



**MÀSTER EN FORMACIÓ DEL
PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA**

Treball de Fi de Màster

Curs 2021-2022

**LLEGIR PER ESCRIURE;
ESCRIURE PER LLEGIR.**

Una proposta didàctica per millorar l'expressió escrita a través de l'obra de Montserrat Roig.

Pau Pratsobreroca Andreu

Tutor: Jordi Fortuny Andreu

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat: Llengua i Literatura Catalanes

Curs 2021-2022

RESUM

Aquest treball presenta un seqüència didàctica que es porta a terme en el context de l'assignatura de Llengua i Literatura Catalanes dissenyada per a la classe de 4t d'ESO A de l'Institut Neus Català, de Cornellà de Llobregat. Es tracta d'un centre que compta amb una quantitat molt important d'alumnes amb necessitats educatives especials i que té un context lingüístic molt divers i variat; el català és la llengua familiar de molts pocs alumnes.

És una unitat formativa que treballa competències de la dimensió literària, però també de comprensió lectora i expressió escrita, amb la finalitat de posar remei a unes mancances detectades durant la fase d'observació. A través de la figura i l'obra de Montserrat Roig, es despleguen diferents continguts literaris i lingüístics, com ara les figures retòriques o l'adjectiu. La seqüència es clou amb la redacció (i la reescriptura, és a dir, la revisió) d'un text de caràcter literari, que pren com a referent els textos i les estratègies d'escriptura vistos i treballats durant les sessions d'aquesta proposta.

Paraules clau: didàctica de la llengua i la literatura, educació secundària, expressió escrita, comprensió lectora, Montserrat Roig, reflexió literària.

ABSTRACT

This paper presents an educational proposal as part of the subject of Catalan Language and Literature for the 4th ESO A students of Neus Català state High School, in Cornellà de Llobregat. We need to take two factors into account: one is that some of the students in this class have special needs and the other one is the linguistic context of the high school, as very few students have Catalan as their mother tongue.

This educational proposal is meant to solve some deficiencies detected during the observation phase. On the one hand, it aims to improve competences of the literary dimension and, on the other hand, reading comprehension skills and writing skills. It is to be carried out in one unit. Through some texts by the Catalan writer Montserrat Roig, this unit includes some literary and linguistic features, such as rhetorical figures or adjectives. At the end of the unit there is a literary writing (and rewriting) exercise based on the texts studied during the lessons of this educational proposal.

Keywords: language and literature didactics, secondary education, written expression, lecture comprehension, Montserrat Roig, literary reflexion.

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	4
2. OBJECTIUS I LÍNIES GENERALS DE TREBALL	6
3. MARC D'APLICACIÓ	9
3.1. L'Institut Neus Català	9
3.2. La classe de 4t d'ESO A	11
3.3. Necessitats i coneixements previs	13
4. MARC TEÒRIC	17
4.1. Breu repàs i estat de la qüestió	17
4.2. La literatura al currículum de secundària	18
4.3 La lectura literària com a font d'escriptura: un projecte?	20
5. PROPOSTA DE SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA PER A 4T D'ESO	22
5.1. Justificació de la tria: per què Montserrat Roig és una autora ideal per ensenyar literatura a secundària?	22
5.2. Objectius d'aprenentatge	23
5.3. Competències	23
5.4. Continguts clau i continguts curriculars	26
5.5. Desenvolupament de la proposta: seqüenciació de les sessions	27
5.6. Orientacions metodològiques	31
5.7. Atenció a la diversitat	32
5.8. Criteris d'avaluació	33
6. AVALUACIÓ DELS RESULTATS I DE LA INTERVENCIÓ	36
6.1. Avaluació de l'alumnat	36
6.2. (Auto)avaluació de la seqüència didàctica segons el Disseny Universal d'Aprenentatge	38
7. PROPOSTA DE CONTINUÏTAT AL CENTRE	41
8. CONCLUSIONS	43
9. BIBLIOGRAFIA	45
10. ANNEXOS	47

1. INTRODUCCIÓ

Fins que no es demostrï el contrari, la literatura no està feta de patates. En efecte, sembla que, en l'ensenyament de la literatura, s'oblida amb freqüència la matèria primera i bàsica que la conforma: la llengua, els mots. Girant la truita, topem amb el mateix cas: ben sovint l'ensenyament de la llengua obvia la presència de temes literaris i se centra només en aspectes lingüístics, com ara l'ortografia, la morfologia o la sintaxi. És evident que totes les parcel·les de la disciplina són importants i s'han de tractar a les aules de secundària; treballar, doncs, aspectes lingüístics i literaris en unes mateixes sessions, activitats i tasques té un sentit ple i total. Si no ho fem així, ens trobem –la pròpia experiència personal em diu que massa sovint– que, dins el marc d'una assignatura anomenada *llengua i literatura catalanes*, es treballen la llengua i la literatura de forma separada. D'aquesta manera, es perd l'oportunitat de tractar conjuntament els dos grans components de l'assignatura.

Aquest Treball Final de Màster planteja una intervenció didàctica que té l'origen en la voluntat de donar resposta a una sèrie de mancances detectades durant la fase d'observació al centre de pràctiques; són problemes referents a la dimensió competencial de la comprensió lectora i l'expressió escrita. Ara bé, aquesta proposta didàctica pretén incidir i millorar aquests aspectes a partir de la lectura atenta i crítica, la reflexió literària i el pensament abstracte que es desprèn del fet literari. És a dir, d'una banda, busca treballar la lectura com a artefacte comunicatiu –tal com defensa Teresa Colomer (1996a)–, font d'informació, reflexió i gaudi, amb la voluntat de fomentar el gust per la lectura i la creació literària; d'altra banda, però, no oblida les competències bàsiques de comprensió i expressió, que s'enfoquen i es treballen, com ja s'ha dit, des de la literatura i cap a la literatura. Per ser més precisos, es treballen tots aquests aspectes a través de la figura d'una autora que representa una de les veus més destacades de la literatura catalana de la segona meitat del segle XX: Montserrat Roig. Es tracta d'una escriptora i periodista polifacètica que conrea diversos gèneres discursius –literaris i periodístics– i que es pot llegir, analitzar i comentar des de diversos angles i punts de vista. La seva militància política i feminista, la recerca i la reivindicació dels oblidats i els oprimits del nazisme i el franquisme, així com la Barcelona retratada a les seves novel·les i relats són temes que es poden portar a una classe de secundària, ja que són a l'ordre del dia. A més, la lectura de Roig pot mostrar diferents recursos estilístics i models literaris que poden servir de pretext per a construir un relat propi. És a dir, l'objectiu principal de la unitat formativa no és altre que llegir per a escriure, i viceversa.

Aquesta seqüència didàctica, doncs, està pensada per a dur-se a terme a l'institut on realitzo les dues fases de pràctiques: l'Institut Neus Català, de Cornellà de Llobregat. Concretament, la intervenció didàctica s'implementa a la classe de 4t d'ESO A. Per tant, per teixir els eixos vertebrals de la proposta, així com els materials corresponents, he de tenir en compte en quin context em trobo. Com ja he dit, he detectat certs problemes relacionats amb les competències d'expressió i comprensió: es tracta d'un alumnat plural i divers, al qual li resulta difícil escriure un text adequat, coherent i cohesionat; de la mateixa manera, li costa comprendre el sentit d'un text, i té problemes considerables a l'hora d'expressar-se oralment en llengua catalana. En aquest sentit, cal dir que la gran majoria d'alumnes té el castellà com a llengua primera i familiar –el nivell de llengua catalana és més aviat baix i, entre els alumnes de l'institut, el seu ús és residual, per no dir inexistent–. Tot i això, les competències d'expressió i comprensió no són especialment reeixides, tampoc, a l'assignatura de *llengua castellana i literatura*. És pertinent dir que el mateix equip docent de 4t d'ESO té constància d'aquesta mancança i treballa per millorar aquest aspecte. Seguint aquest fil, és rellevant comentar que el centre destinava una sessió setmanal especial per a preparar les proves de competències bàsiques de 4t, que es van dur a terme a principis del mes de març proppassat. Aquest reforç especial responia al fet que, en cursos anteriors, hi havia una quantitat prou significativa d'alumnes que no superava les proves.

Per tal de descriure i fer una exposició acurada de tota la seqüència didàctica en conjunt i de veure en quin context es porta a terme, aquest treball s'estructura d'acord amb la següent explicació: en primer lloc, es plantegen una sèrie d'objectius didàctics que la seqüència es proposa

d'assolir; seguidament, s'analitza el context de l'institut i del grup-classe, és a dir el marc concret d'aplicació de la unitat formativa. Aquest apartat és important, ja que el conjunt de la intervenció va enfocada en aquesta classe i, per tant, la metodologia didàctica i els continguts curriculars s'hi han d'ajustar. El pròxim bloc també és destacable: dota tots aquests propòsits i mètodes didàctics d'una base teòrica sobre la qual sustentat-se. Tot seguit, s'exposa de manera acurada el conjunt de les sessions, així com la relació de la unitat didàctica amb el currículum que dicta el Departament. A continuació, s'avalua la pròpia intervenció i es valora de manera crítica quin efecte té entre els alumnes i si es compleixen els objectius. De la mateixa manera, tal com exigeix la guia del TFM, es fa una proposta de continuïtat al centre. Per acabar, es fa un resum de les conclusions més destacades obtingudes de tot aquest procés.

En conclusió, aquest treball de final de màster té la finalitat de descriure i implementar una intervenció didàctica a una classe de 4t d'ESO de l'Institut Neus Català de Cornellà de Llobregat que permeti cultivar les competències lingüístiques mentre es fomenta la lectura crítica, la reflexió literària, i l'escriptura creativa. Un taller d'escriptura, doncs, pot ser una estratègia interessant per millorar aquest seguit de capacitats i reflexionar sobre la literatura. Seguint aquest fil, agafem unes paraules que deixa anar Maria Bohigas, traductora i directora de l'editorial Club Editor, en una entrevista al digital *Catorze*: "Si hi ha un lloc en què els tallers d'escriptura tindrien sentit, seria a l'escola".¹ I també a l'institut, afegeixo.

¹<https://www.catorze.cat/artesans-del-temps/maria-bohigas-que-un-escriptor-denigri-un-altre-escriptor-es-ridicul-176233/>

2. OBJECTIUS I LÍNIES GENERALS DE TREBALL

L'objectiu principal d'aquest treball és justificar i descriure de manera detallada i precisa una intervenció didàctica que té la finalitat de millorar la comprensió lectora i l'expressió escrita de l'alumnat de la classe de 4t d'ESO A de l'Institut Neus Català, de Cornellà de Llobregat. Aquesta voluntat ve donada a causa d'una sèrie de mancances relacionades amb les competències de comprensió i expressió detectades i identificades durant la fase d'observació a l'aula. Es preveu de potenciar aquestes millores a través d'un recorregut simple però rigorós a través de l'obra de Montserrat Roig. De la mateixa manera, la seqüència didàctica en qüestió segueix un fil que parteix de la lectura de diversos fragments de l'obra de l'autora barcelonina fins a l'escriptura (i la revisió, és a dir, la reescriptura) d'un relat final, prenent com a referència alguns recursos estilístics i formals vistos en els texts comentats. Tot aquest procés pretén desembocar, a més, en una reflexió sobre la qüestió literària: un dels objectius d'aquesta unitat, també, és que els alumnes vegin que la literatura es camufla en els seus gustos (música, còmics, pel·lícules, sèries, etc.) i la sentin com una cosa pròpia; és a dir, que no la vegin com un assumpte purament acadèmic que els és aliè. Un dels grans reptes és implementar la seqüència en un entorn complex: la classe de 4t A és formada per alumnes diversos que no tenen el català com a llengua habitual i mostren dificultats quant al seu aprenentatge.

Així, doncs, queda palès que em proposo que, a través de lectures i exercicis d'escriptura de caràcter literari, es tractin qüestions lingüístiques que afavoreixin i millorin les competències de comprensió i expressió. Ara bé, em recolzo en diverses idees teòriques que es manifesten en aquest sentit. Els temes moderns de la didàctica de la llengua i la literatura així mateix s'expressen: si ens basem en Ambrós i Ramos (2018), o bé Dolz i Gagnon (2010), observem que el nucli de les seqüències didàctiques a l'ESO han de ser els gèneres discursius. Hem d'entendre, a la manera de Bàkhtin (1979), que els gèneres discursius són els tipus d'enunciats relativament estables que cada esfera d'ús de la llengua elabora. El teòric i crític rus distingeix entre dos tipus de gèneres discursius: d'una banda, hi ha els primaris, que són simples, espontanis i es vinculen a l'oralitat; d'altra banda, existeixen els gèneres discursius secundaris, que són complexos i tendeixen a ser escrits. Aquest segon bloc inclou els gèneres literaris, per tant. Deixant Bàkhtin i analitzant què en diu el TERMCAT (Centre de Terminologia de la Llengua Catalana), veiem que els gèneres discursius són un "format textual prototípic encunyat per la tradició d'usos lingüístics segons les necessitats comunicatives específiques dels parlants i reconegut socialment com a forma de comunicació, que pertany a una sèrie oberta i variable".² És més, el TERMCAT posa alguns exemples de gèneres discursius, com ara la carta, el debat o el poema. Així, doncs, els gèneres literaris també poden ser compresos dins aquest gran bloc i es poden treballar des d'aquesta perspectiva.

