



**Universitat**  
de les Illes Balears

## **TREBALL DE FI DE MÀSTER**

# **TRES VOLTES REBELS I LITERÀRIES: UNA PROPOSTA TRANSVERSAL PER AL FOMENT DE L'EDUCACIÓ LITERÀRIA**

**Elisa Maria Fernández Carretero**

**Màster Universitari de Formació del Professorat**

**(Especialitat/Itinerari de Llengua i Literatura Catalanes)**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Any Acadèmic 2021-2022**



**Universitat**  
de les Illes Balears

# **TRES VOLTES REBELS I LITERÀRIES: UNA PROPOSTA TRANSVERSAL PER AL FOMENT DE L'EDUCACIÓ LITERÀRIA**

**Elisa Maria Fernández Carretero**

**Treball de Fi de Màster**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Universitat de les Illes Balears**

**Any acadèmic 2021-2022**

Paraules clau:

Educació literària, competència literària, aprenentatge competencial, coeducació,  
educació emocional

*Nom Tutor/Tutora del Treball: Francisca Pol Payeras*



## Índex

1.	Introducció i justificació de la proposta.....	1
2.	Objectius de l'estudi i de la proposta.....	3
3.	Estat de la qüestió .....	4
3.1.	Evolució històrica de l'educació literària. Una aproximació .....	6
31	. Pervivència i desconstrucció d'arquetips femenins de la literatura juvenil	8
3.2.	La nostra proposta dins la teoria literària .....	8
31	La psicologia narrativa i les identitats narratives .....	9
32	Arquetips, categories i esquemes cognitius .....	11
33	Narrativa transmèdia. Les cançons i videoclips com a literatura .....	12
3.3.	La màscara literària. La nostra proposta dins la pedagogia .....	12
31	La transcendència dels contes i de la coeducació .....	13
32	La intel·ligència emocional i l'educació literària.....	13
3.4.	Conclusions de l'estat de la qüestió .....	15
4.	Presentació i justificació de la proposta .....	16
4.1.	Com ho relacionam amb el currículum.....	16
4.2.	Curs, grup-classe, temporització i espai .....	17
4.3.	Metodologia.....	18
4.4.	Praxis de la proposta a l'aula.....	20
4.5.	Competències específiques, criteris d'avaluació i sabers bàsics .....	21
4.6.	Avaluació.....	23
4.7.	Atenció a la diversitat.....	25
4.8.	Programació de les sessions .....	26
5.	Conclusions .....	39
6.	Referències bibliogràfiques.....	41
7.	Annexos .....	44



## **1. Introducció i justificació de la proposta**

És ben sabut per tots que la fórmula que impera en el sistema educatiu n'és una que hi fa conviure totes les persones que habiten aquest món a dins. És a dir, hi convergeixen tantes persones, com opinions, com ideologies que sempre volen fer part i obtenir un benefici d'aquest afer. Tanmateix, el que s'hauria de pretendre és que hi hagués una concordança que partís de la base que el principal objecte de l'educació és l'alumnat, per la qual cosa s'hauria de tenir consciència que tots els propòsits que canvien cada quatre anys i totes les determinacions que es creen a partir d'això afecten directament els alumnes.

La percepció sobre què són realment l'ensenyament i l'aprenentatge hauria de ser de vital importància per totes les persones que, de manera més o manco immediata, hem format part d'aquest procés. Van de la mà? Són corresponents un amb l'altre o estan deslligats i són inconnexos? Aleshores, què significa aprendre? I educar? Podem reduir aquests termes a verbs tan senzills com escoltar els professors, llegir el temari i memoritzar per posteriorment recitar de manera oral o escrita tot allò que ens han dit. Això no obstant, també podem fer-li una volta i fer que l'aprenentatge i l'ensenyament siguin processos per gaudir, emocionar-se, temptejar i per descobrir noves inquietuds que abans desconexíem.

Tota aquesta sèrie d'enumeracions de verbs i paraules que hem esmentat, quan per primera vegada ens la diuen al Màster de Formació de Professorat sembla totalment utòpica i que no pots arribar a canviar aquest parer. Aquesta concepció rau en el fet que amb l'educació que nosaltres hem rebut des de l'educació infantil fins a la universitat, per norma general, no ha tengut en compte aquest enfocament de tenir la mirada en els alumnes. Tampoc ajuda veure el grau tan alt d'abandonament i de fracàs escolar que tenim al país. Emperò, això no és justificació per no pensar i sentir que un canvi és possible, i que aquesta és la nostra tasca: motivar els joves que vulguin aprendre i tenir noves inquietuds.

Des d'aquest Treball de Final de Màster volem demostrar que una nova mirada és possible i la volem dur a terme a l'assignatura de Llengua i Literatura



Catalanes. La nostra proposta didàctica parteix de la idea d'un taller de lectura anual que posa el focus en la deconstrucció i la pervivència dels arquetipus femenins als diversos gèneres literaris i a la música actual. D'aquesta manera la literatura també fa part de l'educació dels valors ètics i de la coeducació dels més joves. Tot plegat es basa en el currículum i en l'actualització de la importància de les competències que entraran en vigor a partir de l'any que ve. Per aquest motiu, voldríem proporcionar als nostres alumnes una altra manera de veure l'aprenentatge de l'assignatura i dels valors ètics, i sobretot, posarem en marxa i donarem vitalitat a les seves competències literàries, d'escriptura, oralitat i digitals.

La motivació que m'ha portat a treballar un taller anual posant la mirada en la dona i en la música actual ha estat a partir de la meva experiència a les pràctiques del màster. Jo, com a alumna, sempre havia vist els apartats de literatura d'una manera completament inconnexa i sense un lligam clar. A les pràctiques, però, he pogut veure un altre tipus de procediment: un procediment que relacionava una temàtica amb una altra i que els feia reflexionar sobre per què hi havia autors que escrivien amb el seu estil des d'un punt de vista actual.

D'altra banda, no ha estat fins més endavant que m'he adonat que la literatura que consumeixen actualment els més joves és a través de la música i a través dels videoclips. Per tant, aquesta proposta didàctica enfoca el camí cap al foment de l'educació literària a través dels tres gèneres literaris més rellevants dins secundària, és a dir, la narrativa, la poesia i el teatre, i a partir de les cançons i de tota una narrativa construïda a partir de les seves pròpies creacions personals.

Es pot escriure una obra teatral per Twitter, que es faci viral i que sigui igualment considerada obra? Es pot fer un Spotify temàtic com si fos un cançoner popular? Es pot fer narrativa a través d'imatges seqüenciades? És en aquesta proposta que volem que els alumnes puguin conèixer aquesta altra vessant literària i crear i viure literatura.

Ja per finalitzar voldríem tancar aquesta introducció amb aquesta idea:

«L'obra literària, doncs, és una unitat semiòtica; és una unitat significativa que inclou en ella mateixa una sèrie de components procedents d'altres sistemes -



lingüístic, literari, cultural, ideològic, enciclopèdic, vivencial. Per això, una obra literària, encara que ressaltant la seua individualitat, es defineix també per les seues relacions amb altres produccions del mateix signe estètic, en el marc genèric d'una tradició cultural.» (BALLESTER, J. Pròleg d'Antoni Mendoza (1998-1999), pàg. 13).

És per aquest motiu que creiem fidelment que quan un autor fa la seva obra, crea vida a partir de tots els components que el sistematitzen. I també és per aquesta raó que volem que els alumnes del sistema educatiu actual experimentin i plasmin la seva literatura des de les característiques particulars de cadascun. Anem a viure, doncs, la literatura tots junts.

## **2. Objectius de l'estudi i de la proposta**

- Presentar un ventall d'activitats que fomentin el gust per la lectura.
- Que siguin capaços d'elaborar el seu pla de lectura, és a dir, de seleccionar els textos que més els agradin.
- Sensibilitzar-los pel text literari en les seves formes més comuns i populars i per la igualtat entre homes i dones.
- Crear recursos literaris per tal de poder disposar-los en un futur.
- La iniciació a una lectura crítica, que tenguí el punt de partida en el descobriment i consciència de les reaccions individuals de cadascun dels lectors.
- Potenciar i concretar les seves curiositats.
- Distingir, sobre la base de l'estructura temàtica i lingüística del text, és a dir, conèixer els principals gèneres literaris (narrativa, poesia i teatre) i diferenciar-ne les característiques.
- Fomentar la construcció de relacions més justes i igualitàries a través de la literatura.
- Prevenir, afavorir i intervenir en la resolució de conflictes causats per motius de gènere.



### 3. Estat de la qüestió

Encara que des de sempre i des de tots els currículums que han emmarcat el sistema educatiu, l'educació literària s'ha basat en un sistema de lectures obligatòries que deixa completament de banda la reflexió, la imaginació i la creació pròpia. Un propòsit que deixa de costat la diversitat, el gust personal i el gaudi no hauria de poder-se anomenar educació literària. Per exemple, als objectius d'educació secundària de la Llei Orgànica d'Educació només apareix la literatura quan referencien que "s'han de comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i en la llengua de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura" (art. 21 LOE 2/2006, de 3 de maig).

Per aquest motiu, volem remuntar-nos als inicis de la literatura per entendre que el que diuen les lleis que canvien cada grapat d'anys no és suficient.

Per començar, si recuperem l'etimologia de "literatura" observem que prové del llatí i té per significat literal "lletra". La literatura com a noció que tenim actualment no apareixerà fins ben arribat el moviment romàntic al segle XIX, ja que a l'antiguitat la literatura es comprenia dins el concepte de "poètica". Citam *L'Art Poètica* d'Aristòtil (1974-1999: 136) que ens explica que:

"Semblen haver donat origen a la poètica fonamentalment dues causes i les dues naturals. L'imitar, en efecte, és connatural a l'home des de la infància, i es diferencia dels altres animals en què és molt inclinat a la imitació i per la imitació adquireix els primers coneixements, i també el que tots gaudeixen amb les obres d'imitació. I és prova d'això el que passa a la pràctica; doncs hi ha éssers l'aspecte real dels quals ens molesta, però ens agrada veure la seva imatge executada amb la major fidelitat possible [...]"

Comprovem, aleshores, que la literatura en primera instància partia de la imitació, i per tant, naixia a partir del trasllat del que s'experimentava i després passava al text. Aquest text tenia un format o un altre segons les característiques que regien si es tractava d'un text dramàtic, poètic o filosòfic. En realitat, no va ser fins segles més tard que aparegueren els gèneres literaris.



Un exemple molt proper és la literatura popular, que ha estat emprada, sobretot, per introduir els més joves dins el context social i cultural d'una comunitat. Valriu (2010: 284) explica el següent:

«Ben prest hom es va adonar que els mites, les contarelles, els exemples, les llegendes eren una via immillorable de transmissió de pensaments i d'experiències, uns materials aptes per vehicular la moral, l'ètica i l'estètica que calia fer arribar als infants i els joves. La narració popular, encara que ens parli simbòlicament i ens mostri creacions imaginàries, ens resulta familiar i pròxima, divertida i -malgrat això- alligadora, entenedora per la seva estructura i pel llenguatge que la conforma, fàcil de retenir i alhora colpidora.»

Per tant, arribam al punt que la literatura no s'estudia ni es memoritza, es viu. Per això, com bé indica Antoni Mendoza (1998) al pròleg de *L'educació literària* (1999) les estratègies de futurs coneixements vendran una vegada s'hagi aconseguit viure la literatura:

«Les estratègies de recepció i de comprensió i interpretació i el procés de construcció del significat seran els sabers que antecedesquen els sabers criticoenciclopèdics i metaliteraris, encara que aquests darrers siguin un punt de referència per establir l'activitat participativa i constructora de la lectura personal, però ja no seran l'eix central de l'activitat escolar sobre "l'estudi" de la literatura.» (BALLESTER, J. Pròleg d'Antoni Mendoza (1998-1999), pàg. 14).

És ben cert que el nostre objectiu no és fer una relació estadística sobre l'educació literària dins les aules, encara que segurament podríem fer-ne un estudi que seria prou exhaustiu. És per aquesta raó que parlarem abans de tot allò que profunditza l'educació literària i els tres gèneres literaris, i després ens enfocarem en valorar les efectivitats pedagògiques que ofereix.

Feim palès damunt la concepció de narrativa, poesia i teatre i de literatura, però també volem donar gran rellevància a la imaginació, a la capacitat d'interrelació i a la creativitat. Hem de fer, aleshores, una anàlisi aproximada que ens permeti debatre sobre com s'ha executat fins ara i com s'ha de procurar a partir d'aquest moment.





### **3.1. Evolució històrica de l'educació literària. Una aproximació**

A partir d'aquest moment volem tractar com ha anat evolucionant l'ensenyament de la literatura a les aules. Atès que és una temàtica a què podríem dedicar-ne una tesi sencera, hem decidit fer-ne una aproximació.

El procediment de les sessions en què s'ha tractat la literatura ha estat seguint unes taxonomies purament cronològiques dels moviments literaris juntament amb els seus autors, vides i títols d'obres, la qual cosa ens indica que s'ha deixat de banda el fet de transmetre als joves el fi principal de la literatura: afalagar els nostres sentits i sentiments embellint el llenguatge.

Als seus inicis l'ensenyament de la literatura prenia per objectiu allisonar com dur endavant els sermons eclesiàstics i polítics. D'aquesta manera la lectura facilitava la competència expressiva per a la vida laboral. Tanmateix, tot plegat farà canviar les ments de les persones que consumien literatura, com hem dit anteriorment, quan apareix el moviment del Romanticisme, juntament amb els nacionalismes que prenen com a una de les representacions principals la literatura nacional.

