per l'eternitat.</p> <p>Llorenç Cloquell <i>Màgic Cloquell</i> A: www.glosadorsdemallorca.com</p>	<p style="text-align: center;">L'engany</p> <p>Engany és contar mentides, engany és esser infidel i la forma més cruel de malmenar dues vides. L'engany ens pega punyides i el punyal és el que ment, perquè enganar és vilment rompreconfiança i norma, i per jo és la pitjor forma de fallar a l'altra gent.</p> <p>Macià Ferrer <i>Noto</i> (Munar: 2015; 74)</p>

¹⁵ Mag Poesia. Magisteri i Teatre. <http://magpoesia.mallorcaweb.com/poemessolts2/xuri.html>

Què és una glosa?

Sa glosa és un cantar
de set síl·labes seguides
té ses rimes ben garrides
a-b-a-b, a-b-b-a.

Bé s'haurà d'estructurar
si se vol fer falaguera:
sols serà feta certera
amb quatre versos o més
I es primers i es darrers
no rimen d'igual manera.

Aquest tema aquí s'imposa
són set síl·labes per mot.

La tradició ens imposa
que sigui improvisat tot
i cantant, que no fa nosa;
català, com se suposa
cara alta, mai el cap cot,
així hem de cantar una glosa.

Miquel Àngel Adrover
(Munar:2015;30)

En Pep Gonella

En Pep Gonella té
un altre nom.

Ara ja sap tothom
el lloc d'on ve.

Un advocat merder,
que va de viu,
que sols no sap què escriu
ni sap què xerra,
vol dur aquesta terra
a fer punyetes
i just té teresetes
dins es cervell.

Va moure aquest bordell
encobeit

i no s'ha penedit
de ser doiut.

Se veu que hagués volgut
ser foraster

i que ja li va bé
sentir-se esclau.

Mallorca li ha dit: Au!

Arruix a s'ase!

O et ficarem s'espasa
arran des cul!

Maribel Servera¹⁶, *Servereta*

¹⁶ <http://card.cat/2017/05/23/la-glosa-de-maribel-servera-25/>

Annex 9

Activitat 1. Sessió quarta. Polisèmia i homonímia

Glosa 'Daixonera'. Miquel Àngel Adrover

-Tu daixones amb es bons
-Mem, tu, què dius que dallona?
-Sí, que saps fer una daixona
daixones com es daixons...
-No me toquis es dallons
que ja me fas dallonera
-Que jo te faig dequenera?
-M'arribes a daixonar...
-Es teus dallons, 'xeu anar
ja no tenc pus daixonera...

Miquel Àngel Adrover, (Munar: 2015; 33)

➤ Canviau les paraules *daixò*, *dallò*, *daixonar*, *dallonar*, *daixonera*, *dallonera* i *dequenera* per les que volgueu. Després, digau-ho oralment al grup classe.

Annex 10.

Activitat 2. Sessió quarta.

1. Enceneu els ordinadors portàtils. Tria **un** dels següents mots i cercau-lo al diccionari (diec2). Tot seguit, apunteu a l'esquerra tres o quatre definicions.

Possibles mots: *braç*, *ala*, *gat*, *banc*, *cap*, *serra*, *granota*, *carta*, *pop*

2. Heu de compondre, a la columna de la dreta, un rodolí per a cada definició o accepció.
3. Es retallarà el quadre i es repartirà aleatòriament entre els alumnes. Relacionau cada rodolí amb la seva definició i digau si la paraula que us ha tocat és polisèmica o homònima.

Annex 11

Activitat 3. Sessió quarta

1. En què consisteix en doble sentit de les paraules en cada cas? Es tracta de paraules homòfones o homògrafes?

-Deixa'm tocar, Montserrada,
sa creu que dus en es coll.
-Toca-la. No ets tot sol:
altres ja la m'han tocada.
-¿Me vols dir qui l'ha tocada,
que no siga jo es primer?
-S'argenter, quan la va fer;
mon pare, quan la'm dugué,
i jo, quan la m'he posada.

