



**Universitat**  
de les Illes Balears

**TREBALL DE FI DE MÀSTER**

**APROXIMACIÓ A LA LITERATURA A TRAVÉS DE LES  
EMOCIONS: PROPOSTA PER FOMENTAR L'HÀBIT LECTOR  
I APROPAR L'ALUMNAT A LA LITERATURA MITJANÇANT  
LES EMOCIONS.**

**Lida Ramis Llabrés**

**Màster Universitari formació del professorat**

**Llengua i Literatura Catalanes**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Any acadèmic 2021-2022**

# **APROXIMACIÓ A LA LITERATURA A TRAVÉS DE LES EMOCIONS: PROPOSTA PER FOMENTAR L'HÀBIT LECTOR I APROPAR L'ALUMNAT A LA LITERATURA MITJANÇANT LES EMOCIONS**

**Lida Ramis Llabrés**

**Treball de Fi de Màster**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Universitat de les Illes Balears**

**Any Acadèmic 2021-2022**

Paraules clau del treball: emocions, literatura, foment de l'hàbit lector, intel·ligència emocional, intel·ligències múltiples.

*Tutora del treball: Margalida López Femenias.*

## Índex

|   |           |
|---|-----------|
| Justificació i objectius  | <b>5</b>  |
| La intel·ligència emocional i les intel·ligències múltiples a l'educació                      | <b>7</b>  |
| La intel·ligència emocional. La concepció de Goleman  | 7         |
| Les intel·ligències múltiples   | 10        |
| Les emocions  | 13        |
| Les emocions com a estímul: el foment de l'hàbit lector i aproximació a la literatura         | 14        |
| Reflexió personal   | 18        |
| Proposta didàctica  | <b>20</b> |
| Contextualització   | 20        |
| Objectius, continguts i competències clau treballades   | 22        |
| Continguts  | 24        |
| Desenvolupament de la proposta didàctica: La literatura i les emocions; un viatge emocionant  | 24        |
| Desenvolupament de les sessions   | 27        |
| Metodologia   | 40        |
| Avaluació   | 43        |
| Elements transversals   | 45        |
| Atenció a la diversitat   | 45        |
| Activitats de reforç i ampliació.   | 47        |
| Conclusions   | <b>47</b> |
| Referències bibliogràfiques   | <b>50</b> |
| Annexos   | <b>52</b> |
| Annex 1. Rúbrica: el relat breu   | 52        |
| Annex 2. Rúbrica: el debat  | 53        |
| Annex 3. Rúbrica: un viatge emocionant. Treball en grups cooperatius                          | 54        |
| Annex 4. Rúbrica exposició oral per grups de treball  | 55        |
| Annex 5. Fragment L'amant perillosa: Al sud de la frontera, a l'oest del sol. Haruki Murakami | 57        |
| Annex 6. Fragment de Sefarad d'Antonio Muñoz Molina   | 58        |
| Annex 7. Fragment Camp de maduixes de Jordi Sierra i Fabra                                    | 59        |
| Annex 8. Full d'activitats mans a la feina  | 61        |
| Annex 9. Full d'activitats 2: Wonder  | 62        |
| Annex 10. Fragment de Cròniques de la veritat oculta de Pere Calders                          | 65        |
| Annex 11. Preguntes per iniciar la sessió   | 66        |
| ENGEGA'T  | 66        |
| Annex 12. Diana d'avaluació: autoavaluació  | 69        |
| Annex 13. Diana d'avaluació: coavaluació del meu grup   | 70        |
| Annex 14. Diana d'avaluació: la professora  | 71        |



## Resum

La literatura i com la perceben els alumnes de secundària necessita un canvi.

Com els podem demanar que gaudeixin de llegir si el contacte que tenen amb la literatura és a través de les lectures obligatòries, és a dir, imposades i que, per acabar-ho d'adobar es troben tan allunyades dels seus interessos i de la seva realitat?

Ser adolescent no és gaire fàcil. És una etapa d'autoconeixement en totes les vessants vitals i de descobriment del món. Els adolescents senten que cap dels adults que els envolta no els entén. Necessiten referents per créixer i aprendre a entendre el món i, de sobte, es troben immersos en un sistema educatiu que els duu cap a uns clàssics on no es veuen reflectits; allunyats del seu vocabulari i, en certa manera, aliens a les seves emocions, neguits, pensaments, etc.

Aquesta sensació és la que cal deixar enrere. Necessitam apropar l'alumnat als autors i autores de la nostra literatura, però ens trobam amb un escull més: la manca d'hàbit lector i el *fast reading* que consumeixen a través de les xarxes socials com Instagram i Wattpad, entre d'altres.

Aquest projecte proposa apropar els adolescents a la literatura i fer-ho gradualment i mitjançant els mateixos canals que empren.

Necessitam emocionar els alumnes per tal de fer de la literatura el seu lloc segur; per mostrar-los que tot allò que els envolta és literatura o, si més no, que basteix els fonaments que la literatura ha creat. Des de les portades dels discs a les escultures, passant per les cançons que escolten; tota aquesta literatura neix de la llavor de les emocions.

### **Abstract and keywords**

Literature and how it is perceived by secondary students needs a drastic change.

How can we demand that our pupils approach to literature if the contact they have with literature is through compulsory classes, I mean, imposed and, to make matters worse, so far removed from their interests and their own reality?

Being an adolescent is not easy. It is a stage of self-knowledge in all aspects of life and discovering the world they are part from. Adolescents find themselves in a state of isolation, it is them against the whole humanity. Even though they need referents to copy and response, they find themselves immersed in an educational environment that leads them to classics in which they do not see themselves reflected, ages ago of their vocabulary and, in a certain way, alien to their emotions.

This is the feeling we need to demolish. We need to approach the authors of our literature, but we must face another barrier: the lack of reading habits and the fast reading that they consume through social networks such as Instagram and Wattpad, among others.

This project proposes to bring teenagers closer to literature and to do it gradually through the same channels that students use.

Pupils must be moved to make literature their safe place; we need to show them that everything around them is literature or, if it is not, is based on the foundations that literature has created. From album covers to sculptures going through the songs they choose to listen to, and all this literature comes from emotions.

Keywords: emotions, literature, fostering the reading habit, emotional intelligence, multiple intelligence, project-based learning, new technologies.

Lean mucho.

Lean todo.

Lean lo que dicen las miradas.

Lean los gestos.

Lean lo que se dice sin palabras.

Lean historias.

Lean lágrimas en pañuelos.

Lean libros. Nuevos. Viejos. Prestados.

Leer educa, salva, abre.

Acompaña.

Leer hace libre.

Anònim

## Justificació i objectius

Aquest Treball de Fi de Màster neix de la necessitat d'apropar els nostres alumnes a la literatura i de fomentar l'hàbit lector entre els joves. Com fer-ho i aconseguir-ho satisfactòriament a través de les emocions n'és la motivació principal.

Les emocions i els sentiments ocupen el gran gruix de les converses —i del seu temps— entre els alumnes. Aquestes emocions condicionen moltes de les seves decisions, entre d'altres, les seves lectures, les cançons que escolten i el món audiovisual que consumeixen en el seu dia a dia. Com afecten doncs, aquestes emocions a la literatura que consumeixen i a l'hàbit lector? Són conscients de com aquestes emocions els inclinen cap a un gènere o altre? Cap a un determinat autor? Coneixen les emocions que els envaeixen a cada instant?

L'educació necessita incorporar més extensament al currículum la intel·ligència emocional, la LOMCE inclou dotze termes relacionats amb l'educació emocional i la LOMLOE, tretze.. Necessitam afavorir l'autoconeixement en els nostres alumnes, cal treballar l'empatia i oferir-los les eines necessàries per viure en el món.

La teoria d'intel·ligències múltiples proposada per Gardner resulta interessant en aquest punt per entendre la intel·ligència emocional. Les intel·ligències interpersonal i intrapersonal fan part de la intel·ligència emocional que proposa Goleman i que nosaltres treballarem en aquest projecte. Si des de fa uns anys parlem de l'assoliment de les competències clau incloses al currículum, cal que posem també la mirada en noves metodologies i nous camins a recórrer per tal d'arribar-hi. Volem que tots els nostres alumnes desenvolupin el seu potencial en les competències que dicta el currículum, però val a dir que no tots ho faran de la mateixa manera, i és aquí on la teoria de les intel·ligències múltiples i l'educació emocional ens pot orientar cap a una visió millor de l'educació.

Treballam amb membres d'una societat que, des de fa uns anys, evoluciona a un ritme vertiginós i que, a la vegada, s'empassa tots aquells que la transitam. Com si això no fos suficient, sacsejada per la COVID-19, que ha estroncat l'adolescència de gran part d'aquest conglomerat que forma la humanitat, l'era post-COVID ens deixa en un punt de partida no gaire optimista.



És a partir d'aquí que ens plantejam una sèrie d'objectius:

En primer lloc cerquem fer una recerca sobre l'educació emocional, les intel·ligències múltiples i com poden influir en el foment de l'hàbit lector i l'aproximació a la literatura.

Arran d'aquesta investigació, un altre dels nostres objectius és elaborar una proposta didàctica on reflectir l'estudi proposat al marc teòric, és a dir, aprofitar la nostra investigació sobre l'educació emocional i les intel·ligències múltiples per aconseguir fomentar la lectura i la literatura.

- Emprar les emocions com a estímul literari. Pretenem que la literatura sigui percebuda pels alumnes com a font de plaer, com a refugi. No ens equivocam gaire quan assenyalam que l'estroncament sobtat de les relacions socials provocat pel confinament i la posterior repercussió a les aules ha empitjorat les relacions socials en tots els àmbits. Ho percebem també en els adolescents, que es troben en un moment de descobriment i de desenvolupament de les seves habilitats socials —relacionades, a la vegada, amb la competència social que treballam als centres educatius— i que veuen com, de cop i volta, no dominen els mecanismes i habilitats de comunicació perquè se'ls ha privat durant molts mesos d'aquesta oportunitat.
- Fer una proposta per intentar canviar la recepció de la literatura per part de l'alumnat. L'ensenyament tradicional, el que ensenya els moviments i autors des d'un punt de vista historicista, no ha promogut l'hàbit lector ni l'interès per la Llengua i Literatura Catalanes. Cada cop que els parlen de lectures, se'ls activa quelcom que els duu a llegir mecànicament per aprovar l'examen o el treball corresponent. No mostren interès en la lectura perquè no tenen cap altra opció que llegir i aprovar l'activitat docent que els correspon.
- Trobar la manera d'engrescar els més joves a llegir és una de les motivacions d'aquesta proposta. No només aconseguirem que descobreixin punts de vista diferents, emocions com les seves i, fins i tot, situacions semblants al seu dia a dia o en les quals es poden trobar immersos, sinó que, mitjançant la lectura conscient, aconseguirem una comprensió lectora més adient que, a la vegada, repercutirà en

l'aprenentatge significatiu i alhora es consolidarà molt més bé en tots els nostres alumnes. Perquè una cosa podem destacar: l'aprenentatge cognitiu va de la mà de l'aprenentatge emocional. Si allò que se'ls ensenya els emociona, ho aprenen amb més facilitat i queda molt més ancorat dins el seu procés d'aprenentatge.

Necessitam que els alumnes prenguin consciència de les seves pròpies emocions però també les d'aquells que els envoltam; necessitam que les vegin representades als llibres que llegeixen; en els personatges de la novel·la que els roba hores de son; reflectides en les cançons que escolten i en les publicacions de les xarxes socials que tant habiten.

Aquesta proposta cerca mostrar com de diverses i vàlides són totes les intel·ligències que trobam dins una mateixa aula. Necessitam que els nous docents ho vegin i que puguin apropar la literatura als alumnes, de manera que la percebin com una eina útil per conèixer les seves emocions, per aprendre a gestionar-les i fer-ho amb les dels seus companys i el professorat. Començar per aquest pont i acabar convidant els autors i els moviments literaris a la nostra festa.

Aquest treball és una declaració d'intencions. Vull mirar els meus alumnes i veure que allò que els he volgut mostrar els ha tocat el cor. Les emocions hi tenen molt a veure, i aquest ha estat el meu mantra durant el procés d'investigació: «No pots aprendre veritablement allò que no t'ha emocionat, i res no pot emocionar-te si no t'hi has acostat prou».

## La intel·ligència emocional i les intel·ligències múltiples a l'educació

### **La intel·ligència emocional. La concepció de Goleman**

Iniciarem el recorregut del marc conceptual parlant de la intel·ligència emocional, les intel·ligències múltiples i de com les emocions poden resultar un bon punt d'inici per fomentar l'hàbit lector.

Amb anterioritat, els termes *intel·ligència* i *emocional* semblaven estar dissociats; un joc de contraris. Una persona emocional no podia ser intel·ligent, i una persona intel·ligent no

podia ser sensible a les emocions. Sembla que la intel·ligència es trobava indiscutiblement lligada a la capacitat racional de l'individu.

L'any 1990 que els autors Peter Salovey i John Mayer assenyalen, en un dels seus articles, que la intel·ligència emocional és la capacitat/habilitat per manejar les emocions i sentiments, i utilitzar aquest coneixement per a l'autoconeixement a través de les pròpies emocions, pensaments i accions. Segons aquests autors, una persona dotada d'intel·ligència emocional és capaç de percebre amb un alt grau de precisió quina emoció percep, sospesar-la, valorar-la i expressar-la adequadament. Per dir-ho d'una manera resumida: és aquell individu dotat de coneixement emocional i de regulació d'aquestes mateixes emocions. La descripció que en fan és la de *thinker with a heart*, que trenca una mica amb el concepte de la intel·ligència racional i d'aquell pensador també racional i no pas emocional. A mesura que avancen els estudis en aquest camp, es va reformulant el concepte *intel·ligència emocional*.

Ara bé, tot i les reformulacions, no és fins a l'arribada de Daniel Goleman que el terme pren força i es popularitza. Goleman escriu el llibre *Emotional Intelligence* l'any 1995, i el concepte d'intel·ligència emocional arriba a altres llengües gràcies a la seva traducció i difusió. Agafa el concepte de Mayer i Salovey, el perfila segons la seva concepció i en fa una ampliació.

Goleman considera que «Todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental» (1996:29), i afegeix, en el seu raonament, que «En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello, no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también deberemos considerar la inteligencia emocional. De hecho, el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional» (Goleman 1996:58).

La competència emocional, segons Goleman, ve determinada per dos factors principals: la consciència personal i la competència social. L'autor ofereix una proposta per tal d'integrar l'educació emocional als centres educatius, que ell anomena «alfabetització emocional», i proposa no fer-la com una assignatura, sinó incorporar a les assignatures preexistents els coneixements sobre sentiments i emocions.

En aquest punt, destacaria sis nivells o dimensions que he pogut entreveure de l'estudi que Goleman (1996) fa sobre l'educació emocional i que crec que són els fonaments de la teoria que proposa:

- L'autoestima.
- L'assertivitat entesa com la comunicació conscient amb altri.
- L'autoconeixement entès com la comprensió de les pròpies emocions i que, per a Goleman, resulta la pedra angular de la intel·ligència emocional.
- L'autoregulació emocional pel que fa a les nostres reaccions davant l'emoció.
- La comprensió de les emocions dels altres o l'empatia.
- La regulació de les emocions dels altres i com podem ajudar-los durant les seves pròpies reaccions emocionals.

En el seu llibre, Goleman exposa casos on el coeficient intel·lectual poc té a veure amb «l'èxit a la vida», i que sovint aquest èxit es troba proporcionalment vinculat a la intel·ligència emocional de cada individu: «Y este es precisamente el problema, porque la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades, o de oportunidades, a la que debemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida» (Goleman 1996:68).

Goleman parla d'aquesta intel·ligència, i és ell mateix qui ens explica el vincle que manté amb els estudis duts a terme pel psicòleg Howard Gardner. Esmenta que la contribució més gran que l'educació pot fer és ajudar l'alumne a trobar les habilitats personals que li permetin explorar el seu potencial i que se senti preparat, satisfet i orgullós. Fa també referència a com Gardner, en el seu llibre *Frames of Mind*, parla de la multiplicitat d'intel·ligències, i confirma que és en aquesta diversitat on rau l'èxit de tots i cadascun dels individus.

D'entre totes aquestes intel·ligències, les que interessen més a Goleman són la interpersonal i la intrapersonal, i assenyala el següent: «Su visión de las inteligencias múltiples subraya el aspecto cognitivo, es decir, la comprensión —tanto en los demás como en uno mismo— de las motivaciones y las pautas de conducta, con el objetivo de poner esa visión al servicio de nuestra vida y de nuestras relaciones sociales» (Goleman 1996:70). Aquesta afirmació accentua la necessitat que l'escola eduqui els més joves en

el desenvolupament d'aquestes intel·ligències que Gardner descriu i agrupa en intel·ligències personals, el fonament bàsic de la intel·ligència emocional.