Teresa Colomé (2010) recull les següents dades sobre aquesta transició:

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX configuraron el antecedente inmediato de los modelos de enseñanza literaria vigentes en la actualidad. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia.

En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar.

No va ser fins ben entrats els anys seixanta que el model de lectura escolar es va basar en llegir fragments d'obres de caire nacional i fer exercicis a posteriori; com a l'actualitat. Això va ser d'aquesta manera pel fet que la llengua literària



oferia una millorança del domini lingüístic, atès que servia com a model de llengua (Colomé, 2010).

Tants canvis provocaren una crisi de la literatura quant a l'ensenyament entre els seixanta i els vuitanta: no s'entenia la funcionalitat de la lectura i els objectius i instruments per fer-la funcionar no eren els correctes. Per això, des de les etapes de primària com secundària volgueren introduir nous mètodes d'ensenyament.

Como consecuencia de esta crisis, desde los años ochenta han surgido diversas líneas de innovación para la educación literaria. Las tres principales —la escritura creativa, la animación a la lectura y el desarrollo de los procesos de recepción lectora— se centran en la preocupación por el lector y tratan de conseguir, fundamentalmente, que los niños y los jóvenes se conviertan en lectores asiduos. Estas líneas de innovación conviven como «complementos formativos» del enfoque historicista, en un eclecticismo que contribuye a paliar ciertas carencias en la formación de lectores pero que no termina de resolver las dificultades esenciales (Sanjuán, 2016: 160).

No obstant això, encara és ben complicat trobar una aula en què la lectura no vengui acompanyada de posteriors exercicis lingüístics i que els llibres de text no es basin exclusivament a descriure la vida i obra dels autors, i que per tant, que els llibres no siguin manuals d'història de la literatura. Tot plegat ens dificulta la percepció que realment volem obtenir de la literatura, que “no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.)” (Colomé, 2010).

Volem que els joves passin d'un “ensenyament de la literatura” a una “educació literària”. Per aquesta raó, són necessaris una bona definició dels objectius a partir dels quals s'enfocarà a partir d'ara tota aquesta experiència, la instrumentalització de nous recursos didàctics perquè la literatura sigui experiencial i construir el significats de les obres de manera col·lectiva. Així doncs, la LOMLOE (Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre) pauta l'educació literària amb dues passes: una lectura autònoma, en altres paraules, vivencial, i una de guiada, per tal que existeixin les conversacions literàries i es creïn estratègies i models de construcció compartida de les obres.



### **3.1.1. Pervivència i desconstrucció d'arquetips femenins de la literatura juvenil**

Si cerquem “arquetip” al *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans* ens defineix la paraula com a “Patró o model original del qual totes les coses del mateix tipus són representacions o còpies”. Així doncs, els arquetips femenins són els criteris que se segueixen per donar forma als distints models de dones o estereotips de com suposam que les dones han de comportar-se o ser a partir de les representacions dels models originals. Un exemple fàcil seria el que una mare ha d'estar preocupada pels seus fills i per com estarà la casa quan arribi, sense cap altre tipus de rerefons.

Quina és la manera amb què s'inclouen aquests arquetips dins la literatura infantil i juvenil? És tan fàcil com observar els models de dones que hem consumit d'ençà ben petits: na Blancaneus (Na Magraneta), na Ventafocs (N'Estel d'Or), la Bella Dorment, etc. En canvi, els estereotips masculins han estat: el príncep que salva la princesa (tots els contes anteriors), l'heroi que supera totes les seves adversitats (la llegenda de Sant Jordi), etc.

Així doncs, el que cerquem amb aquesta proposta és veure com tot plegat segueix passant a l'hora de crear literatura, analitzar per què passa i tractar de deconstruir-ho.

### **3.2. La nostra proposta dins la teoria literària**

A partir d'aquest moment volem fer petites aproximacions de com s'engloba la nostra proposta educativa dins els estudis literaris. Començarem repassant com la psicologia narrativa cala dins el que són les identitats narratives. Després passarem a examinar com són els arquetips, les categories i els esquemes que produeix la literatura dins la cognició. Finalment, parlarem de narrativa transmèdia. És possible que els alumnes elaborin un text i que després puguin practicar l'adaptació d'un text per a diferents objectius?



### **3.2.1. La psicologia narrativa i les identitats narratives**

Entenem la literatura com a instrument que permet que les persones puguem construir la nostra comprensió del món i que fa que es creï un imaginari de gran rellevància durant el seu transcurs. Aquesta eina educativa té diverses funcions. Per començar, posa de manifest i trasllada a la ment dels éssers humans tot un conjunt de valors, tradicions i costums que uneix una comunitat a través del simbolisme de les imatges que representen el món en què vivim i li dona un significat social. Tot plegat significa que la literatura, no només ajuda a conèixer com és el món, sinó també que puguem adquirir-ne una construcció cognitiva, és a dir, a donar-li un significat psicològic i social. I així també, a partir d'aquest significat, podem desenvolupar la capacitat d'expressar les nostres idees, sentiments i emocions.

Els lectors, quan llegim, no som coneixedors de la quantitat d'informació que pot amagar un relat. La capacitat d'abraçar afers com els mites, ritus i costums, la vida i societat, els pensaments i consideracions, i en definitiva, l'evolució històrica de tota una comunitat localitzable. Un molt bon exemple d'aquesta temàtica són els estudis de Bruner (1991, 1994 i 2004) que parla sobre la identitat i la psicologia narrativa. Aquest autor ens precisa com vivim la nostra vida a través de la narració i el relat.

Què significa, això, doncs. Que quan assumim la narrativa com a pilar constructor de la nostra experiència, construïm els nostres significats mitjançant el llenguatge. Capella (2013) ens cita Barker, Lavender y Morant (2001) i ens puntualitza que la comunicació narrativa dona peu a la representació d'un mateix i de la seva relació amb la resta de persones:

«Barker, Lavender y Morant (2001), basados en White y Epston (1993), entienden como narrativas al modo que las personas conceptualizan y se comunican sobre sí mismos y sus experiencias de vida, siendo una manera dinámica de representarse a sí mismo y las relaciones con otros. Así, se define narrativa como el uso del lenguaje para relatar experiencias de vida o características del sí mismo, siendo un “texto que conecta y evalúa acontecimientos/experiencias a través del tiempo” (Menard-Warwick, 2010, p.1 dins de Capella, 2013).»



D'altra banda, tots els àmbits de la literatura popular estan impregnats de valors ètics i morals universals: les conductes adequades i inadequades, què és el bé i que és el mal, fins a on pot arribar la capacitat de l'ésser humà d'autosuperació, la valentia, en definitiva i com ja hem dit, marquen la manera de veure i concebre el món.

Aleshores, si la literatura és un dels principals protagonistes de les nostres vides i durant al llarg del temps consumim tants i tants de textos literaris de manera inconscient, com és que a l'hora d'ensenyar-la dins una aula, ens resulta tan difícil transmetre tots els seus valors? Existeix realment una bona educació literària?

Com ja indicà Colomer (1991: 22):

«No se trata, verdaderamente, de un problema de presencia del texto literario, puesto que en toda la escuela primaria resulta habitual la lectura de un amplio abanico de narraciones, descripciones, diálogos u poemas más o menos fragmentados. La dificultad radica en establecer los objetivos adecuados para las actividades que deben realizarse a partir de esas lecturas.»

Durant els darrers temps, filòlegs, pedagogs, escriptors i fins i tot, alumnes hem pogut manifestar la nostra preocupació i malestar en tant a la importància de la literatura dins les aules. És gairebé un acord comú que tots trobam a faltar el que es considera una bona educació literària.

Aquest succés ens fa reflexionar des d'on es llegeixen els textos, des de quin punt de partida, la qual cosa provoca que, si ja no es produeix d'una manera adequada, s'ha de revisar i modificar el corpus literari [ ].

Seguint les explicacions de Teresa Colomer (1991) entre les quals fa una apreciació de la literatura de tradició oral i de la literatura infantil i juvenil. El que volem destacar d'aquestes consideracions és que indica que la literatura popular, que compta amb una gran presència en els primers nivells d'ensenyament, ara obre la seva presència a tots els nivells d'escolarització obligatòria. No obstant això, també la critica i clarifica que hi ha cert risc de limitar en un nou sentit l'experiència literària que es proposa als alumnes.



Nosaltres el que volem amb aquesta proposta és rompre amb tots aquests esquemes. Volem, així com diu Ballester (1999: 95) renovar metodològicament l'ortodòxia per tal de dur endavant l'heterodòxia didàctica. Per aquesta raó volem donar un enfocament nou que tengui en compte la recepció i producció de textos, la informació i la reflexió sobre la literatura i sobre els valors feministes, tema del qual parlarem més endavant.

### **3.2.2. Arquetips, categories i esquemes cognitius**

El concepte de prototip té a veure amb la categorització que feim del món, és a dir, com l'organitzam. La ciència cognitiva entén que la nostra corporeïtat i la nostra orientació física com a humans determina la percepció del món. Aleshores, tota categoria està ordenada internament pel grau de taxonomia i la semblança entre els objectes que hi ubicam.

El valor significatiu dels conceptes no depèn de les paraules que empram per expressar-los, sinó dels models cognitius als quals se'ls associa. Els models cognitius són xarxes de categories pautades socialment o culturalment, estructures proposicionals que relacionen alguns elements amb altres. D'aquesta manera és com els models cognitius compartits per un grup social esdevenen models culturals, comuns en una comunitat interpretativa.

Així doncs, com es formen les categories dins el món literari? Com hem pogut veure d'ençà que som alumnes, la literatura està organitzada per taxonomies que la regeixen: períodes, moviments, tendències, generacions, gèneres, etc.

El que voldríem fer a partir d'aquest moment és capgirar la pregunta, i dir, quins són els prototips de gèneres literaris? Si ens centram en allò que ens vol demostrar Jonathan Culler (2000) quan pretén definir què és la poesia i què és la literatura. Es demana quines són les convencions que regulen la producció i la recepció d'un poema i ho fa a partir d'un text i sol·licitant que es converteixi aquest text en un poema. Aplicar tot plegat a l'aula, emprant diverses estratègies com ara el vers o els recursos literaris, farà que es posin en funcionament tota una sèrie de convencions que condicionen la composició i la lectura d'un text com a poema.

### **3.2.3. Narrativa transmèdia. Les cançons i videoclips com a literatura**

Els hàbits de consum de la literatura va disminuint any rere any entre els adolescents. Aquesta sentència es pot comprovar en les enquestes que es fan cada any sobre els hàbits lectors dels joves. Actualment es donen multiplicitat de maneres de contar històries mitjançant plataformes de mitjans, és a dir, cada dia apareixen noves possibilitats creatives que permeten l'accés a noves fonts que promouen molta més participació.

No ens hauríem de sorprendre, doncs, si parlam que la narrativa transmèdia també pot ser una manera d'aprenentatge. Henry Jenkins (2010) ho explica així citant Howard Gardner:

En este caso, me refiero a la idea de que cada estudiante aprende mejor a través de diferentes modos de comunicación y, por lo tanto, la lección es más efectiva cuando se transmite a través de más de un modo de expresión. Podemos reforzar lo que comunicamos a través de palabras o textos escritos con soportes visuales o actividades. Hacerlo de manera efectiva nos lleva a pensar en cómo múltiples plataformas de comunicación podrían reforzar lo que hacemos en nuestras aulas (Jenkins, 2010 dins de Scolari, 2019).

Així doncs, el que pretenem amb aquesta part de la nostra proposta és fomentar la lectura a partir dels interessos dels joves d'avui dia. Per aquest motiu, com a docents, hem de fomentar el coneixement, i en aquest cas, i motivar el seu interès per la lectura i la creació literària a través de la connexió de la cultura dels alumnes, dels mitjans digitals de què disposen i de les atencions mediàtiques que experimenten.

### **3.3. La màscara literària. La nostra proposta dins la pedagogia**

La nostra proposta parteix, juntament amb tot allò que hem explicat fins ara, de la voluntat de gaudir de l'ensenyament i aprenentatge dels més joves, és a dir, volem que sigui un espai en què tant els docents com els alumnes aprenguin. Així doncs, consideram oportú trobar un fil conductor que ens uneixi durant tot el trajecte. Aquest objecte serà la màscara literària, un instrument que ens acompanyarà des de l'inici fins al final de la proposta.



A partir d'aquest instant, procedirem a parlar de com s'adequa la nostra iniciativa dins la pedagogia: com d'importants són els contes i la coeducació i l'essencialitat de guiar els alumnes perquè estimin la lectura de la literatura.

### **3.3.1. La transcendència dels contes i de la coeducació**

Els contes són, en l'àmbit educatiu, essencial. Des de ben petits quan començam la nostra primera etapa educativa ens transmeten històries fantàstiques que sempre tenen un valor d'ensenyament. També, tal i com hem explicat anteriorment, ens fan ser part de la comunitat cultural i lingüística a què pertanyem.

No obstant això, moltes vegades als contes podem trobar conductes marcades per situacions sexistes i desiguals entre els personatges masculins i femenins. És per aquest motiu que ens és de gran importància fer-ne una selecció adequada i encaminar-los cap a unes bones conductes de comportament. Ho podem fer mitjançant l'oferta d'un pla lector que reforci la idea de la coeducació o a través d'una petita biblioteca d'aula. Així hi podrien trobar de primera mà i ser conscients de la representació del món d'on ells són part. Per exemple: de l'home parteix d'aventures i de la dona que és més pausada, de l'home que ha de salvar la dona, de l'home amb el paper protagonista i de la dona amb el secundari, etc.