(Ginard, *Cançoner popular de Mallorca I*;
246)

Una poma, dues pomes,
tres pomes fan un ramell
Quan ve sa dematinada
sa poma cerca s'aucell.

(Ginard, *Cançoner popular de Mallorca II*;
126)

O el següent embarbussament:

-Senyora! Sa senyora s'enyora, senyora?
-No, senyora! Sa senyora no s'enyora, senyora!

Annex 12.

Activitat 2. Sessió cinquena. Sinònims i antònims

Visites il·legals

Els qui volin en primera
sempre seran benvinguts,
i per contra, detinguts,
els qui arribin en pastera.
Perquè sempre és la cartera
que mou els límits morals.
Sempre som més radicals
amb la gent sense permisos
que no amb els hotels o els pisos
que també són il·legals.

Maribel Severa

- a. Els alumnes individualment hauran d'identificar els sinònims i antònims en aquest poema i indicar-ne els tipus, justificant si els dos mots són intercanviables o no. En cas negatiu, hauran de justificar quin mot usam en cada context (entenent context com a situació, grau de formalitat i varietat geogràfica).

Annex 13.

Glosa. "La soledat", Margalida Cortès (Munar: 2015; 65)

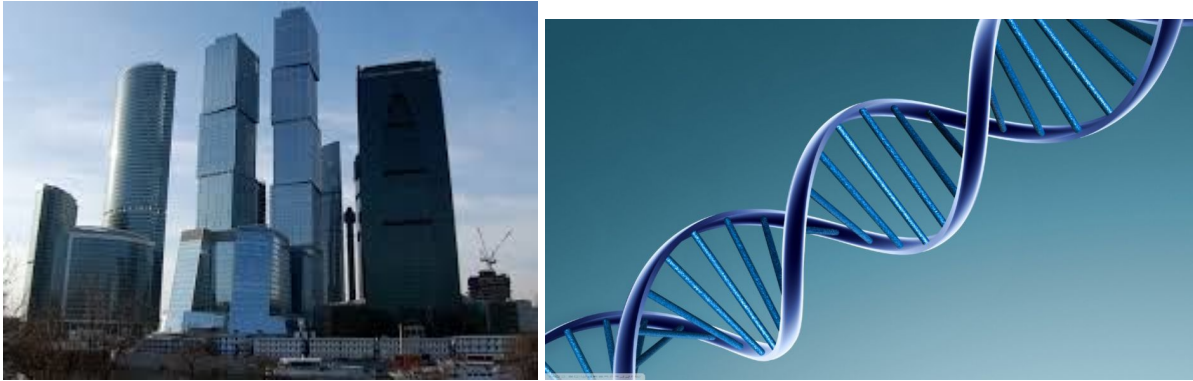
Modificau la següent glosa per tal de canviar-ne el significat. Si ho necessitau, aquí teniu algunes paraules subratllades, que són les que heu de canviar, ja sigui per sinònims o per antònims.

Soledat pot ser molt bona
si un l'ha de menester
estar amb un mateix convé
ses idees un consona,
soledat a tots mos sona
cosa per haver de sofrir
també la podem gaudir
sempre si és desitjada
que soledat obligada
és mala de resistir.

Annex 14

Activitat 2. Sessió setena. Els neologismes

1. En parelles, apunteu tot el que els suggereixen les següents imatges (5 min).
Després, s'exposarà oralment i s'apuntarà a la pissarra.



2. Digau quatre paraules que rimin amb:

- **gratacel:** Bel, anhel, fel, Biel, mel
- **ADN:** pena, verbena, morena, escena, sirena, trena
- **rentadora:** caçadora, calculadora, secadora, torradora
- **pal:** mal, barral, sal, abdominal, poal, brutal, puntual
- **Derivació:** composició, habilitació, habitació, redacció, aberració
- **Acrònim:** sinònim, antònim, anònim, pseudònim

3. A partir de la recopilació d'idees i de rimes, de dos en dos hauran d'improvisar oralment davant el grup classe una glosa de quatre versos amb la tonada *garrotín*. El primer improvisarà sobre la imatge observada, i el

segon li contestarà amb una explicació del procediment utilitzat per a la formació d'aquest mot. Exemple:

Ara te faré un retret:
duus bruta sa caçadora.
Vols 'gafar es KH7
i fotre-ho a sa **rentadora**

No desviïs s'atenció
que ara som a català
no voldria bravejar
però això és derivació.