És per aquest motiu que, quan parlem d'intel·ligència emocional, també estenem la xarxa cap a les intel·ligències múltiples proposades per Gardner i, en certa manera, deixam enrere la creença que les intel·ligències que més èxit asseguren són la lingüística i la logicomatemàtica.

Però que a poc a poc això hagi canviat i s'hagin introduït petits canvis en l'educació no vol dir que l'educació no continuï sent tradicional. De fet, en la societat que ens envolta encara ara, es continua valorant molt més l'alumnat que tria «les ciències» que el que opta per altres branques de l'aprenentatge. Un cas molt clar ha estat la polèmica nascuda arran de les declaracions de l'alumne que ha obtingut la qualificació més elevada en les proves d'accés a la universitat a Madrid. El jove en qüestió ha dit que vol estudiar Filologia Clàssica, i sembla que aquesta decisió ha impactat tot i que ell mateix hagi explicat que el que ell vol és ser feliç i que s'ho estima més que tenir «l'èxit assegurat»<sup>1</sup>.

## **Les intel·ligències múltiples**

L'any 1983, el psicòleg Howard Gardner publica el llibre *Frames of Mind*. Hi desenvolupa la seva teoria sobre intel·ligències múltiples, segons la qual no existeix una sola intel·ligència sinó que està composta per tot un seguit d'intel·ligències independents que es troben, a la vegada, interrelacionades. Assenyala que les competències cognitives haurien de definir-se com un conjunt d'habilitats i que aquesta intel·ligència implica, aleshores, ser hàbil en la resolució de problemes o en l'obtenció d'una fita.

Gardner fa una passa més enllà per tal de deixar enrere l'antiga concepció d'una sola intel·ligència heretada per genètica que altres autors exaltaven, i en proposa 8:

- La intel·ligència lingüística. Hi destaquen la lectura i l'escriptura, la memorització,

---

<sup>1</sup> La primera informació visualitzada és una piulada de twitter. Aquí es poden llegir dues de les notícies aparegudes als mitjans de comunicació:

- <https://diariodeavisos.lespanol.com/2022/06/mejor-nota-de-selectividad/>
- <https://cadenaser.com/nacional/2022/06/17/prefiero-la-felicidad-al-exito-seguro-la-mejor-nota-ebau-de-madrid-estudiara-filologia-clasica-cadena-ser/>

l'expressió oral i l'expressió escrita. La pedra angular d'aquesta intel·ligència és la paraula —oral o escrita.

- La intel·ligència logicomatemàtica. Es basa en la capacitat abstracta per resoldre problemes mitjançant l'ús de la lògica i els raonaments matemàtics.
- La intel·ligència musical. És aquella intel·ligència vinculada a la capacitat de produccions musicals així com la sensibilitat davant creacions d'aquest tipus.
- La intel·ligència cinètico-corporal. És l'habilitat d'autopercepció del cos, de domini del moviment d'un mateix i de la capacitat per evocar sentiments o idees a través d'una successió de moviments.
- La intel·ligència visual-espacial. És la capacitat de situar-se en l'espai, orientar-s'hi i desplaçar-s'hi.
- La intel·ligència interpersonal. La importància rau en un mateix: l'autoconeixement, les fortaleses i febleses, així com l'autoregulació.
- La intel·ligència intrapersonal. Aquesta habilitat es troba relacionada amb la capacitat de reconèixer i valorar els sentiments dels altres, el desenvolupament de l'empatia i la capacitat de resoldre conflictes amb altres.
- La intel·ligència naturalista. És la intel·ligència lligada a l'enteniment i al respecte per la natura.

Gardner formula, en aquesta teoria, la necessitat de desenvolupar totes i cada una d'aquestes intel·ligències dins l'àmbit educatiu, ja que és fonamental per tal d'arribar a les intel·ligències que existeixen entre el nostre alumnat. No en podem descuidar cap, perquè part de la inclusió és acceptar aquesta diversitat. No tots els nostres alumnes són els millors en àrees com la llengua o les matemàtiques, però per ventura sí que ho són en moltes altres en les quals no estam posant l'atenció necessària.

En un article publicat per Blanca Nadal a la *Revista Nacional e Internacional de la educación inclusiva*, tradueix Gardner, i ho cit textualment: «Es por este motivo que la escuela debe favorecer el desarrollo de todas ellas, ya que el hecho de que una persona desarrolle más o menos sus inteligencias depende tanto de la herencia genética como de las experiencias vividas» (Nadal 2015:123). És, per tant, responsabilitat també dels centres educatius oferir aquestes experiències i donar empenta al potencial del nostre alumnat independentment de les seves capacitats.

Tot i això, cal esmentar que Gardner no descarta la coexistència de totes les

intel·ligències en un mateix individu, sinó tot el contrari. Gardner creu en aquesta coexistència i assenyala que cada persona està dotada d'aquestes vuit intel·ligències i que, si es treballen de manera correcta i se'n conreen les connexions adequades, es reforcen els circuits neuronals que nodreixen aquestes capacitats. De fet, Siegel en fa cinc cèntims: «Cuanto más utilices un circuito, más fuerte se hará» (Siegel 2013: v. Kindle) i David Bueno afegeix a aquesta afirmació: «A més, les connexions que genera la nostra vida mental són plàstiques i van canviant amb el temps. Es van establir i restablir a mesura que anem acumulant experiències» (2022:53).

Per tant, podem assenyalar que hi ha combinacions d'intel·ligències infinites, tantes com persones hi ha al món i que, amb l'estimulació idònia, es pot arribar a potenciar i assolir una societat molt més feliç amb allò que fa, amb la intel·ligència que la genètica li ha ofert. Anys després en el llibre *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* trobam aquesta reformulació:

Casi dos décadas después, puedo ofrecer una definición más refinada. Ahora defino una inteligencia como «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura». Este modesto cambio de formulación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales -es de suponer que neurales- que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, enseñantes y/u otras personas (Goleman 2010:v. Kindle)

És en aquest punt on entra en joc l'educació. No podem avaluar els nostres alumnes amb l'òptica tradicional; necessitam fer un canvi de visió i de metodologies per tal d'arribar a tots els perfils d'intel·ligència.

Tot i que la meva visió és molt semblant a la de Gardner pel que fa a la multiplicitat de capacitats que ens cohabituen, m'he trobat opinions que qüestionen aquesta teoria de les intel·ligències múltiples, i un exemple és en un dels llibres consultats, concretament, el de David Bueno:

Quan el psicòleg de la Universitat de Harvard Howard Gardner va presentar la hipòtesi de les intel·ligències múltiples a la primera meitat de la dècada del 1980, es considerava que la intel·ligència humana estava constituïda per les habilitats logico-matemàtiques, lingüístiques i algunes visuals-espacials [...]. Doncs bé, totes les proves neurocientífiques que s'han fet

després indiquen que tenim una sola intel·ligència i no múltiples. Però, atenció!, aquesta única intel·ligència és més complexa del que es pensava fins fa unes dècades, és més plural del que es creia, i inclou aspectes proposats per Gardner. (Bueno 2022:119)

Al cap i a la fi, múltiples intel·ligències o una intel·ligència amb múltiples vessants. No tenim certesa de quina de les teories és més encertada, però sí de la necessitat d'arribar a tots aquests afluents que componen el cervell dels nostres alumnes.

## Les emocions

Les emocions i l'educació emocional de les quals hem parlat amb anterioritat són molt importants als centres educatius, i això ja ho trobam a l'apartat sobre la intel·ligència emocional proposada per Goleman, però hem volgut fer un incís per parlar una mica sobre el terme *emoció*.

Per encetar aquest bloc, començarem per fer una ullada a la proposta feta per Rafael Bisquerra sobre la tipologia de les emocions, tenint en compte que Goleman defineix aquest terme amb referència als sentiments, pensaments, estats biològics i psicològics i els tipus de tendències a l'acció que el caracteritzen (Goleman 1996:22), i de manera semblant les descriu Bueno quan assenyala que «Les emocions són patrons de reacció preconscients que es posen en marxa quan hem de respondre de manera ràpida a qualsevol situació, tant si és externa com si és interna», (Bueno 2022:69).

Bueno descriu que hi ha moltes emocions diferents i que totes es troben vinculades a la supervivència. Tot i això, consideram que la proposta de Bisquerra sobre la tipologia d'emocions és més organitzada.

1. Emocions negatives
  - 1.1. IRA: ràbia, rancúnia, odi, fúria, còlera, indignació, ressentiment, gelosia, enveja, impotència, etc.
  - 1.2. POR: horror, pànic, neguit, terror, fòbia, ensurt.
  - 1.3. ANSIETAT: angoixa, preocupació, inquietud, desesperació, neguit.
  - 1.4. TRISTESA: depressió, frustració, decepció, pena, dolor, desconsol, pessimisme, soledat, desgana, enyorança, disgust, etc.
  - 1.5. VERGONYA: timidesa, inseguretad, vergonya aliena, culpabilitat.
  - 1.6. AVERSIÓ: hostilitat, menyspreu, antipatia, rebuig, fàstic, repugnància.



2. Emocions positives
  - 2.1. ALEGRIA: excitació, delit, entusiasme, eufòria, plaer, satisfacció, gratificació, èxtasi, etc.
  - 2.2. HUMOR: allò que provoca el somriure/riure.
  - 2.3. AMOR: afecte, simpatia, tendresa, amabilitat, empatia, acceptació, respecte, cordialitat, adoració, enamorament, àgape.
  - 2.4. FELICITAT: tranquil·litat, pau interior, benestar, joia, placidesa, satisfacció.
3. Emocions ambigües: sorpresa, esperança, compassió.
4. Emocions estètiques: val a dir que aquestes emocions no s'han estudiat amb profunditat. (Bisquerra 2000 i Bisquerra et al. 2016:27)

Goleman ens explica una mica on neixen les emocions i com es troba lligat a la memòria i l'aprenentatge «La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y en la actualidad se considera como una estructura límbica muy ligada a los procesos de aprendizaje y la memoria» (Goleman 1996:38). És per aquest motiu que allò que ens emociona roman més a la nostra memòria? Segons Goleman, sí.

Les emocions ens afecten en molts àmbits. Poden anar des dels físics —que apareixen quan el cos somatitza una emoció— fins a afectar l'aprenentatge en el cas que ens ocupa: «Cuando las emociones dificultan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva que los científicos denominan “memoria de trabajo”» (Goleman 1996:137);

Goleman destaca positivament el poder positiu de les emocions per conduir de manera eficaç els nostres esforços i aprenentatges.

## **Les emocions com a estímulo: el foment de l'hàbit lector i aproximació a la literatura**

L'hàbit lector i la literatura a l'educació secundària passa un moment de crisi. Sovint observam com, a partir de l'adolescència, i a mesura que van passant de curs, els adolescents perden el gust per la lectura. Ho podem llegir a l'estudi del Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura «Un ejemplo son los datos más recientes del Barómetro en los que se observa que la franja de 14 a 18 se produce una disminución de la proporción de lectores de libros respecto a la edad inferior, mientras que se convierte

en el segmento de edades en el que hay una proporción más elevada de lectores de webs/blogs y de uso de redes sociales» (LCFL 2022:7)<sup>2</sup> tot i que observen un augment pel que fa a la lectura freqüent, però no mitjançant els llibres. Aquest mateix estudi, després d'estudiar les enquestes ha resultat que la situació de la COVID-19 ha provocat un augment de la lectura en el temps lliure de gairebé tota la població jove.

Les noves tecnologies han envaït la vida dels nostres adolescents, i sobretot en aquesta època que ens ha tocat viure, com és el confinament per la pandèmia i l'època post-COVID que fins fa ben poc ha trastocat el dia a dia dels centres educatius. Els joves d'avui en dia tenen, inherentment, una dependència pràctica de les xarxes socials i de les noves tecnologies «El ciudadano digital, entendido como joven que vive conectado las 24 horas, los 365 días del año, es un ciudadano móvil educado en la conectividad total que percibe como carencia cualquier interrupción de la conexión. En este sentido, su dependencia de las redes es alta, y aunque ninguno la percibe como adicción» (García, Del Olmo y Del Hoyo 2018: 138) De fet, l'aplicació relacionada amb la lectura que més èxit té en la franja d'edat dels 14 als 18 anys és *Wattpad* (LCFL 2022: 67)

La realitat que envolta els nostres alumnes és molt diversa i abraça gairebé tots els seus interessos, inquietuds i emocions. Tenen aplicacions que van des del *coaching* fins a la lectura per capítols (*Wattpad*) passant per nutrició, medicina i un llarg etcètera. Aquesta mateixa impressió s'emmarca en l'afirmació de García i Heredia quan explica que «el impacto provocado por el uso de las redes ha supuesto grandes transformaciones tanto en la forma de relacionarse como de socializarse, como en las emociones que provoca el uso de éstas» (García i Heredia 2017:11).

Val a dir que, i cit textualment Hernández i Ortega, «l'enemic de la lectura no és la cultura audiovisual i les noves tecnologies, sinó les pràctiques dominants de llegir» (Hernández 2015). Segons es pot entreveure, Hernández ens ofereix una reflexió sobre deixar enrere les lectures canòniques i les pràctiques d'avaluació tradicionals i entendre que la cultura audiovisual pot ser una eina molt útil a l'hora d'engrescar els alumnes a llegir. En algunes de les enquestes ens trobam algunes reflexions envers la lectura.

Los participantes han repetido, una y otra vez, manifestaciones sobre su distancia "sideral"

---

<sup>2</sup> <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>

respecto a las propuestas curriculares en cuanto a la literatura de ficción. Asimismo, se aprecia una impugnación o, más exactamente, una impugnación del papel de la escuela en lo que respecta a la lectura en tiempo de ocio. En lo que respecta a la lectura propuesta desde la escuela, es decir, el catálogo de lecturas pertenecientes a la escritura clásica y, por lo tanto, del canon literario establecido por nuestro sistema educativo, la visión es hipercrítica: se le atribuye la capacidad de disuadir de la práctica de la lectura. (LCFL 2022: 66)

Cal fomentar doncs l'hàbit lector, però no només per introduir els clàssics i estroncar així el gust per la lectura, sinó fomentar que llegeixin per acostar-se paulatinament a obres literàries de qualitat. És a través del foment de l'esperit crític en el temps de lectura que aconseguirem que siguin capaços de destriar allò dotat de qualitat literària d'allò que no en té.

Trobam nombrosos estudis que relacionen l'hàbit lector amb la millora de la comprensió lectora; un fet indissociable, a la vegada, d'una millora de l'aprenentatge significatiu. Això implica que llegir millora l'aprenentatge? No, si entenem l'aprenentatge com una acumulació d'informacions. Podem tenir alumnes capaços d'acumular tot un gruix d'informacions, però que no són capaços de relacionar-les entre si ni d'analitzar-les amb esperit crític, i així ho comenta Alabart: «Per tant, diríem que la comprensió lectora [...] per si sola no és una condició suficient perquè hi hagi un bon aprenentatge, ja que faltaria aquest caràcter crític del que parlàvem» (Alabart 2011).

Colomer afegeix «ja l'acció de "llegir" posa en marxa totes les habilitats i fa que puguin compensar-se i promocionar-se unes altres»(Colomer 2011:6) Ens trobam per tant que llegir posa en marxa moltes habilitats però la comprensió superficial no ens garanteix una bona comprensió lectora i, per extensió, un aprenentatge significatiu.

Un dels primers esculls que trobam quan parlem d'hàbit lector és el temps i com es llegeix a les aules de secundària. Sovint, les classes de Llengua i Literatura dediquen una part de les sessions a llegir, però no ho fan així les altres assignatures —en aquest cas, es llegeix com a tràmit per respondre preguntes o prendre apunts—, i Krashen assenyala això en una de les seves conferències:

I have concluded that is more effective to do a little each day than to devote large segments of time once or twice a week for free reading [...]. Rather than forcing reading, and possibly make it distasteful; small doses are much more likely to work. It is not the actual time reading

during SSR that counts, it is the desire to read more (Krashen 2004).

Llegir a totes les assignatures o dedicar un breu temps a llegir pot resultar segons Krashen engrescador. Veure que no només els docents de llengua llegeixen si no que també ho fan els altres. Dedicar un temps de cada assignatura a llegir quelcom que no sigui present als llibres de text. Colomer també parla sobre la lectura silenciosa i desvinculada de l'obligació i confirma «la lectura autònoma, extensiva, silenciosa, de gratificació immediata i d'elecció lliure és imprescindible per desenvolupar les competències lectores» (Colomer 2011:7)

Si el nostre objectiu és implicar l'alumnat, no ens podem permetre ser puristes, i cit Cerdà quan assenyala: «Estam tan preocupats per la correcció que se'ns oblida acostar-nos al receptor, que no és altre que un adolescent» (Cerdà 2022). Hem de conèixer els seus referents fora de l'aula i això ens ajudarà, per exemple, a treballar conceptes com el gènere literari o, si més no, a cridar la seva atenció i afavorir la recepció d'allò que els explicam o que llegeixen. Gemma Lluch ens ho comenta així: «La tasca no es farà exclusivament a la classe de llengua. La proposta és entendre que el treball de llengua i de literatura va més enllà de l'horari signat al centre» (Lluch 2004:142). Lourdes Pereira reforça aquest argument de Gemma Lluch i assenyala que: «Os condicionismos e ritmos trazidos pela vida moderna, a par da substituição dos modelos clássicos de ensino por outros que cedem espaço aos novos saberes, competências e metodologias, obrigam-nos a repensar frequentemente o papel dos livros —da literatura— e da leitura nas nossas vidas» (Pereira 2021: cap. 2, consulta virtual).