A través d'aquests gèneres discursius s'han de desplegar una sèrie de continguts, coneixements i competències que ocupin, al llarg del curs, totes les parcel·les de treball plantejades a la programació. En aquesta línia, doncs, a través del conte, a tall d'exemple, es poden tractar aspectes com ara les categories gramaticals, estratègies de comunicació, qüestions de literatura o bé de pragmàtica. És més, també es poden treballar i millorar les competències de comprensió, expressió i literàries. Seguint aquest mateix fil, algun gènere oral, com ara el diàleg o l'entrevista, podria cultivar el seguit de competències relacionades amb la dimensió oral de la llengua.

² <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/221/fitxa/MzMzOTg3MQ%3D%3D>

Tot i això, per la mena de seqüència que proposo, em sembla més adient veure més d'un gènere discursiu, ja que, més que una tipologia concreta de textos, interessa més tractar un tipus determinat de llenguatge: el literari. Es pot observar, doncs, a través de diversos gèneres literaris, tot i que, tenint en compte l'obra de Montserrat Roig em centraré bàsicament en la poesia, el conte i la novel·la. La poesia i, de forma més destacada, la prosa, la narrativa, són les encarregades de donar ales a les competències que vull que els alumnes activin.

Un altre aspecte important a tenir en compte a l'hora de vertebrar els objectius és el currículum de secundària, que marca els eixos bàsics que estructuraven les diferents assignatures, com ara els continguts i les competències a tractar. Per començar, cal dir que l'assoliment de les competències bàsiques –que inclouen les que s'observen en aquesta unitat didàctica– s'orienta cap a la “incorporació dels alumnes als estudis posteriors i a la vida adulta” (Departament d'Ensenyament, 2015: 1), però també al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida. En l'àmbit lingüístic, i concretament en el de llengua i literatura catalanes, especifica que “les persones han de tenir les capacitats necessàries per comunicar-se de forma oral i escrita en múltiples situacions comunicatives” (ídem: 21). Per poder-se desenvolupar amb solvència en aquesta àrea, cal conèixer, distingir i saber utilitzar diferents gèneres textuais, així com diferents registres lingüístics que s'adaptin a un context determinat. Quant a la comprensió lectora, el currículum manifesta que és de gran importància “l'adequació progressiva de la manera de llegir textos de nivell de complexitat cada vegada més gran i de tipologia i funcionalitat diversa” (ídem: 22). Per tant, en aquest sentit serà clau veure quina mena de textos acostumen a llegir els alumnes, i fer-los llegir fragments que s'adaptin al seu nivell, però que els facin progressar, també com a “font de descoberta i de plaer personal” (ídem: 22). Pel que fa a l'expressió escrita, cal tenir en consideració, primer de tot, que es tracta d'una capacitat bàsica per tal de desenvolupar-se com a persona funcional i lliure, atès que “permet comunicar-se, organitzar-se, aprendre i participar en la societat” (ídem: 25). És interessant destacar que per tal d'adquirir aquesta competència el propi currículum destaca que “resulta clau la pràctica habitual” (ídem: 25). En aquest sentit, per tant, he de deixar clar que la seqüència didàctica no serà un garant d'optimització de l'expressió escrita, sinó una petita fita en un llarg camí: per aprendre a escriure cal llegir (i llegir!); per aprendre a llegir cal llegir (i escriure!). Aquesta idea també queda reflectida al currículum, que expressa que la capacitat d'escriure es vincula a la de llegir: les dues habilitats es potencien mútuament. A més, “escriure bé facilita pensar bé. Per millorar l'escriptura, cal haver llegit molt abans: els referents escrits diversos poden ser bons models mentre es va millorant en la pràctica de l'escriptura” (ídem: 25). Tal com s'ha expressat abans, és evident que amb una sola seqüència didàctica no es pot llegir *molt*, però sí que es pot contribuir, com ja he comentat, a fomentar l'hàbit lector i el gust per la lectura, a més d'ensenyar maneres de llegir i descobrir llibres, autors i fins i tot gèneres literaris. Sense deixar de banda el currículum, em sembla precís destacar la idea següent: “un escriptor competent quan escriu planifica, produeix i revisa el text en funció de la situació comunicativa. Escriu en diferents formats i suports, de manera coherent, cohesionada i d'acord amb la normativa lingüística” (ídem: 25). D'aquesta manera, per tal que l'alumne trobi una millora en la seva competència lingüística, imprescindible per redactar textos adequats, coherents, cohesionats i correctes, cal que conegui diversos gèneres i les seves característiques textuais pertinents, així com diferents estratègies estilístiques que li permeti d'escriure i revisar un text adequat, dens i planificat.

Amb tots aquests elements, em proposo de crear una unitat didàctica que tracti la literatura i la llengua de manera conjunta, però que també tingui la voluntat de millorar l'expressió escrita, la comprensió lectora i l'expressió oral dels alumnes. En aquest sentit, cal tenir en compte les

competències, també, que el currículum descriu dins la nostra assignatura. Em baso sobretot en quatre competències, que queden descrites a continuació:

COMPETÈNCIA 1: Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.

COMPETÈNCIA 5: Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.

COMPETÈNCIA 6: Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.

COMPETÈNCIA 12: Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.

Aquestes quatre competències, juntament amb els continguts curriculars són la guia, el lloc des d'on partir però també on arribar, d'aquesta seqüència didàctica. No podem perdre de vista, tampoc, que la literatura no és una matèria en si mateixa, en el sentit que no permet "un aprenentatge homogeni i tipificat, a causa de la multiplicitat de variants que s'acumulen en les consideracions respectives a l'autor, l'obra o el receptor" (Mendoza, 1999: 14). D'aquesta manera, el seu aprenentatge ha de basar-se més aviat en la interpretació i en la valoració de símbols i les creacions d'índole literària. I no es pot oblidar que la literatura no deixa de ser una experiència que es viu, s'assimila i es percep; la classe de literatura ha d'ajudar a guiar i fer profitosa aquesta experiència.

3. MARC D'APLICACIÓ

Seria òptim que tots els docents de secundària poguessin adaptar les seves seqüències didàctiques, les seves classes i els seus materials a cada marc concret en què imparteixen classe. Si bé aquest és un objectiu teòric molt desitjable, la pràctica diària de la docència, amb tots els imprevistos i maldecaps que comporta, fa que ben sovint no es puguin atendre totes les necessitats que hi ha dins l'aula. És a dir, de manera usual no es pot plantejar una unitat didàctica que prengui com a destinatari un alumnat que es troba en una situació concreta. Ara bé, tenint en compte les condicions amb les quals desenvolupo tot aquest procés –és a dir, amb l'oportunitat de dedicar una seqüència didàctica a un sol grup i amb diverses setmanes d'observació–, és pertinent fer un estudi previ del marc d'aplicació per tal de dissenyar una unitat didàctica feta a mida. Aquesta observació, doncs, es va iniciar en la primera fase de les pràctiques i va tenir continuïtat durant les tres primeres setmanes de la segona fase; en aquest darrer període, vaig centrar-me en la classe de 4t A en concret, a fi i efecte d'idear i perfilar la seqüència didàctica que ens ocupa.

3.1. L'Institut Neus Català

Aquesta proposta, doncs, ha estat pensada per desenvolupar-se i dur-se a terme a la classe de 4t d'ESO A de l'Institut Neus Català, de Cornellà de Llobregat. Es tracta d'un centre de nova creació obert per donar resposta a una necessitat d'escolarització i de més places públiques al barri de Sant Ildefons, els centres del qual no podien absorbir la gran quantitat d'alumnes provinents de primària. El 2015-2016 va ser el primer curs acadèmic al nou centre educatiu, primer amb el nom d'Institut de Cornellà i, posteriorment, rebatejat amb el nom actual, Neus Català.³ Aquest curs inicial només es va oferir classe a primer curs d'ESO i sols comptava amb sis professors. Aleshores, a cada any acadèmic s'hi sumava un curs, i més docents; actualment, ja hi ha els quatre cursos d'ESO, amb dues línies cada un, i un claustre format per una trentena de professors. És, per tant, un institut jove però amb un projecte de centre ja consolidat.

El Neus Català se situa a Sant Ildefons, un barri obrer que es troba al nord de la ciutat de Cornellà. Juntament amb la Gavarra, és el barri cornellanenc amb més habitants: hi viuen unes 25.000 persones, segons dades del 2016,⁴ tot i que només té una extensió de 0,573 km². D'aquesta manera, és un barri bàsicament residencial amb una densitat de població molt elevada i que compta amb pocs equipaments públics en relació al seu número d'habitants; els pisos, a més, són petits i antics. Sant Ildefons es va construir durant els anys 60 del segle XX; en els seus inicis va ser habitat per persones provinents d'arreu de l'estat espanyol –d'Andalusia i d'Extremadura, sobretot, però també de Galícia–. Ara bé, a partir del principi d'aquest segle, hi va haver una nova onada migratòria; en aquest cas, els nous habitants del barri venien del nord d'Àfrica (especialment del Marroc), de l'Amèrica llatina i, en menor mesura, de l'Europa de l'Est (Ucraïna, Moldàvia, Romania...). Amb aquests elements, és un barri on conflueixen moltes cultures i llengües; aquesta multiculturalitat, així mateix, és totalment palpable a l'institut. Cal posar en relleu, també, que és un barri de gent treballadora i de classe baixa i mitjana; com que l'institut és un reflex demogràfic i social del conjunt del barri, alguns alumnes no tenen les necessitats bàsiques cobertes i tenen situacions familiars i socials complicades.

³ Es tracta del primer institut del país que porta el nom d'aquesta activista antifeixista que va estar al camp nazi de Ravensbrück. El cas de Neus Català és interessant de relacionar amb Montserrat Roig i els seus estudis sobre els catalans als camps nazis.

⁴ Vg. a la bibliografia l'anuari de xifres del 2016 de l'Ajuntament de Cornellà de Llobregat. Anuari 2016. Xifres 2016. Ajuntament de Cornellà de Llobregat, pàg. 4. Disponible a: http://arxiu.aj-cornella.org/GovernObert/Varis/Anuari_2016.pdf

Per tal de fer palesa tota aquesta diversitat, em sembla indicat i precís valorar diverses dades reals –extretes del Projecte Educatiu de Centre (2017) i el Projecte Lingüístic de Centre (2017)– referents a l’origen, les necessitats educatives i les llengües dels alumnes. Si bé són dades de ja fa cinc anys, són prou aplicables a la realitat actual del centre. Per començar, el 38% d’alumnat del centre és nouvingut; és a dir, són alumnes que han arribat a l’estat espanyol durant els dos últims anys. La mitjana catalana respecte aquesta dada és del 7%. Amb aquesta informació objectiva, ja veiem que l’entorn és complex: hi ha més d’un terç dels alumnes que han emigrat recentment i, a més d’adaptar-se a un nou entorn cultural i lingüístic, han passat el dol migratori. Aquesta dada es refereix als alumnes emigrats en els dos darrers anys; si ens fixem en la nacionalitat de l’alumnat, veiem que més de la meitat, un 54%, té nacionalitat estrangera. Aquesta dada contrasta amb la mitjana de 24% d’alumnes estrangers que estudien als centres catalans. La diversitat també es pot observar amb les dades d’alumnes que tenen necessitats educatives especials: si la mitjana catalana indica que un 8% dels alumnes matriculats té NESE, l’Institut Neus Català dobla aquesta xifra: compta amb un 18,3% d’estudiants que necessiten adaptacions. Tot i això, a l’hora d’entrar a classe, hi ha alumnes que necessiten, també, adaptacions però no apareixen a les dades oficials. Finalment, cal parlar de la qüestió lingüística; el Neus Català és divers lingüísticament: per molt que hi hagi pocs alumnes, s’hi parlen força llengües. Tot i això, n’hi ha una de predominant: el castellà, que és la llengua familiar de dos terços dels alumnes. És una xifra que contrasta de ple amb la d’alumnes catalanoparlants, que no arriben ni al 5%. També cal destacar que hi ha estudiants amb altres llengües, com ara l’àrab, l’amazic, l’anglès, el rus, el mandarí, el panjabi o l’urdú. Amb aquest context, la classe de català no és un espai on ensenyar la llengua habitual dels alumnes, tal com passa a altres instituts del país, sinó tot el contrari.

Com deia, l’institut Neus Català és un centre de nova creació que ofereix classe als quatre cursos d’ESO, però no té ni Batxillerat ni Formació Professional. A causa del context socioeconòmic en què es troba –només cal veure les dades exposades anteriorment–, està reconegut pel Departament d’Educació com a centre de màxima complexitat. S’entén que els centres de màxima complexitat són aquells que tenen un nombre elevat d’alumnes provinents de famílies vulnerables, que tenen necessitats educatives especials i poques expectatives de futur. El fet que el centre sigui reconegut amb aquesta categoria el dota d’unes ràtios de docent per alumne més baixes; en total, compta amb dues línies repartides en tres grups, amb divuit alumnes per classe. Ara bé, com que hi ha alumnes absentistes que no acudeixen al centre amb regularitat, no és inusual veure grups amb una quinzena d’alumnes. Tanmateix, al curs que m’ocupa, 4t d’ESO, no hi ha tres grups, sinó dos, amb una ràtio més nombrosa: 22 alumnes a cada classe.

El pla metodològic i educatiu de l’institut es pot definir en base a tres pilars fonamentals, que són destacats al Projecte Educatiu de Centre (vegeu la bibliografia), aprovat el maig del 2018 i actualitzat el setembre de l’any següent. Es tracta del treball per projectes, l’atenció individualitzada i la competència digital. Són tres recursos metodològics innovadors i adequats al context social de l’alumnat, que no deixen de tenir la intenció de motivar l’aprenentatge dels alumnes i acompanyar-los en tot moment.