Què hem de tenir en compte, doncs, a l'hora de fer una selecció de contes? Qui protagonitza la història, el paper de cada un dins el conte, les característiques físiques que se'ls atribueixen, qui pren les decisions, qui té cura dels objectes que hi apareixen, la finalitat última del paper de cadascú, com és el seu llenguatge, etc.

Per tot aquest conjunt de raons el que volem és demostrar que una educació en valors que fomentin la igualtat de gènere i la coeducació no hauria de ser contradictori en el moment d'oferir lectures que siguin escrites amb sensibilitat, respecte, tolerància, diversitat cultural, entre moltes altres coses.

### **3.3.2. La intel·ligència emocional i l'educació literària**

Durant les darreres dècades s'ha parlat molt de l'educació i la intel·ligència emocional en els més joves i en com afecta que els docents siguin exemples de





motivació, sensibilitat i afecte. Tanmateix, són molt poques les vegades que això es veu aplicat a les aules. Sanjuán (2016: 164) citant autors de renom explica que “Ello puede deberse a lo que hace décadas señalaban Krathwohl, Bloom y Masia (1973): enseñar y evaluar los objetivos cognoscitivos es más fácil que evaluar los intereses, actitudes o las características personales del alumno.”

En tant al factor motivacional i en relació amb l'àmbit literari, s'ha volgut que el cànon formatiu escolar passàs a basar-se en els gustos de l'alumnat. No obstant això, cal no oblidar que un bon lector es forma a partir de l'esforç individual per adquirir tot allò que vol informar el text. D'això, en continua parlant Sanjuán (2016: 167):

Dado que el aprendizaje de la literatura implica el desarrollo de facetas fundamentales para el ser humano como el dominio de la propia lengua, el descubrimiento de sus posibilidades creativas, la consideración de la literatura como fuente de conocimiento y placer o la incorporación de la lectura a la vida como un hábito, los maestros y profesores de Literatura deberían proponers «internalizar» ellos mismos esas actitudes en el grado máximo, es decir, en el grado en que llegan a formar parte de una visión de la vida. Solo el profesor que simultáneamente sea un lector apasionado sabrá transmitir esa pasión, como destaca Chambers (2008).

En aquest moment és quan entra en escena la creativitat. Les pràctiques per entrenar la creativitat són indispensables per poder formar lectors creatius. Llavors, és de vital importància tenir en compte les següents paraules que redacta la mateixa autora (2016: 168):

El lenguaje es un material inagotable para la creación y la imaginación, especialmente el uso literario, que supone la explotación al máximo de las posibilidades expresivas de la lengua. En la escuela tiende a olvidarse este aspecto por un afán de desarrollar la expresión correcta y ajustada a la norma. En cuanto a la lectura literaria, parece fundamental que los profesores estimulen y guíen la indagación en el sentido de los textos, la confrontación de interpretaciones, la conexión con los intertextos lectores y vitales de los alumnos.

Tanmateix i al cap i a la fi, el que pretenem és que siguin persones: persones que aprenguin a conèixer, que aprenguin a ser, que aprenguin a fer i que aprenguin a viure (Unesco: 1996), la qual cosa són eines que els dona la



l'educació literària. A partir de l'experiència literària, els alumnes podran veure com la literatura els pot ajudar a créixer com a persones, i consegüentment, com els pot ajudar a desenvolupar de manera conscient emocions i sentiments.

### **3.4. Conclusions de l'estat de la qüestió**

Com a colofó de totes aquestes qüestions que s'han comentat i posar un punt i a part per tal de començar la presentació i justificació de la nostra proposta, volem emfasitzar que l'educació no es pot entendre sense l'educació literària. La capacitat de generar bellesa, emocions, imaginacions, transposicions, mons idíllics, mons fantàstics, mons utòpics i distòpics, etc. només pot generar-la si la passió per la literatura és ben transmesa. Aquesta idea principal és la que volem presentar a partir d'aquest moment.



#### **4. Presentació i justificació de la proposta**

La nostra seqüència d'aprenentatge té com a principal objectiu fomentar l'educació literària i emocional, juntament amb els valors de la coeducació. Tot plegat ens demostra que tractam una seqüència que té com a protagonistes principals l'educació literària i la coeducació, però sobretot, el nostre alumnat.

Aquesta proposta té l'origen i l'objectiu principal de voler fomentar l'educació literària en els primers cursos de l'etapa secundària; tanmateix, el desig és que sigui una seqüència que pugui perdurar durant tota l'etapa. Per aquesta raó, pretenem mostrar com l'alumnat ha de vivenciar la literatura i no només tenir-ne un paper secundari. Els nostres alumnes, aleshores, seran el principal motor de la creació literària.

També volem demostrar com els valors de la coeducació i l'ètica formen part de totes i cadascuna de les assignatures i que a Llengua i literatura catalanes ho tenim present. Aleshores, a partir d'aquest moment, passarem a detallar com la desenvoluparem.

Volem acabar remarcant que aquesta proposta didàctica és un camí, no un objectiu, de la mateixa manera que educar és el camí, i no la finalitat.

##### **4.1. Com ho relacionam amb el currículum**

Si ens centram amb allò que diu sobre l'educació literària el Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears a l'assignatura de llengua i literatura catalanes, observam que:

El darrer bloc del currículum, "Educació literària", s'aborda des d'una triple perspectiva: pla lector, introducció a la literatura a través dels textos i creació pròpia. Aquest bloc pretén consolidar els hàbits de lectura, tot facilitant unes eines que han de servir per a un procés de formació lectora que s'ha d'aprofitar al llarg de la vida. És a dir, es tracta de crear futurs lectors, oferint un ventall de textos literaris amb la finalitat que, en la lectura, la comprensió i la interpretació, cada alumne pugui trobar la motivació que el farà lector habitual.

[...]



La fita final del bloc “Educació literària” recau en la producció de textos d’intenció literària. A partir de les lectures fetes i de les convencions d’un gènere es tracta d’afavorir l’escriptura creativa i lúdica com a instrument de comunicació, que serveix de forma efectiva per analitzar i regular les emocions i els sentiments.

Així doncs, aquesta proposta didàctica amb el que més s’enfoca és amb la perspectiva de creació pròpia, atès que els nostres alumnes hauran de crear a partir de la seva imaginació tot un conjunt d’escrius a partir de les pautes i característiques dels textos. No obstant això, també conté molts d’elements d’introducció a la literatura a través dels textos, ja que introduïm les característiques dels gèneres literaris a partir de la creació textos.

#### **4.2. Curs, grup-classe, temporització i espai**

Els tallers s’emmarquen en la programació de l’assignatura de Llengua i Literatura Catalana del primer cicle de secundària i tindrà una durada de 12 sessions repartides durant el curs. La incloem dins aquesta etapa perquè és un període en què l’alumnat està en procés del seu desenvolupament cognitiu; així, els ajudam a seguir un recorregut que serà orientatiu per a ells. No obstant això, pretenem que sigui una proposta adaptable i extrapolable als diversos cursos de l’etapa secundària obligatòria, ja que l’educació literària hauria de ser present en tots els cursos.

El grup-classe està format per vint-i-cinc alumnes, dels quals 12 són nins i 13 són nines. Entre ells, a més a més, hi trobam un alumne amb TDA-H i un alumne amb disfèmia severa. Dintre el grup, hi podem trobar petits grups més units entre ells, formats per aquells alumnes amb uns gustos similars o segons el seu país d’origen. Tanmateix, és un grup prou cohesionat, encara que a vegades hi pot haver conflictes, sobretot, entre nins i nines. Aquesta és una de les raons per les quals volem treballar una proposta com aquesta.

Com hem comentat anteriorment, aquestes sessions es dividiran en tres blocs i hi haurà 4 sessions per bloc (una sessió inicial, quatre per al bloc de narrativa, quatre per al bloc de poesia i quatre per al de teatre + la gala final). Tot plegat sempre s’impartirà al final de la darrera unitat didàctica de cada trimestre i per



tancar el curs celebrarem la gala final amb tots els nostres Cançoners. Així doncs, les sessions es veurien repartides d'aquesta manera:

Activitat inicial	1 sessió
Bloc narrativa	4 sessions
Bloc poesia	4 sessions
Bloc teatre	4 sessions
Gala final	1 sessió

Les classes, en general, es duran a terme a la sala d'actes del centre. No obstant això, si el centre no ens ho permet, es podrien realitzar dins l'aula ordinària. Si una sala d'actes és possible, els alumnes es podrien disposar de manera lliure per tot l'entorn i crear i moure's lliurement sempre que no sigui moment d'exposició de la professora.

### **4.3. Metodologia**

Si el que volem és erradicar el pensament desarticulat sobre que produir textos adequats, coherents i cohesionats amb un fi estètic és només per a alguns dotats d'aquesta capacitat, una de les metodologies que podem emprar a l'aula és el taller, atès que s'enfoca amb aquell qui aprèn. Segons el *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans* un taller és una «Activitat lúdica o d'aprenentatge on un grup de persones aprenen i experimenten les tècniques d'un camp artístic determinat.».

Per aquesta raó, aquest taller pretén ser un espai per a la reflexió del procés de les competències lectora, escrita i oral. Ens reforçam a partir de les idees de De Vincenzi (2009) que diuen així:

«El aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción



propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller.»

El taller, doncs, es tracta d'una activitat clarament manipulativa que necessita de tres qüestions molt rellevants. Primerament, l'organització del grup-taller que ha d'adaptar-se i adequar-se al moment que es desenvoluparà, i la qual ha de marcar diferència de les situacions de les classes ordinàries. També ha de tenir presència de material base i manipulatiu per a la futura producció de productes que són diferents dels de les classes habituals. Finalment, el responsable del taller ha d'enfocar-se en la presentació de les tasques i, per tant, en la supervisió dels procediments i com els alumnes desenvolupen el treball (RUÉ, 1987: 11).

D'altra banda, un taller comporta treball cooperatiu. El fet de treballar en cooperatiu significa que s'ha de treballar junts per tal d'aconseguir objectius en comú i eliminar qualsevol aprenentatge que tengui un caràcter competitiu. Johnson, Holubec i Johnson (1994: 5) ho expliquen d'aquesta manera:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de "10" que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos (1994: 5).

El que aquests autors (1994: 6) recomanen als docents per dur a terme la pràctica de l'aprenentatge cooperatiu és que s'usi durant una activitat d'ensenyament directe per focalitzar l'atenció dels alumnes en el material que empram, per promoure un clima que afavoreixi l'aprenentatge, per crear expectatives del contingut que elaboraran els companys i per donar per finalitzada una sessió.

L'aprenentatge en cooperació aportarà als estudiants gran varietat d'avantatges: interdependència positiva, responsabilitat individual i grupal, la interacció social estimuladora, l'organització de treball i, sobretot, l'avaluació grupal (1994: 9-10).



Tot plegat ens fa endinsar-nos i encaminar-nos cap a un taller que fomenti el treball cooperatiu i que fomenti l'aprenentatge vivencial. Nosaltres ho aplicarem mitjançant l'estratègia 2-4-6. Així doncs, el primer bloc de narrativa serà en parelles, el bloc de poesia, en grups de quatre i el de teatre en grups de sis.

El taller i el treball cooperatiu, doncs, seran les nostres bases a partir de les quals ens fonamentam. Les dues metodologies van de la mà i per això ho aplicarem fent pràcticament el cent per cent de les activitats entre companys, usant material manipulatiu (la professora els habilitarà tot un seguit de material experimental que es detallarà a la seqüència didàctica i que es troba als Annexos), i finalment, proposant tot un seguit de tasques que s'aniran avaluant a partir de la supervisió de la docent.

#### **4.4. Praxis de la proposta a l'aula**

Totes les cançons en forma de *performance* seran també valorades pels companys de 1r de batxillerat. Així doncs, serà una valoració feta pel conjunt de la classe, la qual cosa significa que els alumnes han de captar la idea que la funcionalitat dels tallers no és accontentar la professora, sinó els seus companys i altres alumnes del centre educatiu. Això serà un incentiu per a ells, atès que moltes vegades donen més importància a les opinions socials i no tant a les acadèmiques.

D'altra banda, com que compartiran la tasca produïda amb altres alumnes i companys de centre, comprovaran que l'aprenentatge pot anar més enllà dels límits d'una aula.

Aquest taller tindrà una avaluació final a partir d'una enquesta que es farà una vegada ja hagi acabat. En cas d'èxit, es podria repetir cada any i així els futurs alumnes podrien començar a reflexionar com relacionar cançons i com podrien fer per agradar als futurs alumnes de 1r de batxillerat. Gràcies a aquest taller, pensam, que hi haurà una millorança en tant a la convivència del centre educatiu i de l'aprenentatge dels alumnes.