No podem, però, i crec que aquí rau part de l'errada, introduir els clàssics o les lectures més canòniques sense que els alumnes estiguin preparats. I quan estiguin preparats, els han de treballar a classe i no a casa, tots sols. Si som al seu costat i els ajudam a fer una comprensió profunda del text, els alumnes sentiran curiositat. Si els mostrem que els autors escriuen sobre les mateixes emocions que senten ells en el seu dia a dia, haurem estès un pont important.

La lectura d'obres canòniques pot arribar a dificultar la tasca de comprensió lectora i del gust per llegir literatura. Cerdà assenyala que el cànon presenta una altra problemàtica pel que fa a la llengua catalana i comenta «no només es problema del cànon, que també, i aprofit per fer un incís i dir que necessitam unificar el cànon entre les diferents variants

però també és culpa de no saber triar bé les nostres lectures i ho dic com a professor de català» (Cerdà 2022)

D'aquesta manera, haurem situat la primera pedra del camí: els autors que semblen tan llunyans a ells s'acosten una mica més perquè «Els temes universals no fan altra cosa que mantenir-se disfressats» (Cerdà 2022). Amb això volem destacar que els temes universals són aquells que es troben lligats a les emocions.

També podem descobrir-los que els seus personatges preferits de sèries de TV, els missatges *wonderfulistes* de les publicacions i les piulades que els encanten, o les novel·les capítol a capítol a les quals viuen enganxats venen de tota aquesta tradició canònica que sembla que els avorreix tant. Per ventura, si partim de tot allò no canònic que el nostre alumnat consumeix i que els emociona en molts àmbits, i anam dibuixant el seu intertext lector, podrem entendre com són; ens permetran acostar-nos i guiar amb èxit el seu procés d'aprenentatge pel que fa a la lectura conscient i a la literatura i, a la vegada, treballar el seu autoconcepte —lector, però també emocional— i reforçar l'aprenentatge cognitiu a la vegada que emocional.

Alabart, en el seu article «Lectura i escola al S. XXI», ja parla de la dimensió afectiva de l'aprenentatge en general i de la lectura en particular: «Existeix un paral·lelisme entre l'aprenentatge cognitiu i l'aprenentatge emocional, i aquest paral·lelisme ens permet fer un aprenentatge reflexiu que arriba molt més enllà» (Alabart 2011). L'ensenyament de la literatura de manera tradicional, és a dir, historicista no ajuda gaire a dur a terme l'objectiu plantejat.

## **Reflexió personal**

Fomentar la lectura, tan silenciosa com amb veu alta, ha de suposar un estímul: per exemple, es poden llegir fragments quan ha succeït alguna cosa que ha afectat la classe i debatre-ho, perquè així podem treure els més joves d'aquest ostracisme emocional, i també fer-ho en altres espais que resultin molt més engrescadors que no pas una cadira dins l'aula i, per descomptat, amb el nostre model com a referència. Si nosaltres, que som un dels referents que tenen dia a dia, no llegim amb ells, tampoc no aconseguirem que aquesta pràctica els resulti interessant.

El temps de lectura no ha de ser una activitat desdibuixada o que l'alumnat entengui com un temps per «passar l'estona», però no s'ha de lligar a una activitat previsible com ara contestar preguntes en un full o fer un resum breu.

Podem, fins i tot, comentar el darrer llibre que han llegit, si l'han connectat amb alguna pel·lícula o sèrie de televisió; si han vist la darrera portada del disc del cantant de moda o la lletra de la seva darrera cançó de trap, i demostrar que això ja ho havia fet Verdaguer —a la seva manera i en un altre temps.

Connectar amb les lectures no és gaire fàcil, però, de vegades, els alumnes tenen raó. No sempre se'ls deixa triar les lectures, i que un acte tan rellevant com el gust per la literatura passi de ser un goig a ser una obligació no ajuda gens. L'objectiu és, doncs, connectar tants interessos seus com sigui possible amb la literatura i fer-ho, a la vegada, a través de les emocions per tal que l'acte de llegir els resulti balsàmic, acollidor i engrescador. Cal connectar aquest aprenentatge significatiu que ens ofereix la comprensió lectora per obrir un camí cap a l'hàbit lector i el pensament crític.

Hi ha una transfusió d'experiències entre la literatura i la vida. Són, al cap i a la fi, dos vasos comunicants on les vides dels personatges, dels autors, dels moviments literaris caminen al costat de les dels adolescents.

Si acostam els fragments a la realitat dels alumnes ens trobarem amb reflexions com les que deix a continuació:

- Sent empatia cap al protagonista o em sent més proper a l'antagonista?
- Ahhh, ara entenc perquè en Marc em va respondre d'aquella manera! Ha fet el mateix que aquest personatge tan furiós.
- Mira, Albert Espinosa ha escrit sobre la seva malaltia. És la mateixa que la meua i m'hi veig reflectit.

Des del meu punt de vista, les emocions són la llavor dels temes universal i aquests temes són presents a totes les literatures i a totes les èpoques. El problema rau en com acostam la literatura que proposa el currículum. Els alumnes no senten que hi hagi cap tipus de connexió entre allò que llegeixen de Ramon Llull o de Verdaguer amb el seu dia a dia i cal que els fem veure que hi ha coses que han canviat. És natural, els temps

avancen, canvien i ni tan sols els professors hem tengut una adolescència com la seva. Hi ha un salt generacional. Cal estendre un pont entre aquests dos salts, entre les lectures i la literatura, nosaltres com a professorat ens podem plantejar posar alguns dels materials necessaris per bastir aquests ponts.

Ni de bon tros el construirem nosaltres sols però haurem fet una passa per obrir camí.

Crec fermament en la literatura com a vincle entre les necessitats afectives del nostre alumnat i en com, treballant interdisciplinàriament amb altres assignatures, faria un espai molt millor per a l'educació. Que no hi hagi, un dilluns dematí, una hora de lectura en veu alta, sinó que a cada una de les assignatures hi hagi un espai per a la lectura no relacionat amb l'obligació, sinó amb el coneixement o amb les ganes de descobrir quelcom més.

## Proposta didàctica

### **Contextualització**

Aquesta proposta didàctica s'adapta a qualsevol context educatiu. Què volem dir amb això? Que, tot i que aquest projecte desenvolupat en el TFM estigui adreçat a alumnat de secundària, és —adaptant-hi els textos i el contingut, així com les metodologies i mètodes d'avaluació— aplicable a qualsevol nivell educatiu. En el nostre cas, hem decidit treballar la proposta durant el darrer trimestre d'una classe de tercer d'ESO de l'IES Sineu.

A més a més i deixant a banda els condicionants com el perfil de l'alumnat o les característiques del centre, pot resultar un projecte enriquidor en tots els àmbits i per a qualsevol centre que vulgui treballar les emocions.

La dimensió emocional no succeeix estrictament quan els alumnes es relacionen entre ells o amb el professorat, sinó que allò que passa a l'aula també es vincula a les emocions. L'aprenentatge provoca emocions.

Les noves tecnologies creixen de manera exponencial i interfereixen, de la mateixa manera, a les nostres vides. Això fa que les relacions interpersonals es vegin substituïdes per contactes virtuals poc fiables o poc recomanables.

Aquest fet s'ha vist agreujat per la COVID-19 i les seves conseqüències: ha dut els nostres joves cap a l'aïllament físic, social i emocional dels seus semblants i de tot allò que els envolta. Una situació que ha augmentat les estadístiques sobre consum d'ansiolítics, antidepressius, drogues i de suïcidi entre els més joves.

L'educació emocional és una eina indispensable per treballar de forma preventiva els problemes emocionals, i part del seu poder rau en l'empatia, en allò que remou per dins. Les emocions es troben arreu, i és així com aquest projecte pretén que les emocions de la literatura col·lideixin amb les dels alumnes amb la clara intenció de transformar l'ensenyament literari i fer que l'alumnat el vegi des d'una altra òptica.

Pretenem fer una proposta per canviar la mirada de l'alumnat i que la lectura i la literatura els resulti atractiva i beneficiosa per al seu desenvolupament com a éssers socials. Volem intentar els alumnes trobin la utilitat de la literatura a través de les emocions, que vegin la multiplicitat de maneres de ser i de reaccionar, que la literatura sigui per a ells una font de coneixement, d'exemple i de refugi quan ho necessitin.

Els alumnes, sobretot els adolescents, vinculen la llengua i la literatura amb una assignatura poc atractiva, repetitiva i, sovint, descontextualitzada i allunyada dels seus interessos. Per a ells és un plec de normes que aprenen de memòria i que no millora en el cas de la literatura, on es troben amb una sèrie de moviments i autors que també memoritzen sense sentir cap tipus de curiositat ni gust per llegir.

Aquesta proposta cerca engrescar els alumnes a través de l'aprenentatge basat en projectes per aprofundir una mica més en l'aprenentatge cooperatiu. El producte final és un treball col·laboratiu per tal de treballar la competència social, la cohesió de grup, l'empatia i l'esforç compartit.

Cal entendre que els objectius fonamentals de l'aprenentatge basat en projectes, com enumeren Alicia Martí i Pilar Garcia, són: «Atendre la diversitat d'interessos i destreses de l'alumnat, integrar les quatre habilitats lingüístiques, propiciar les relacions interdisciplinàries i introduir l'avaluació formativa» (Martí i García 2014:1).

Un dels objectius a desenvolupar és el pensament crític del nostre alumnat i trencar la



visió tradicional de l'ensenyament literari amb un plantejament diferent: apropar la literatura a les emocions pròpies dels adolescents, és a dir, entendre la producció literària treballant la comprensió lectora, no sols a partir de textos escrits, l'expressió oral o l'expressió escrita, sinó mitjançant l'escriptura creativa i la producció literària i artística pròpia.

## Objectius, continguts i competències clau treballades

A continuació, hem organitzat en una graella els objectius, així com els criteris d'avaluació i les competències referents a cada un dels blocs segons el decret 34/2015.

| Objectius didàctics |   | Criteris d'avaluació/Estàndards<br>d'aprenentatge avaluable/ Competències clau                 |   |
|---------------------|---|--|---|
| 1)                  | Entendre i conèixer les principals característiques dels textos narratius. El relat breu. | <b>BLOC 1 - COMUNICACIÓ ORAL: ESCOLTAR I PARLAR</b>  |   |
| 2)                  | Redactar relats breus.  | Aprendre a parlar en públic, en situacions formals i informals, de forma individual o en grup. | - Pronuncia amb correcció i claredat, modula i adapta el seu missatge a la finalitat de la pràctica oral.<br>- Avalua, per mitjà de guies, les produccions pròpies i alienes, i millora progressivament les pràctiques discursives.   |
| 3)                  | Aprendre a revisar i corregir les creacions pròpies.                                      | CCL - CSC - SIE - CPAA   |   |
| 4)                  | Valorar i coavaluar les creacions dels companys.  | <b>BLOC 2 - COMUNICACIÓ ESCRITA: LLEGIR I ESCRIURE</b>   |   |
| 5)                  | Entendre i aplicar les principals normes ortogràfiques pel que fa a l'accentuació.        | Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos.<br><br>CCL - CSC               | - Posa en pràctica diferents estratègies de lectura en funció de l'objectiu i el tipus de text.<br>- Comprèn el significat de les paraules pròpies de nivell formal de la llengua i les incorpora al seu repertori lèxic.<br>- Dedueix la idea principal d'un text, en reconeix les idees secundàries i comprèn les relacions que s'hi estableixen. |
| 6)                  | Entendre i conèixer les principals característiques del debat.                            | Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir                                | - Escriu textos usant el registre adequat, n'organitza les idees amb claredat, enllaça enunciats en   |

|                                    |  |   |   |
|------------------------------------|--|---|---|
| 7)                                 | Entendre i conèixer les principals característiques del diàleg.                                | textos adequats, coherents i cohesionats.<br><br>CCL - CPAA   | seqüències lineals cohesionades i respecta les normes ortogràfiques i gramaticals.<br><br>- Revisa el text en diverses fases per aclarir problemes amb el contingut (idees i estructura) o la forma (puntuació, ortografia, gramàtica i presentació) i avalua la seva pròpia producció escrita o la dels companys.  |
| 8)                                 | Utilitzar amb responsabilitat i de manera autònoma les noves tecnologies de la informació.     |   |   |
| 9)                                 | Desenvolupar les competències interpersonals i intrapersonals a través del treball cooperatiu. | Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús.<br><br>CCL - SIE   | - Escriu textos narratius amb diferent organització seqüencial i imita textos model.  |
| 10)                                | Valorar la literatura a través de les emocions pròpies i apropar-se als autors.                | <b>BLOC 3 - CONEIXEMENT DE LA LLENGUA</b>   |   |
| 11)                                | Desenvolupar l'esperit crític a través de la literatura i la tertúlia amb els companys.        | Aplicar els coneixements sobre la llengua i les seves normes d'ús per resoldre problemes de comprensió de textos orals i escrits i per compondre i revisar progressivament i autònoma els textos propis i aliens, a més d'utilitzar la terminologia gramatical necessària per explicar els diversos usos de la llengua.<br><br>CCL - CPAA | - Reconeix i corregeix errors ortogràfics i gramaticals en textos propis i aliens, aplica els coneixements adquirits per millorar la producció de textos verbals a les seves produccions orals i escrites.<br><br>- Reconeix i entén l'ús dels elements constitutius del SN (adjectius i substantius) en els textos i utilitza aquest coneixement per corregir errors de concordança en textos propis i aliens. |
| <b>BLOC 4 - EDUCACIÓ LITERÀRIA</b> |  |   |   |
|                                    |  | - Redactar textos personals d'intenció literària segons les convencions del gènere, amb intenció lúdica i creativa.   | - Redacta textos personals d'intenció literària a partir de models donats seguint les convencions del gènere amb intenció lúdica i creativa.<br><br>- Desenvolupa el gust per l'escriptura com a instrument de  |

|  |           |   |
|--|-----------|---|
|  | CEC - SIE | comunicació capaç d'analitzar i regular els seus propis pensaments. |
|--|-----------|---|

En el nostre projecte incorporam l'ús de les TIC amb la intenció de desenvolupar la creativitat i innovació de l'alumne a través d'una eina que gran part de l'alumnat domina i que, a més, en fa un ús continu, però a la vegada ofereix al docent un seguit de *bonus* a tenir en compte:

- La utilització de les TIC també ajuda a desenvolupar competències clau com són la competència lingüística, la competència social, la competència digital, la competència d'aprendre a aprendre i la competència d'iniciativa personal.
- Les TIC representen una motivació afegida: puc mostrar als altres la meva feina i la puc mostrar al món a través de la xarxa.

Per altra banda, hem trobat altres motius interessants pels quals fer ús de les TIC i les TAC, i ens les mostren Pilar García i Alcía Martí en el seu article «Les xarxes socials com a recurs educatiu». En aquest article, assenyalen que l'ús de les TAC ens permet «apropar l'aprenentatge formal i l'informal» (Martí i García 2010), així com «afavorir el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i comunicatives mitjançant l'hipertext que neix de la combinació audiovisual i el debat que n'acaba sorgint» (Martí i García 2010).

D'entre tots els recursos tecnològics, ens hem decantat pels que tenen més per mà per l'ús que en fan en contextos educatius i que a la vegada els pot resultar útil per als processos d'aprenentatge autònom.

## **Continguts**

Bloc 1: comprensió i expressió oral a través del debat i l'exposició oral.

Bloc 2: comprensió i expressió escrita mitjançant la comprensió lectora de fragments i relats breus així com la creació d'un relat breu propi.

Bloc 3: el domini de la llengua; les normes d'accentuació.

Bloc 4: educació literària: el relat breu.

## **Desenvolupament de la proposta didàctica: La literatura i les emocions; un viatge emocionant**

Abans d'iniciar tot projecte, és necessària la reflexió per part del professorat sobre el sentit del projecte. I és per aquest motiu que ens hem de plantejar el següent: on volem arribar amb aquesta tasca i quins en són els objectius didàctics?