Pel que fa al treball per projectes, destaco que a 1r, 2n i 3r hi ha diverses assignatures que s’agrupen en projectes. Com a objectiu existeix una tasca final, un producte, que és encarregat per una entitat del barri i té difusió externa a l’institut. Per tant, interessa que els alumnes tinguin relació amb el seu barri. A 1r i 2n d’ESO s’agrupen les assignatures de ciències socials, tecnologia i ciències naturals; a 3r, a més, es desenvolupa un projecte que integra català, castellà i ciències socials. Amb tot això, es vol fomentar el treball cooperatiu i la creativitat, així com l’autonomia personal.

L'acció tutorial i els grups reduïts són dues eines bàsiques per comprendre adequadament la tasca d'acompanyament que es fa, és a dir, l'atenció individualitzada. Per tenir un seguiment individual reeixit, cada alumne del centre té un tutor individual que l'ajuda en el seu desenvolupament acadèmic i personal. A més, cal destacar la importància de les dues psicopedagogues que coneixen de primera mà la situació de cada alumne. Com ja he dit, el fet que els grups siguin reduïts –18 alumnes com a màxim– facilita i ajuda al fet que l'acompanyament i el tracte sigui personalitzat i individualitzat.

Quant a la competència digital, cal dir que es treballa de manera transversal a tots els cursos i matèries. Cada alumne té un ordinador tipus *chromebook*, proporcionat pel centre. Com a base digital, es fa servir l'entorn virtual d'aprenentatge de *Google suite for education*: un correu electrònic de centre, drive, calendari coordinat amb l'institut i classroom, on els professors penegen les diferents tasques. De la mateixa manera, l'equip docent planteja les classes amb eines digitals de manera sistemàtica, per tal de connectar millor amb els alumnes, proposant uns materials més dinàmics i atractius i, en definitiva, per aconseguir que l'aprenentatge sigui significatiu.

A l'hora de plantejar la meua seqüència didàctica, doncs, també he de tenir en compte aquests tres recursos, per tal de no desentonar amb els eixos metodològics generals del centre i adaptar-me a la manera de treballar de docents i alumnes. Per tant, he de comptar amb elements digitals i treball cooperatiu, però sense deixar enrere l'atenció individual a cada estudiant.

Per anar acabant, em sembla de rellevància comentar que cada dia hi ha una estona de vint minuts, després del pati, destinada a la lectura. És una idea interessant que connecta amb la voluntat de fomentar el gust per la lectura. Es potencia que durant aquests moments es llegeixin textos externs a la dinàmica de l'institut, que no tinguin a veure amb l'activitat lectiva. En aquest sentit, tot s'hi val: novel·la, poesia, manga, còmic, diaris, articles esportius, etc. Si bé la idea és molt bona, a l'hora de la veritat no s'acaben d'aconseguir els resultats esperats: hi ha diversos alumnes que no donen prou importància a aquesta estona de silenci i concentració, i hi ha professors que l'aprofiten per donar indicacions o, fins i tot, per avançar temari.

3.2. La classe de 4t d'ESO A

Si en l'anterior apartat he dit que l'institut és un reflex del barri, la classe de 4t A –i cada classe del centre, de fet– és un mirall del mateix institut. Per tant, tots els conceptes socioeconòmics exposats en els paràgrafs anteriors són aplicables en aquest. La classe de 4t d'ESO A de l'Institut Neus Català compta amb 31 alumnes matriculats. Ara bé, es tracta d'una xifra tramposa, ja que hi ha 9 alumnes inscrits en aquest grup que són absentistes o bé cursen un programa de formació i inserció (PFI), fora de l'institut. A més, hem de comptar-hi dos repetidors. Amb tot, doncs, hi ha 22 alumnes que assisteixen de manera regular a les classes. Es tracta d'una classe diversa, fet que es pot descriure en funció de la procedència dels alumnes (Marroc, Bolívia i Equador, entre d'altres), la seva llengua d'ús habitual (sobretot castellà, però també àrab, amazic i un sol alumne amb el català com a llengua familiar) i les seves necessitats educatives. Amb aquest context lingüístic, la classe de la llengua vehicular dins l'institut adquireix una importància rellevant.

Dels 22 alumnes que hi ha la classe, n'hi ha deu que tenen un pla individualitzat (PI). D'aquesta manera, pràcticament la meitat dels alumnes necessita adaptacions: set estudiants

requereixen d'adaptacions de tipus metodològic, dos de tipus curricular i, finalment, hi ha una alumna provinent d'Hondures que porta un parell de mesos a Catalunya i que està a l'aula d'acollida. Ara bé, el fet que el centre tingui matrícula viva fa que l'aula d'acollida estigui saturada, i aquesta alumna en qüestió no pot rebre tot el suport que necessita. A més, hi ha tres alumnes que cursen un Programa de Diversificació Curricular (PDC), i les dues últimes hores de cada dia les fan fora de l'institut. Amb aquesta situació, caldrà tenir molt present que, a l'hora de pensar i dur a terme la seqüència didàctica, s'hauran de tenir en compte tots aquests alumnes. De la mateixa manera, també s'hauran de tenir presents aquests plans individualitzats a l'hora d'avaluar la unitat formativa.

Són alumnes que compleixen els setze anys al llarg del curs –i disset els repetidors–. Per tant, es troben plenament immersos en la seva etapa adolescent; concretament, hem de situar-los a l'etapa de l'adolescència mitjana, que va dels quinze als divuit anys. És, doncs, un període de canvis físics, socials, d'identitat, de cognició i intel·lectuals. En aquest sentit, l'institut és un agent de socialització cabdal pel seu desenvolupament personal i social: és el lloc de trobada amb els seus iguals –els altres estudiants–, que cada cop tenen més importància, en detriment dels pares i els professors. Si bé es troben en el punt àlgid de l'adolescència, alguns –especialment les noies– ja comencen a mostrar símptomes de maduresa. Aquesta qüestió es pot relacionar amb el fet que siguin els grans de l'institut i que a final de curs han de prendre una decisió important respecte el seu futur acadèmic i vital. Per acabar amb la descripció psicològica de l'alumnat, em sembla pertinent fer un breu apunt sobre una situació que em va sorprendre. Resulta que, tornant de les vacances de Setmana Santa, el Departament d'Educació va retirar l'obligatorietat de portar mascareta a les aules. El primer cop que vaig entrar a l'aula després de les vacances, només quatre alumnes se l'havien tret i quinze encara la portaven, no per una qüestió sanitària, sinó de vergonya. Aquesta anècdota il·lustra de manera prou clara com és l'adolescència avui: un període de vergonya, d'amagar-se rere les màscares i les pantalles i d'exterioritzar-se més aviat poc. En aquest sentit, la pandèmia ha tingut unes conseqüències greus pel que fa a la salut mental d'aquests alumnes que, en alguns casos, a més de situacions complicades a casa, tenen problemes seriosos de depressió.

L'observació ha estat clau per copsar la metodologia pedagògica a la qual està habituada la classe. Veure amb atenció diverses assignatures, diferents professors i, en conseqüència, diferents maneres de fer i de treballar és útil per valorar quina mena de metodologies funcionen i quines no, i extreure idees per aplicar a classe. Amb l'observació, vaig poder constatar que a la classe li resulten familiars les classes amb explicació del professor amb un suport visual, però també el treball individual durant les sessions. De la mateixa manera, també tenen per mà treballar en grup i fer servir eines digitals. La participació a classe, en canvi, costa més de veure: en general, els alumnes participen poc i sempre ho fan els mateixos. El comportament, en general, és bo: hi ha pocs alumnes disruptius que trenquin la classe; tot i així, costa que hi hagi un clima de concentració: molts alumnes són al seu món o consulten a l'ordinador coses que no tenen res a veure amb el que tracta la classe –plantejar l'educació de manera digital també té les seves parts negatives, els seus inconvenients–.

Per veure els seus interessos i els coneixements previs vaig pensar una activitat específica, descrita al següent apartat. Tot i això, sí que vaig treure les meves pròpies conclusions després de l'observació a la classe de català i a l'estona de lectura. En general, el nivell de llengua catalana és baix; en aquest sentit, s'ha de tenir en compte que només hi ha un sol alumne que té el català com a llengua habitual i hi ha una bona colla d'alumnes que han nascut fora del domini lingüístic

català. A més, les classes de literatura es fan a través de l'historicisme, és a dir, s'expliquen diferents èpoques literàries, com ara el Barroc o la Renaixença, sense entrar a fons a comentar els textos. Quant a l'hora de lectura, cal dir que no s'aprofita especialment: hi ha molts alumnes que no tenen ni llibre i els costa de concentrar-se.

3.3. Necessitats i coneixements previs

Tota aquesta observació i les respectives conclusions a les quals s'arriba, deriven en la constatació de les mancances que la classe té i, com a resposta, quina mena de seqüència didàctica es pot dur a terme per tal de solucionar-les. En aquest sentit, és clau l'anàlisi de la classe de llengua catalana, d'on traspuen les necessitats, ja esmentades, de millora de comprensió i expressió escrita. Si bé són un seguit de competències que es treballen de manera regular –no només a classe de llengua (catalana, castellana i anglesa), sinó a altres assignatures com ara ciències socials, biologia, filosofia o cultura clàssica–, caldria tractar-les amb més importància i precisió. Efectivament, la comprensió lectora i l'expressió escrita són dues competències que s'escapen de les assignatures estrictament lingüístiques: tal com expressa el currículum de secundària a la introducció, són cabdals per a totes les assignatures, així com per desenvolupar-se de manera autònoma com a persona en la societat del segle XXI. Per tant, és primordial que tot aquest seguit d'assignatures les tractin i les treballin amb rigor, si bé la punta de llança han de ser les assignatures d'àmbit lingüístic.

Com deia, aquestes dues competències bàsiques es treballen de manera regular a la classe de català; la lectura i l'escriptura de textos són activitats habituals a les quals els alumnes estan acostumats. Ara bé, considero que caldria insistir més en certs aspectes d'aquest tipus de tasques, com ara la lectura crítica de textos o els aspectes formals a l'hora d'escriure un text. Seguint aquest fil, molts exercicis de comprensió lectora es basen en preguntes tipus *test* i moltes tasques d'expressió escrita consisteixen en l'elaboració d'un text (narratiu, descriptiu i fins i tot poètic) que no es revisa i que els alumnes no es prenen seriosament i, així, no hi destinen ni el temps ni els esforços necessaris. Per tant, si bé hi ha una intenció clara de millorar aquests aspectes –com ja he dit, el propi professorat és conscient que són temes a tenir en compte–, la seva millora queda escapçada perquè no és prou crítica ni prou solvent.

Una manera vàlida i objectiva que permet observar aquestes mancances són les proves de competències bàsiques que organitza el Departament d'Educació a través del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i que fa tot l'alumnat de 4t matriculat als instituts catalans. Les proves de competències de l'assignatura de llengua i literatura catalanes consisteixen en la comprensió lectora de tres textos de tipologia diversa –reportatges, notícies, articles periodístics, relats de caire literari, etc.– que acostumen a tractar el mateix tema i la redacció d'un text breu (el mínim són 125 mots) que ha de tenir relació amb la temàtica dels textos en qüestió. Les preguntes sobre la comprensió lectora són de comprensió literal, però també d'inferència a través del text. De la mateixa manera, acostumen a ser de tria múltiple, si bé algunes demanen redacció molt breu. En general, doncs, són preguntes senzilles i plenament assumibles que, amb el nivell i les eines que se suposa que tenen els alumnes del darrer curs d'ESO, s'han de superar sense gaire problemes. Potser l'únic desavantatge és el temps, que és reduït. La qüestió és que la majoria dels alumnes dels dos grups de 4t de l'Institut Neus Català no supera aquestes proves, si bé cada any es milloren els resultats. És, per tant, una mancança general del centre que es millora progressivament, sense arribar a resoldre's del tot.

Queda per veure l'altra gran àrea d'aquest treball: la literatura. He tingut l'oportunitat i la sort de veure classes en què la matèria impartida era la història de la literatura catalana. Concretament, els temes que he pogut veure han estat el Barroc català (el rector de Vallfogona), la Renaixença (Verdaguer, Guimerà i Oller) i el Modernisme (Maragall i Víctor Català). Són, doncs, unes classes de caire teòric enfocades des de l'historicisme, és a dir, des de la visió de comprendre la literatura com un eix cronològic en què es van succeint diverses èpoques. En la línia en què comença la introducció d'aquest treball, no s'hi veu el principal component de la literatura, és a dir, el text. Si bé les explicacions del professor són molt adequades i es fan en un llenguatge proper i entenedor, l'enfocament general dels autors, que queden molt lluny dels coneixements previs i els interessos de l'alumnat, no em sembla pertinent, en la mesura que no es busca la manera de relacionar-los amb experiències (literàries) que puguin haver tingut els alumnes ni amb els seus coneixements previs. Amb tot això, els queda una idea vaga i poc definida d'aquestes èpoques i els seus corresponents autors, lluny d'adquirir uns coneixements concrets i amb sentit que puguin relacionar amb les seves idees o el seu bagatge literari.