#### 4.5. Competències específiques, criteris d'avaluació i sabers bàsics

Competència específica	Criteris d'avaluació	Sabers bàsics
<p><b>3.</b> Produir textos orals i multimodals amb fluïdesa, coherència, cohesió i registre adequat, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius, i participar en interaccions orals amb actitud cooperativa i respectuosa, tant per construir coneixement i establir vincles personals com per intervenir de manera activa i informada en diferents contextos socials.</p>	<p><b>3.1.</b> Realitzar narracions i exposicions orals senzilles amb diferent grau de planificació sobre temes d'interès personal, social i educatiu ajustant-se a les convencions pròpies dels diversos gèneres discursius, amb fluïdesa, coherència, cohesió i el registre adequat, en diferents suports i utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.</p> <p><b>3.2.</b> Participar de manera activa i adequada en interaccions orals informals, en el treball en equip i en situacions orals formals de caràcter dialogat, amb actituds d'escolta activa i estratègies de cooperació conversacional i cortesia lingüística.</p>	<p><b>C. Educació literària</b></p> <p><b>1.</b> Lectura autònoma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Implicació en la lectura de manera progressivament autònoma a partir d'una preselecció de textos variats que incloguin obres d'autores i autors. Reflexió sobre els textos i sobre la pràctica de lectura sustentada en models.</li> <li>– Selecció d'obres variades de manera orientada a partir de l'exploració guiada de la biblioteca escolar i pública disponible.</li> <li>– Familiarització amb el circuit literari i lector. Participació en actes culturals.</li> <li>– Estratègies de presa de consciència dels propis gustos i identitat lectora.</li> <li>– Expressió, a través de models, de l'experiència lectora i de diferents formes d'apropiació i de recreació dels textos llegits.</li> <li>– Estratègies de mobilització de l'experiència personal i lectora per establir vincles entre l'obra llegida i els aspectes de l'actualitat, així com amb altres textos i manifestacions artístiques.</li> <li>– Estratègies per a la recomanació de les lectures, en suports variats o bé oralment entre iguals.</li> </ul>
<p><b>4.</b> Comprendre, interpretar i valorar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits reconeixent el sentit global i les idees principals i secundàries, identificant la intenció de l'emissor, reflexionant sobre el contingut i la forma i avaluant-ne la qualitat i la fiabilitat amb la finalitat de construir coneixement i donar resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos.</p>	<p><b>4.1.</b> Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor de textos escrits i multimodals senzills de diferents àmbits que responguin a diferents propòsits de lectura, fent les inferències necessàries.</p> <p><b>4.2.</b> Valorar la forma i el contingut de textos senzills avaluant-ne la qualitat, fiabilitat i idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.</p>	<p><b>2.</b> Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lectura d'obres rellevants de la literatura juvenil contemporània i del patrimoni literari universal, inscrites en itineraris temàtics o de gènere, que incloguin la presència d'autores i autors.</li> <li>– Estratègies i models de construcció compartida de la interpretació de les obres. Converses literàries.</li> <li>– Relació entre els elements constitutius del gènere literari i la construcció del sentit de l'obra. Anàlisi bàsica del valor dels recursos expressius; els seus efectes a la recepció.</li> <li>– Relació i comparació dels</li> </ul>





		<p>textos llegits amb altres textos, amb altres manifestacions artístiques i amb les noves formes de ficció en funció de temes, tòpics, estructures i llenguatges.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Estratègies, models i pautes per a l'expressió, a través de processos i suports diversificats, de la interpretació i valoració personal d'obres i fragments literaris.</li><li>– Lectura amb perspectiva de gènere.</li><li>– Lectura expressiva, dramatització i recitació dels textos atenent els processos de comprensió, apropiació i oralització implicats.</li><li>– Creació de textos a partir de l'apropriació de les convencions del llenguatge literari i en referència a models donats (imitació, transformació, continuació, etc.).</li></ul>
<p><b>5.</b> Produir textos escrits i multimodals coherents, cohesionats, adequats i correctes atenent les convencions pròpies del gènere discursiu elegit, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.</p>	<p><b>5.1.</b> Planificar la redacció de textos escrits i multimodals senzills, atenent la situació comunicativa, destinatari, propòsit i canal; redactar esborranys i revisar-los amb ajuda del diàleg entre iguals i instruments de consulta, i presentar un text final coherent, cohesionat i amb el registre adequat.</p> <p><b>5.2.</b> Incorporar procediments bàsics per enriquir els textos, atenent aspectes discursius, lingüístics i d'estil, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical.</p>	
<p><b>7.</b> Seleccionar i llegir de manera progressivament autònoma obres diverses com a font de plaer i coneixement, configurant un itinerari lector que s'enriqueixi progressivament quant a diversitat, complexitat i qualitat de les obres, i compartir experiències de lectura per construir la pròpia identitat lectora i gaudir de la dimensió social de la lectura.</p>	<p><b>7.1.</b> Triar i llegir textos a partir de preseleccions guiant-se pels gustos, interessos i necessitats propis, deixant constància del propi itinerari lector i de l'experiència de lectura.</p> <p><b>7.2.</b> Compartir l'experiència de lectura en suports diversos relacionant el sentit de l'obra amb la pròpia experiència biogràfica i lectora.</p>	
<p><b>8.</b> Llegir, interpretar i valorar obres o fragments literaris del patrimoni</p>	<p><b>8.1.</b> Explicar i argumentar, amb l'ajuda de pautes i models, la</p>	

<p>nacional i universal, utilitzant un metallenguatge específic i mobilitzant l'experiència biogràfica i els coneixements literaris i culturals per establir vincles entre textos diversos i amb altres manifestacions artístiques a fi de conformar un mapa cultural, eixamplar les possibilitats de gaudiment de la literatura i crear textos d'intenció literària.</p>	<p>interpretació de les obres llegides a partir de l'anàlisi de les relacions internes dels elements constitutius amb el sentit de l'obra, atenent la configuració dels gèneres i subgèneres literaris.</p> <p><b>8.3.</b> Crear textos personals o col·lectius amb intenció literària i consciència d'estil, en suports diferents i amb ajuda d'altres llenguatges artístics i audiovisuals, a partir de la lectura d'obres o fragments significatius en què s'utilitzin les convencions formals dels diversos gèneres i estils literaris.</p>	
<p><b>9.</b> Mobilitzar el coneixement sobre l'estructura de la llengua i els seus usos i reflexionar de manera progressiva autònoma sobre les eleccions lingüístiques i discursives, amb la terminologia adequada, per desenvolupar la consciència lingüística, augmentar el repertori comunicatiu i millorar-ne les destreses tant de producció oral i escrita com de comprensió i interpretació crítica.</p>	<p><b>9.1.</b> Revisar els propis textos de manera guiada i fer propostes de millora argumentant els canvis a partir de la reflexió metalingüística i interlingüística i amb un metallenguatge específic, i identificar i resoldre alguns problemes de comprensió lectora utilitzant els coneixements explícits sobre la llengua i el seu ús.</p>	

#### 4.6. Avaluació

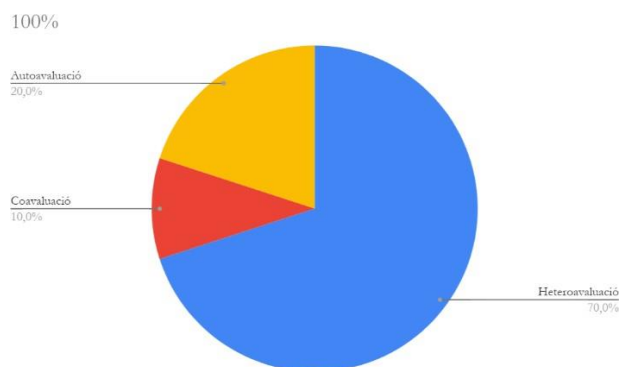
Les activitats avaluables d'aquesta seqüència són diverses, emperò estan enfocades en dos resultats finals: la gala final i la carpeta d'aprenentatge (Annex 1), la qual tindrà una gran varietat d'activitats competencials que ajudaran a adquirir un aprenentatge el més significatiu possible de manera gradual. Aquesta proposta pretén ser l'eix vertebrador de tot l'any escolar. Aleshores, serà allò que tradicionalment s'ha conegut com a "examen final" o "prova global". Volem fer palesa la nostra voluntat d'avaluar els nostres alumnes a partir d'una avaluació que sigui diversa i que tenguí en compte tots els possibles agents avaluadors i criteris.

Per una banda, comptarem amb allò més tradicional, l'heteroavaluació, que serà la qualificació que la professora posarà quan finalitzi el taller a final de curs, que serà un 70% del total. Per una altra, es tendran en compte els comentaris dels

companys, per la qual cosa donarem un 10% del valor de la nota final. I finalment, és important que ells mateixos siguin conscients de la tasca que han realitzat, per això, al final de la carpeta d'aprenentatge se'ls farà una pregunta d'autoavaluació, que comptarà un 20% de la nota.

Aleshores, l'avaluació es visualitzaria d'aquesta manera:

Gala final i carpeta d'aprenentatge	100%
Heteroavaluació	70%
Coavaluació	10%
Autoavaluació	20%



D'altra banda, haurem de tenir en compte l'avaluació competencial, per conèixer el grau d'assoliment de les competències dels nostres alumnes, partint d'una avaluació contextualitzada tot aprofitant els continguts i el nostre entorn més proper. Avaluarem cada competència clau de la següent manera:

COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA I BÀSIQUES EN CIÈNCIA I TECNOLOGIA	STEM2, STEM3
COMPETÈNCIES SOCIALS I CÍVIQUES	CC3, CC4
COMPETÈNCIA PERSONAL I SOCIAL I D'APRENDRE A APRENDRE	CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5
COMPETÈNCIA DIGITAL	CD1, CD2, CD3, CD4, CD5



COMPETÈNCIA DE CONSCIÈNCIA I EXPRESSIONS CULTURALS	CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
COMPETÈNCIA D'INICIATIVA I ESPERIT EMPRENEDOR	CE1, CE2, CE3

Igualment, haurem de tenir en compte la tasca realitzarà per part de la docent, per la qual cosa proposarem una breu rúbrica per als alumnes al final dels blocs de cada trimestre:

ÍTEM	1	2	3	4	5
La professora estableix objectius que representen un repte per al nivell dels alumnes, (els repta a ser millors); la seva planificació està enfocada a assolir l'aprenentatge dels estudiants, està planificada per competències i reflecteix correspondència amb les necessitats dels alumnes.					
La professora, deliberadament, planifica proves diferenciades, amb l'objectiu d'ajustar la seva avaluació als diferents estils d'aprenentatge, necessitats i habilitats que presenten els seus alumnes					
La professora fa connexions rellevants entre el contingut de la lliçó i altres disciplines o experiències del món real i prepara escenaris perquè els estudiants apliquin l'aprenentatge des de diferents perspectives i disciplines per resoldre problemes.					
La professora manté una connexió positiva amb els estudiants, demostra respecte i interès per les necessitats individuals, valora les seves experiències, pensaments i opinions. Per exemple, la professora respon amb el to de veu apropiat, de manera individual i sensitiva quan l'estudiant se sent confós o manca a la regla de conducta.					

#### 4.7. Atenció a la diversitat

En qualsevol etapa escolar, tots els mètodes i recursos que feim servir dins l'aula s'hauran d'adaptar a les necessitats i ritmes dels nostres alumnes. L'actuació docent per dur a terme aquesta seqüència ha de partir d'estratègies com les que se presenten a continuació amb l'objectiu de garantir una atenció adequada a tots i cada un dels nostres alumnes:

Individualització: encara que es tractarà a tot l'alumnat per igual, sabem que cada alumne té unes dificultats pròpies, un ritme propi, unes necessitats i unes motivacions diferents, per la qual cosa ajustarem tota la tasca educativa de la proposta a les característiques dels nostres alumnes durant aquest curs, de



manera individualitzada de manera que cap d'ells pugui ser rebutjat dins el procés, com farem amb l'alumne amb TDA-H i l'alumne amb disfèmia severa.

**Integració:** volem aconseguir que tots els alumnes formin part del grup i no siguin rebutjats per cap motiu. Aquest principi és el de la cohesió grupal i on s'afavoreix la identitat col·lectiva. Per això, s'han dissenyat activitats on potenciarem la integració del grup.

**Inclusió:** pretenem que tots i cada un dels alumnes siguin part del grup i no siguin rebutjats per cap motiu, atès que és el principi fonamental per a la cohesió de grup i on s'afavoreix la identitat col·lectiva. Per això, les activitats són en equip.

Quant als alumnes d'atenció específica, l'atenció a la diversitat se centrarà de forma més específica en aquells alumnes que presenten una necessitat educativa derivada de dificultats de l'aprenentatge. En el nostre cas, comptam amb un alumne amb TDA-H i una alumna amb disfèmia severa. Així mateix, totes les mesures que prendrem respecte a l'Atenció a la Diversitat es duran a terme tenint en compte el Pla d'Atenció a la Diversitat (PAD) del centre. Totes aquestes mesures es veuran aplicades al desenvolupament de cada sessió tot seguit.

#### **4.8. Programació de les sessions**

##### **4.8.1. BLOC 1: Taller de narrativa: la pervivència dels tòpics**

<b>DESEMBRE 2022</b>				
			<b>1 (Activitats prèvies, 1h)</b>	2
<b>5 (1h)</b>	6	<b>7 (1h)</b>	<b>8 (1h)</b>	<b>9 (1h)</b>
<b>12 (comodí)</b>	13	14	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

### Activitats prèvies: La màscara literària i la biblioteca a l'aula

Com hem dit línies més amunt, el fil conductor que dona inici a aquesta seqüència didàctica és la màscara literària. Així doncs, sense que ells sàpiguen res prèviament, els indicarem que han de crear una màscara amb colors. Només sabran una cosa: els colors i la literatura formen part de la seva vida i la seva concepció. Així doncs, els colors representaran allò que ells volen que signifiquin per a la seva vida. Usarem tota una sessió per dur-la a terme.

Per un altre costat, la professora els proposa des de l'inici de curs que alumnes voluntaris duguin contes, novel·les, poemaris, obres teatrals, retalls de diari històrics o títols de cançons que com a protagonista de la història hi hagi una dona. D'aquesta manera, ells també seran participants de la proposta i veuran que la literatura forma part de la seva vida.