Cal que siguem realistes i, abans de plantejar un projecte al nostre alumnat, necessitem plantejar un itinerari, i per proposar un itinerari cal conèixer quina és la diversitat de la nostra aula i en quin context real treballarem —cal no enganyar-nos i ser conscients que, per ventura, hi haurà activitats que no els resultaran tan atractives com ens ho semblaven a nosaltres en un principi.

Arriba el punt en què coneixem el nostre alumnat; han passat un parell de setmanes i els proposam un producte final: el mural digital. Aquest mural serà el recull de tots els relats breus que hauran de crear i hi afegiran també creacions pròpies i alienes d'expressions artístiques.

Hem escollit els que pensam són els continguts més pròxims als seus interessos, així com una metodologia atractiva. Cal recordar que, per a qualsevol alumne, allò que comporti una data límit d'entrega suposa un avorriment, una obligació, i això no és el que pretenem. Tanmateix, en la tasca d'engrescar tot l'alumnat no hem de perdre de vista els nostres objectius didàctics.

Consideram que la diversificació de recursos i la inclusió de les TIC dins de les activitats motivarà el gran gruix de l'alumnat, perquè és un àmbit en el qual se senten còmodes, que per proximitat consumeixen i produeixen en el seu dia a dia. Pretenem que, a partir de les emocions i les experiències personals, desenvolupin la seva creativitat i a la vegada incorporin en el seu aprenentatge emocional i cognitiu tot un seguit de recursos que els siguin útils per a la seva vida fora del centre educatiu.

Alhora volem treballar la competència social relacionada amb la intel·ligència emocional de Goleman, i explorar les diferents intel·ligències múltiples que componen la classe per mostrar-los que el treball en equip és enriquidor. No ho és només en l'àmbit emocional, sinó també de complementarietat. Volem que l'alumnat aprengui a compenetrar-se per treure les activitats endavant o confiar en els seus companys, «el que sap de llengua», per corregir les errades del seu relat breu; o demanar al «friqui» de les xarxes algun consell per millorar la presentació virtual.

El projecte Un viatge emocionant és una mena de quadern d'aprenentatge en tant que cada una de les expressions artístiques treballa, com a mínim, una de les habilitats lingüístiques. En aquesta darrera fase, que coincideix amb el darrer trimestre, aprofitam tots els coneixements que han anat adquirint durant el curs per dur a terme tasques més complexes, entenent les tasques com estímuls per a l'aprenentatge autònom i col·lectiu, fomentant així la competència d'aprendre a aprendre.

Aquesta proposta ens permetrà explicar què són les emocions, com ens sentim davant d'una o d'una altra quan les sentim nosaltres mateixos i de com reaccionam a la mateixa emoció quan la sent un company o un ésser estimat.

Com distribuïrem les sessions? Les sessions sempre començaran amb una pregunta que pot tenir a veure amb la matèria, o poden ser petits reptes o endevinalles. Necessitam activar aquests circuits neuronals perquè parin tota l'atenció (vegeu l'annex Engega't).

Hem dividit aquest trimestre i, per extensió, les activitats, en dos blocs: el primer bloc correspon a la part més individual del projecte. Per una banda introduïrem les emocions i com les podem veure reflectides en els fragments que comentarem a classe però també com les podem expressar sense dir res, només amb la comunicació no verbal.


La segona fase del projecte correspon al treball col·laboratiu. Ocuparan les darreres sessions i la distribució respondrà a les habilitats personals dels alumnes tot i que com a professorat estarem pendents de l'equilibri dels grups. En aquest punt els alumnes disposaran de 6 sessions per dur a terme aquesta darrera fase del projecte.

Per a la publicació del mural ens hem decantat per l'eina *padlet*, que hem emprat sovint per fer mapes mentals i conceptuals, és a dir, que és una eina que coneixen i dominen.

Una vegada revisat el mural i feta l'exposició oral, proposarem als companys de TIC, així com a la direcció de centre, poder penjar a la pàgina web del centre el nostre projecte.

El nostre producte final, ja esmentat una mica més a dalt és un mural virtual a partir de l'eina *padlet*.

## Desenvolupament de les sessions

| SESSIÓ 1   |   |   |   |              |
|--|---|---|---|--------------|
| Continguts transversals  | Activitats  | Seqüenciació  | Avaluació   | Observacions |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les emocions</li> <li>- L'empatia</li> <li>- El respecte</li> <li>- Diversitat</li> <li>- Inclusió</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualització del vídeo: l'anegueta lletja.<br/>  <a href="#">Cambia el Cuento - PATITA FEA - Asper...</a></li> <li>- Debat.</li> <li>- Plantejam el projecte a partir de les preguntes que hem fet: Què us ha emocionat d'aquest vídeo? Per què? Sabeu què són les emocions? Les podem controlar?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicam 6 minuts a visualitzar el vídeo. Fem una pausa al minut 4 per poder fer les nostres pròpies preguntes i després visualitzam les respostes dels alumnes del vídeo.</li> <li>- Dedicam 30-35 minuts al debat sorgit arran del vídeo</li> <li>- La resta de temps es dedicarà a les bases que fonamentaran el nostre projecte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El debat s'avaluarà a través de la rúbrica (Veure annex).</li> </ul> |              |

## SESSIÓ 2

| Continguts  | Activitats   | Seqüenciació  | Avaluació                                       | Observacions   |
|---|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les emocions.</li> <li>- Característiques del relat breu.</li> <li>-Comprensió lectora.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fem una llista amb les emocions que coneixem.</li> <li>- Investigam. Què s'ha creat i que podem crear amb les emocions? Arribam a les arts i la literatura com a forma d'expressió</li> <li>- Mapa conceptual:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a)Tema/Argument</li> <li>b)Tipus de narrador</li> <li>c)Els personatges</li> <li>d)Temps i espai</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empram 10 minuts per elaborar un esquema sobre les emocions.</li> <li>- Dedicam 30 minuts a repassar els coneixements previs sobre la narració i el relat breu i n'elaboram un mapa conceptual.</li> <li>- Els darrers 20 minuts fem una lectura en veu alta del relat que hi ha a la fitxa i els demanam que redactin un final(Activitat núm. 3 de Mans a la feina!) a</li> </ul> | <p>Avaluarem a través de la rúbrica (Annex)</p> | <p>Farem ús de la pissarra digital per dissenyar el mapa conceptual a través de padlet i l'afegirem al classroom de l'assignatura.</p> |

|  |   |      |  |  |
|--|---|------|--|--|
|  | -Activitat lectura i comentari: Fitxa Mans a la feina!(Annex) | casa |  |  |
|--|---|------|--|--|

| <b>SESSIÓ 3</b>   |  |   |                    |   |
|---|--|---|--------------------|---|
| <b>Continguts</b>   | <b>Activitats</b>  | <b>Seqüenciació</b>   | <b>Avaluació</b>   | <b>Observacions</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les emocions: la tristesa, la decepció..</li> <li>- Característiques del relat breu.</li> <li>-Comprensió lectora.</li> <li>- Característiques del diàleg</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repassam les característiques i les contrastam amb la tasca duta a terme a casa (final alternatiu)</li> <li>- Comprensió lectora: Fragment de <i>Wonder</i>. (Annex)</li> <li>*On situam aquesta emoció de la nostra llista?</li> <li>- Característiques del diàleg. Estil directe, indirecte i l'ús del guió.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 o 15 minuts per repassar les característiques del relat breu mitjançant els deures.</li> <li>- Dedicam 30 minuts a la lectura en veu alta i per compartir breument opinions.</li> <li>- Els darrers 15 minuts es dediquen a les característiques del diàleg.</li> </ul> | Observació d'aula. | Farem ús de la pissarra digital i afegirem informacions rellevants al classroom de l'assignatura. |



## SESSIÓ 4

| Continguts   | Activitats  | Seqüenciació  | Avaluació                                       | Observacions  |
|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emocions: la por.</li> <li>- El diàleg</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repassam les característiques del diàleg.</li> <li>-Comprensió lectora: fragment de <i>Camp de maduixes</i>.</li> <li>- Creació d'un diàleg per a un curtmetratge. l'activitat es fa en grups de 5.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els primers 10 minuts repassarem el diàleg.</li> <li>- Lectura individual duran 20 minuts.</li> <li>- Els darrers 30 minuts es dedicaran a la creació d'un breu diàleg.</li> </ul> | <p>Observació d'aula i llista de validació.</p> | <p>Emprarem la pissarra digital per visualitzar els curtmetratges. Tots es troben relacionats amb l'educació emocional i fomenten un dels seus valors</p> |

## SESSIÓ 5

| Continguts   | Activitats   | Temporalització  | Avaluació           | Observacions  |
|--|--|--|---------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- El diàleg</li> <li>- Les emocions</li> <li>-L'expressió verbal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acabar la creació del diàleg.</li> <li>- Ho portes escrit a la cara: Com la comunicació verbal també transmet informació sobre les emocions.</li> <li>- Tenc dubtes? Repàs general sobre el relat breu i el diàleg</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La creació del diàleg ocuparà 35 minuts.</li> <li>- Quinze minuts els dedicarem a comentar la comunicació no verbal i com podem entreveure les emocions mitjançant la comunicació no verbal dels altres</li> <li>- Els darrers 10 minuts els dedicarem a resoldre dubtes sobre el diàleg i el relat breu</li> </ul> | Llista de validació | Al classroom tenen disponibles els curtmetratges per poder treballar la comunicació no verbal i les emocions que expressen a través d'aquest tipus de comunicació per crear un diàleg versemblant |

| <b>SESSIÓ 6</b> |            |              |           |              |
|-----------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| Continguts      | Activitats | Seqüenciació | Avaluació | Observacions |
|                 |            |              |           |              |

|  |   |   |                          |   |
|--|---|---|--------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'emoció: la vergonya.</li> <li>- L'accentuació de mots.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentam l'activitat sobre el diàleg creat per grups.</li> <li>-Activitats d'accentuació. Repescam l'activitat 1 del full <u>mans a la feina</u>. Les altres activitats d'accentuació es troben al classroom de l'assignatura. Les primeres venen seqüenciades per agudes, planes i esdrúixoles; les següents activitats combinen els tres tipus de paraules i incorporen l'accentuació de diacrítics.</li> <li>- Lectura i comentari del fragment de <i>Sefarad</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els primers 10 minuts comentam entre tots quines emocions han aparegut en els nostres diàlegs.</li> <li>- L'explicació i les activitats d'accentuació ocupen 35 minuts de la sessió.</li> <li>- Aprofitam els darrers 15 minuts per llegir en veu alta i comentar la lectura.</li> </ul> | <p>Observació d'aula</p> | <p>En aquesta sessió hem emprat activitats que ja teníem penjades al classroom.</p> |
|--|---|---|--------------------------|---|


| <b>SESSIÓ 7</b>   |                   |                     |                  |                     |
|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| <b>Continguts</b> | <b>Activitats</b> | <b>Seqüenciació</b> | <b>Avaluació</b> | <b>Observacions</b> |

|   |   |  |                           |  |
|---|---|--|---------------------------|--|
| <p>-L'emoció: l'amor</p> <p>- L'accentuació.</p> <p>-El relat breu.</p> | <p>- Repàs de l'accentuació</p> <p>- Comprensió lectora i comentari en veu alta: fragment de <i>l'amant perillosa</i>.</p> <p>- Construcció de l'esquelet d'un relat breu a partir del mapa conceptual elaborat col·lectivament a la segona sessió</p> <p>- Ara et toca a tu: Redacció d'un relat breu a partir d'una de les emocions que hem vist a classe o que els engresqui a escriure.</p> | <p>- Els primers deu minuts corregim els exercicis pendents d'accentuació i repàs breu per les normes d'accentuació.</p> <p>- Dedicam 20 minuts a la lectura en veu alta i la comentam.</p> <p>- Els darrers 25 minuts aniran adreçats a bastir l'esquelet del seu relat breu.</p> | <p>Observació d'aula.</p> | <p>Es penjarà el solucionari al classroom.</p> |
|---|---|--|---------------------------|--|

| SESSIÓ 8   |            |              |           |              |
|------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| Continguts | Activitats | Seqüenciació | Avaluació | Observacions |
|            |            |              |           |              |

|                  |                                       |  |   |   |
|------------------|---------------------------------------|--|---|---|
| - El relat breu. | - Redacció individual del relat breu. | - Tota la sessió.<br><br>*Ens podem reservar 5 o 10 minuts per resoldre dubtes dels alumnes. | Observació d'aula. Una vegada acabat el relat s'avaluarà per mitjà de la rúbrica(Annex) | Aquesta activitat és l'activitat principal del mural. |
|------------------|---------------------------------------|--|---|---|

| <b>SESSIÓ 9</b>   |                   |                     |                  |                     |
|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| <b>Continguts</b> | <b>Activitats</b> | <b>Seqüenciació</b> | <b>Avaluació</b> | <b>Observacions</b> |
|                   |                   |                     |                  |                     |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| <p>-Les emocions.</p> <p>-La producció literària a través de les emocions.</p> <p>-Els gèneres literaris: narrativa, poesia i teatre</p> | <p>- Visualització del vídeo <i>Imitació del foc</i>.</p> <p> <i>Imitació del foc</i></p> <p>On reflexionar com les emocions han passat a la poesia i la poesia a la vegada a lectura dramatitzada, música i dansa.</p> <p>-Breu repàs als gèneres literaris presents en altres moments del curs.</p> <p>- Reflexionam: Repescam la pregunta inicial sobre la creació a través de les emocions. Música, pintura, escultura, dansa...</p> <p>- Recerca individual o en petits grups.</p> | <p>- Els 5 primers minuts els dedicarem a veure la lectura dramatitzada.</p> <p>- Analitzarem durant 15 minuts en veu alta quines altres produccions podem trobar que brostin de les emocions.</p> <p>- La resta de sessió els alumnes faran ús dels seus chromebooks per cercar cançons, imatges i poemes relacionades amb l'emoció principal del seu relat breu.</p> | <p>L'avaluació es farà a través de l'observació d'aula</p> | <p>Els alumnes poden emprar els seus chromebooks per a la recerca.</p> <p>El vídeo es projectarà a la pissarra digital.</p> |
|--|--|--|--|---|

A partir d'aquest punt és on pren forma el projecte. Cadascun dels alumnes ha fet un recorregut fins a arribar aquí. Hem vist les emocions a través de les lectures compartides i de la creació del relat breu.

Les següents sessions van adreçades a l'obtenció del producte final: el mural digital que posteriorment penjarem a la pàgina web del

centre.

Què és el padlet? El padlet és una eina que permet crear un mural col·laboratiu i que ens permet treballar diferents persones a la vegada. És una plataforma atractiva pels alumnes i que coneixen prou bé per l'ús que en fem a les classes. Ens hem decantat per aquesta plataforma perquè a banda de treballar a la vegada, ens permet afegir recursos multimèdia com ara fotos, vídeos, àudios i documents.

Tots aquests arxius són els que proposam. Per una banda hi haurà el relat breu com a document, hi haurà les cançons, altres documents com poemes o fragments de teatre que els alumnes hagin incorporat i, fins i tot, fragments de vídeos o fotos. Tot aquest material el poden afegir interactivament a cadascuna de les aturades/emocions del mural.