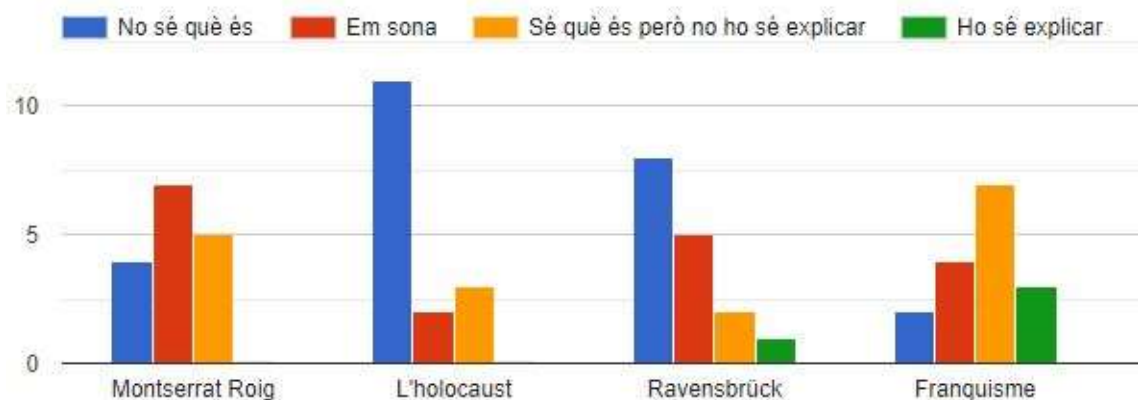
Hem de relacionar aquest fet amb una idea expressada a l'apartat 2 del present treball, segons la qual la classe de literatura ha d'ajudar a guiar el coneixement literari i l'experiència lectora dels alumnes. S'ha d'entendre, per tant, que l'alumnat té experiències literàries pròpies –heterogènies entre si, és clar– que no necessàriament tenen a veure amb la classe de literatura de l'institut, sinó que es formen a través del seu consum cultural –no només de llibres–. Així, doncs, seria pertinent i molt indicat buscar recursos que permetin lligar l'experiència de cadascú amb el canó literari i amb el currículum. Un taller d'escriptura que es basa en una sèrie de textos pot ser una bona resposta a aquesta qüestió.

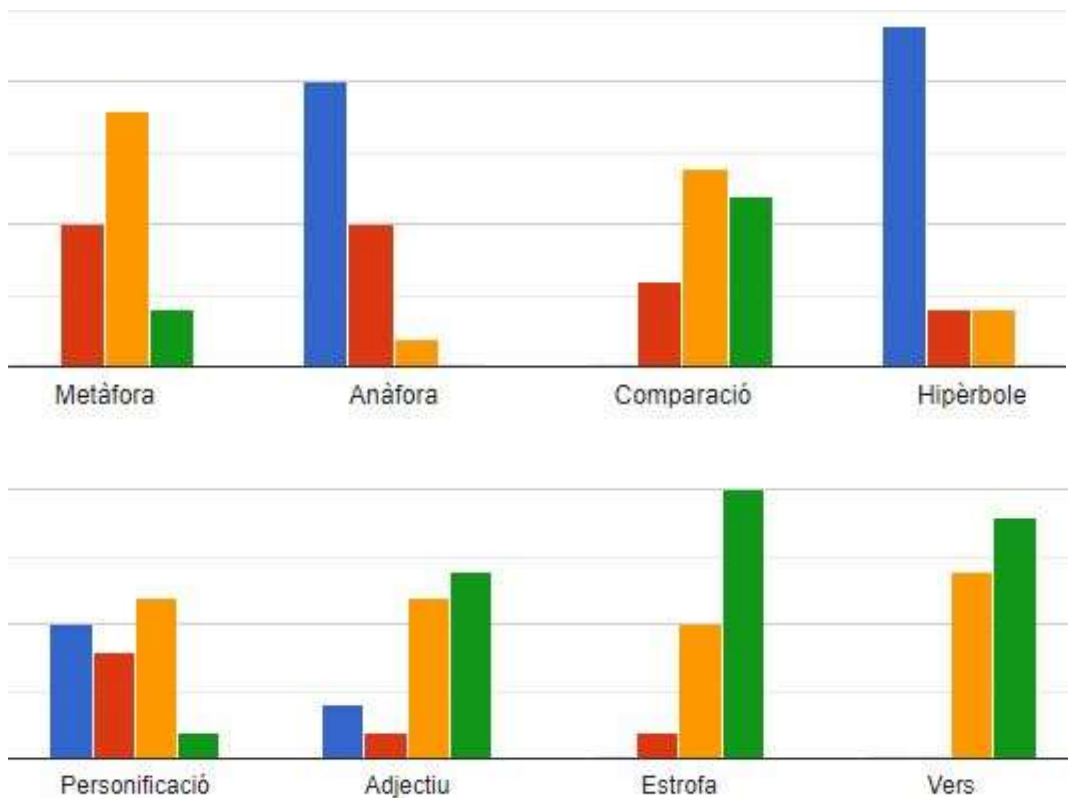
Una altra manera per conèixer i activar els coneixements és la realització d'un KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), que és la primera activitat de la seqüència didàctica, tal com es descriu a l'apartat 5. Es tracta d'un instrument d'avaluació inicial que pretén veure quina mena de coneixements tenen els estudiants sobre alguns continguts que es volen ensenyar. D'una banda, permet veure al docent, doncs, si els alumnes tenen alguna noció dels continguts que es tractaran; de l'altra, a més, pot despertar la curiositat dels estudiants sobre aquests conceptes. Una de les possibilitats més interessants del KPSI és la seva recuperació al final de la unitat didàctica, fet que permet veure quin ha estat el progrés i l'aprenentatge general i concret dels alumnes.

El KPSI en qüestió fa una llista de diversos conceptes que, complint amb els objectius de la unitat didàctica, els alumnes hauran de controlar. Es tracten d'aspectes relacionats amb el contingut dels textos que es treballaran, però també de la seva forma: figures retòriques i elements formals, com l'estrofa o el vers. D'acord amb aquest llistat, els alumnes havien d'omplir quatre categories (*no sé què és*, *em sona*, *sé què és però no ho sé explicar* i *ho sé explicar*), partint del seu coneixement, sense mentir –ja se'ls va advertir que no comptava per nota–. Es pot observar a la següent figura:

	No sé què és	Em sona	Sé què és però no ho sé explicar	Ho sé explicar
Montserrat Roig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'holocaust	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravensbrück	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Franquisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metàfora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anàfora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hipèrbole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personificació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adjectiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrofa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A continuació, es poden observar els resultats d'aquesta enquesta inicial, que va ser resposta pels setze estudiants que van assistir a la primera sessió. Tal com mostra la llegenda, el color blau representa la resposta “no sé què és”; el vermell, “em sona”; el groc és “sé què és però no ho sé explicar” i, finalment, el verd és el color que representa el nombre d'alumnes que “saben explicar” el concepte en qüestió.





En línies generals, podem considerar que hi ha feina a fer, en el sentit que hi ha força conceptes que els alumnes no coneixen o no són capaços d'explicar, fet previsible. Els temes que expressa la figura 1, relatius al contingut dels textos de Montserrat Roig que es treballaran, són poc coneguts pels alumnes, que sí que tenen més control sobre elements formals i lingüístics, com ara l'estrofa, el vers o l'adjectiu, treballats a bastament en cursos anteriors. Pel que fa a les figures retòriques, n'hi ha de conegudes i treballades, com la metàfora i la comparació, però també cal destacar que n'hi ha que són molt desconegudes, com la hipèrbole, l'anàfora i la personificació.

En conclusió, és interessant constatar que podem relacionar coneixements previs i continguts nous. El KPSI és una bona manera de fer entrar en contacte els estudiants amb termes i conceptes que els han de començar a ser familiars. Hi ha, doncs, la voluntat de suscitar interès i curiositat entre els temes que no coneixen. Amb aquests coneixements previs i amb el marc d'aplicació descrit, ja som una mica més a prop d'entrar a les aules.

4. MARC TEÒRIC

L'ensenyament de la literatura a la secundària obligatòria passa per la classe de llengua, si bé s'acostuma a tractar com un tema a banda, com ja s'ha esmentat. Per tal de desenvolupar una unitat didàctica coherent, ordenada i d'acord amb les dinàmiques actuals de la didàctica de la literatura, és pertinent fer un cop d'ull a les darreres idees teòriques sobre la formació literària. No ens podem oblidar, doncs, de tenir controlats els paràmetres en què la didàctica de la llengua i, especialment, de la literatura es mouen. En els anteriors paràgrafs s'han deixat anar, ja, idees que van en aquest sentit, com ara la importància que té la presència dels gèneres discursius que expressen Dolz i Gagnon (2010) i, posteriorment, Ambrós i Ramos (2018). D'una banda, doncs, s'han de consultar algunes fonts referents a a l'ensenyament de la literatura; de l'altra, a més, s'ha de buscar la manera de casar totes aquestes idees amb el perfeccionament de la comprensió lectora i l'expressió escrita. En definitiva, cal seguir la idea de llegir per escriure i d'escriure per llegir.

A més, s'ha de tenir present en tot moment el currículum de secundària, sobre el qual ja s'han fet diversos apunts. Al cap i a la fi, és qui marca i dicta els continguts que s'han d'ensenyar, tot i que deixa prou marge d'acció, en la mesura que hi ha múltiples maneres de treballar uns mateixos continguts. Cal, doncs, tenir present quines són les línies de treball a seguir, això són els continguts curriculars, però també cal valorar els continguts clau i les competències a treballar.

4.1. Breu repàs i estat de la qüestió

Tradicionalment, la literatura no ha tingut un paper destacat a les aules de secundària i el seu aprenentatge es feia des d'una òptica historicista. D'aquesta manera, sembla que es donava més importància a allò que envoltava la literatura, que no pas a la literatura en si. En paraules de Teresa Colomer: "El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto y los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura" (Colomer, 2001: 6). Així doncs, es valorava més retenir dades sobre obres, autors i moviments literaris, que no pas la lectura de les obres en si. Per tant, no es potenciava un ensenyament crític i valoratiu de la literatura, sinó que es queia en unes rutines còmodes per a alguns professors, lluny de l'engrescament que ha d'aportar un docent (Bordons (coord.), Soldevila, 2004: 29). Amb aquesta base, no es formaven lectors crítics, sinó alumnes amb capacitat de recordar; el resultat d'aquesta manera d'ensenyar eren alumnes que perdien l'interès en la lectura de manera pràcticament automàtica, per molt que llegissin les obres més destacades de la literatura universal. Aquest sistema, a més, no aconseguia generar interès per la lectura i es podria resumir en una constant transmissió d'informació cada cop més allunyada dels propis textos (Ramos, 1999: 38). És més: el text, en molts casos, servia més com a prova per reafirmar el que expressava la teoria a través de diversos manuals, és a dir, per il·lustrar uns coneixements teòrics, lluny de ser una font primària. És per aquests motius que sovint es presentaven els textos fragmentats i descontextualitzats.

Ara bé, aquest sistema evoluciona i canvia al llarg dels anys, de manera que cada cop se centra més en la lectura, és a dir, en la predominància del text. Posar com a focus la lectura literària representa una pràctica educativa que es desenvolupa des de dues grans línies de força: d'una banda, la lectura directa dels textos per part dels estudiants i, de l'altra, la lectura guiada per tal de mostrar la forma de construir sentits (Colomer, 2001: 5). Aquesta qüestió entra en consonància amb la idea que l'ensenyament de la literatura ha de guiar les percepcions literàries dels alumnes, en el sentit que els ha d'acompanyar en les seves lectures i en el desenvolupament de la seva experiència literària.

La crisi del model historicista obre un nou debat que té la finalitat de deixar clars quins són els objectius i quins han de ser els continguts encarregats de substituir les bases tradicionals de la didàctica de la literatura. Aquest debat és tan sucós i reeixit que són diverses les alternatives que sorgeixen. Una de les noves respostes que reaccionen contra el sistema tradicional és el comentari de text, que inclou una producció textual per tal de definir i estructurar la lectura literària. Aquest punt és interessant, ja que es concep l'escriptura d'un text com a complement a l'ensenyament de la literatura, en la línia en què es planteja aquest treball; es treballen, doncs, competències de l'àmbit literari però també del de l'expressió escrita.

És a dir, queda clar que la didàctica de la literatura troba nous camins a través dels quals desenvolupar-se i modernitzar-se. Tanmateix, convé no oblidar l'essència de tot plegat, és a dir, és important no desviar-se de l'objectiu primer, que és ensenyar literatura i desplegar una formació literària que permeti crear i acompanyar potencials lectors. Amb la voluntat de definir una síntesi de la matèria, Joan Marc Ramos intenta d'assajar una definició que permeti identificar què és la formació literària i què la caracteritza:

“La formació literària es compon per totes aquelles accions empreses per facilitar als individus tots aquells coneixements i referents literaris, estratègies de lectura, actituds envers aquest fet cultural, de què disposarà un lector i que li faran possible enfrontar-se a un nou procés de lectura literària (oral o escrita) amb les màximes possibilitats de reeixir amb una interpretació adequada als paràmetres culturals i socials que l'envolten” (Ramos, 2006:36).

Em sembla una definició pertinent i adequada que inclou diversos factors i que té en compte el fet que la literatura ha d'encaminar els alumnes i dotar-los de recursos per tal de saber valorar els seus referents literaris i preparar-los per a noves lectures, atenent el context cultural i social en què tenen lloc. Ramos té clar que la literatura “no és una assignatura. Com a fenomen cultural, la literatura s'interrelaciona amb totes les altres formes de cultura existents en una societat, des de les més canòniques (música, pensament, cinema...) fins a les més populars (publicitat, gastronomia, turisme, esport...)” (Ramos, 2006: 36). És rellevant subratllar el fet que Ramos destaquï que la formació literària ha de tenir en compte les actituds envers el propi fet cultural. És en aquest sentit que aquestes formes d'interrelació prenen força: és cabdal fer entendre a l'alumnat que la literatura, si bé es troba als textos, va molt més enllà, i es relaciona amb altres formes de cultura que potser els és més propera. Aquesta qüestió és remarcable, ja que poder establir aquest tipus de relacions és, també, formar-se literàriament. En definitiva, connectar el material literari que es treballa a classe amb altres continguts de tipus cultural (cançons, anuncis, pel·lícules, mems, etc.) és una forma òptima de relacionar coneixements previs, engriscar el personal i, en resum, ensenyar literatura.