Annex 15

Els manlleus. Coneixements previs.

1. Què són els manlleus? Exemples	4. Què passaria si els anàssim incorporant a dojo i sense cap mena de criteri?
2. Per què creis que es produeixen? Se'n produeixen més ara o abans? Per què? Què significa el mot "globalització"?	5. En quins contextos o àmbits creis que es produeixen més?
3. Estan tots acceptats? Quins criteris creis que es segueixen per incorporar un manlleu en una llengua determinada? Quin nom reben els que no són acceptats?	6. En sabríeu distingir els tipus? pírcing, màrqueting; au pair, best seller; aire condicionat

Annex 16

Escriu quatre paraules que rimin amb:

paraula	baula, fraula
Adopció	adaptació, ciència-ficció [+afegir a la llista de derivació]
calc	talc, desfalc ¹⁷
Mot	al·lot, bruixot, xot, devot, pot, sabatot
Futbol	gol, alcohol, mongol, control, caragol, s'Estanyol, handbol, rol, betzol, sol, mussol...
Flaix	baix, contrabaix, encaix, daltabaix
Jazz	kas, escarràs, embaràs, braç
sanvitx	esquitx, capritx, Costitx, mig

¹⁷ Caldria recordar que, si no es troben rimes amb determinats mots, una estratègia útil és posar el mot al principi o a mitjan vers i no al final.

Annex 17

Gloses menorquines.

Toni Andreu, que et vols llogar
i seràs es meu missatge?
Et daré herba i farratge
com a s'altre bestiar.
I en haver d'anar a llaurar,
tindràs a **plenti** coratge.

Vogant, vogant, rem endins,
esteles l'avi llaurà,
obrint, obrint, nous camins
fent **bèrguins** sense parar.

"Sa vida d'un berguiner", Sa Traginada

Annex 18

Unitat 7. Activitat 1. Els llatínismes

Um	fum, àlbum, súmmum, fòrum, aquàrium, consum, resum, volum, bum, currículum, llum, maremàgnum, llegum, costum, perfum, quòrum, etc.
Us	ús, abús, centpeus, andalús, virus, cirrus, autobús, barnús, prototipus, corpus, desús, estatus...

Annex 19

Activitat 2. Sessió desena. Les locucions llatines.

Observau les següents locucions llatines i elaborau una definició per a cada una, primer individualment i, després, en parelles.

in extremis a grosso modo, statu quo, a priori/posteriori, ipso facto, in fragganti, in albis, de facto, per capita, honoris causa, numerus clausus, in situ, viceversa, post scriptum, inter nos, etc.

Situació comunicativa. En grups de quatre.

Sou quatre companys que preparau un pla que, **aproximadament**, us durarà la resta de curs. Heu de crear una conversa -en forma de glosa-, pensar què preteneu fer i valorar si val la pena o no realitzar aquesta acció, si en realitat els és tan **imprescindible** i les conseqüències que poden tenir si queden **en blanc** i els apleguen **en el moment de realitzar l'acció reprehensible**.

- Heu d'introduir les següents locucions llatines:
a grosso modo, in fraganti, in albis, sine qua non,

Annex 20

- Joc "El cinquè", *Juegos de la expresión oral y escrita* (p.58) amb Locucions adverbials.

manera	quantitat	lloc	temps	afirmació	negació	dubte

Annex 21

Activitat 2. Les locucions adverbials

a balquena, de pinte en ample, a trenc d'alba, a corre-cuita, de retruc, de becoll, de quatre grapes, de bracet, a lloure, pel cap alt/baix