Què hi volem fer? L'hem anomenat un viatge emocionant i és per aquest motiu que la proposta és un recorregut per les diferents emocions que han aparegut a classe i que han motivat els relats breus dels alumnes. La proposta és fer aturades, estacions o ports vinculades a les emocions i és aquí on aniran afegint els relats breus i altres expressions artístiques.

| <b>SESSIÓ 10</b>  |                   |                     |                  |                     |
|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| <b>Continguts</b> | <b>Activitats</b> | <b>Seqüenciació</b> | <b>Avaluació</b> | <b>Observacions</b> |
|                   |                   |                     |                  |                     |

|  |   |  |                           |  |
|--|---|--|---------------------------|--|
|  | <p>Dividirem la classe en grups de treball cooperatiu. Hi ha 3 grups de entre 8 i 10 alumnes. Els grups corresponen a:</p> <p>a) Grup d'organització<br/>b) Grup de correcció<br/>c) Grup de disseny</p> <p>- Assignació de tasques a cadascun dels grups</p> | <p>- Dedicarem tota la sessió a organitzar els grups i assignarem les tasques a cada grup.</p> | <p>Observació d'aula.</p> | <p>Emprarem tota l'aula i mourem les taules per fer un rectangle i treballar conjuntament.</p> |
|--|---|--|---------------------------|--|

| SESSIONS 10-13 |            |              |           |              |
|----------------|------------|--------------|-----------|--------------|
| Continguts     | Activitats | Seqüenciació | Avaluació | Observacions |



|  |  |                |                    |   |
|--|--|----------------|--------------------|---|
|  | <p>-Cadascun dels grups desenvolupa les activitats pròpies:</p> <p>a) Organització planteja un calendari d'entrega de les tasques o activitats.</p> <p>b) Correcció s'encarrega de fer esmenes als relats breus de tots els companys a partir de les normes ortogràfiques apreses durant el curs.</p> <p>c) Disseny farà valer els seus coneixements per organitzar, dissenyar i modificar el mural final amb el <i>padlet</i></p> | Tota la sessió | Observació d'aula. | <p>Poden fer ús de tot el material que tenen al seu abast. Classroom, consulta de tot tipus, diccionaris, etc.</p> <p>Durant les sessions podran posar cançons que vagin trobant relacionades amb les emocions.</p> |
|--|--|----------------|--------------------|---|

| <b>SESSIÓ 14</b>  |                   |                     |                  |                     |
|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| <b>Continguts</b> | <b>Activitats</b> | <b>Seqüenciació</b> | <b>Avaluació</b> | <b>Observacions</b> |
|                   |                   |                     |                  |                     |

|  |  |                |  |  |
|--|--|----------------|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentació de l'esborrany.</li> <li>- Esmenes finals</li> <li>- Ens avaluam</li> </ul> | Tota la sessió |  | En aquesta sessió els alumnes empraran les dianes per avaluar-se a si mateixos i als companys. |
|--|--|----------------|--|--|

| <b>SESSIÓ 15</b>  |  |   |  |                     |
|-------------------|--|---|--|---------------------|
| <b>Continguts</b> | <b>Activitats</b>  | <b>Seqüenciació</b>   | <b>Avaluació</b>   | <b>Observacions</b> |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentació oral de les tasques dutes a terme per cada grup.</li> <li>- Publicació a la pàgina web del centre del mural</li> <li>- Rutina de pensament: Abans vs ara sé.</li> </ul> | Tota la sessió, tot i que els darrers 15 minuts els dedicarem a la rutina de pensament. | <p>L'exposició oral s'avaluarà a través de la rúbrica (Annex).</p> <p>L'avaluació individual del projecte es durà a terme mitjançant tres avaluacions: rúbrica de grup de treball, diana de coavaluació i diana d'autoavaluació.</p> |                     |

## Metodologia

La metodologia aplicada en aquest cas és la d'un projecte didàctic que vincula les emocions —pròpies i alienes— amb la literatura, però també amb altres àrees de coneixement, com són l'educació artística, tant plàstica com musical.

La branca artística és clau per estendre el fil conductor de les emocions amb la creativitat i la literatura, i és per aquest motiu que cal treballar l'aprenentatge des d'una òptica constructivista i multidisciplinària. Mostrar a l'alumnat que el coneixement és un teixit interconnectat.

L'aprenentatge basat en projectes és una de les eines més útils a l'hora de treballar gairebé totes les competències, però sobretot reforça la competència d'aprendre a aprendre així com ho fa amb la competència social. El projecte resulta un vaixell on tots els integrants agafen un rem per fer-lo navegar, i és així com es conrea l'aprenentatge i, a la vegada, la inclusió. És, per dir-ho d'alguna manera, un rellotge suís; una vegada que les peces són a lloc, tot roda i es compon.

El projecte els resulta engrescador i motivador, ja que, per als adolescents, «establir relacions amb els altres és una de les forces més motivadores per al cervell» (Bueno 2022:184), i permet arribar amb força a tots i cadascun dels membres de l'equip de treball. De fet, cal aprofitar aquest aprenentatge entre iguals o *peer instruction*. «Es tracta que ells mateixos preparin aspectes de l'aprenentatge i els comparteixin amb els seus companys» (Bueno 2022:191).

Farem un petit incís per proposar —tot i que sembli molt evident— equips de treball generats pel docent on totes i cada una de les intel·ligències siguin presents al grup. Recordarem en aquest punt les paraules de Josep Hernández i Ortega: «Cal donar protagonisme a l'alumnat, tant per trencar-los els esquemes que tenen a priori de l'aula com per aprofitar el seu potencial a l'hora del treball d'aula amb la tecnologia» (Hé Hernández i Ortega 2015), i és aquí on afegim la competència digital en tant que el nostre producte final és un mural digital.

El projecte comença amb una rutina de pensament senzilla: Abans pensava vs. Ara pens.

Per què, doncs, aquesta rutina? Per treballar a partir dels coneixements previs i que ells mateixos, en acabar el projecte, siguin testimonis del seu aprenentatge.

Si estam parlant de fer la volta al focus des del professorat com a transmissor de coneixements per centrar-lo en l'alumnat com a investigador, com a descobridor de coneixements, és necessari traslladar el professorat al seu costat com a guia en cas de necessitat.

Seguidament, podem fer ús dels esquemes i els mapes mentals per tal que els alumnes puguin anar agrupant i relacionant els conceptes i idees prèvies per tal de plantejar resposta a cadascuna de les tasques i, fins i tot per a l'organització del projecte.

Els docents hem de ser el llumí a la vora del bidó de benzina, hem de despertar la curiositat de l'alumnat, i això farà que es motivi, i d'aquesta manera ho explica Bueno: «La idea és generar un petit repte que els estimuli a centrar l'atenció i a recuperar els coneixements previs i a utilitzar la imaginació per relacionar els diferents elements de la resposta» (Bueno 2022:177). Esperonam la seva curiositat i la seva creativitat a la vegada mitjançant propostes que els engresquin a fer-se preguntes o resoldre el repte plantejat.

Si aconseguim estimular la seva curiositat a través d'una cosa tan humana i compartida com són les emocions, aconseguirem no tan sols un aprenentatge significatiu sinó que, a més, serà autoregulat. La literatura és un aprenentatge autònom, perquè llegir sol ser un acte íntim, que fem per a nosaltres i, per tant, autoregulat.

Els alumnes desenvoluparan el projecte final a partir de les seves creacions i de la recerca i aquesta partirà de les emocions per tal de mostrar-los que un mateix tema, nascut d'una emoció, pot manifestar-se de moltes maneres diferents.

A banda de les rutines de pensament, dels mapes mentals i conceptuals i del projecte final, també hi haurà lloc per al debat i la tertúlia, i aquesta activitat és molt necessària en el nostre projecte, perquè s'ha demostrat que allò que volen fer els adolescents una vegada que han acabat de llegir un llibre és comentar-lo. S'ha comprovat que gran part de l'aprenentatge té lloc quan l'alumne comparteix amb els seus semblants allò que en pensa.

# La piràmide de l'aprenentatge

# de Dale



Gairebé totes les sessions prèvies al projecte tenen un moment on treballem la comprensió lectora i aprofitam les emocions que ens ha descobert el fragment per parlar de les seves, sobre els sentiments que ha despertat en ells aquest fragment i per treballar l'empatia i la cohesió de grup a la vegada que fomentam el descobriment de la literatura.

Crec que és una manera molt acurada per avaluar les seves competències lingüístiques i

<sup>3</sup> Imatge extreta de <https://personasqueaprenden.net/abp-aprenentatge-basat-en-projectes/>

fer-ho de manera que ells se sentin motivats. Els adolescents es troben en una etapa social i, avui en dia, necessiten compartir-ho tot, i pertot. Per què no aprofitar aquesta necessitat per treure'n una activitat avaluable i que alhora sigui motivadora per a ells?

I si tot això ja ho saben, per què no en fan ús? Senzill: a ells no els resulta útil, així que cal recórrer a Vigotsky i a Bruner, juntament amb les seves teories sobre el desenvolupament pròxim i «l'andamiatge». Al final no som moderns i només cercam una manera més atractiva d'emprar els clàssics. Una manera d'apropar aquests clàssics és intercalant i esglaonant la dificultat en els fragments que els oferim.

El nostre projecte cerca copsar les quatre habilitats lingüístiques i fer-ho a través de l'aprenentatge col·lectiu mitjançant la combinació de la creació pròpia, de compartir els pensaments i opinions sobre les lectures i per acabar, amb un producte final compartit. Per això, és necessari oferir una metodologia dinàmica, entretinguda i basada en l'aprenentatge actiu.

## **Avaluació**

Per tal d'avaluar l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements de l'alumnat, farem ús de diferents instruments d'avaluació com ara les rúbriques, les llistes de validació i les dianes de coavaluació i autoavaluació. Si des de l'inici parlem de la diversitat d'intel·ligències, el més just és que la nostra avaluació es faci de manera justa, diversa i equitativa. Una passa més és la d'oferir l'oportunitat que els alumnes participin del seu procés d'avaluació –mitjançant les dianes d'avaluació i de la composició de les rúbriques amb les quals se'ls avaluarà– constitueix un aprenentatge significatiu: saben quins ítems són evaluables i, per extensió, quins coneixements han d'incorporar al seu bagatge.

Val a dir que un bon docent ha de ser guia i facilitador d'aprenentatge. Seguint aquesta afirmació, abans de començar amb el contingut de la unitat didàctica s'ofereix a l'alumnat una rúbrica d'avaluació; d'aquesta manera, aconseguim crear consciència dins l'aula dels objectius finals, els mostrem quins són els ítems que valorem i de quina manera ho farem. A més, també s'oferirà a l'alumnat els criteris, quins són els percentatges i els ítems evaluables i potser, fins i tot, negociables entre ambdues parts sense deixar enrere els objectius que ens hem marcat com a docents.

Tal com diu el currículum oficial, l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes és:

- Contínua: es duu a terme de manera constant al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Formativa: és una «avaluació per aprendre» en què els alumnes adquireixen un sistema de control del seu propi aprenentatge i els docents, del procés d'ensenyament i de la seva pròpia pràctica.
- Integradora: té en compte la consecució dels objectius establerts i el desenvolupament de les competències des de totes i cadascuna de les assignatures.

L'avaluació ha de convidar a la reflexió sobre els processos i els resultats de l'aprenentatge, que precisi les pautes i criteris per regular el procés, introduir millores i valorar el resultat final. És necessària una avaluació més qualitativa que no pas quantitativa. D'aquesta manera, l'alumne aprendrà dels propis errors, revisarà i reformularà les seves produccions i serà capaç de transferir els coneixements a altres vessants de la seva vida.

Així mateix, l'alumne reflexionarà sobre errades d'altres companys i podrà comparar els processos d'aprenentatge propis amb els aliens. Veurà que moltes de les errades són compartides i que a alguns dels seus companys els resulta complicat un exercici que per a ell és senzill, i a la inversa. D'aquesta manera, serà també conscient de les intel·ligències de Gardner que hem esmentat i del fet que cadascú destaca per X i que, a la vegada, pot reforçar a través dels seus companys i del professorat aquestes altres capacitats. Serà capaç d'empatitzar amb els processos d'aprenentatge dels seus semblants, així com amb les emocions que sorgeixen durant el procés: des de la frustració a l'alegria en haver resolt una de les tasques o haver finalitzat el projecte.

Durant aquest projecte es farà ús de diferents tipus d'avaluació: autoavaluació (autoregulació de l'alumnat), coavaluació (avaluació entre iguals, cooperativa i no competitiva) i metavaluació (avaluació del professorat). Aquestes tres avaluacions es faran a través de les dianes facilitades a l'alumnat, de les llistes de validació, de l'observació a l'aula així com de les rúbriques elaborades per nosaltres i amb les esmenes i contribucions del nostre alumnat.

## Elements transversals

Sens dubte, aquí l'element transversal per excel·lència són les emocions, i es tractaran en tots els nivells. Tot i així, s'han de destacar dos punts fonamentals en aquesta proposta:

1. Igualtat efectiva entre homes i dones.

- Visualització d'un fragment de *l'anegueta lletja*. En aquesta intervenció se'ls explica com moltes de les malalties com l'Asperger o el TDAH no es diagnostiquen correctament o d'hora perquè els estudis solen generar-se sobre mostres masculines.

2. Valors que fomenten l'empatia i la inclusió.

- Visualització del curtmetratge *Cuerdas*, per fomentar el respecte cap a les persones amb alguna discapacitat i reflexionar sobre la seva inclusió en la societat. De com, fins i tot ells, tenen algun dels vuit tipus d'intel·ligència molt desenvolupada.

El curtmetratge *Cuerdas* fa part del material que els alumnes treballaran per a la tasca *Posa-hi veu!* Hem escollit aquest perquè els altres curtmetratges no tenen audio.

## Atenció a la diversitat

El Pla d'Atenció a la Diversitat que mantindrem durant tot el curs té els objectius següents:

- Afavorir el desenvolupament integral dels alumnes, ajustant la resposta educativa a les seves necessitats particulars (aptituds, motivacions, factors socioculturals i interessos diferenciats).

- Potenciar l'adopció de mesures generals que contribueixin a prevenir dificultats d'aprenentatge, anticipant-nos-hi i evitant, sempre que sigui possible, la inadaptació, el fracàs o la sortida prematura del sistema educatiu.

- Impulsar el desenvolupament de programes específics, en funció de la normativa vigent, que donin resposta a necessitats educatives especials de l'alumnat.

- Mantenir una actitud positiva i acollidora respecte a la heterogeneïtat, diversitat i multiplicitat de capacitats dels nostres alumnes.

Per tal d'aconseguir aquests objectius, s'adopten mesures de suport per atendre la



diversitat del grup, aquestes es revisen i s'adeqüen mitjançant el procés de seguiment de l'evolució de cada un dels alumnes.

Totes les mesures que exposam s'ajusten al Pla d'Atenció a la Diversitat del nostre centre (IES SIneu), el qual, a la vegada, s'ha elaborat seguint la normativa vigent.

Per una banda, hi ha les mesures ordinàries adreçades a tot el grup perquè qualsevol alumne pugui assolir els objectius i les competències clau de l'etapa com ara la diversificació d'instruments

La diversitat d'instruments i procediments d'avaluació que van més enllà d'un examen a final d'unitat i de la correcció per part del professor. Aquest tipus d'avaluació fomenta la implicació i participació de l'alumne, la pèrdua de la por, la seguretat en un mateix i l'autoregulació del seu procés d'aprenentatge. L'avaluació competencial pren força i estimula la motivació de l'alumnat. El que es pretén és que l'alumne sigui el protagonista del seu propi aprenentatge.

La manera que hem considerat per atendre millor la diversitat no ha estat altra que el foment del treball cooperatiu i col·laboratiu a partir de l'aprenentatge basat en projectes.

Aquest treball ens aporta moltes coses positives com ara la inclusió i la transmissió de coneixements entre iguals –*peer instruction*–. Són els mateixos companys els que s'ajuden i prenen el rol no només d'investigador sinó també el de transmissor. D'aquesta manera consoliden molt millor els seus coneixements.

Ens agradaria destacar que gran part de la solidificació de l'aprenentatge esdevé quan l'alumne ha entès i incorporat el coneixement, però que, a més, és capaç de transmetre'l als seus semblants, i la inclusió que rau en la metodologia de l'ABP és la pedra angular de l'atenció a la diversitat tant pel que fa a la competència social i, per extensió a la intel·ligència emocional, com pel que fa a totes les altres competències.

Es faran les adaptacions curriculars no significatives necessàries per a un bon procés d'aprenentatge. Totes les adaptacions es duran a terme amb l'assessorament del departament d'Orientació i se'n farà un seguiment per mesurar el seu grau d'eficàcia, la seva continuïtat i/o possibles esmenes.

## **Activitats de reforç i ampliació.**

Les activitats de reforç plantejades són petits reptes que estimulin l'interès dels alumnes i que, amb cadascuna d'aquestes petites passes, la seva motivació i confiança els portin a assolir els objectius que s'han plantejat. El mateix camí, recorregut de manera que respecti el ritme d'aprenentatge de cadascú, es troba en l'afirmació de Bueno: «Els adolescents necessiten reptes per estimular-se, però han de veure'ls assequibles, tant pel que fa a la dificultat com a la perspectiva temporal de recompenses» (Bueno 2022:144). Donam suport a aquesta iniciativa de segmentació de reptes per tal de mantenir alts nivells de motivació.

Les activitats d'ampliació, en aquest cas, poden ser des de la correcció de textos d'altres companys a la recerca d'informació sobre els textos i autors treballats. Una altra activitat d'ampliació pot ser la creació d'un passaport literari personal, que l'alumne faci de les seves lectures una petita pàgina del seu passaport literari individual.

## **Conclusions**

Tan bon punt hem acabat de confeccionar el marc conceptual i la proposta didàctica podem concloure la idoneïtat de treballar la intel·ligència emocional dins l'aula i emprar-la com estímul lector.

Podem incorporar al nostre dia a dia activitats que reforcin l'autoconeixement, l'empatia, la gestió de les emocions pròpies així com reconèixer les d'altri. Podem transformar les activitats que ja coneixem i hem treballat, fer una volta de clau i convertir-les en un punt de partida per treballar les habilitats lingüístiques paral·lelament amb les habilitats socials.

La literatura és potencialment útil per a l'educació emocional en tant a què respon a les necessitats comunicatives i a la vegada a les problemàtiques reals dels nostres alumnes.