4.2. La literatura al currículum de secundària

El currículum d'educació secundària té un apartat dedicat a la dimensió literària i la literatura, que destaca com a “producte social i cultural que s'emmarca en un context social i històric i ajuda a comprendre el món que ens envolta. Suposa la interpretació, valoració i producció de textos literaris de diversos gèneres” (Departament d'Ensenyament, 2015: 35). Entén, doncs, el valor d'interrelació que pot existir entre altres tipus de productes culturals, sempre vinculant-se amb la predominància de la paraula i la comunicació. La producció de textos, inclosa dins aquesta competència, és destacable en aquest treball, i s'abordarà amb més precisió en el següent apartat. El vessant competencial de l'encara actual currículum proposa que a dimensió literària es defineixi a través de les següents tres competències:

COMPETÈNCIA 10: Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana.

Es tracta d'una competència que es vincula a la comprensió lectora, en el sentit que pretén implicar la comprensió d'un text per comprendre, així mateix, "les altres persones, nosaltres mateixos i el món que ens envolta" (ídem: 33). Té la voluntat, també, d'estimular la creativitat i el plaer per la lectura. Si bé expressa que cal conèixer els autors més destacats de la literatura catalana, no especifica quins; és a dir, no marca un cànon, donant certa llibertat a cada docent. Aquesta competència es marca com a objectiu que els alumnes siguin capaços de llegir d'una manera autònoma i sàpiguen situar autors en un període històric, social, literari i estètic.

COMPETÈNCIA 11: Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

Aquesta competència es pot associar amb el comentari de text, ja que lliga la reflexió i la crítica literària amb l'expressió oral i escrita. Vol que els alumnes siguin capaços de relacionar obres amb temes literaris, corrents estètics i de reconèixer i valorar característiques genèriques, així com recursos literaris que es trobin als textos. Busca, en darrer terme, que l'alumnat es mostri solvent a l'hora d'expressar opinions raonades sobre allò que llegeix, "tot identificant subgèneres, eixos temàtics i tòpics i trets estètics en relació amb altres obres, temes i motius" (ídem: 35).

COMPETÈNCIA 12: Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.

La darrera competència dins la dimensió literària, per acabar, té a veure amb la idea de construir incentius de creació literària en base a la lectura. "Aquesta competència de creació implica haver adquirit progressivament les habilitats necessàries per saber: reescriure a través de tècniques de simulació, fer versions a partir de models i crear de manera autònoma textos literaris" (ídem: 36). En aquest sentit, els recursos estilístics prenen una importància destacada, ja que són part d'un model que els alumnes han de seguir amb la finalitat de planificar, escriure i reescriure els seus propis textos.

Aquestes tres competències, així, articulen i vertebreren la dimensió literària. L'objectiu final de les classes de literatura, per tant, és que l'alumnat desenvolupi aquestes capacitats. Tot i així, veiem que s'interrelacionen amb competències d'altres dimensions, com ara l'expressió escrita i la comprensió lectora. En efecte, per molt que sigui útil i convencional parcel·lar el coneixement i les capacitats en diverses dimensions, tot s'acaba connectant. De cara a la seqüència didàctica que vull desenvolupar, pren especial rellevància la dotzena competència, que busca millorar les capacitats d'expressió per mitjà de la lectura literària.

Fent un cop d'ull als continguts claus i curriculars del curs al qual s'adreça aquesta unitat didàctica, quart, cal valorar, dins la dimensió literària els següents aspectes:

- Lectura lliure d'obres de la literatura catalana
- Autors i obres més representatius de la literatura catalana dels segles XVIII a XX
- Context històric i social. Gèneres. Corrents literaris.
- Lectura i explicació de fragments significatius i, si escau, textos complets i adaptats.

- Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura:
 - Estructura
 - Aspectes formals
 - Recursos estilístics i retòrics (anàfora, metàfora, metonímia, símil, antítesi, hipèrbaton, hipèrbole, paral·lelisme, al·literació, pleonasme, paradoxa, quiasme, sinestèsia, enumeració, asíndeton, al·legoria).
- Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos d'obres lliures.

És a dir, si es fa cas al currículum, a les classes de literatura s'hi han d'ensenyar aquests continguts que, en última instància, han d'impulsar el perfeccionament de les competències descrites anteriorment. De cara a l'escriptura d'un text creatiu, és interessant posar èmfasi a les estratègies de lectura, que no deixen de ser eines de redacció, amb la voluntat final de confeccionar un text d'intenció literària.

4.3 La lectura literària com a font d'escriptura: un projecte?

Queda palès, per tant, que el currículum proposa i anima a relacionar el procés de lectura (literària) amb el d'escriptura (creativa). És exactament l'operació que aquesta unitat formativa es proposa de dur a terme. Alguna branca de la didàctica de la literatura es mostra d'acord amb aquesta idea, com ara la que representen Anna Ambrós i Joan Marc Ramos: “el procés de planificació textual s'inicia en la fase de lectura i emergeix durant els moments de reflexió metalingüística que es dediquen a aquells trets lingüístics imprescindibles per a resoldre el repte comunicatiu i que, per exemple, podem treballar en format de petit taller” (Ambrós i Ramos 2018: 12). D'aquesta manera, si llegir implica escriure, i viceversa, a les seqüències didàctiques i als tallers d'escriptura també s'hi han d'incloure diversos aspectes lingüístics. Un gènere textual concret, doncs, necessita un seguit de trets lingüístics (com ara un lèxic concret, una sintaxi adequada, temps verbals i persones gramaticals que es corresponguin a allò que es vol explicar...) imprescindibles per a la redacció d'un text rigorós i coherent amb el seu context.

Tornant a l'Institut Neus Català i valorant que aquest centre treballa per projectes –si bé a quart curs la classe de llengua catalana no es basa en projectes, sinó que es porta a terme mitjançant un format tradicional–, és adient preguntar-se si una unitat formativa com aquesta pot emmarcar-se dins el format d'un projecte. S'ha de tenir en consideració que un dels grans objectius de l'ABP (Aprentatge Basat en Projectes) és el treball cooperatiu i la mescla d'aprenentatges atribuïts a diferents àmbits o dimensions. La literatura, en tant que fenomen social, cultural i històric barreja continguts que es poden relacionar amb conceptes de diferents àmbits. En aquest sentit, és pertinent comentar el projecte humanístic que es desenvolupa a tercer d'ESO del mateix centre: mescla les assignatures de llengua i literatura catalanes i castellanes –reaccionant contra la idea que la literatura s'ensenyava per llengües i nacions– i ciències socials. Tracten temes com ara el passat medieval o l'Al-Àndalus. Sembla clar, doncs, que la literatura es pot treballar en base a aquesta metodologia innovadora. Referent a l'objectiu del treball cooperatiu, té sentit llegir i comentar obres en grup, en la línia en què funcionen els clubs de lectura. Ara bé, grinyola més millorar la competència d'expressió escrita de forma col·lectiva, tenint en compte que es tracta d'una competència que es desenvolupa bàsicament de forma individual. Treballar en equip, a més, implica que alguns alumnes assumeixin gran càrrega del treball i, en canvi, altres no facin pràcticament res. Un altre dels aspectes a tenir en compte sobre

l'ABP és que conclouen amb un "producte final". Si bé és una terminologia més pròpia dels mercats que de l'educació, sí que té sentit encarar una seqüència didàctica amb una finalitat concreta, que acostuma a ser la confecció d'un treball. En aquest cas, també s'enfoca i s'encara a una tasca final, la redacció d'un petit relat, que ha de reflectir, condensar i sintetitzar tots els aprenentatges adquirits al llarg de la unitat formativa.

Per acabar, no es pot menystenir el paper que juga en tot plegat la competència digital. En efecte, les noves tecnologies han arribat de ple en l'educació dels nostres dies i formen part dels nous mètodes pedagògics. És pertinent plantejar-se, per tant, quin rol pot assumir en la formació literària. El currículum destaca que "cal considerar estratègies, recursos i plataformes propis de la tecnologia digital que afavoreixin l'estudi, l'anàlisi i el gaudi de les obres literàries (diccionaris especialitzats, línies del temps, xarxes digitals específiques, etc.)" (Departament d'Ensenyament, 2015:33). En el mateix sentit, és pertinent tenir en compte gèneres poètics nascuts, precisament, amb l'arribada dels nous mitjans visuals, com ara la vídeo-poesia. En un context d'educació secundària, doncs, es poden buscar relacions entre les obres a treballar i noves obres que tenen una essència digital. A més, però, es poden treballar els conceptes bàsics a través d'aquests mitjans digitals.

5. PROPOSTA DE SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA PER A 4T D'ESO

Com ja s'ha comentat, un dels continguts de la programació de 4t d'ESO, dins el marc de l'assignatura de Llengua i Literatura Catalanes, és la literatura del segle XX. Es tracta d'un tema ampli que, lluny d'enfocar-lo des d'una visió general i vague, és pertinent treballar a través d'alguns autors més destacats, entrant a comentar textos. D'aquesta manera, té sentit prendre's el currículum amb una certa llibertat. Una bona opció per a tractar aquest tema és fixar-se amb la figura de Montserrat Roig, autora que aborda diverses temàtiques i que permet centrar-se en gèneres textuals que van des del reportatge a la novel·la, passant per l'entrevista i el conte. Aquesta seqüència didàctica, organitzada en set sessions, té la voluntat de fer descobrir la figura i l'obra de Roig, però també de reflexionar al voltant de la literatura i de treballar les competències lingüístiques, especialment la comprensió lectora i l'expressió escrita; es pretenen assolir aquests objectius mitjançant una tasca final que consisteixi en l'escriptura (i la reescriptura) d'un relat que demostrí que els alumnes han adquirit els coneixements treballats durant tota la unitat. Aquests continguts es basen en conèixer, de manera general, la figura i l'obra de Montserrat Roig, llegir de manera crítica el poema "Mort a Ravensbrück" i un fragment d'*El temps de les cireres*; a més, es busca que els alumnes compreguin i facin servir figures retòriques, així com nou lèxic, tot treballant aspectes lingüístics que són totalment inherents a la literatura. A més, no es pot oblidar que, a través de tota aquesta sèrie d'elements i d'alguns escrits de l'obra *Digues que m'estimes encara que sigui mentida*, de la mateixa autora, hi ha la pretensió de reflexionar sobre el fet literari.

Per tal de descriure els objectius d'aprenentatge, les competències a treballar, els continguts curriculars i la seqüència en si, es fan servir unes taules gràfiques. L'adaptació a la diversitat i les orientacions metodològiques, en canvi, sí que estan redactades.

5.1. Justificació de la tria: per què Montserrat Roig és una autora ideal per ensenyar literatura a secundària?

La idea d'escollir una sola autora per explicar un període determinat de la literatura s'ha de materialitzar amb la tria d'una autora representativa de la seva època. Montserrat Roig, nascuda durant la post-guerra, representa amb prou fidelitat la literatura catalana de la segona meitat del segle XX, en el sentit que conrea diversos gèneres (articles, novel·la, poesia, reportatges, entrevistes) i retrata la Barcelona que vol sortir del franquisme i els seus personatges, així com els oblidats i els oprimits pel nazisme i el franquisme. És una autora, doncs, que es pot agafar i llegir des de diverses òptiques i que permet veure diferents tipologies textuals. És més: Roig convida a parlar de temes tan actuals com el feminisme, el sexe, el feixisme o la memòria (i la desmemòria, és a dir, l'oblit). Són, doncs, temes que poden interessar uns alumnes a qui se'ls desperta la curiositat pel món on viuen. A més, per acabar-ho de completar tot, Roig també fa reflexions de caràcter metaliterari que es poden portar a l'aula per teixir interrelacions amb tot el conjunt d'obres culturals, com ara anuncis, cançons o altres obres literàries. En definitiva, es poden buscar relacions de tipus formal amb aquells formats culturals més propers a l'alumnat.

Montserrat Roig, a més, pot ser la resposta a una pregunta que últimament ressona amb força: on són les dones? En efecte, l'ensenyament de la literatura catalana s'ha bastit en relació amb els paràmetres conceptuals d'una societat patriarcal. Són diverses les veus que proposen farcir les classes de literatura d'autores que poden ser ben representatives d'un moviment i, al mateix

temps, funcionals a l'hora d'ensenyar literatura. Si la didàctica actual es planteja introduir la literatura feta amb veu de dona, la de Montserrat Roig és molt destacable.

5.2. Objectius d'aprenentatge

Aquesta proposta didàctica compta amb alguns objectius d'aprenentatge principals que es despleguen i completen amb objectius secundaris més concrets.

Objectius d'aprenentatge
<i>En finalitzar aquesta unitat didàctica els alumnes han de ser capaços de...</i>
Objectius principals (relacionats amb les dimensions de comprensió lectora, expressió escrita, expressió oral i literària): <ol style="list-style-type: none">1. Llegir críticament textos literaris, comprendre'n el sentit i valorar-ne les característiques formals.2. Planificar i estructurar un text literari: escriure un text amb intenció literària i amb figures retòriques, prenent com a exemple els textos treballats a classe.3. Revisar el propi text, fent una reflexió metalingüística sobre els propis errors. De la mateixa manera, densificar aquest text amb adjectius i figures retòriques.4. Comprendre el sentit de textos orals.5. Fer una lectura d'un poema de manera expressiva, amb bona dicció i pronúncia.
Objectius secundaris (relacionats amb la dimensió d'instruments i aplicacions i la dimensió de comunicació interpersonal i col·laboració): <ol style="list-style-type: none">6. Respondre els qüestionaris virtuals controlant amb solvència els diferents programes i editors digitals.7. Enregistrar un àudio amb <i>vocaroo</i> i penjar-lo al classroom.8. Respondre qüestionaris i treballar en equip de manera virtual. Compartir documents de text i redactar conjuntament.