Primera sessió		Hi ha dones a la literatura?	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	<b>Atenció a la diversitat</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, les finestres i d'anar arreplegant les respostes dels companys dins el sac de paraules. Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas no és necessari fer cap adaptació, atès que no hi ha moments d'avaluació que siguin orals.	
<b>Activitat</b>	<b>Temporització</b>	<b>Explicació i justificació</b>	<b>Avaluació</b>
La professora presenta fragments de contes universals en què la protagonista sigui una dona.	15 minuts aprox.	Per al desenvolupament de les competències bàsiques per poder fer l'exercici de lectura, de creació i de parla és de vital importància veure referents que facin aquesta tasca. Encara que la docent no es vegi capacitada per transmetre de manera oral aquests fragments, pot posar fragments audiovisuals per mostrar-los-ho. Tanmateix, l'ideal seria que la docent sigui qui demostrï la capacitat no només de mostrar, sinó també d'aprendre cooperativament amb els alumnes. Així demostraria que, lluny de ser un professional narrador, és capaç d'intentar-ho i aprendre.	Observació directa.
Sac de paraules (Annex 2): "Què és un conte per a tu?"	15 minuts aprox.	És important demanar-los i posar en comú què saben sobre els contes universals i el paper de les dones dins la literatura (si els coneixen, si hi veuen estereotips, etc.). Per això dins un sac que durà la professora, ficaran què significa per a ells un conte amb una o dues paraules. Després ho posarem en comú i així podrem observar quines són les seves opinions i punts de vista.	Observació directa.



Explicació del taller i de l'avaluació.	15 minuts aprox.	Els alumnes han de ser coneixedors de la metodologia i dinàmica de les sessions que experimentaran a partir d'aquest moment i a cada final de trimestre. Així doncs, la professora els mostrarà totes les activitats i el sistema d'avaluació a partir d'un Power Point. En cas que no funcionàs, s'apuntaria a la pissarra.	Observació directa.
Temps per disposar-se en parelles de treball.	10 minuts aprox.	Els darrers minuts de la sessió seran perquè ells creïn les parelles. Ningú no toca quedar sol; no obstant això, en cas que fos necessari, es podrien disposar en grups de tres. Les parelles les decidiran ells. Això no és una decisió per part de la professora sense fonamentació, és així perquè d'aquesta manera ells podran treballar lliurement amb qui ells considerin. Més endavant, tanmateix, el funcionament i la metodologia del taller els durà a treballar amb altres companys que els tocarà de manera aleatòria. Al cap i a la fi, tots treballaran amb tots.	Observació directa.

Segona sessió		Experimentam ser comptadors	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	<b>Atenció a la diversitat:</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, etc. Per a l'alumne amb disfèmia severa, entendrem que no vulgui participar a la improvisació del conte, i si ho vol fer, amb l'ajuda de tota la classe procurarem tenir molt bon clima perquè es pugui sentir el més còmode possible. Fins i tot, si és necessari, podrem atendre'l en un moment a part i que faci l'activitat amb els companys que tengui més confiança.	
Activitat	Temporització	Explicació	Avaluació
Improvisació d'un conte amb protagonista femení entre tota la classe.	20 minuts aprox.	Per començar a despertar les competències d'expressió escrita i oral, es farà una activitat prèvia que serà la improvisació d'un conte amb protagonista femení en conjunt. L'alumnat es disposarà en cercle a l'aula. Abans de començar, se'ls repartirà un full amb una paraula aleatòria que hauran d'introduir dins el seu breu discurs (ens influenciam de la idea del "binomi fantàstic" de l'escriptor i pedagog Gianni Rodari. Així doncs, un alumne començarà el conte i inclourà la paraula pertocada. El company del costat continuarà cada vegada que la professora faci una mamballeta i introduirà la seva paraula. Seguirem fins que tots acabin. El darrer alumne haurà de concloure el conte.	Observació directa.



Comentari de les característiques principals d'un conte.	10 minuts aprox.	Una vegada hàgim acabat, ens fixarem amb l'estructura, el narrador, els personatges i les característiques principals que intervenen en el conte. La professora els habilitarà una infografia de les bases d'orientació d'un conte a Classroom perquè ho puguin tenir de referència a l'hora de crear-ne una (Annex 3).	Observació directa.
Creació de la nostra infografia.	20 minuts aprox.	A partir de l'exemple de la infografia de la professora, els alumnes hauran de crear, per parelles, la seva pròpia infografia perquè sigui presentada als seus companys al dia següent.	Rúbrica (Annex 4).

Tercera sessió		Som narradors	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA i CD	<p><b>Atenció a la diversitat</b></p> <p>Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, les finestres i de repartir el material que doni la professora.</p> <p>Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, entendrem que no vulgui fer la presentació, i si la vol fer procurarem que hi hagi un bon clima a l'aula. També li oferirem fer la presentació en un moment a part de l'aula convencional.</p>	
<b>Activitat</b>	<b>Temporització</b>	<b>Explicació</b>	<b>Avaluació</b>
Disposició de l'alumnat a l'aula i presentació de la seva infografia.	20 minuts aprox.	La sessió començarà amb la presentació de les seves infografies, perquè a partir de la seva pròpia explicació i gràcies a la repetició de les característiques comentades pels seus companys, entenguin i adquireixin tota la informació sobre què és un conte.	Rúbrica d'infografia (Annex 4).
La professora reparteix a cada parella un dibuix d'una silueta d'una dona amb una postura diferent.	5 minuts aprox.	A partir d'aquest moment i per seguir el fil de la creació, s'hauran de seure al costat de les seves parelles per començar a crear la seva història. Aquesta història comença amb els diversos dibuixos de siluetes femenines, que cadascuna tenen postures diferents, i per tant, psicologies diferents, però que tanmateix sempre recauen cap a un tipus d'estereotip. Per exemple: la dona salvada per un príncep, la dona de mala vida, una dona amb intencions negatives, etc.). Aquests dibuixos es troben a l'Annex 5.	Observació directa.



Els alumnes, per parelles, creen una història a partir del dibuix de la silueta.	Temps restant (30 minuts aprox.)	És hora de crear la història. Aquest és el punt de partida del procés de creació que duran a terme durant tot el curs. Amb les seves parelles, hauran de crear una narració a partir de la imatge que se'ls ve al cap quan veuen la silueta. En aquest moment, doncs, s'aplica tot allò relacionat amb la psicologia narrativa. Tendran gairebé tot el temps restant de la sessió per poder crear. Aquesta narració haurà de ser de mínim 150 paraules. El paper de la professora en aquest moment és el de guia. Si no l'acaben, poden acabar-lo a casa.	Observació directa.
--	----------------------------------	---	---------------------

Quarta sessió		La nostra història compartida	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	<b>Atenció a la diversitat</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, etc. Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, entendrem que no vulgui fer la presentació, i si la vol fer procurarem que hi hagi un bon clima a l'aula. També li oferirem fer la presentació en un moment a part de l'aula convencional.	
Activitat	Temporització	Explicació	Avaluació
Explicació del conte a la seva parella a mode de resum i de repàs.	10 minuts aprox.	Amb les mateixes parelles, per practicar l'argument del conte i l'escenificació, s'explicaran el conte per poder repassar. Aprofitant l'espai que disposam, farem que el que escolta estigui assegut, tranquil i parant la màxima atenció al seu company, i el que fa de narrador estigui dret. Aquesta disposició és rellevant, atès que així s'avesen als possibles nirvis d'escena amb una pràctica prèvia. En aquest moment els alumnes posen en pràctica si han interioritzat bé el conte que han creat, ja que si en qualque moment no saben com segueix, vol dir que no s'hi han habituat. També posen en marxa la seva capacitat de síntesi, atès que, en el moment que només tenen cinc minuts, han de saber sintetitzar-ho tot perquè el company entengui tota la història de manera adequada.	Observació directa.
Lectura en veu alta de cadascuna de les històries creades (35 minuts)	35 minuts aprox.	Aquesta sessió i concretament aquesta activitat és el final del bloc de narrativa. Així doncs, les parelles sortiran cadascuna a contar la seva creació narrativa a la resta de companys. Perquè ho puguin representar el millor possible, la professora els habilitarà una rúbrica dels ítems que es tendran més en compte.	Rúbrica de dramatització (Annex 6).



Moment de consideracions dels companys, de coavaluació i autoavaluació.	10 minuts aprox.	Una vegada hàgim acabat de contar totes les històries, els contadors i els seus companys han de valorar, primer, els aspectes positius, i llavors, els aspectes per millorar. L'ordre és rellevant, ja que hi pot haver tendència a comentaris negatius tant per part seva com per la resta de companys. Durant els darrers minuts la professora els habilitarà un Google Forms que tindrà dues parts: una de coavaluació i una d'autoavaluació per tal que la docent pugui obtenir i guardar tots els comentaris.	Coavaluació i autoavaluació (Annex 7).
---	------------------	--	--

#### 4.8.2. BLOC 2: Taller de poesia: Esbucam arquetips, deconstruïm estereotips

<b>MARÇ 2023</b>				
27	28	1 (1h)	2 (1'5h)	3 (1h)
6	7	8 (1'5h)	9 (comodí)	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

<b>Cinquena sessió</b>		<b>Què és la poesia per a vosaltres?</b>	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA i CD	<p><b>Atenció a la diversitat</b></p> <p>Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, etc.</p> <p>Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, entendrem que no vulgui fer el debat, i si el vol fer procurarem que hi hagi un bon clima a l'aula. També li oferirem fer la presentació en un moment a part de l'aula convencional.</p>	
<b>Activitat</b>	<b>Temporització</b>	<b>Explicació</b>	<b>Avaluació</b>



Mentimeter: “Què és la poesia per a vosaltres? (Annex 8).	15 minuts aprox.	Per començar aquesta sessió, necessitam que els alumnes disposin d'ordinadors ja que en aquest cas treballarem força la competència digital. Si no en tenim, sempre poden emprar els seus telèfons mòbils. I, en cas que tampoc el duguin, ho poden compartir amb un company. La professora els mostrarà a la pissarra l'aplicació Mentimeter amb la pregunta “Què és la poesia per a vosaltres?”. Els alumnes hauran de posar com a resposta la primera paraula que els vengui al cap quan senten la paraula “poesia”. Com més diverses siguin les respostes, millor, perquè d'aquesta manera la professora podrà observar la multiplicitat de consideracions dels estudiants. L'objectiu d'aquesta activitat és veure si en acabar el taller poden tornar a contestar aquesta pregunta amb una consideració diferent de la que varen apuntar el primer dia.	Observació directa.
Es realitzarà un debat sobre les seves consideracions amb els companys.	10 minuts aprox.	És important demanar-los i posar en comú què saben sobre la poesia. Després ho posarem en comú i així podrem observar quines són les seves opinions i punts de vista, i per tant, quins són els seus coneixements previs.	Observació directa.
Explicació del taller i de l'avaluació.	15 minuts aprox.	Els alumnes han de ser coneixedors de la metodologia i dinàmica de les sessions que experimentaran a partir d'aquest moment i a cada final de trimestre. Així doncs, la professora els mostrarà totes les activitats i el sistema d'avaluació a partir d'un Power Point. En cas que no funcionàs, s'apuntaria a la pissarra.	Observació directa.
Temps per a disposar-se en grups de 4.	5 minuts aprox.	Els darrers minuts de la sessió seran perquè ells creïn els grups de treball. Ningú no toca quedar sol; no obstant això, en cas que fos necessari, es podrien disposar en grups de cinc. Ho decidiran ells. Això no és una decisió per part de la professora sense fonamentació, és així perquè d'aquesta manera ells podran treballar lliurement amb qui ells considerin. Més endavant, tanmateix, el funcionament i la metodologia del taller els durà a treballar amb altres companys que els tocarà de manera aleatòria. Al cap i a la fi, tots treballaran amb tots.	Observació directa.
Recuperem la màscara literària i la posam en comú	10 minuts aprox.	Prèviament la professora els haurà avisat que han de portar la màscara literària que varen fer a l'altre bloc. Així doncs, comparteixen què els va conduir a fer de determinada	Observació directa.



amb els nous companys.		manera la màscara, per què varen triar aquells colors, per què varen fer aquella forma, etc.	
------------------------	--	--	--

Sisena sessió		Vivim la poesia	
<b>Competència clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	<b>Atenció a la diversitat</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, etc. Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, no és necessari cap adaptació, atès que no hi ha activitats avaluable que siguin orals.	
Activitat	Temporització	Explicació	Avaluació
Identificació i relació de situacions reals de dones a partir de la visualització de videoclips.	30 minuts aprox.	Es penjaran al voltant de l'espai en què ens trobem, les mateixes il·lustracions que se'ls va repartir el trimestre passat. Tot seguit mirarem dos videoclips de dues cançons: Una fiblada a la pell (Els Pets) i L'Eva i la Jana (Ginestà). Una vegada hagin acabat de veure els videoclips, hauran de col·locar-se davall la il·lustració que creguin que simbolitza el videoclip i la cançó. Una vegada s'hagin col·locats tots, la professora els demanarà per què troben que aquell és el dibuix representatiu. Es pretén que parlin dels estereotips femenins i que fins i tot puguin considerar certa relació amb la història que crearen el trimestre passat. També se'ls demanarà, "els videoclips contenen històries?". Aquí hi podrà haver diferents respostes, però tanmateix tots l'arribaran a contestar més endavant a la carpeta d'aprenentatge final.	Observació directa.
Identificació i relació de situacions reals de dones a partir de l'escolta de la lletra d'una cançó i dibuix.	20 minuts aprox.	Finalment, una vegada més, aquesta vegada, però, ens col·locarem qualche cosa per tapar-nos els ulls per tal de poder estar concentrats escoltant la lletra de la cançó. La cançó proposada és: Estima't (Pupil·les i Tremenda Jauría). S'executarà d'aquesta manera amb l'objectiu que vegin la diferència amb la narració dels videoclips i per demostrar-los que els estereotips poden deconstruir-se.	Observació directa.