Els alumnes veuen reflectides les seves emocions i les dels seus companys en els fragments de lectura i en els relats breus que conformen la pedra angular del nostre projecte. D'altra banda poden exercitar el llenguatge no verbal, veure com les emocions traspassen el llenguatge. Hem emprat el debat per contrastar les emocions que pot generar la lectura d'un fragment sobre una determinada emoció o com una representació de teatre ens pot oferir una altra òptica de la vida.

Els alumnes no memoritzen continguts. Els creen a partir d'allò que han anat incorporant sessió rere sessió, si no els recorden poden fer recerca o recolzar-se en altres companys o en el professorat. Construeixen sobre allò que ja saben i juguen a fer coses que per a ells són diferents i per a nosaltres, els docents, són el mateix disfressat de quelcom més atractiu. Construeixen sobre allò que ja saben i juguen a fer coses que per a ells són diferents i per a nosaltres, els docents, són el mateix disfressat de quelcom més atractiu.

La nostra proposta és deixar de ser transmissors de coneixements i posicionar-nos en el paper de facilitadors de l'aprenentatge. Val a dir, que els alumnes siguin capaços de crear el seu propi contingut que siguin «subjectes actius en la construcció del coneixement, veritables protagonistes de processos mentals desencadenats fonamentalment en situacions d'intercanvi social» (Vigotsky). Volem prémer al màxim la competència aprendre a aprendre, no només en el camp de la Llengua i la Literatura sinó també pel que fa a les relacions socials.

En aquest punt, podem concloure que la tasca d'encoratjar els nostres alumnes per tal que llegeixin més, ho facin per plaer i s'atansin a la literatura és un camí a recórrer i que, tal i com hem vist a l'estat de la qüestió és una tasca que comporta molta implicació per part de l'equip docent.

El gust per la lectura no neix del no res i el professorat resultam un exemple a seguir, és per aquest motiu que és convenient que tots donem importància a la lectura a classe. Si els alumnes veuen que la professora de Biologia comparteix amb ells el darrer llibre que ha llegit o el professor de Socials els comenta que la darrera cançó que ha fet el seu cantant preferit s'inspira en un poema que va llegir poden arribar a sentir la necessitat de fer-ne part.

Les creacions literàries han permès al nostre alumnat expressar tot allò que necessitaven, i ho han fet de maneres molt diferents: en equips de treball cooperatiu, de manera individual, a través de les paraules però també de les imatges i de la música, i a través de les TIC que tant els convida a participar.

En aquest projecte hem aparcat la visió dels autors a través de la seqüència històrica i dels moviments literaris i hem proposat autors des dels seus relats i aquests, a la vegada

des de les emocions..

L'objectiu és guiar gradualment les lectures cap al coneixement dels nostres autors i dels moviments literaris. Necessitam crear un joc entre allò canònic i no canònic per establir reptes assequibles i a la vegada estimulants. Cercam promoure l'hàbit lector i el gust per la literatura a través d'un corpus proper als seus interessos. Un corpus on es vegin reflectits, on hi hagi cabuda per a tot allò que els suposa ser adolescents.

Finalment, m'agradaria fer una petita reflexió sobre la importància de les emocions a tots els àmbits de la vida quotidiana. Són fonamentals per entendre's a un mateix i la realitat que ens envolta i això va lligat també amb l'aprenentatge cognitiu i vital.

## Referències bibliogràfiques

- ALABART, Miquel Àngel (2011): «Literatura i escola al S.XXI». <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3858005>
- BISQUERRA, Rafael (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ed. Praxis.
- BISQUERRA et alter (2016): *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Consulta Dialnet Abril 2022
- BUENO, David (2022): *El cervell adolescent*. Barcelona: Penguin Random House. Rosa dels vents.
- CAMPS, Anna(coord). (2011): *Didàctica de la llengua Catalana i la Literatura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (2020): *L'art de fer classe*. Barcelona: Anagrama.
- CERDÀ, Josep Ramón.(2022) «Els clàssics en temps d'IG». Taula rodona en el marc del festival ALBOPÀS.
- COLOMER, Teresa (2011): «L'ensenyament de la literatura a ESO». [https://www.academia.edu/39126483/Colomer\\_2011\\_Ensenyament\\_literaturaES](https://www.academia.edu/39126483/Colomer_2011_Ensenyament_literaturaES)  
[O](#)
- GARCÍA, Erika. I HEREDIA, Nazaret. (2017). «Emociones y redes sociales en adolescentes,» p. 11. Revista de estudios e investigación en psicología y educación.  
<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2131/pdf>
- GARCÍA, M.d.C., DEL OLMO, J. y DEL HOTO, M. (2018). «Jóvenes, privacidad y dependencia en las redes sociales». En II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC (128-138), Sevilla: Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social de la Universidad de Sevilla (COMPOLÍTICA)
- GARDNER, Howard (2001) *La intel·ligència reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- GOLEMAN, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HERNÁNDEZ, Josep (2015) «Ensenyar i aprendre literatura en contextos digitals: reptes i necessitats didàctiques». Revista Ítaca. Es pot consultar en línia: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55577/1/Itaca\\_06\\_07.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55577/1/Itaca_06_07.pdf)
- JOVER, Guadalupe (2007): *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*:

Octaedro.

- KRASHEN, Stephen (2004): *Free voluntary reading: New research, Applications and controversies*. Singapur: RELC Conference.  
<http://www.sdkrashen.com/content/articles/singapore.pdf>
- LLUCH, Gemma (2007) «Jóvenes adictos a la lectura» CLIJ, núm. 200, p.26-36.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2202573>
- LLUCH, Gemma (2006)  
[http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/32/06\\_Lluch.pdf](http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/32/06_Lluch.pdf)
- MARTÍ, Alícia i GARCÍA, Pilar (2010): «Les xarxes socials com a recurs educatiu»  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10979](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10979)
- MARTÍ, Alícia i GARCÍA, Pilar (2016): «El treball per projectes amb les TIC a l'àrea de llengua i literatura» Ed.Graó  
<https://www.grao.com/es/producto/el-treball-per-projectes-amb-les-tic-a-larea-de-llengua-i-literatura-ar06445703>

NADAL, Blanca (2015): «Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos». Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 3. 121-136.

- PEREIRA, Maria de Lourdes(2021): *Só há beleza no que se diz*. Officiumlectionis. Consulta virtual 14/07/2022.
- SIEGEL, Daniel (2014): *Tormenta Cerebral*. Madrid: Alba editorial
- <https://www.pencatala.cat/noticia/que-llegim-els-les-adolescents/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=bh97CuM0rpE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Q42d5EV7IRO>

## Annexos

### Annex 1. Rúbrica: el relat breu

| El relat breu                                 | EXPERT   | APRENT  | NOVELL   | PES |
|---|--|---|--|-----|
|   | 3  | 2   | 1  |     |
| <b>Ortografia i puntuació</b>                 | Fa de 0 a 10 errades d'ortografia i/o puntuació.   | Fa de 11 a 20 errades d'ortografia i/o puntuació.   | Fa 20 o més errades d'ortografia i/o puntuació.  | 20% |
| <b>Coherència, cohesió i adequació</b>        | Domina sense problemes l'adequació del text, la coherència i la cohesió  | Domina en gran part l'adequació, la coherència i la cohesió   | Presenta greus dificultats en els aspectes fonamentals d'adequació, coherència i cohesió   | 20% |
| <b>Estructura</b>                             | El contingut es troba ben estructurat amb les corresponents parts diferenciades  | Aproxima el contingut a l'estructura i hi trobam gairebé totes les parts pròpies del relat  | No adapta el contingut a l'estructura pròpia del relat ni es poden diferenciar les diferents parts del relat breu  | 20% |
| <b>Presentació</b>                            | El text està molt ben presentat. La tipografia és adequada i s'ajusta als paràmetres establerts a l'inici de l'activitat   | El text és adequat. La tipografia és adequada però els marges i interlineat no es corresponen als paràmetres establerts amb anterioritat. | Cap paràmetre de la presentació s'ajusta amb els criteris establerts.  | 20% |
| <b>Originalitat i creativitat amb el tema</b> | El títol del relat és atractiu i engrescador, el tema i l'escriptura són originals i el final és inesperat i ben elaborat. | El títol és adequat, el tema i l'escriptura són correctes i el final és coherent amb el relat.  | El títol no es correspon a la temàtica del relat o és incongruent. El tema no s'ajusta a allò que s'ha establert a classe i el final és previsible i poc elaborat. | 20% |

## Annex 2. Rúbrica: el debat

| Comprensió i expressió oral: El debat | EXPERT   | AVANÇAT  | APRESENT  | NOVELL  | PES |
|---------------------------------------|--|--|---|---|-----|
|                                       | 4  | 3  | 2   | 1   |     |
| <b>Contingut</b>                      | S'ajusta del tema del debat i estructura correctament el contingut de la intervenció   | Aporta continguts relacionats amb el tema del debat i intenta mantenir una estructura del format                     | Alguns continguts són propers al tema de debat i manté dèbilment l'estructura de la seva intervenció  | No s'ajusta a la temàtica del debat, aporta poques idees o cap i les intervencions que fa no tenen cap lògica establerta degut a la manca d'estructura. | 20% |
| <b>Terminologia i registre</b>        | Fa un ús totalment adequat de la terminologia i domina el registre propi del context   | Fa un ús correcte de la major part de la terminologia i el seu registre és adequat gran part del temps               | La terminologia emprada no s'ajusta a la temàtica del debat. El registre no és adequat a la situació comunicativa en la gran part de les intervencions. | No fa ús de la terminologia d'acord amb la temàtica establerta ni domina el registre propi del context  | 20% |
| <b>Comunicació no verbal</b>          | Mostra un domini del llenguatge no verbal. La postural corporal és bona i se'l veu relaxat, confiat i segur. Manté el contacte visual amb tots els participants durant les intervencions | Té una bona postura corporal habitualment manté el contacte visual amb la resta de companys.                         | La seva postura és s'adequada però forçada o tensa i poques vegades estableix contacte visual amb la resta de companys.                                 | La seva postura no és adequada i/o no mira als companys durant les intervencions pròpies o d'altri.   | 20% |
| <b>Pronunciació</b>                   | Manté una correcta pronunciació de la llengua durant totes les intervencions. No fa cap errada.  | Fa fins a dues errades de pronunciació però s'entén bé allò que diu.   | Fa de 3 a 4 errades i no s'entén gaire allò que diu.  | Fa més de 5 errades de pronunciació i costa molt entendre allò que diu.   | 20% |
| <b>Volum, velocitat i to</b>          | Ajusta el discurs a una velocitat, volum i to durant les seves intervencions   | La velocitat, el volum i to del discurs són correctes durant una part de les intervencions.                          | S'esforça en la tasca per intentar adquirir una velocitat, volum i to de veu adequat  | No respecta la velocitat del discurs, ni manté un volum i to per fer audible la seva intervenció  | 10% |
| <b>Altres</b>                         | Respecta sempre el torn de paraula dels companys, té capacitat de contrarèplica amb arguments fonamentats, pren nota de les  | Respecta gairebé sempre el torn de paraula, argumenta les seves contrarèpliques en gairebé totes les ocasions i pren | Respecta el torn de paraula dels companys feblement, en algunes ocasions produeix una contrarèplica correctament  | Difícilment respecta el torn de paraula, les seves contrarèpliques són escasses i poc fonamentades. No pren anotacions de les intervencions             | 10% |



|  |                                    |  |  |  |  |
|--|------------------------------------|--|--|--|--|
|  | intervencions dels altres companys | anotacions d'altres intervencions de manera regular. | fonamentada i pren alguna anotació de forma esporàdica | dels companys o mostra interès per altres contrarèpliques. |  |
|--|------------------------------------|--|--|--|--|

### Annex 3. Rúbrica: un viatge emocionant. Treball en grups cooperatius

| Avaluació projecte: Un viatge emocionant      | EXPERT  | AVANÇAT  | APRENT   | NOVELL   | PES |
|---|---|--|--|--|-----|
| Avaluació per grups de treball.               | 4   | 3  | 2  | 1  |     |
| <b>Domini</b>                                 | Tots els components de l'equip mostren un domini clar de la temàtica. No necessiten l'ajuda del professorat.  | No tots els membres de l'equip tenen uns coneixements òptims del tema però s'han ajudat entre ells. Han necessitat la intervenció del professorat en molt poques ocasions. | Han presentat algunes dificultats amb el tema i no sempre l'han resolt correctament. Han necessitat sovint la intervenció del professorat.                                   | Presenten greus dificultats pel que fa a coneixements del tema. No han sabut resoldre sense ajuda del professorat la majoria de les qüestions.               | 20% |
| <b>Resolució de problemes i ús de les TIC</b> | Tots els membres de l'equip cerquen solucions als problemes que van apareixent i els resolen. Demanen ajuda al professorat en cas de dubte. I fan un ús correcte de les TIC | No tots els membres cerquen solució als problemes i/o els resolen. En cas necessari demanen ajuda al professorat i habitualment fan bon ús de les TIC                      | Presenten algunes dificultats a l'hora de resoldre problemes. Poques vegades demanen ajuda al professorat i els costa fer ús de les TIC sense la intervenció del professorat | Presenten un elevat nombre de dificultats per identificar els problemes i resoldre'ls. Gairebé mai demanen ajuda al professorat i no tenen domini de les TIC | 20% |
| <b>Coordinació i cooperació del grup</b>      | Tots els membres de l'equip tracten a la resta amb respecte i comparteixen la càrrega del treball de manera justa.  | Quasi sempre tracten amb respecte a la resta de companys de l'equip i comparteixen, gairebé sempre, la càrrega de treball de manera equitativa.                            | De vegades hi ha algun membre de l'equip que no tracta als altres amb respecte i no tots assumeixen la seva càrrega de feina.  | Sovint o massa sovint els membres del grup no es respecten i no comparteixen de manera igualitària la càrrega de feina.                                      | 20% |

|                                  |  |   |  |  |     |
|----------------------------------|--|---|--|--|-----|
| <b>Presentació oral</b>          | Expliquen de manera entenedora la seva tasca en el projecte. Resolen les preguntes que sorgeixin als seus companys                   | Gairebé sempre expliquen de manera entenedora la tasca duta a terme. Intenten resoldre les preguntes dels seus companys | Expliquen de manera correcta. Resolen algunes de les preguntes dels companys.            | Mantenen feblement la seva explicació i els resulta difícil respondre a les preguntes dels companys.                               | 20% |
| <b>Gestió del temps</b>          | Gestionen de manera eficient el temps i disposen de temps extra per repassar la seva tasca   | Habitualment gestionen correctament el temps  | Algunes vegades no gestionen correctament el temps fins al punt d'anar amb el temps just | Gestionen de manera deficient el temps i això fa que sovint no compleixin les entregues  | 10% |
| <b>Implicació en el projecte</b> | Alta implicació per part de tots els membres de l'equip. S'ajuden activament uns amb els altres per aconseguir l'objectiu plantejat. | Diferents graus d'implicació entre els membres de l'equip tot i la col·laboració i ajuda entre uns i altres.            | Només s'impliquen en el projecte alguns membres de l'equip. En poques ocasions s'ajuden. | La implicació en el projecte per part de tots els membres de l'equip resulta deficient i el professorat els ha hagut d'intervenir. | 10% |

#### Annex 4. Rúbrica exposició oral per grups de treball

| Expressió oral:<br>presentació         | EXPERT  | AVANÇAT  | APRENT  | NOVELL   | PES |
|--|---|--|---|--|-----|
|  | 4   | 3  | 2   | 1  |     |
| <b>Avaluació per grups de treball.</b> |   |  |   |  |     |
| <b>Contingut i estructura</b>          | Han entès el tema i estructuraven correctament el contingut de la intervenció. Arriben a fer conclusions. | Han entès el tema i l'estructuren de forma clara. Aporten certa reflexió final | Demostren que han entès el tema però no ho han treballat prou ni n'han fet reflexió | No han entès prou bé el tema. No hi ha una estructura ni reflexió    | 20% |
| <b>Terminologia</b>                    | Fan un bon ús de la terminologia i dominen el registre propi del context                                  | Fan un ús correcte de la major part de la terminologia i el seu registre és    | La terminologia emprada no s'ajusta a la presentació. El registre no és             | No fa ús de la terminologia ni domina el registre de la presentació. | 20% |

|                            |   | adequat gran part del temps  | adequat.  |  |     |
|----------------------------|---|--|---|--|-----|
| <b>Comunicació</b>         | Mantenen un to de veu adequat i han mantingut l'interès dels companys.                  | La comunicació ha resultat clara, entenedora i han creat expectació en els seus companys gairebé tota la intervenció           | La intervenció era poc clara i no sempre organitzada. El to de veu no ha despertat sempre l'interès dels companys | La presentació ha estat difícil de seguir. Poc o gens clara i amb to de veu irregular que no ha estimulat l'atenció dels companys.     | 20% |
| <b>Presentació</b>         | Presentació molt ben treballada i atractiva.  | Presentació adequada   | Presentació correcta però no del tot organitzada i /o atractiva   | La presentació resulta poc atractiva i elaborada.  | 20% |
| <b>Adequació del temps</b> | S'ajusten al temps i fan una distribució equitativa de l'estructura i les intervencions | S'ajusten al temps d'exposició però presenten un petit desequilibri pel que fa al temps de les intervencions i/o l'estructura. | No s'han ajustat al temps total i les distribucions han resultat irregulars.                                      | La intervenció és massa curta o massa llarga amb greus irregularitats pel que fa a la distribució de temps entre els membres del grup. | 20% |

## **Annex 5. Fragment *L'amant perillosa: Al sud de la frontera, a l'oest del sol.* Haruki Murakami**

– T'agrada de debò? –em va preguntar Izumi amb una veu molt prima.