5.3. Competències

En aquest apartat, s'exposen i justifiquen les diverses competències clau i d'àrea que es cultiven al llarg de la seqüència didàctica, tot posant-les en relació amb els objectius d'aprenentatge ja descrits anteriorment.

Competències		Objectius d'aprenentatge	
Clau	Competència en comunicació lingüística (CCL)	Tots.	
	Competència digital (CD)	6, 7 i 8.	
	Competència per aprendre a aprendre (CPAA)	2, 3 i 8.	
	Competències socials i cíviques (CSC)	8.	
Àrea de llengua i literatura catalanes	Dimensió comprensió lectora	Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.	1, 3, 6 i 8.
	Dimensió expressió escrita	Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.	2, 3, 6 i 8.
		Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.	3.
	Dimensió expressió oral	Competència 7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.	4 i 5.
	Dimensió literària	Competència 10 Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal.	1.
		Competència 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.	2 i 3.

	Dimensió actitudinal i plurilingüe	Actitud 1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.	1, 2, 3 i 5.
Àmbit digital	Dimensió instruments i aplicacions	Competència 1 Seleccionar, configurar i programar dispositius digitals segons les tasques a realitzar	6, 7 i 8.
		Competència 2 Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents.	6, 7 i 8.
		Competència 3 Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals.	7.
	Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració	Competència 8 Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratius.	8.
Àmbit personal i social	Dimensió aprendre a aprendre	Competència 2 Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.	3 i 8.
		Competència 3 Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.	3 i 8.
	Dimensió participació	Competència 4 Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.	8.

5.4. Continguts clau i continguts curriculars

És hora de posar en relleu els continguts que es treballen al llarg de la proposta. Cal distingir en dos grans blocs: els continguts clau, més generals, que es concreten en els continguts curriculars. Naturalment, estan extrets del currículum de 4t d'ESO, i són els següents:

Continguts clau:

- CC1.** Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries.
- CC2.** Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual.
- CC4.** Estratègies per a la producció de textos escrits i multimèdia: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés.
- CC5.** Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques.
- CC6.** Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.
- CC10.** Autors i contextos sociohistòrics de les literatures catalana, castellana i universal.
- CC11.** Lectura i comprensió de textos: estructura, aspectes formals, recursos estilístics i retòrics.
- CC12.** Temes i subgèneres literaris. Tòpics.
- CC14.** Lectura d'obres de la literatura catalana, castellana i universal, o juvenils.
- CC15.** Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents.

Continguts curriculars:

Dimensió comprensió lectora

- Textos escrits i multimèdia:
 - Estructura dels textos
- Anàlisi intratextual i intertextual: perspectives única, múltiple, complementària.

Dimensió expressió escrita

- Escripció com a procés: planificació, textualització i revisió.
- Adequació
- Coherència
 - Ordenació i estructuració dels continguts
- Cohesió
- Correcció
 - Puntuació, paràgrafs
 - Normes ortogràfiques amb tot tipus d'excepcions

Dimensió comunicació oral

- Textos orals
- Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.
- Interaccions orals presencials i multimèdia
 - Debats pautats i reglamentats

Dimensió literària

- Lectura lliure d'obres de la literatura catalana
- Autors i obres més representatius:
 - Literatura catalana: segles XVIII a XX
- Context històric i social. Gèneres. Corrents literaris
- Lectura i explicació de fragments significatius i, si escau, textos complets i adaptats
- Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura
 - Estructura
 - Aspectes formals
 - Recursos estilístics i retòrics (anàfora, metàfora, metonímia, símil, antítesi, hipèrbaton, hipèrbole, paral·lelisme, al·literació, pleonasme, paradoxa, quiasme, sinestèsia, enumeració, asíndeton, polisíndeton, al·legoria).
- Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos d'obres lliures i/o de l'època, utilitzant les convencions formals del gènere i amb intenció lúdica i creativa.

Bloc transversal de coneixement de la llengua

- Lèxic i semàntica
 - Expressions comunes, frases fetes
- Morfologia i sintaxi
 - Categories gramaticals

5.5. Desenvolupament de la proposta: seqüenciació de les sessions

Afirmen Ambrós i Ramos (2018: 10) que les seqüències didàctiques s'han d'organitzar mitjançant tres blocs: contextualització, descontextualització i recontextualització. El primer ha d'incloure l'explicitació de l'objectiu central de la seqüència didàctica i algunes activitats per situar el repte comunicatiu. La segona, la més important, ha de contenir activitats de recepció, com ara lectures, i activitats d'exercitació: aspectes lingüístics, discursius... Finalment, la recontextualització ha de ser una síntesi de tot plegat i ha de concretar, a través d'una consigna

densa, la concreció de la tasca final. Aquest darrer aspecte inclou la densificació de l'activitat: gràcies a tots els continguts apresos i tots els aspectes treballats es pot dur a terme un text que inclogui tots els ítems necessaris. Per tal de desenvolupar aquesta seqüència, he tingut en compte els paràmetres descrits anteriorment: les dues primeres sessions representen la fase de contextualització, la tercera i la quarta formen la fase de descontextualització i, per acabar, les tres darreres sessions componen la síntesi, això és, la recontextualització.

Seqüència didàctica			
nº	Activitats d'aprenentatge	Agrupament de l'alumnat i material	Temps
1.1	Presentació. Explicació dels eixos principals de la unitat, els objectius d'aprenentatge i les tasques a fer.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
1.2	Confecció d'un núvol de paraules a través de <i>mentimeter</i> (vg. annex 1). Els alumnes han d'escriure 3 mots que relacionin amb <i>literatura</i> .	Cada alumne al seu lloc, amb l'ordinador.	10'
1.3	Enquesta inicial. Els alumnes han de respondre una enquesta en la qual han d'indicar els seus interessos literaris i fan un KPSI en relació als continguts que es veuran durant la SD.	Cada alumne al seu lloc, amb l'ordinador, fent l'enquesta.	10'
1.4	Lectura (en veu alta per part d'alguns alumnes) d'idees extretes de <i>Digues que m'estimes encara que sigui mentida</i> , de Montserrat Roig.	Cada alumne al seu lloc, amb la lectura.	5'
1.5	Debat –conduït pel professor– sobre les idees llegides.	Cada alumne al seu lloc, amb la lectura.	10'
1.6	Qüestionari a respondre en petits grups sobre les idees que s'han llegit.	Agrupats en grups petits, de tres o quatre, amb l'ordinador i el qüestionari.	15'

2.1	Recapitulació de la sessió anterior.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
2.2	Presentació de la figura de Montserrat Roig: context històric, biografia i obra.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra, on es projecta una presentació gràfica.	25'
2.3	<i>Edpuzzles</i> . Vídeos interactius en què els alumnes, individualment, miren un vídeo i responen preguntes sobre el vídeo en qüestió (vg. annex 2).	Cada alumne al seu lloc, amb el seu ordinador.	25'
3.1	Recapitulació de la sessió anterior.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
3.2	Presentació, lectura i comentari de “Mort a Ravensbrück”.	Cada alumne al seu lloc, amb la lectura. Suport d’una presentació visual.	25'
3.3	Qüestionari del poema “Mort a Ravensbrück”. De forma individual, els alumnes han de respondre una sèrie de preguntes i entregar la tasca (vg. annex 3)	Cada alumne al seu lloc, amb l’ordinador i el qüestionari.	25'
4.1	Recapitulació de la sessió anterior i enllaç amb aquesta.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
4.2	Presentació, lectura i comentari d’un fragment d’ <i>El temps de les cireres</i> .	Cada alumne al seu lloc, amb la lectura. Suport d’una presentació visual.	25'
4.3	Qüestionari del fragment d’ <i>El temps de les cireres</i> . De forma individual, els alumnes han de	Cada alumne al seu lloc, amb el seu	25'

	respondre una sèrie de preguntes relacionades amb el text i les explicacions de classe i entregar la tasca (vg. annex 4).	ordinador i el qüestionari.	
5.1	Recapitulació de la sessió anterior i enllaç amb aquesta.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
5.2	Explicació de la tasca final (vg. annex 5).	Cada alumne al seu lloc.	20'
5.3	Inici de la tasca final. Amb un foli tipus dinA3 han de fer un tríptic: a la primera columna hi ha de plantejar l'estructura del relat i les idees principals.	Cada alumne al seu lloc, amb el full i bolígraf. Es poden fer servir diccionaris en línia (però no traductors).	30'
6.1	Recapitulació de la sessió anterior i enllaç amb aquesta sessió.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
6.2	Continuem amb la tasca final: a la segona columna del tríptic han d'escriure una primera versió del text, seguint les correccions de l'estructura.	Cada alumne al seu lloc, amb el full i bolígraf. Es poden fer servir diccionaris en línia (però no traductors).	50'
7.1	Recapitulació de la sessió anterior i enllaç amb aquesta sessió.	Cada alumne al seu lloc, mirant la pissarra.	5'
7.2	Acabem la tasca final: a la tercera columna del tríptic han d'escriure la versió final del text, tenint en compte les correccions.	Cada alumne al seu lloc, amb el full i bolígraf. Es poden fer servir diccionaris	40'

		en línia (però no traductors).	
7.3	Enquesta final i recuperació del KPSI inicial.	Cada alumne al seu lloc amb el seu ordinador.	10'
Durada prevista de la unitat didàctica: 7 sessions de 55 minuts			

5.6. Orientacions metodològiques

Per al desenvolupament adequat d'aquest conjunt d'activitats, és imprescindible l'ús del *classroom*, que funciona com a dossier, ja que s'hi emmagatzemen tots els textos, qüestionaris i apunts, a més dels diferents criteris de correcció i, per tant, la forma com s'avaluarà el conjunt de la unitat didàctica. Seguint aquest fil, l'àmbit digital pren molt sentit, d'acord amb les línies metodològiques generals del centre. Tot i això, la tasca final es desenvolupa en format tradicional, per no oblidar l'escriptura manual ni fer servir amb massa freqüència els correctors i els traductors en línia. Cal destacar, però, que si la qüestió digital és clau –*edpuzzles*, àudio, *mentimeter*, qüestionaris en línia– també es potencia la participació activa a classe, amb preguntes focalitzades als alumnes i amb la intenció de generar debat sobre els temes que es tracten a les lectures. El fet de fer preguntes focalitzades a l'alumnat és una manera prou eficaç de mantenir l'atenció durant les explicacions.

Les explicacions del professor es complementen i es completen amb presentacions gràfiques, que funcionen com a suport. A més de poder exposar visualment allò que s'explica de forma oral, permet diversificar els mitjans de suport i incloure mitjans que s'adaptin a totes les necessitats dels alumnes. De la mateixa manera, també és pertinent que les presentacions visuals incloguin vídeos o cançons, per tal de fer més dinàmiques les classes. De la mateixa manera, és indicat que cada classe tingui alguna estona de treball personal; es tracta d'una constatació feta durant la fase d'observació. La majoria d'alumnes treballa bé quan se'ls dona l'oportunitat de fer-ho. Per tant, els qüestionaris es resolen a classe de forma individual; és una manera, també, de confirmar i assegurar els coneixements adquirits minuts abans, durant les explicacions.

En consonància amb les idees teòriques i els objectius de la unitat, és necessari que les lectures s'analitzin des d'una òptica coherent amb els coneixements de l'alumnat, i vagin més enllà del text. Per això és bo que les lectures es relacionin amb imatges o cançons. Aquest tipus d'eines ajuden a teixir tot d'interrelacions culturals i poden propiciar que l'alumnat adopti el contingut de les lectures a través d'una visió més personal. També és clau destacar les formes dels textos; en aquesta unitat didàctica prenen sentit les figures retòriques, claus per a la redacció de la tasca final, però també els adjectius, que ajuden a densificar el text final. No podem oblidar el lèxic; els qüestionaris contenen preguntes de comprensió literal i de definició de mots, ja que per llegir de manera crítica cal entendre fil per randa el sentit d'un text. És una forma, certament, d'ampliar el vocabulari propi dels alumnes, que és força limitat. A més, els qüestionaris també inclouen preguntes que demanen inferir el significat d'un text, o bé preguntes més obertes en què es demana redacció.

Un exemple il·lustratiu que defineix bé què vol dir llegir i comprendre una lectura més enllà del text el pot oferir una metàfora del poema “Mort a Ravensbrück”: “glop de nit”. Per tal de poder veure més bé el sentit d’aquesta construcció, es mescla, en un got, aigua i pintura negra. És un exercici simple però eficaç, ja que els alumnes veuen de forma clara i saben definir què vol expressar l’autora. A més, també ajuda a fer la classe més dinàmica.

Per acabar, es vol que tots els coneixements adquirits quedin reflectats a la redacció final. És per això que el text ha de contenir tres figures retòriques (de les cinc vistes a classe), cinc adjectius, el mot *remor* i l’expressió *a cau d’orella*, vista en textos de Roig; tots aquests elements s’ocupen de densificar el text. Si bé la temàtica de la redacció era lliure, es poden donar diversos recursos per tal d’inspirar-se. Un d’ells, que té un bon resultat, són les cartes del *Dixit*, un joc de taula que, mitjançant imatges polisèmiques, permet imaginar diverses històries.