		Aquesta vegada, amb els grups de quatre que formaren a la classe anterior, hauran de fer un dibuix d'allò que troben que representa la cançó escoltada.	
Redacció dels pensaments, sentiments i sensacions que els han produït les cançons, l'activitat i les reflexions que s'han anat fent en veu alta.	La resta de la sessió.	En aquest moment, la professora els deixarà el que queda de sessió perquè expressin en format de redacció per a la carpeta d'aprenentatge, allò que els han fet sentir les cançons, l'activitat i les reflexions que han anat fent els companys. Si hi ha temps i algun voluntari, fins i tot es poden anar compartint en veu alta.	Observació directa i posterior rúbrica de redacció (Annex 9).

Setena sessió		Elaboram un cançoner	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA i CD	<b>Atenció a la diversitat</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, etc. Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, entendrem que no vulgui fer la justificació, i si la vol fer procurarem que hi hagi un bon clima a l'aula. També li oferirem que ens expliqui la seva justificació en un moment a part de l'aula convencional.	
<b>Activitat</b>	<b>Temporització</b>	<b>Explicació</b>	<b>Avaluació</b>
Recerca de cançons que ens identifiquen amb la nostra història narrativa: creació d'una <i>playlist</i> .	35 minuts aprox. (juntament amb la següent activitat).	Amb l'ajuda de les eines TIC de l'aula, o bé ja sigui amb els dispositius mòbils, els alumnes faran recerca de les cançons que troben que els identifiquen amb la història narrativa que varen crear al bloc anterior. La professora els mostrarà exemples que els serviran de guia (Annex 10).	Observació directa.
Creen la <i>playlist</i> elaborant la llista en un cartell o infografia per poder-la penjar al mural de la música de l'aula.	35 minuts aprox. (juntament amb l'activitat anterior).	Per poder dur a terme el treball cooperatiu, mentre part de l'equip fa recerca, decideix i comparteix amb els companys quines cançons els representen, els altres preparen la llista en format cartell o infografia per penjar-la al mural de la música que haurà preparat prèviament la professora (Annex 11). D'aquesta manera compartim la nostra tria i tenim un cançoner per a tota la classe.	Rúbrica d'infografia (Annex 4).

Breu justificació de la tria i associació d'imatges, icones, símbols o records.	15 minuts aprox.	Comparteixen la justificació de la tria de cada cançó entre els companys i mentre ho facin, la professora els demanarà que associïn aquesta cançó amb una imatge, un record, una icona o símbol. Així s'exercita l'associació d'idees i transposicions. Tot el que es faci a l'aula ha de ser apuntat per a la carpeta d'aprenentatge.	Observació directa.
---	------------------	--	---------------------

Vuitena sessió		Dels textos a la vida	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	<b>Atenció a la diversitat</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, etc. Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, no haurem de fer cap adaptació, atès que no hi ha cap activitat avaluable que sigui oral.	
Activitat	Temporització	Explicació	Avaluació
Transposició de textos. La narrativa es converteix en poesia.	15 minuts aprox.	Recuperam els textos que creàrem el trimestre passat al bloc de narrativa. La tasca encomanada és que en grups de 4 i a partir dels dos textos que tenen, creïn un poema que pugui esdevenir cançó.	Observació directa.
Trien una veu protagonista, el JO POÈTIC i comencen a desenvolupar la història en rima.	20 minuts aprox.	La idea de passar la narrativa a poesia és perquè comprovin que la vida es pot representar i expressar de moltes maneres. Per aquesta raó, ara han de triar la veu protagonista del poema, és a dir, el jo poètic, i han de desenvolupar la història així com ells vulguin en rima.	Observació directa i carpeta aprenentatge.
Els alumnes disposaran de targetes de rimes assonants, consonants i algunes estructures mètriques bàsiques.	10 minuts aprox.	Una vegada hagin acabat el poema, la professora els proposarà un repte. Aleshores, els alumnes, a partir d'aquest moment, tendran unes targetes de rimes assonants i consonants i algunes estructures mètriques bàsiques per tal d'assegurar que han complert de manera adequada l'estructura i les característiques d'un poema.	Observació directa.
A partir de la tria de targetes van elaborant el poema i justificaran la seva construcció.	La resta de la sessió.	Tendran tot aquest temps per acabar d'enllestir el poema a partir de les targetes que els ha proporcionat la professora. Si alguns acaben a temps i si així ho volen, els recitaran en veu alta perquè la resta dels alumnes puguin veure la capacitat dels seus companys i s'animin a fer-ho o a fer-ho millor.	Observació directa i rúbrica de creació de



		Aquest o aquests poemes seran avaluats a la carpeta d'aprenentatge.	poema (Annex 12).
--	--	---	-------------------

#### 4.7.3 Bloc 3: Taller de teatre: la literatura en escena

<b>MAIG 2023</b>				
<b>1 (1h)</b>	<b>2</b>	<b>3 (1h)</b>	<b>4 (1h, mitja hora comodi)</b>	<b>5</b>
<b>8 GALA FINAL</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>
<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>
<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>		

Novena i desena sessió		Poètica escènica	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	<b>Atenció a la diversitat</b> Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, portar el material, repartir-lo, etc. Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, no és necessari fer cap adaptació, atès que no hi ha cap activitat avaluable que sigui oral.	
<b>Activitat</b>	<b>Temporització</b>	<b>Explicació</b>	<b>Avaluació</b>
POÈTICA ESCÈNICA (I)	50 minuts aprox.	Amb el poema a les mans i la construcció, ara tornaran a desglossar el poema convertint la narració, a mena de contacontes antic i en vers, en una escena perfectament narrada.	Observació directa i rúbrica de treball

		En primer lloc, elaboraran un dossier amb plantilla de la professora per poder ordenar i organitzar tots els elements que calen en una escena: espai físic (descripció decorat), personatges (vestuari) i banda sonora com a elements més bàsics d'una escena. Què contem i com ho volem contar? (Annex 13).	cooperatiu (Annex 14).
POÈTICA ESCÈNICA (II)	50 minuts aprox.	Disposam el text en els personatges. Triam els rols bàsics, és a dir, el narrador i els personatges.  Quant als personatges, repartim parts del text en boca de cadascun. Decidim el pes que tenen i acordam si fan mímica, si parlen poc, si els donam un paper més principal o més secundari, etc. Aleshores, començam a construir el diàleg d'estil indirecte a estil directe.	Observació directa i rúbrica de treball cooperatiu (Annex 14).

Onzena sessió		Som les cançons que hem creat (I)	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, portar el material, repartir-lo, etc.  Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, entendrem que no vulgui fer la representació (encara que sí que l'animarem a ajudar força els companys), i si la vol fer procurarem que hi hagi un bon clima a l'aula. També li oferirem que ens expliqui la seva representació en un moment a part de l'aula convencional.	
Activitat	Temporització	Explicació	Avaluació
Assaig i preparació de decorats o vestuari si els és necessari i lliurament de l'esborrany.	50 minuts aprox.	Els alumnes tendran tota la sessió per poder assajar, crear i/o preparar tot el que els sigui necessari per poder mostrar el seu cançoner juntament amb la seva història. Durant la sessió, la professora anirà de grup en grup de treball per comprovar que facin la tasca encomanada, per poder-los ajudar amb el que els sigui necessari i per fer-los de guia si ho necessiten. Al final d'aquesta sessió és quan hauran de lliurar l'esborrany que serà la guia perquè la professora els pugui ajudar i avaluar. Així es posaran en marxa les microhabilitats d'expressió oral com la planificació del discurs, la conducció del discurs, la negociació del significat, la producció del text i els aspectes no-verbals.	Rúbrica de treball cooperatiu i esborrany (Annex 14)



Dotzena sessió		<b>Som les cançons que hem creat (II)</b>	
<b>Competències clau</b>	CCL, CSC, CEC, CAA	Per atendre la diversitat de característiques dels alumnes de la nostra aula, el que farem serà que, per a l'alumne amb TDA-H, serà l'encarregat d'encendre la pissarra digital, obrir les finestres, portar el material, repartir-lo, etc.  Per a l'alumne amb disfèmia severa, en aquest cas, entendrem que no vulgui fer la representació (encara que sí que l'animarem a ajudar força els companys), i si la vol fer procurarem que hi hagi un bon clima a l'aula. També li oferirem que ens expliqui la seva representació en un moment a part de l'aula convencional.	
<b>Activitat</b>	<b>Temporització</b>	<b>Explicació</b>	<b>Avaluació</b>
Assaig general amb música, vestuari i escenografia. Primera passada de possibles errors	50 minuts aprox.	Els alumnes sortiran, grup per grup, a fer l'assaig quasi definitiu de la seva creació. D'aquesta manera, comencen a practicar que altres persones (els seus companys d'aula) els vegin i puguin també ajudar-los a millorar. La professora també els aconsellarà, a partir de l'esborrany i el que hagin ensenyat, què seria possible fer millor i què i què no canviaria. Així es posaran en marxa les microhabilitats d'expressió oral com la planificació del discurs, la conducció del discurs, la negociació del significat, la producció del text i els aspectes no-verbals.	Observació directa.

### **Activitat final: Gala final: Els Cançoners surten a escena!**

Una vegada arribada l'activitat final, els alumnes hauran d'haver duit ben preparada la seva escenografia, la qual és completament lliure: poden començar des de l'inici de la narració, passant pels poemes i arribant al teatre; poden centrar-se només en les cançons; poden enfocar la seva actuació en l'obra teatral; en definitiva, el que ells considerin millor serà completament vàlid, sempre que s'inclouï dins les pautes de les rúbriques que tendran. Com hem dit línies més amunt, les actuacions seran davant la professora i els alumnes de primer de batxillerat. Aquestes actuacions, si ens ho permeten els permisos dels pares, seran enregistrades perquè se'n duguin un record de l'activitat. També els servirà per poder-la incloure dins la carpeta d'aprenentatge final.



## 5. Conclusions

Una de les preguntes que ens fèiem al principi d'aquesta proposta era a veure si ensenyar i aprendre van de la mà o, si pel contrari, són qüestions completament deslligades i contraposades. El sistema educatiu, fins fa no gaire, ha demostrat que per una banda el professor imparteix la seva classe i, per una altra, els alumnes prenen apunts i després memoritzen la lliçó sense poder demostrar cap habilitat ni competència més enllà de la seva capacitat de memoritzar.

No obstant això, a poc a poc, les opcions d'ensenyament-aprenentatge cada vegada són més àmplies i actualment hi ha més alumnes que coneixen altres metodologies com el treball cooperatiu i altres maneres d'ésser avaluats més enllà dels exàmens, com per exemple, a través de carpetes d'aprenentatge, activitats competencials, exposicions orals, etc.

És per això que en aquesta proposta didàctica hem volgut donar opcionalitat a totes les maneres que als alumnes els van bé ésser avaluats amb una carpeta d'aprenentatge que conté tot tipus d'activitats i que té en compte tot tipus de diversitat que existeix dins l'aula. Aquesta concepció és gràcies a la llibertat que ofereixen les carpetes d'aprenentatge, que les activitats pautades tant poden ser redactes, fetes a través de vídeos, digitals, dibuixades, etc.

La nostra proposta, completament oberta i flexible a possibles canvis que puguin anar sorgint, posa de manifest totes les competències que els alumnes han d'anar treballant durant la seva etapa educativa: la principal en la nostra assignatura, la competència lingüística, però també les competències socials i cíviques, les digitals, les de consciència de la diversitat d'expressions culturals, i sobretot també, la d'aprendre a aprendre.

En aquesta iniciativa didàctica els principals protagonistes són els alumnes; en molts pocs casos la professora agafa el paper principal de la sessió. És per aquesta raó que la docent pren el paper de guia i no tant de persona que els ha de transmetre tot el coneixement que té. Així doncs, els ajuda a guiar el seu aprenentatge, la seva creativitat i la seva capacitat d'anàlisi crítica.

I ja no només tot això que s'ha comentat, sinó que complim amb el nostre primer i principal objectiu que és educar-los i fomentar l'educació literària amb una base que parteix de la coeducació: a partir d'activar i alimentar la seva capacitat



creativa procuram que els alumnes apreuen el valor de la creació literària i comproven que la literatura forma part de la seva vida i que els pot ajudar a superar totes les seves intempèries morals.

En conclusió, aquesta proposta està dirigida directament per als nostres alumnes, ells són la nostra fita primordial; tanmateix, també és per a aquells docents que estimen el seu ofici, la seva vocació, la seva estrella, allò pel que serveixen. Per aquells que s'esforcen en el seu quefer, que pensen en cada detall, en cada paraula que diuen, en cada peça que posen, en cada cop de martell que donen, perquè d'ells depèn la salvació de la humanitat. I així com va acabar d'escriure el seu poema Joan Maragall, esperam que amb aquesta proposta pugui adobar (encara que sigui una mica) el món, ja que hem procurat fer el nostre deure amb amor, a casa nostra.



## 6. Referències bibliogràfiques

Aristòtil. (1974-1999). *Poética*. Edició trilingüe traduïda per Valentín García Yebra. Madrid: Gredos

BALLESTER, J. (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València Servei de Publicacions

BRUNER, J. (1991). «The narrative construction of reality». Dins de *Critical inquiry*, 18(1), pàg. 1-21. [Consultat 30/04/2022]. En línia: <https://tuit.cat/dx3Vs>

CAPELLA, C. (2013). «Una proposta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo». Dins de *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12(2), pàg. 117-128. [Consultat 10/05/2022]. En línia: <https://tuit.cat/XfsGn>

COLOMÉ, T. (1991). «De la enseñanza a la educación literaria». Dins de *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm 9, pàg. 21-31. [Consultat 20/04/2022]. En línia: <https://tuit.cat/4t5Gw>

COLOMÉ, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica

«DIEC». Diccionari de la llengua catalana de l'IEC. Barcelona : Institut d'Estudis Catalans.