– És clar que sí –vaig contestar–. És clar que m'agrada.

Amb els llavis serrats, em va mirar directament als ulls. Em va mirar tanta estona que em va fer sentir incòmode.

– Tu també m'agrada –va dir al cap d'una estona.

Però, vaig pensar.

–Però –va continuar, tal com m'esperava– no hi ha pressa.

Vaig assentir amb el cap.

–No siguis tan impacient. Tinc el meu propi ritme. No sóc gaire espavilada. Necessito molt de temps per preparar-me. Pots esperar una mica?

Una altra vegada vaig assentir amb el cap en silenci.

–M'ho promets?–em va demanar.

–T'ho prometo.

–No em faràs mal?

–No et faré cap mal.

Va abaixar la vista i es va quedar una estona mirant-se les sabates. Eren un mocassins negres. Comparades amb les meves, eren tan petites que semblaven de juguina.

–Tinc por –va confessar–. Fa dies que em sento com un cargol sense closca.

–Jo també en tinc, de por –vaig contestar –.Em sento com una granota sense els peus de palmípede.

Va aixecar la vista i va fer un lleuger somriure.

Sense dir res vam anar a una part resguardada de l'edifici i ens vam besar, abraçats: un cargol sense closca i una granota sense peus de palmípede. La vaig estrènyer fort. Les nostres llengües es van tocar lleument. Li vaig tocar els pits per damunt de la brusa. No va oposar resistència. Només va tancar els ulls i va deixar anar un sospir. Tenia un pits petits que em cabien perfectament al palmell de la mà, com si estiguessin fets expressament. Va posar-me la mà damunt el cor. El tacte d'aquella mà i els batecs del meu cor anaven compassats. No és Shimamoto, vaig dir-me. No em pot donar el que Shimamoto em donava. Però és aquí, és meva, i fa tot el possible per donar-me tot el que pot. Com podria voler fer-li mal?

Però aleshores no ho sabia. No sabia que pogués ferir una persona tan profundament fins al punt que mai no se'n refés. Que pel sol fet de viure, una persona pot fer mal a una altra.

## **Annex 6. Fragment de *Sefarad* d'Antonio Muñoz Molina**

A l'església de Santa María, recordo que hi anava cada tarda, a l'estiu dels meus dotze anys, a resar unes quantes avemaries a la verge de Guadalupe, patrona de la meva ciutat, a la qual jo demanava que intercedís per mi perquè m'aproessin la gimnàstica al setembre, perquè als exàmens de juny havia suspès de manera humiliant, encara que no pas injustificada. No tenia facilitat per a cap esport, no era capaç d'enfilar-me en una corda o saltar el poltre i, ni tan sols sabia fer una tombarella.

Havia anat creixent en mi un sentiment d'exclusió que s'accentuava amargament amb la pèrdua de les confortables certeses de la infantesa i les primeres terboleses i temors del trànsit a l'adolescència. Em sentia sempre avergonyit i a part dels altres, amb la meva cara massa rodona que s'omplia de grans, el pèl moixí que m'ombrava el llavi superior, encara infantil, el berriscol que em brollava en els llocs més estranys del cos, el remordiment agut i secret de la masturbació, que segons els ensenyaments irats dels capellans no tan sols era un pecat, sinó també el principi d'una sèrie de malalties atroces.

## **Annex 7. Fragment *Camp de maduixes* de Jordi Sierra i Fabra**

6 hores 39 minuts

Va obrir els ulls quan el primer truc de telèfon no havia mort, i la primera cosa i la primera cosa que trobà en la foscor de la nit foren els dígitos verds de la ràdio rellotge.

Per això va saber que la trucada no podia ser bona

No n'hi ha cap que ho sigui a la matinada.

Allargà el braç just en el moment que sobrevenia el silenci entre el primer i el segon truc, i ensopegà amb el got d'aigua que hi havia a la tauleta de nit. El va fer caure. La seva dona també s'agità, al seu costat, impulsada per aquella despertada tan brusca. Va ser ella qui encengué la llum de la seva pròpia tauleta.

La mà de l'home es va aferrar a l'auricular del telèfon. Mentre s'incorporava una mica per poder parlar, el despenjà i se l'acostà a l'orella. La pregunta va ser ràpida, alarmada.

–Sí?

Va sentir una veu neutra, opaca. Una veu desconeguda.

–El senyor Salas?

–Jo mateix.

–A veure senyor Salas –la veu, de dona, es prengué una mena de respir. O més aviat va ser com si es disposés a agafar embranzida–. Li truco des del Clínic. Temo molt que ha passat una cosa delicada i necessitem...

–És la meva filla? –va saltar ell automàticament.

Va sentir com la seva dona se li aferrava al braç.

–Sí, senyor Salas –continuà la veu, de manera oberta i directa–. Ens l'han portada força malament i... Bé, encara és aviat per dir res, m'entén? Caldria que passés per aquí com més aviat millor.

–Però... està bé? –La tensió féu que s’atropellés, la pressió de la mà de la seva dona li va fer mal, el seu cap entrà en una espiral de pors i angoixes. –Vull dir...

–La seva filla ha pres alguna mena de substància perillosa, senyor Salas. L’han portada els seus amics i estem fent el que podem per ella. Això és tot el que li puc dir. Espero que quan arribin aquí tinguem notícies més bones.

–Venim de seguida.

–Hospital Clínic. Entrin per urgències.

–Gràcies...Sí, és clar, gràcies...

Va restar immòbil, amb el telèfon a la mà, sense gairebé adonar-se que la seva dona ja estava dreta. Després la va mirar.

–Un accident de cotxe? –aconseguí articular amb prou feines ella.

–No, diuen que ha...pres alguna cosa –va exhalar ell.

La incomprensió començà a obrir-se camí en les seves ments.

–Què? –fou l’única cosa que va poder dir la seva dona enmig de la foscor de la seva nova realitat.

## Annex 8. Full d'activitats mans a la feina

### *Mans a la feina!*

Intentava recordar els consells de Gaspar Neu. Primer, necessitava el so d'un pulmó asmàtic femení, a ser possible en re menor, que el llo ro pogues memoritzar i reconeixer mes tard. Tot i que fos menys evident que el perfum, no podia deixar de banda aquella pista, sobretot tenint en compte que era l'únic al meu abast fins aleshores. Vaig decidir demanar ajuda a la farmaceutica timidissima que treballaba al Temple de la Medicina, no gaire lluny del meu apartament.

- Bona tarda, Lluisa.

-Hola, bona tarda.

Quan vaig pronunciar el seu nom va semblar que es posava nerviosa. Un grup de vells abrigats amb immenses bufandes es queixava al voltant del mostrador. Alguns mes joves que jo.

-Gracies per la direccio del detectiu Gaspar Neu. Es sorprenent!

-Ah, això... Doncs la cosa no ha fet sino començar... Diques, que necessites?

- Amor i un tub de vitamina C, per favor.

- Això es tot?

-No, he de demanar-te una cosa una mica mes especial

-Mes especial que l'amor?

-Almenys mes especial que la vitamina C

Vaig deixar que la farmacia es buides i vaig tornar a començar.

-Lluisa, necessit demanar-te un favor.

-Somnifers sense recepta un altre cop?

-No. Necessit la direccio de totes les brunes asmaticues una mica massa guapes que viuen a la nostra barriada. Em pots ajudar?

-Asiatiques?

-Asmaticues!

-Que vols fer?

- Trobar a la noia invisible.

1. Aquest text no ha berenat i s'ha cruspit els accents i alguna cosa més. Pots ajudar-me a corregir-lo?
2. Què senten els personatges d'aquesta història? T'has sentit alguna vegada així?
3. Aquest fragment necessita un final. Escriu-ne un!



## Annex 9. Full d'activitats 2: *Wonder*

Llegeix aquest fragment i contesta les preguntes que et plantejam a continuació:

### *Fantasma Sanguinolent*

He de reconèixer que aquell matí anar cap als armariets caminant pel passadís va ser una experiència única. Tot es veia diferent. Jo era diferent. En lloc de caminar com sempre amb el cap baix, intentant que ningú em veiés, aquell dia anava amb el cap alt mirant al meu voltant. Volia que em veiessin. Un nin que portava una disfressa clavada a la meua, amb la mateixa màscara de fantasma que li rajava la sang vermella de mentida, em va xocar la mà quan ens vam creuar per les escales. No en tinc ni idea de qui era, i ell no tenia ni idea de qui era jo, i per un moment em vaig preguntar si hauria fet el mateix si hagués sabut que qui havia sota la màscara era jo.

Començava a pensar que aquell dia seria un dels més importants de tota la història de la meua vida, fins que vaig arribar a l'aula de tutoria. La primera disfressa que vaig veure en entrar va ser la de Darth Sidious. Era una d'aquestes màscares realistes, amb una caputxa negra sobre el cap supergran i una bata negra molt llarga. De seguida vaig saber que era el Julian, és clar. Devia haver canviat d'idea a última hora perquè es pensava que jo aniria de Jango Fett. Estava parlant amb dues mòmies que devien ser en Miles i en Henry, i cada dos per tres miraven cap a la porta com si esperassin que arribàs algú. Jo sabia que la persona que estaven esperant no era el Fantasma Sanguinolent. Era el Boba Fett.

Estava a punt d'asseure'm al meu lloc de sempre, però no sé per què, vaig anar cap a una taula que hi havia prop seu i vaig poder sentir el que deien.

Una de les mòmies deia:

- És que són clavats!
- Sobretot aquesta part d'aquí...- va respondre la veu de Julian tocant-se les galtes i els ulls de la màscara de Darth Sidious.
- En realitat s'assembla més a un d'aquells caps que els han reduït-va dir la mòmia-. No n'heu vist mai cap? Són clavats a ell.

- Doncs jo li trobo cara d'orc.
- - Ostres, Sí!
- Jo, si tingués aquella cara- va dir la veu del Julian mig rient-,us ho juro, aniria amb la cara tapada amb una caputxa.
- Hi he pensat molt- va dir la segona mòmia molt seriosa-, i jo crec que...jo crec que si tingués aquella cara, em suïcidaria.
- Apa!-Va fer en Darth Sidious.
- Que sí, de debò- va insitir la mòmia- No podria suportar mirar-me cada dia al mirall i veure'm així. Seria horrible. I que sempre se'm quedés mirant tothom...
- Doncs, per què vas sempre amb ell?- Va preguntar en Darth Sidious
- No ho sé- va respondre la mòmia. El senyor Tushman em va demanar que anés amb ell a principi de curs i els degué dir a tots els mestres que ens posassin junts.

La mòmia va arronsar les espatlles. Jo sabia perfectament de qui era, aquell gest, és clar. Sabia perfectament de qui era, aquella veu. I també sabia que necessitava fugir d'allà. Però em vaig quedar on era i vaig esperar que el Jack Will acabàs de dir el que estava dient.

- El que vull dir és que, si em segueix a tot arreu, què se suposa que he de fer?
- Treu-te'l de sobre- va dir en Julian.

No sé que va respondre en Jack, perquè vaig sortir de la classe abans que ningú arribàs a saber que havia estat allà dins. La cara em cremava mentre baixava les escales. Em rajava suor sota la disfressa. Vaig començar a plorar. No ho podia evitar. Em queien unes llàgrimes tan grosses que gairebé no hi veia, però com que anava caminant amb la màscara posada no me les podia eixugar. Cercava un lloc diminut per ficar-me a dins i desaparèixer. Desitjava trobar un forat on pogués caure: un foradet negre que se m'empassàs.

*Wonder*, J.R Palacio.

1. Resumeix amb les teves paraules el que passa en aquest text que acabes de llegir.
2. L'actitud de Jack, a qui el protagonista considera com el seu millor amic, ens pot arribar a sorprendre, o bé el podem arribar a justificar?
3. Per què creus que mostra aquest rebuig cap a l'August? Amb quin condicionant es troba?
4. Relacionat amb la pregunta anterior, has sentit mai aquesta emoció?
5. Creus que ens comportam de la mateixa manera quan estam en grup que quan estam sols? Per què ho fem?

## **Annex 10. Fragment de *Cròniques de la veritat oculta* de Pere Calders**

Va recórrer la casa de dalt a baix, regirà tots els armaris i tots els calaixos i, finalment, en un racó de les golfes va trobar un gran raspall passat de moda, definitivament bandejat de les necessitats de la família. Aclucant els ulls, va passar-li la mà plana per damunt del pèl, i és ben de debò que va fer-li l'efecte que acariciava el llom d'un gos. Per ésser una primera prova va resultar tan bona, que el nen Sala va creure que no li calia cercar més. Va lligar-lo amb un tros de cordill i al cap de cinc minuts escassos estava ben lluny de creure que arrossegava un raspall, sinó que tenia el convenciment que «Raspall», un gos de raça estranya, el seguia amunt i avall de casa seva. (...) I mireu si passen coses extraordinàries a vegades, que molt abans d'adormir-se el nen va adonar-se que el raspall irradiava calor de vida, que es premia contra el seu cos cercant una carícia. (...) Va alçar-se, obrí el llum i comprovà esbalaït que el raspall, sense perdre gens ni mica la forma de raspall, es movia com un gos. Va saltar donant algunes voltes prop del nen i després va posar-se de panxa enlaire, per tal que l'amanyaguessin.(...)

I mireu si anava poc errat que la nit següent va despertar-lo un clapit de «Raspall». Va desvetllar-se i sentí soroll de baralla a la biblioteca i la veu del seu pare demanant auxili. «Raspall» furgava la porta i tenia un rar neguit; el nen obrí, baixà les escales de puntetes i va veure el seu pare barallant-se amb un lladre que el dominava i estava a punt de baldar-li el cap amb un ferro de la xemeneia.

– Busca'l, «Raspall», mossega'l!

«Raspall» va córrer com el vent, s'abraonà damunt del lladre i va mossegar-li la canyella. I el lladre es va quedar tan sorprès per l'agressió d'aquella mena de cosa, que va rendir-se de seguida i fou lliurat a la policia lligat de peus i mans.(...)

– Li farem una caseta al jardí, amb tot el confort de les darreres descobertes. Damunt la porta, hi farem pintar unes lletres que diguin: «No és segur que ho sigui, però mereixeria ésser-ho».