5.7. Atenció a la diversitat

Es tracta d’un apartat molt important ja que, com s’ha dit, pràcticament la meitat de l’alumnat té un pla individualitzat i, per tant, necessita adaptacions. L’atenció a la diversitat d’aquesta unitat didàctica es divideix en les adaptacions metodològiques i les curriculars.

Adaptacions metodològiques:

Són les adaptacions que es fan a l’hora de les explicacions dels continguts i del desenvolupament general de les classes. S’ha de vetllar que els alumnes amb necessitats educatives especials segueixin el fil de la classe i entenguin el que s’explica, així com allò que s’ha de fer. Per fer-ho, cal fer servir un llenguatge senzill i planer que els resulti familiar, tot evitant de fer ús de tecnicismes o construccions verbals que s’allunyin de la seva comprensió. És rellevant, també, repetir les idees que no s’han entès i fer preguntes bàsiques i senzilles a aquests alumnes. També és important valorar de manera positiva les intervencions d’aquests alumnes a classe, i animar-los a participar més. En resum, cal tenir sempre presents aquests alumnes, i comprovar que atenen a classe. Com que no hi ha cap alumne amb problemes de vista o d’oïda, els materials i els recursos visuals i auditius no s’adapten. Quant a les adaptacions metodològiques, a més, cal destacar que una mesura d’atenció a la diversitat és la codocència, que es tracta d’un recurs que ja es fa servir al centre. En aquest cas, la codocència és impartida pel company en pràctiques, també futur docent de llengua catalana. D’aquesta manera, aquest altre professor pot donar suport (lingüístic) i una atenció personalitzada als alumnes que més ho necessiten.

Adaptacions curriculars:

En aquest cas, s’adapten els materials i els exercicis. Tenint en compte que hi ha molts alumnes amb necessitats, no s’adapten els textos: tots els alumnes llegeixen els mateixos fragments. El que sí que s’adapta i se simplifica és l’exercici final: ha de tenir una extensió menor i té una consigna més senzilla. De la mateixa manera, es tenen present tots els plans individualitzats a l’hora de corregir; per exemple, a un alumne que té dislèxia, no li penalitzen tant les faltes d’ortografia com a un alumne que no en té. Aquests criteris s’adopten en l’avaluació de tots els exercicis, i no només en la tasca final.

5.8. Criteris d'avaluació

Per tal d'avaluar el conjunt d'aquesta proposta didàctica, cal tenir presents les competències que es treballen i quins ítems cal valorar per mirar si es milloren amb èxit. D'aquesta manera, és convenient fer un cop d'ull, de nou, al currículum. Així, doncs, com que les competències més rellevants són la 1, la 5, la 6 i la 12, s'han de tenir presents els següents paràmetres:

Indicadors d'avaluació			
<i>En què es veu que cada criteri d'avaluació s'acompleix i en quin grau?</i>			
	Nivell 1 (assoliment satisfactori)	Nivell 2 (assoliment notable)	Nivell 3 (assoliment excel·lent)
Competència 1	Obtenir informació literal i interpretar el propòsit principal dels textos escrits.	Interpretar informació explícita i implícita, i valorar el propòsit dels textos escrits.	Valorar de manera raonada i crítica els continguts i el propòsit dels textos escrits tot posant en funcionament coneixements externs del text i previs.
Competència 5	Escriure textos suficientment organitzats i enllaçats, amb un registre adequat, construccions morfosintàctiques simples i lèxic i ortografia bàsics.	Escriure textos ben organitzats i enllaçats, amb un registre i lèxic adequats, i amb morfosintaxi i ortografia correctes.	Escriure textos molt ben organitzats i enllaçats, en registre adequat i amb plena correcció lèxica, morfosintàctica o ortogràfica.
Competència 6	Revisar, corregir i reescriure aspectes formals i conceptuals bàsics del text, i presentar-lo amb claredat.	Revisar, corregir i reescriure significativament aspectes formals i conceptuals del text, i presentar-lo amb claredat i amb elements estètics.	Revisar, corregir i reescriure en profunditat aspectes formals i conceptuals del text, i presentar-lo amb claredat i amb elements estètics.
Competència 12	Reescriure textos literaris i escriure versions literàries, a partir de models, fent ús de recursos estilístics bàsics.	Escriure textos i versions literàries, a partir de models, fent ús de recursos estilístics més complexos.	Escriure textos literaris de manera autònoma, amb models explícits o implícits, fent ple ús d'una àmplia gamma de recursos estilístics.

A més d'aquestes competències i indicadors de correcció, també cal tenir en compte altres aspectes, com ara si l'ús dels mitjans digitals és adequat, si es treballa bé de manera cooperativa, o aspectes relacionats amb les dimensions de l'àmbit personal i social, com ara treballar de manera organitzada i constant, mostrar interès pel que es treballa a classe, prendre decisions, participar a classe i mostrar respecte als companys i a les seves opinions.

Amb totes aquestes consideracions, els ítems d'avaluació i els seus percentatges queden definits de la següent manera:

Treball de classe (40%): Gran part de la nota final és del treball que els alumnes facin a classe. Dins aquesta nota hi ha els *edpuzzles* i els qüestionaris de les lectures: el poema "Mort a Ravensbrück" i un fragment d'*El temps de les cireres*. En el cas dels *edpuzzles*, es tracten de preguntes tipus test; els qüestionaris, per la seva banda, tenen unes quatre preguntes sobre qüestions que s'han treballat a classe.

Redacció (35%): És la tasca final de la unitat i, a banda de millorar l'expressió escrita, busca plasmar els diversos continguts treballats al llarg de les sessions. S'organitza amb tres parts: esquema de l'estructura i idees principals, primera versió i versió corregida i final. Ha de tenir cinc adjectius, tres figures retòriques (treballades a classe), l'expressió *a cau d'orella* i el mot *remor*. És molt important, també, la reescriptura del text, que ha de suposar una reflexió metalingüística que millori la primera versió del text. S'avalua a través de la següent rúbrica, que els alumnes coneixen abans de començar a redactar el seu text:

Rúbrica	Gens	Poc	Força	Molt
Adequació, coherència i cohesió	El text no s'adequa a la consigna, té idees incoherents i mostra molts problemes de cohesió.	El text s'adequa a la consigna, però té molts problemes de redacció referents a la coherència i la cohesió.	El text s'adequa a la consigna, però mostra algun problema de coherència i cohesió.	El text és adequat, coherent i cohesionat.
L'ortografia i la sintaxi és bona.	Hi ha 10 o més errors.	Hi ha entre 6 i 9 errors.	Hi ha entre 3 i 5 errors.	Hi ha 2 o menys errors.
L'estructura és indicada.	El text no mostra l'estructura plantejada.	El text té dos paràgrafs, sense una estructura de plantejament, nus i desenllaç.	Hi ha tres paràgrafs però no expressen idees indicades.	Hi ha tres paràgrafs i cada un expressa idees indicades.
Hi ha cinc adjectius (degudament marcats) i els mots que es demanen.	Cap adjectiu	1 o 2 adjectius	3 o 4 adjectius	5 adjectius
Es fan servir tres figures retòriques (degudament marcades).	Cap figura retòrica	Una figura retòrica	Dues figures retòriques	Tres figures retòriques
La presentació és bona i l'extensió del text és adequada.	És una mala presentació i el text no arriba a 120 mots.	La presentació és bona però el text no arriba a 150 mots.	La presentació és bona però el text no arriba a 180 paraules.	El text mostra una bona presentació i s'adequa a l'extensió proposada (180 mots).
La reescriptura del text és conscient i	La tasca no mostra una reescriptura.	El text es reescriu, però conserva la majoria	La reescriptura del text mostra només algunes	La reescriptura del text és conscient,

millora el text original.		d'elements de la primera versió.	correccions respecte la primera versió.	esmena els errors corregits i millora el text original.
----------------------------------	--	----------------------------------	---	---

Enregistrament (15%). Consisteix en gravar-se recitant el poema "Mort a Ravensbrück". Es valora que sigui una lectura expressiva, fluïda i amb bona dicció. Es pot gravar amb el mòbil o amb l'ordinador, a través de *vocaroo*. És l'única tasca que s'ha de fer fora de l'aula.

Actitud i participació (10%). L'actitud i la participació no es poden menystenir. Les sessions estan pensades perquè els alumnes puguin dir-hi la seva. És una nota que pot arrodonir la qualificació final cap amunt o cap avall, segons l'actitud de cada alumne. Tot i això, considero que la nota d'actitud queda plasmada en les altres notes, en el sentit que un alumne amb una bona actitud i concentració serà capaç de resoldre amb èxit les diferents tasques proposades.

6. AVALUACIÓ DELS RESULTATS I DE LA INTERVENCIÓ

Aquest apartat té l'objectiu de valorar, d'una banda, els resultats de l'estudiantat en aquesta proposta didàctica i, de l'altra, la intervenció en si; és una manera de veure quins exercicis funcionen i quins no. Per començar, cal dir que tots els alumnes, excepte dos, van superar l'avaluació: la gran majoria de manera satisfactòria, però alguns també notablement i excel·lentment. En línies genèriques, aquesta seqüència ha contribuït a millorar les seves capacitats en les competències de comprensió lectora i expressió escrita. De la mateixa manera, els ha suposat un repte haver d'escriure un text després d'haver llegit textos de Montserrat Roig, tot fent servir les mateixes eines que l'autora, com ara figures retòriques o una bona colla d'adjectius. Un dels objectius d'aquesta unitat era plantejar reptes cognitius als alumnes, en el sentit que se'ls presentava una nova situació amb la finalitat de generar un nou aprenentatge. En aquest cas, doncs, havien de treballar un seguit de competències que tracten de manera habitual, però a través d'un nou enfocament. En definitiva, aquesta proposta didàctica va complir amb els seus objectius més destacats, tal com es detalla a continuació.

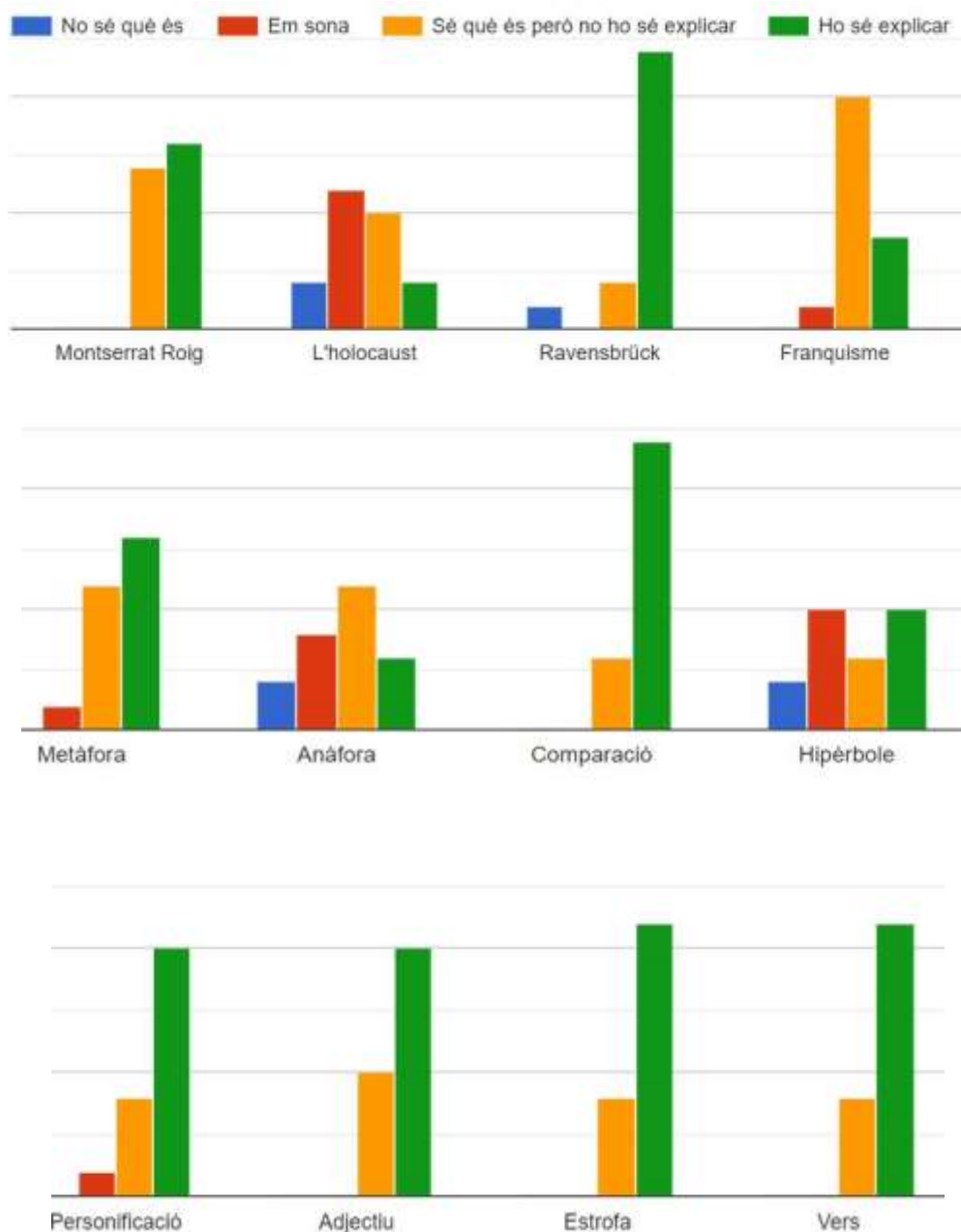
6.1. Avaluació de l'alumnat

Queda palès, doncs, que els alumnes es van prendre seriosament la unitat didàctica i van treballar, en línies generals, de manera constant i seriosa. Les reflexions al voltant de la literatura van ser interessants i van poder arribar-hi a través de les diferents tasques plantejades. El fet que cada sessió comencés amb l'enllaç de l'anterior va fer trobar un sentit unitari en tota la unitat que tenia uns objectius concrets i un treball final coherent amb la resta de la proposta. Amb tot, els alumnes van adquirir una idea general sobre la vida i l'obra de Montserrat Roig, que van copsar com una autora polifacètica, feminista, reivindicativa i com una figura representativa i una veu destacada de les darreries del franquisme i la transició cap a la democràcia, temes també abordats i que, juntament amb els camps nazis, genera prou interès entre l'alumnat. En aquest interès s'hi ha de relacionar la figura de Neus Català, que dona nom al centre, i que és una personalitat treballada i vista a les tutories transversals que es fan a l'Institut. Per tant, era un bon esquer a través del qual relacionar, entre d'altres, el poema "Mort a Ravensbrück", però també les entrevistes de Roig.⁵

La darrera activitat de la programació, tal com exposa l'apartat 5.5, és una enquesta final i la recuperació del KPSI inicial. Aquesta enquesta només tenia tres preguntes: havien de dir el que més els havia agradat, el que menys els havia agradat i una cosa que havien après. En línies generals, el que més va agradar va ser el descobriment de la figura de Roig, però també els *edpuzzles*, l'enregistrament del poema i les explicacions. Per contra, allò que no va agradar van ser els vídeos inclosos a les presentacions. Finalment, i segons els alumnes, d'entre les coses que més van aprendre, destaquen les figures retòriques, la figura de la pròpia autora, alguns aspectes sobre el nazisme i l'holocaust i, en darrer terme, una alumna afirma que ha après a escriure millor. Amb aquestes dades, doncs, es veu que els objectius generals es compleixen.