DE VINCENZI, A. (2009). «La práctica educativa en el marco del aula taller». Dins de *Revista de educación y desarrollo* núm. 10, pàg. 41-46. [Consultat 12/04/2022] En línia: <https://tuit.cat/OC6z2>

En comú podem. (2020). «El valor educatiu dels contes i la coeducació». Dins de *EN COMÚ PODEM RUBÍ*. [Consultat 15/06/2022]. En línia: <https://tuit.cat/PKCxk>

JOHNSON, D. W.; HOLUBEC, E. K.; JOHNSON, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom [El aprendizaje cooperativo en el aula]*. Traducció a càrrec de Gloria Vitale. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. En línia: <https://tuit.cat/7rl2S>



MENDOZA, A.; PASCUAL, S. (1988). «La competencia literaria. Una observación en el ámbito escolar». Dins de *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, pàg. 25–53. [Consultat 28/05/2022]. En línia: <https://tuit.cat/1nno9>

MORENO LLANEZA, M. (2009). «La coeducación en el plan lector escritor e investigador del centro». Dins de *Platero*. [Consultat 15/06/2022]. En línia: <https://tuit.cat/q8baT>

PUJOLAR, P. i LAGO, J.R. (Coords.). (2011). *El Programa CA/AC per ajudar a ensenyar a aprendre en equip*. En línia: <https://tuit.cat/PG1bv>

RUÉ, J. (1987). «Talleres ¿Actividad o proyecto?». Dins de *Cuadernos de pedagogía*, núm. 145, pàg. 8-12. [Consultat 13/04/2022]. En línia: <https://tuit.cat/dTMOe>

SANJUÁN, M. (2016). «Los factores emocionales en el aprendizaje literario». Dins de SOLER, José Luis; APARICIO, Lucía; DÍAZ, Óscar; ESCOLANO, Elena; RODRÍGUEZ, Ana (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 156-171. Saragossa: Ediciones Universidad San Jorge. En línia: <https://tuit.cat/3Mdqo>

SCOLARI, C. (2014). «Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital». Dins de *Anuario AC/E de cultura digital*, pàg. 71-81. [Consultat 25/04/2022]. En línia: <https://tuit.cat/P63d3>

SCOLARI, C. A.; LUGO RODRÍGUEZ, N.; MASANET, M. J. (2019). «Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes». Dins de *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pàg. 116-132. [Consultat 25/04/22]. En línia: <https://tuit.cat/tKyK9>

VALRIU, Caterina. (2010). *Imaginari compartit: Estudis sobre literatura infantil i juvenil*. Barcelona: Abadia de Montserrat

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En línia: <https://tuit.cat/H2E23>



**Universitat**  
de les Illes Balears

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En línea: <https://tuit.cat/OFqtt>

## 7. Annexos

- Annex 1: carpeta d'aprenentatge



## CARPETA D'APRENENTATGE



### BLOC NARRATIVA: HI HA DONES A LA LITERATURA?

**Pregunta inicial:**

Hi ha dones a la literatura? Coneixes el nom d'alguna escriptora. Quina? Com creus que se solen representar les dones als contes?

Creu una història a partir de la imatge que us ha donat la professora. La base són les característiques que comentarem ahir del conte i a partir de les pautes de la vostra infografia (150 paraules).

Creieu que podríeu arribar a ser grans contadors com aquells que hem ensenyat durant les classes? Teniu algun referent de quan éreu petits? Us agradaria ser com ells?

Quins són els sentiments que us han generat les activitats? Expressau-ho en 10 línies.

**Activitat opcional:**

Dibuixau històries de contes que ja coneixíeu abans de fer l'activitat.

## *Carpeta d'aprenentatge*

**BLOC DE POESIA:**

**ESBUCAM ARQUETIPS, DECONSTRUÏM ESTEREOTIPS**

Què és la poesia per a tu? Justifica-ho en 3 línies.

Quines han estat les semblances i diferències entre la vostra màscara i la dels nous companys?

Redacta els pensaments, sentiments i sensacions que t'han produït les cançons, l'activitat i les reflexions que s'han anat fent en veu alta.

Quina és la playlist que representa la vostra història? Adjuntau la infografia que heu creat.

Escriviu un poema que representi valors que fomenten la igualtat entre homes i dones, i que per tant, rompen amb tot allò que moltes vegades els contes relaten.

**Activitat opcional:**

Creus que la poesia pot representar i fer sentir qualsevol tipus de sentiment, pensament, angoixa? La poesia ens pot salvar d'una societat en desigualtat?







### **CARPETA APRESENTATGE** **BLOC TEATRE: LA LITERATURA EN ESCENA!**

DESGLOSSAU EL POEMA CONVERTINT LA NARRACIÓ. A MENA DE CONTACONTES ANTIC I EN VERS, EN UNA ESCENA PERFECTAMENT NARRADA.

2. QUI SERÀ EL NARRADOR I QUI REPRESENTARÀ LA RESTA DE PERSONATGES?

3. ESCRIVIU QUIN SERAN EL VOSTRE VESTUARI I ELEMENTS DE DECORACIÓ QUE FORMARAN PART DE LA VOSTRA ESCENOGRAFIA.

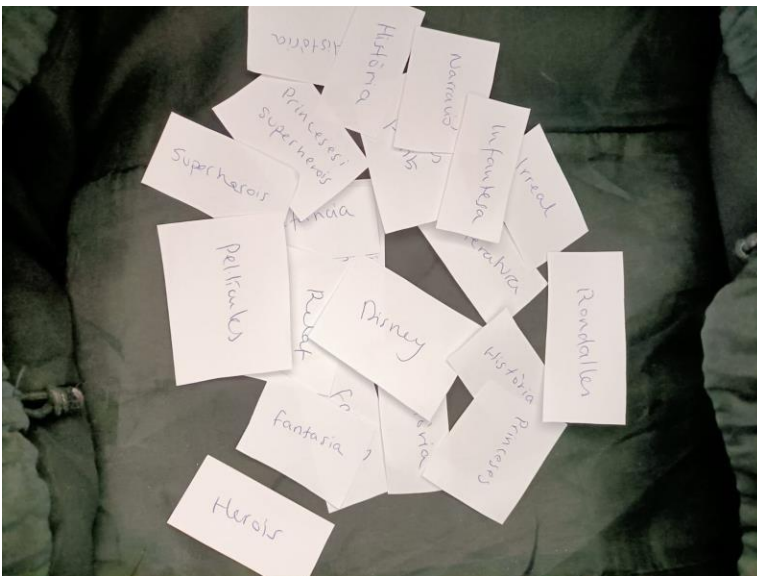
4. ADJUNTAU EL RESULTAT FINAL DEL PROJECTE EN EL FORMAT QUE US SIGUI MILLOR (CODI QR, FOTOGRAFIA, LINK DE YOUTUBE.....)



## Coavaluació i autoavaluació

01. Reflexiona bé la teva opinió. Has de ser capaç de justificar-la.
02. Sigues just amb els companys, no hi ha d'haver rivalitats i favoritismes.
03. Digues quines han estat les debilitats i fortaleces del grup.
04. Opina sobre les activitats que s'han fet. La professora s'ha planificat adequadament?
05. Què sàbies i què has après? Hi notes un canvi?

- Annex 2: sac de paraules



- Annex 3: exemple d'infografia conte



# CONTE

100g d'extensió breu  
50 g de situació senzilla  
2 o 3 de personatges en crisi

500 g d'acció  
Tota l'atenció del lector  
Tota la imaginació que puguis!

## INGREDIENTS

### RECEPTA

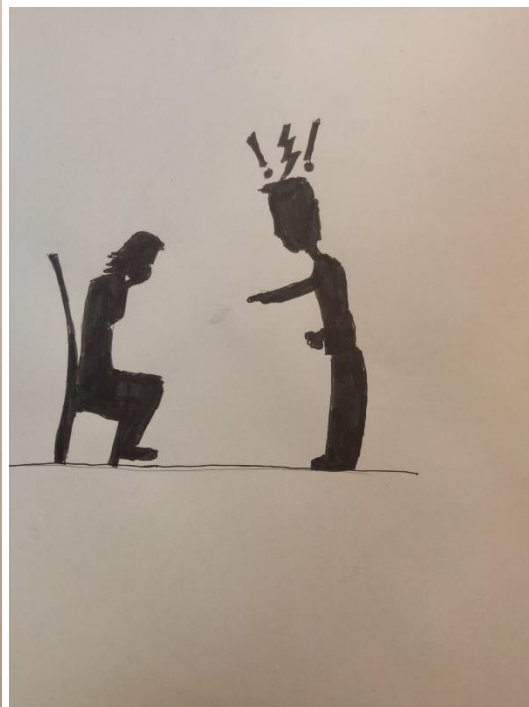
-  1 Preparam el tema i l'argument que seran la base del nostre conte.
-  2 Quan estigui llest, ho dividim en 1 Plantejament 2 Nus 3 Desenllaç.
-  3 Ajuntam totes les idees estructurades.
-  4 Repassam la presentació i preparam el conte perquè sigui llegit!

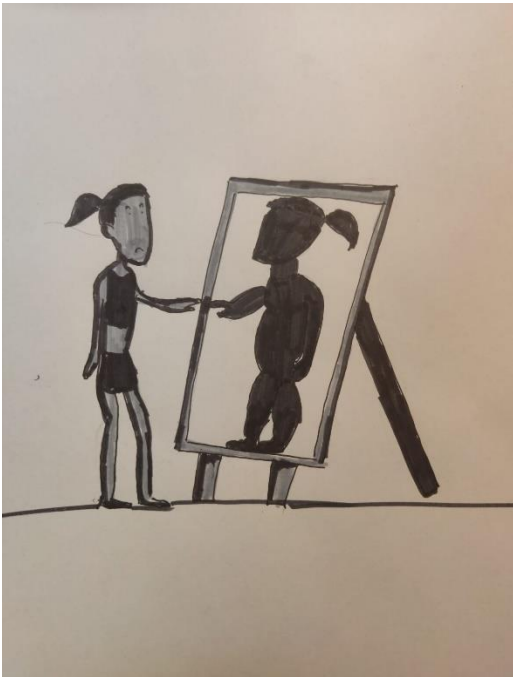
- Annex 4: rúbrica infografia

**RÚBRICA PER A ELABORAR UNA INFOGRAFIA**

CATEGORIA	MOLT BÉ	BASTANT BÉ	BÉ	HEM DE MILLORAR
<b>TÍTOL I CONTINGUT</b>	El títol és molt original i la informació que conté és completament clara i precisa. S'usen adequadament paraules clau.	El títol és original i la informació que conté és bastant clara i precisa. S'usen adequadament algunes de les paraules clau del contingut.	El títol és simple i la informació que conté és poc clara i precisa. S'usen poques paraules clau del contingut.	El títol és massa simple i la informació que conté no és clara ni precisa. No s'usen paraules clau.
	2 punts	1,5 punt	1 punt	0,5 punt
<b>ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ</b>	La composició demostra totes les idees principals. La informació es presenta de manera molt organitzada i estructurada.	La composició demostra pràcticament totes les idees principals. La informació es presenta de manera organitzada i estructurada.	La composició demostra poques idees principals. La informació es presenta poc organitzada i estructurada.	La composició no demostra cap idea principal. La informació es presenta de manera desorganitzada i desestructurada.
	2 punts	1,5 punt	1 punt	0,5 punt
<b>DISSENY I PRESENTACIÓ VISUAL</b>	És molt cridanera. Hi ha equilibri entre les imatges i el text. El text és perfectament llegible. L'estructura seleccionada és completament adequada al contingut que apareix. S'aprofita perfectament l'espai disponible.	És bastant cridanera. Hi sol haver equilibri entre imatges i text. El text és prou llegible. L'estructura seleccionada és adequada al contingut que apareix. S'aprofita bastant bé l'espai disponible.	És poc cridanera. Hi ha poc equilibri entre imatges i text. El text és poc llegible. L'estructura seleccionada és poc adequada al contingut que apareix. No s'aprofita bé l'espai disponible.	No crida l'atenció. No hi ha equilibri entre imatges i text. El text és mal de llegir. L'estructura seleccionada no s'adequa al contingut que apareix. No s'aprofita l'espai disponible.
	2 punts	1,5 punt	1 punt	0,5 punt
<b>ORTOGRAFIA, GRAMÀTICA I PUNTUACIÓ</b>	No hi ha errors ortogràfics, gramaticals ni de puntuació.	No hi ha pràcticament cap error ortogràfic, gramatical ni de puntuació.	Hi ha alguns errors ortogràfics, gramaticals i de puntuació.	Hi ha bastants errors ortogràfics, gramaticals i de puntuació.
	2 punts	1,5 punt	1 punt	0,5 punt

- Annex 5: il·lustracions pròpies (6)





- Annex 6: rúbrica dramatització

	GRAN REPRESENTACIÓ	BONA REPRESENTACIÓ	REPRESENTACIÓ SIMPLE	REPRESENTACIÓ MILLORABLE	PES
	4	3	2	1	
<b>Vestuari</b>	El vestuari és complet, dissenyat de manera apropiada per als personatges.	El vestuari és complet i creatiu.	El vestuari és complet, però poc creatiu.	El vestuari és incomplet i li falta creativitat.	25%
<b>Representació de les característiques dels personatges</b>	La representació s'adequa molt bé a les característiques dels personatges.	La representació s'adequa generalment a les característiques dels personatges.	La representació a vegades no s'adequa gaire bé a les característiques dels personatges.	La representació no s'adequa a les característiques dels personatges.	25%
<b>Interactua amb els companys de l'equip</b>	La representació mostra un gran treball en equip i molt bona relació entre els companys.	La representació mostra bon treball en equip i bona relació entre els companys.	La representació a vegades no mostra gaire bon treball en equip, i la relació entre companys és bona, però a vegades falla.	La representació no mostra gaire bon treball en equip i la relació entre companys és molt poca.	25%
<b>El missatge té a veure amb la temàtica proposada</b>	El missatge mostra clarament la relació amb la temàtica proposada.	El missatge mostra la relació amb la temàtica proposada.	El missatge mostra poca relació amb la temàtica proposada.	El missatge no mostra relació amb la temàtica proposada.	25%

- Annex 7: coavaluació i autoavaluació

### Coavaluació

elisafcc99@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)

El grup s'ha expressat de manera clara i amb un bon volum de veu?