## Annex 11. Preguntes per iniciar la sessió

### ENGEGA'T

|    |   |          |
|----|---|----------|
| 1  | Aquesta hora (12.35) en català central es diu...  |          |
| 2  | Qui és qui menja a mercè de les dents dels altres?  | Dentista |
| 3  | En quins blocs es divideixen els dialectes catalans?  |          |
| 4  | Lletreja la paraula CONJUGACIÓ  |          |
| 5  | Justifica l'accent de la paraula "camaleó"  |          |
| 6  | A la frase: Els llibres de text són a la prestatgeria, quina funció fa "a la prestatgeria"? |          |
| 7  | A quin segle podem situar Ausiàs March?   |          |
| 8  | Quins poden ser verbs copulatius?   |          |
| 9  | Tria la forma correcta: corre, córrer, còrrer   |          |
| 10 | Quin és el subjecte de l'oració: "Mirall trencat va ser escrit per Mercè Rodoreda"?         |          |
| 11 | Lletreja la paraula SOMIATRUITES  |          |
| 12 | A veure si ho sabeu, què és el que us toca a la cara i no ho veieu?                         | Vent     |
| 13 | Quines són les principals propietats textuais?  |          |
| 14 | Justifica l'accent de la paraula "helicòpter"   |          |
| 15 | V o F? Els primers textos literaris en llengua catalana són de Ramon Llull                  |          |
| 16 | Si cau a terra no s'estrella, i si cau a l'aigua s'estavella                                | Paper    |
| 17 | Casa amunt, casa avall. L'arrossega i l'arrossega i no la perd mai                          | Cargol   |
| 18 | V o F? El pronom "la" pot substituir a "la porta" a la frase: "tanca-la, si us plau"        |          |
| 19 | Posa tres exemples de connector textuais per iniciar un discurs                             |          |
| 20 | Què són les paraules homònimes?   |          |
| 21 | Justifica l'accent de la paraula "matalàs"  |          |
| 22 | Lletreja la paraula ENLLUERNAR  |          |
| 23 | Digues la persona, el nombre, el temps i el mode de "cantessis"                             |          |
| 24 | Corregeix la frase: "La meva avia s'ha donat compte de que divendres no pot venir"          |          |

|    |   |              |
|----|---|--------------|
| 25 | Un adverbí sempre anirà acompanyat de...  |              |
| 26 | Tot plegat no dic mai res, però si bé em divideixen i em comprenen i em coneixen faig savi aquell que no ho és. | Abecedari    |
| 27 | Quines són les categories gramaticals de l'oració "A la Mireia no li sembla bé"?                                |              |
| 28 | V o F? Els dialectes del català tenen subdialectes  |              |
| 29 | Corregeix la frase: Perquè no vens demà?  |              |
| 30 | Fes la substitució pronominal de la frase: "Truca a la Montse"  |              |
| 31 | No tinc cap color, no faig cap olor, i en temps de calor jo calmo l'ardor                                       | Aigua        |
| 32 | Fregant neix, i bufant creix, i si el tapes és ben mort; pot fer el mal amb escreix destrossant a dret i a tort | Foc          |
| 33 | Els accents diacrítics han quedat reduïts a 15 monosíl·labs. V o F?   |              |
| 34 | Tradueix al català: "Tengo que venir antes de las cinco y media"  |              |
| 35 | Justifica per què la paraula "Cassola" no porta accent  |              |
| 36 | Lletreja la paraula EMMARCAR  |              |
| 37 | Digues la diferència entre "conte", "compte", "comte"   |              |
| 38 | A la frase "anirem a comprar caramels", el subjecte és  |              |
| 39 | Quins són els primers textos coneguts en llengua catalana?  |              |
| 40 | La frase "Hi ha moltes cadires a la sala" té un subjecte el·líptic: V o F?                                      |              |
| 41 | Què són els neologismes?  |              |
| 42 | Digues un sinònim de "nerviós"  |              |
| 43 | Fes la substitució pronominal de la frase següent: Vinc de Vidreres   |              |
| 44 | 2a persona del plural del passat perifràstic d'indicatiu del V venir  |              |
| 45 | A la frase "anirem al mercat demà al matí", quins sintagmes i complements hi ha?                                |              |
| 46 | La combinació de "de+el" és una contracció d'una preposició i un article  |              |
| 47 | Posa tres exemples de connector textuals per finalitzar un discurs  |              |
| 48 | Qui són els que només treballen quan volen?   | Els aviadors |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 49 | Comenta la frase: Ramon Llull va ser un trobador valencià que es dirigia a la seva estimada sota el senhal "llir entre cards". |  |
| 50 | Quina és la diferència entre un "si" que porta accent i un que no?   |  |

Endevinalles: <https://endevinalles.wordpress.com/base-de-dades/>

AQUEST MATERIAL NO ÉS DE CREACIÓ PRÒPIA: CORRESPON A @MOULLENGUA

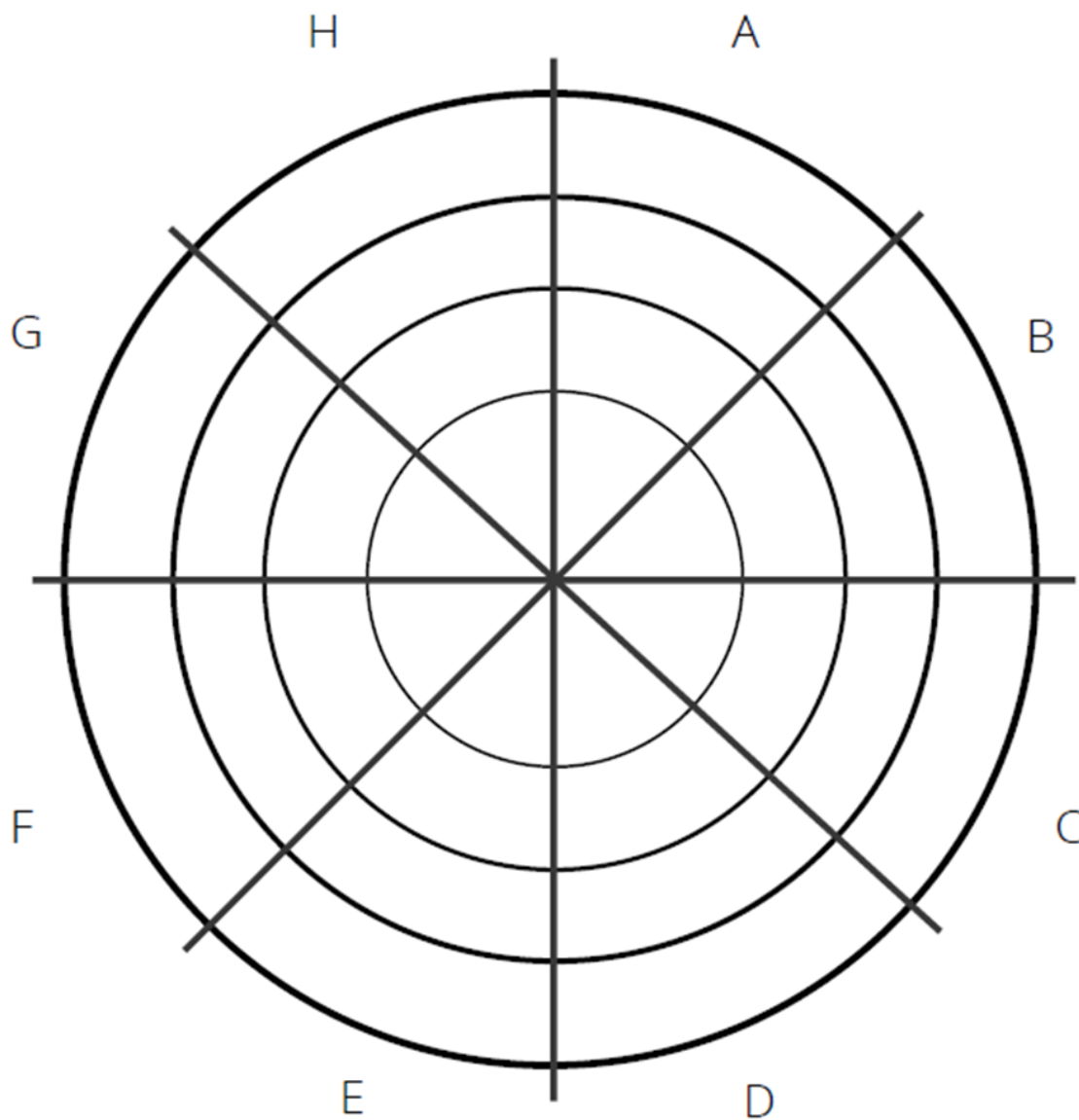
### Annex. Rutina de pensament: Abans vs ara

| Abans sabia.../ Ara sé...   |   |
|---|---|
| Els alumnes treballaran des de les seves respectives àrees de treball que, en l'actualitat, són les seves taules i cadires. Disposaran de part de la sessió per analitzar els seus coneixements anteriors i els que han après. Emprarem la tècnica del bolígraf per tal de canviar de color segons si ho consideren assolit/poc assolit/no assolit. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durada de l'activitat: 15 minuts</li> <li>• Participants: tota la classe</li> <li>• Material: full de paper i bolígraf</li> <li>• Distribució: individual, en les seves àrees de treball</li> <li>• Objectiu: treballar i reforçar la seva identitat i ser conscients del seu procés d'aprenentatge</li> </ul> |

\*La tècnica del bolígraf de colors és una tècnica que he desenvolupat arran d'un professor de secundària. Aquest professor dividia el temps dels exàmens en 3 blocs i 3 bolígrafs diferents. Els primers 40 minuts, utilitzàvem el bolígraf blau i anàvem contestant les preguntes. A continuació, teníem 15 minuts per utilitzar el bolígraf negre i fer una ullada als apunts i exercicis del quadern. Finalment, teníem 5 minuts on podíem obrir el llibre i utilitzar el bolígraf verd. Una tècnica útil, des de la meua perspectiva.

## Annex 12. Diana d'avaluació: autoavaluació

# *Autoavaluació*



A: Estic satisfet amb la feina feta

B: M'he esforçat al màxim

C: He après coses que no sabia

D: He recordat coses que ja sabia

E: Ho puc explicar a un company

F: Quan no ho he entès he demanat ajuda

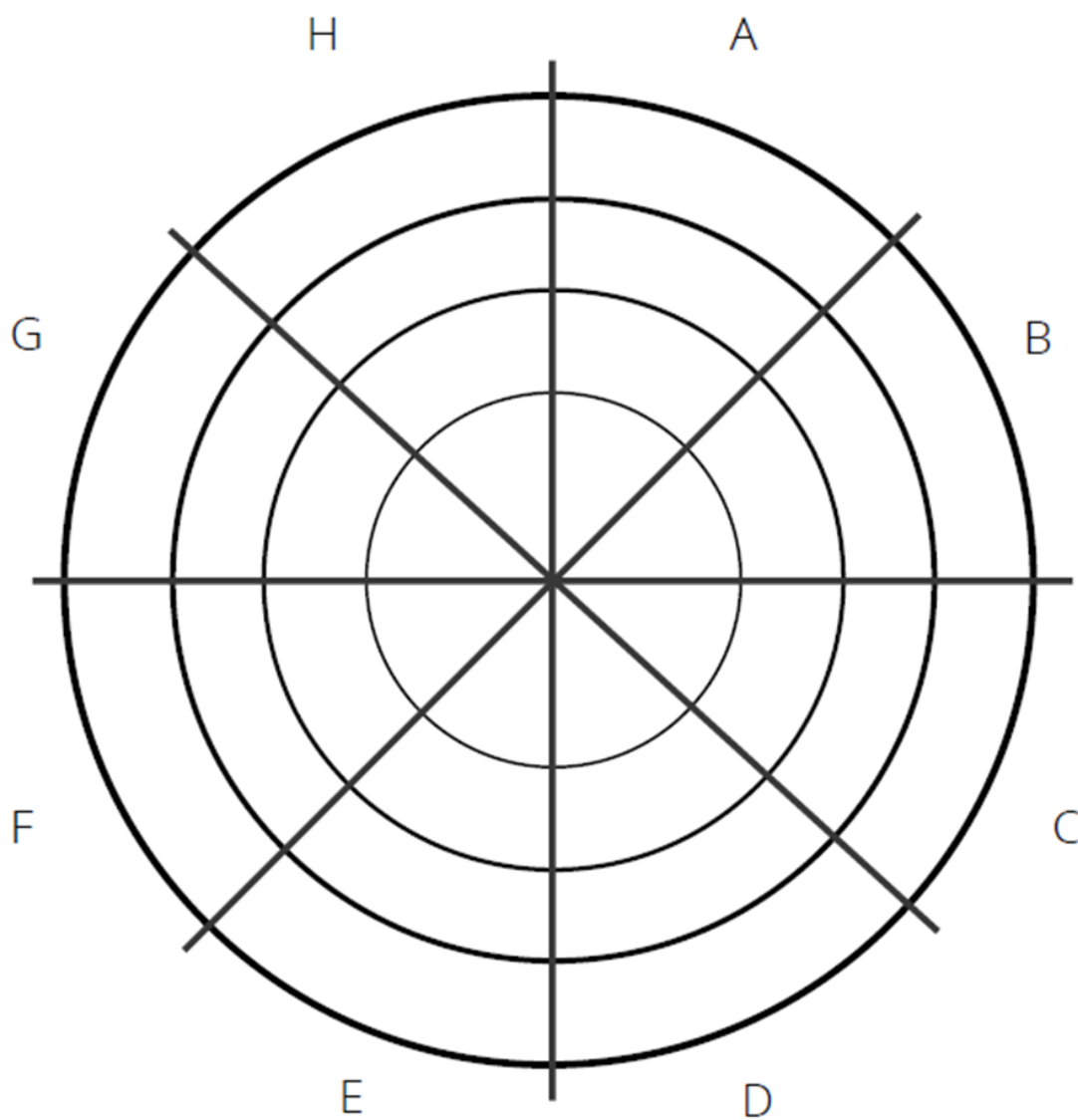
G: He organitzat bé el meu temps

H: M'ha agradat allò que he après



Annex 13. Diana d'avaluació: coavaluació del meu grup

*Avaluació dels companys  
del meu grup*



A: Ens ha motivat la tasca

B: Hem fomentat l'esperit d'equip

C: Ens hem coordinat bé tots els membres

D: Ens hem ajudat i respectat tots

E: Hem gestionat bé el temps

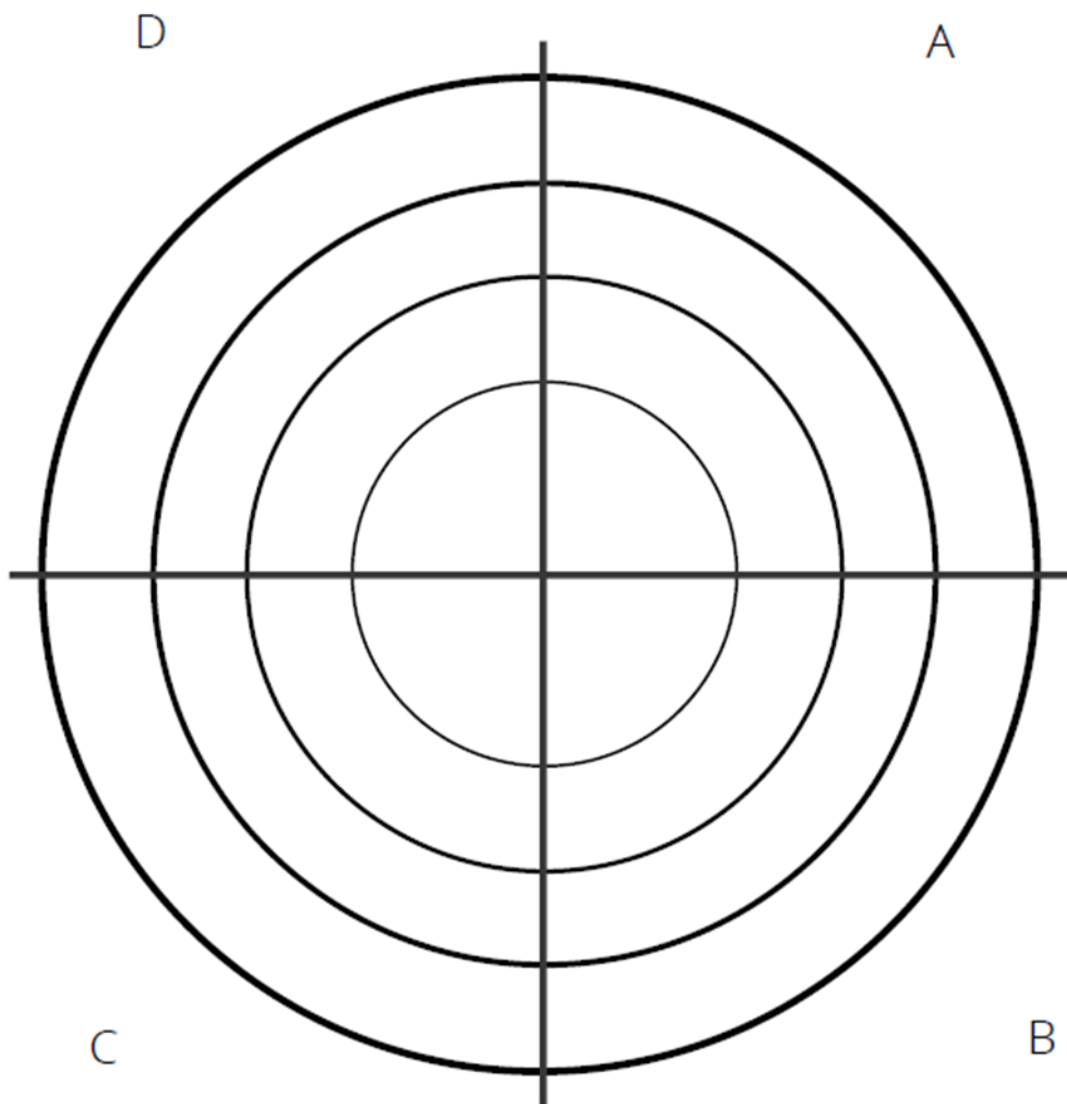
F: Hem après alguna cosa nova

G: Si sorgia algun problema cercàvem solucions

H: Hem planificat bé la tasca

## Annex 14. Diana d'avaluació: la professora

### *Avaluació de la professora*



- A: Ha proposat un tema engrescador
- B: Ens ha explicat la rúbrica i criteris d'avaluació
- C: Les explicacions ha estat clares i entenedores
- D: Ha resolt els nostres dubtes i orientat en cas necessari