1 2 3 4 5

El grup ha demostrat una gran preparació per a la representació.

1 2 3 4 5

La història narrativa s'ha pogut seguir de manera adequada amb una estructura clara i un argument clar per a tothom.

1 2 3 4 5

La història narrativa s'ha pogut seguir de manera adequada amb una estructura clara i un argument clar per a tothom.

1 2 3 4 5

El grup representa les característiques dels personatges de manera molt clara perquè nosaltres puguem entendre exactament com són.

1 2 3 4 5

El grup ha preparat una vestimenta o atrezzo per a la representació.

1 2 3 4 5

### Autoavaluació

elisafcc99@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)

Hem participat aportant idees interessants que han estat decisives per al resultat final.

1 2 3 4 5

Hem realitzat la part individual, l'hem exposada davant els nostres companys, tot justificant el nostre punt de vista i adaptant-nos a la resta de companys per millorar el resultat final.

1 2 3 4 5

En els moments de desacord hem valorat les opinions i hem arribat a un consens.

1 2 3 4 5

En els moments de desacord hem valorat les opinions i hem arribat a un consens.

1 2 3 4 5

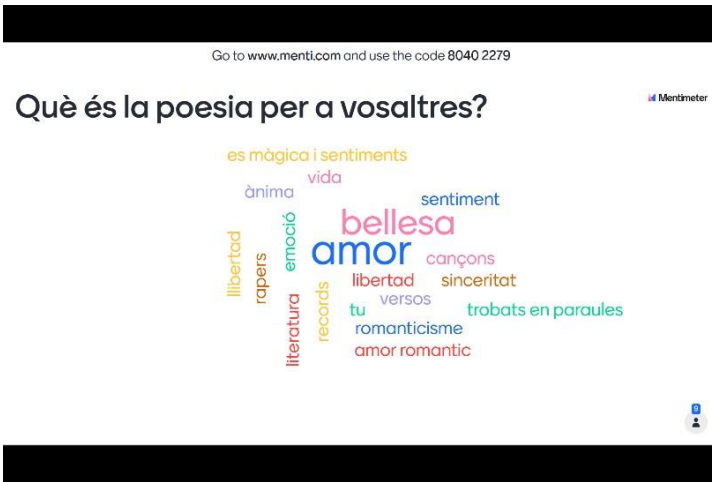
Ens hem organitzat lliurement complint un calendari propi.

1 2 3 4 5

Els apartats són correctes, responen a la informació demanada de manera creativa i hem afegit altres aspectes relacionats amb el tema.

1 2 3 4 5

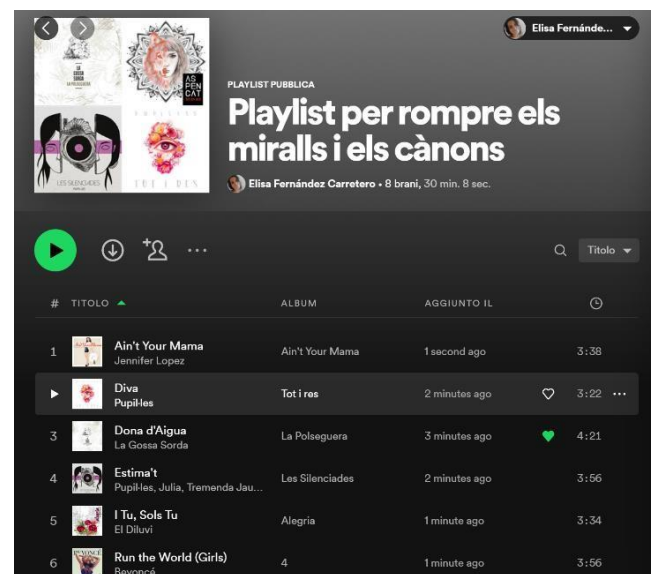
- Annex 8: mentimeter “Què és la poesia per a vosaltres?”



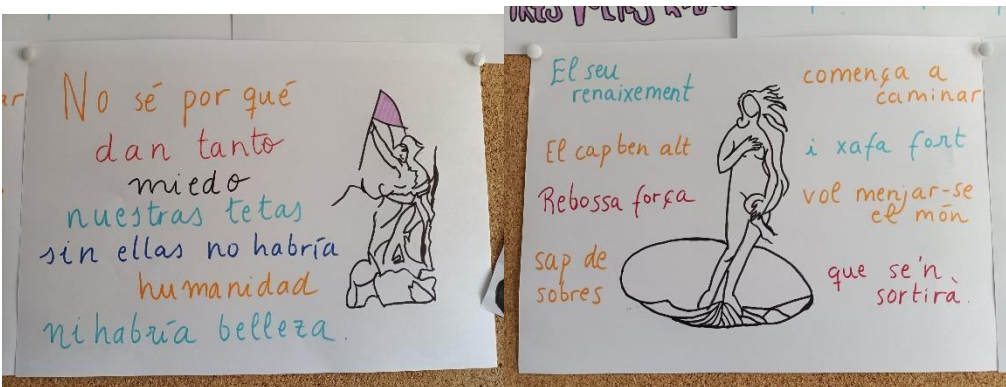
- Annex 9: rúbrica redacció

	GRAN ESCRIPTOR	BON ESCRIPTOR	ESCRITOR	NO-ESCRITOR	PES
	4	3	2	1	
<b>Títol</b>	És molt creatiu i original, s'ajusta molt bé al tema que vol tractar.	Es creatiu i original, s'ajusta bé al tema que vol tractar.	És suficientment creatiu i original, s'ajusta al tema que vol tractar.	No és creatiu ni original, no s'ajusta al tema que vol tractar.	20%
<b>Portada</b>	La portada és atractiva, té una imatge, amb lletra polida, té títol i el nom dels autors.	La portada té una imatge, lletra polida, títol i el nom dels autors.	La portada té només 3 elements.	La portada té menys de 3 elements.	20%
<b>Personatges</b>	Els personatges principals són anomenats i descrits clarament en el text i imatges. La majoria de lectors podrien descriure els personatges amb detall.	Els personatges són anomenats i descrits. La majoria de lectors els podrien descriure.	Els personatges són anomenats. Els lectors podrien dir poca cosa dels personatges.	És difícil dir quins són els personatges principals i les seves característiques.	20%
<b>Extensió</b>	Té una extensió breu, però conta tota la problemàtica d'una manera clara i fàcil d'entendre per al públic a qui va dirigit (2 pàgines).	Té una extensió breu, però conta la problemàtica per al públic a qui va dirigit (1 pàgina i mitja).	Té una extensió breu, però no conta tota la problemàtica per al públic a qui va dirigit (1 pàgina).	Té una extensió breu i no conta cap problemàtica (menys d'1 pàgina).	20%
<b>Procés d'escriptura</b>	Els estudiants dediquen molt de temps i esforç en el procés d'escriptura (preescriptura, esborrany i edició).	Els estudiants dediquen temps i esforç en el procés d'escriptura (preescriptura, esborrany i edició).	Els estudiants dediquen cert temps i poc esforç en el procés d'escriptura.	Els estudiants no dediquen temps ni esforç en el procés d'escriptura.	20%

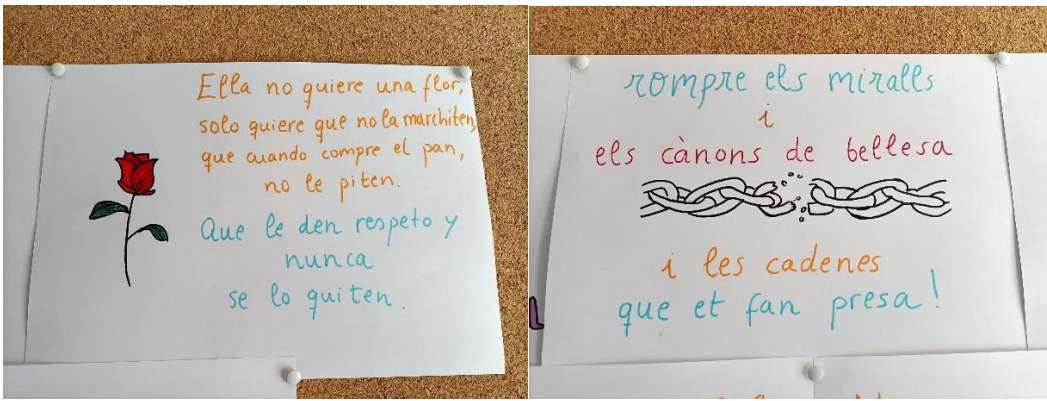
- Annex 10: exemples de playlists d'una història



- Annex 11: mural de la música







- Annex 12: infografia poema i rúbrica poema

### 5 elements per ser un gran poeta

- 1 Haver llegit alguns poemes. D'aquesta manera sabreu com expressar els sentiments de manera subjectiva amb l'objectiu d'emocionar el lector.
- 2 Rattles curtes, amb un nombre regular de síl·labes, en què sovint rimen les últimes paraules.
- 3 Els versos se solen agrupar en blocs més o menys llargs que anomenem estrofes.
- 4 Rima. És el fenomen fonètic més rellevant. És la repetició de síl·labes al final dels versos a partir de la darrera síl·laba tònica.
- 5 Tipus: consonant, assonant / masculina, femenina / interna, externa. Tipus de vers segons la rima: blanc, lliure.

	GRAN POETA	BON POETA	POETA	NO-POETA	PES
	4	3	2	1	
<b>Títol</b>	És molt creatiu i original, s'ajusta molt bé al tema que vol tractar.	És creatiu i original, s'ajusta bé al tema que vol tractar.	És suficientment creatiu i original, s'ajusta al tema que vol tractar.	No és creatiu ni original, no s'ajusta al tema que vol tractar.	20%
<b>Tema</b>	El tema està molt ben descrit al llarg del poema	El tema està ben descrit al llarg del poema.	El tema apareix prou al llarg del poema.	El tema no apareix al llarg del poema.	20%
<b>Creativitat</b>	El poema té una gran creativitat.	El poema té prou creativitat.	El poema té creativitat.	El poema no té creativitat.	20%
<b>Sentiments</b>	Fa vibrar i fa sentir i pensar a qui ho llegeix. Desperta sentiments al lector.	En la major part del poema, desperta sentiments al lector.	En part del poema, desperta sentiments al lector.	El poema no desperta sentiments al lector.	20%
<b>Musicalitat</b>	En cap moment es perd la musicalitat en la pronunciació, independentment del tipus de rima (asonant, consonant, rima lliure, etc.).	En la major part del poema, no es perd la musicalitat en la pronunciació, independentment del tipus de rima.	En part del poema, no es perd la musicalitat en la pronunciació, independentment del tipus de rima.	El poema no té musicalitat en la pronunciació.	20%

- Annex 13: som comedians



**SOM COMEDIANTS**

**ESPAI**

QUANTS LLOCS SURTEN?  
COM ÉS EL DECORAT?  
QUE NO HI POT FALTAR?

DESCRIPCIÓ DE L'ESPAI-TEMPS



- Annex 14: rúbrica treball cooperatiu

	MOLT BONS COMPANYS	BONS COMPANYS	COMPANYS	MALS COMPANYS	PES
	4	3	2	1	
<b>Participació</b>	Tots participen amb entusiasme.	Almenys 3 de 4 alumnes participen activament.	Almenys la meitat dels alumnes participen activament.	Només un alumne participa activament.	20%
<b>Responsabilitat compartida</b>	Tots comparteixen per igual la responsabilitat de la tasca.	Almenys 3 de 4 alumnes comparteixen per igual la responsabilitat de la tasca.	Almenys la meitat dels alumnes comparteixen per igual la responsabilitat de la tasca.	Només un alumne té la responsabilitat de la tasca.	20%
<b>Qualitat de la interacció</b>	Tenen habilitats de lideratge i saber escoltar, consciència dels diversos punts de vista i opinions de la resta.	Habilitats de saber escoltar, comparteixen les tasques i es donen suport mútuament. Es manté la unitat del grup habitualment.	A vegades s'escolta, es comparteix i es donen suport. En ocasions, es manté la unitat del grup.	Rara vegada s'escolta, comparteixen i es donen suport. Molt poca interacció, hi ha distraccions i poca voluntat per mantenir la unitat del grup.	20%
<b>Rols dins del grup</b>	Molt bona efectivitat pel que fa als rols de les tasques dins del grup.	Cada un té un rol.	Els rols no s'assumeixen.	Es desconeixen els rols i no es donen a veure.	20%
<b>Resolució de problemes</b>	Cerquen, suggereixen i solucionen els problemes quan en tenen.	Tenen en compte les solucions suggerides per part dels companys o de la professora.	Només tenen en compte les solucions suggerides per altres persones.	No tenen cap tipus de solucions en compte.	20%