⁵ L'any 1978, Ràdio Televisió Espanyola va emetre, dins el marc del programa *Personatges*, presentat per Roig, una entrevista a Neus Català. Es tracta d'un dels millors testimonis conservats sobre la supervivent de Ravensbrück. Els alumnes controlen aquest document audiovisual, ja que és un recurs indicat per presentar la dona que dona nom al seu institut. Es pot recuperar al següent enllaç: <https://www.rtve.es/play/videos/personatges/arxiu-tve-catalunya-personatges-neus-catala/3259171/>

Un altre element a tenir en compte és el KPSI,⁶ que es recupera al final de la seqüència. Així, doncs, els alumnes poden mostrar –i veure ells mateixos– el seu progrés durant el conjunt de la seqüència. És en aquest moment, doncs, en què aquesta eina adquireix un sentit comparatiu, ja que és interessant constatar les diferències que hi ha entre la primera versió de l'enquesta i la final. En aquest sentit, a continuació es poden veure els resultats al KPSI final, que cal comparar amb els de la primera versió.⁷ De la mateixa manera, el color blau representa la resposta “no sé què és”; el vermell, “em sona”; el groc es refereix a la resposta “sé què és però no ho sé explicar” i, finalment, el verd és el color que representa el nombre d'alumnes que “saben explicar” el concepte en qüestió.



⁶ Vg. apartat 3.3, pàg 15

⁷ Vg. apartat 3.3, pàgs. 15 i 16

Acarant, doncs, les dades que surten d'aquest KPSI amb les del primer, es veu –com és previsible– un canvi de tendència: el color blau pràcticament desapareix i el verd guanya molta força, fet que indica que la majoria dels continguts s'assoleixen bé. Tot i així, hi ha diverses categories que generen certs dubtes, com ara les figures retòriques de l'anàfora i la hipèrbole, que la majoria d'alumnes no saben explicar, o termes relacionats amb la història, com ara l'holocaust, que és un terme que sona però que no queda clar, o el franquisme. Amb tots aquests elements, doncs, es palesa que hi ha un progrés important, però també que en alguns aspectes es podria haver insistit més. De la mateixa manera, també queda demostrat que tots els alumnes han après alguna cosa gràcies a aquesta unitat didàctica.

6.2. (Auto)avaluació de la seqüència didàctica segons el Disseny Universal d'Aprenentatge

És pertinent, també, fer un repàs i avaluar la pròpia seqüència didàctica un cop ja s'ha impartit, per tal de repassar la feina i veure els seus punts forts i els seus punts febles. Algunes de les millores poden venir donades dels comentaris dels alumnes, que mostren certes tendències generals, com ara que els vídeos no són prou interessants o rellevants de cara a la seqüència. Tot i això, també cal valorar els aspectes que sí que els han agradat, com ara descobrir la figura de Montserrat Roig, els *edpuzzles* o el tipus d'explicacions.

Un altre model indicat per tal d'avaluar la seqüència didàctica és el Disseny Universal d'Aprenentatge. Es tracta d'un model que té l'objectiu de crear contextos d'aprenentatge que presentin diverses maneres de presentar la informació, l'acció i la representació de les unitats didàctiques. No suposa una solució per a tothom, sinó una manera de plantejar les classes per tal de tenir en compte totes les realitats que es troben a l'aula. Es pot comparar amb el seient d'un cotxe, que es pot adaptar a tots els tipus de conductors. Es basa en tres principis: acció i expressió, presentació i implicació. Per tal de veure si la seqüència didàctica duta a terme compleix amb els principis bàsics del DUA, em baso amb les següents nou pautes.

Les tres primeres, referents a la representació es basen en la percepció, les diverses opcions de llenguatge i en la comprensió:

Pauta 1. Proporcionar diverses opcions per a la percepció	
1.1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació del contingut.	Sí: els alumnes prenen apunts personals que completaven la informació.
1.2. Oferir alternatives a la informació auditiva.	Sí: també hi ha informació escrita i visual .
1.3. Oferir alternatives a la informació visual	Sí: també hi ha informació auditiva.

Pauta 2. Oferir diverses opcions de llenguatge, expressions matemàtiques i símbols	
2.1. Clarificar el vocabulari i els símbols	Sí, especialment els mots nous que podien generar més confusió.
2.2 Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats	Sí, tots els elements són presentats de forma clara i entenedora.
2.3. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	Sí, com ara el suport individual.

2.4. Promoure la comprensió dels continguts a través de diferents llengües i llenguatges.	No en diferents llengües (som a l'assignatura de llengua catalana), però sí en un llenguatge més planer i no tan tècnic.
2.5. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatge vídeo, so...).	Sí.

Pauta 3. Proporcionar opcions per a la comprensió	
3.1 Activar els coneixements previs	Sí, a través d'enquestes es capten i s'activen a través de les activitats i les explicacions.
3.2 Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	Sí. Cada sessió s'introdueix amb una recapitulació i es van connectant les idees que s'exposen.
3.3 Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació proporcionant estratègies de pensament i d'acció	De manera relativa. Es proporcionen idees de pensament però no s'hi incideix de manera especial.
3.4 Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges.	Sí. Per exemple, en relació a altres assignatures.

Les pautes d'acció i representació tenen en compte la interacció física, l'expressió, la comunicació i les funcions executives del conjunt de la seqüència didàctica:

Pauta 4. Proporciona diverses maneres per a la interacció física?	
4.1. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació	No s'ofereixen diversos mètodes de resposta.
4.2. Assegurar l'accessibilitat de les eines i la tecnologia de suport	Sí. Es vetlla perquè tots els alumnes puguin accedir a les eines digitals.

Pauta 5. Oferir diverses opcions per a l'expressió i la comunicació	
5.1. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació	Sí.
5.2. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la comprensió	Sí, diversos mètodes de pregunta: orals, escrits i digitals.
5.3. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica	Sí, de manera constant.

Pauta 6. Proporcionar diverses opcions per a les funcions executives	
6.1. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius	Sí.
6.2. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies	Sí, la pròpia activitat final ja inclou aquesta planificació.
6.3. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació	Sí, tot i que es podria millorar aquest aspecte.
6.4 Oferir els instruments per evidenciar el progrés i la capacitat d'autoavaluar-se	Sí, com ara ensenyar la rúbrica d'avaluació o donar retroacció a les activitats.

Finalment, les pautes referents a la implicació se centren en proporcionar oportunitats al conjunt dels alumnes per generar interès en la matèria, donar opcions per mantenir l'esforç i la persistència i oferir opcions d'autoregulació:

Pauta 7. Proporcionar oportunitats per generar interès	
7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia.	Sí, hi ha activitats que permeten l'elecció individual i també hi ha força estones de treball personal.
7.2. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats.	Relativament. S'hi podria incidir més.
7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions	Es procura, sí.

Pauta 8. Donar opcions per mantenir l'esforç i la persistència	
8.1. Ressaltar la importància dels objectius.	Sí. A més, es recorden de manera constant.
8.2. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes.	Sí. Cada cop més difícil, pas a pas.
8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació.	Sí.
8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç per seguir aprenent.	Sí, tant en les classes com en les activitats.

Pauta 9. Donar opcions d'autoregulació	
9.1. Promoure expectatives i creences que fomenten la motivació.	Sí.
9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional.	Sí, tot i que es podria millorar.
9.3. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació.	Sí, en aquest sentit el KPSI pren força.

En conclusió, es pot afirmar que, en línies generals, aquesta seqüència didàctica compleix amb les idees bàsiques del model del Disseny Universal d'Aprenentatge. Així, doncs, mostra característiques positives de cara als tres grans àmbits que analitza aquest model: la representació, l'acció i l'expressió i la implicació. Tot i això, hi ha algun aspecte que podria millorar, com ara oferir diversos modes de resposta a les activitats. Cal afegir, per acabar, que alguns d'aquests enunciats no són del tot aplicables en una classe de literatura. Per exemple, l'ítem que proposa donar valor a l'autenticitat dels materials. En aquesta seqüència es prima més la reflexió sobre la ficció que no pas la funcionalitat i el valor vertader dels continguts.

7. PROPOSTA DE CONTINUÏTAT AL CENTRE

Aquesta unitat didàctica pot obrir la porta a treballar d'acord amb aquesta metodologia dins el propi Institut Neus Català. Les propostes de continuïtat es poden enfocar des de tres perspectives diferents: potenciar els coneixements que s'adquireixen sobre l'autora, la metodologia i la literaturització dels diferents continguts lingüístics que es treballen a l'assignatura de llengua i literatura catalanes.

Una proposta de continuïtat vàlida seria veure i analitzar més textos de Montserrat Roig per tal de construir-se una imatge més rigorosa sobre l'autora. Aquests altres textos permetrien observar més recursos i més eines de cara a la confecció de l'exercici final. S'ha insistit, ja, en el fet que Montserrat Roig és una autora polifacètica i que, si bé aquesta seqüència té més en compte el seu vessant més literari, també destaca com a periodista. En aquest sentit, és destacable la seva tasca com a articulista, reportera i entrevistadora. Es pot articular, doncs, una seqüència didàctica que tingui la mateixa estructura que aquesta que s'ha proposat però que tracti altres gèneres discursius, com ara l'article, el reportatge o l'entrevista. Aquesta hipotètica unitat formativa tindria, per tant, relació amb les idees proposades per Dolz i Gagnon (2010) i Ambrós i Ramos (2018). Aleshores, seria del tot indicat incloure dins la seqüència elements lingüístics referents a aquests gèneres, tal com en aquesta unitat s'han inclòs les figures retòriques o l'adjectivació. En el cas de l'entrevista, així, l'oralitat de la llengua i l'expressió en llengua catalana prendria força. Té sentit i és de justícia dir que el meu company de pràctiques, Enrique Canovaca, va dissenyar una unitat didàctica titulada *Montserrat Roig entrevista un personatge actual*, que constitueix un treball final de màster independent; aquesta unitat didàctica es va impartir a la classe d 4t B i es movia dins d'aquests paràmetres comentats. Prenent la figura de Montserrat Roig i veient el fons i la forma de les seves entrevistes, els alumnes han d'entrevistar un personatge actual. Queda clar, doncs, que la tasca final consisteix en l'enregistrament d'una entrevista oral, fet que compleix amb els objectius de millora d'expressió oral, però també de redacció i expressió escrita, ja que l'entrevista té un guió, i de recerca d'informació sobre un personatge. Té un sentit total, per tant, enllaçar aquestes dues seqüències didàctiques, que tenen com a nucli central l'autora barcelonina, per bé que es desenvolupin de forma diversa i tinguin uns objectius d'aprenentatge diferents. Si s'enllacen aquestes dues unitats, per tant, els alumnes ja tindran uns coneixements previs que podran completar.

Un altre tipus de proposta de continuïtat pot ser l'aplicació de la mateixa metodologia però en altres nivells i altres autors. És a dir, es pot considerar treballar la literatura mitjançant la lectura crítica de textos de determinats autors que s'enfoquin cap a un exercici final. Té sentit, també, estudiar i treballar diferents èpoques o moviments literaris a partir d'un autor, tot connectant els aspectes més destacats de la seva obra amb les característiques essencials del gènere. En definitiva, és imprescindible treballar la literatura a partir de textos, deixant enrere les idees purament teòriques que queden descontextualitzades de la font principal de la literatura, això és, el text, l'obra. Per tant, s'ha de valorar l'objecte d'estudi i no tant el seu embolcall. De la mateixa manera, s'ha de tenir present que aquest objecte d'estudi es pot aplicar i extrapolar a altres contextos, tal com es concep l'escriptura a partir de la lectura.

La darrera proposta de continuïtat pot establir un nexa amb aquesta idea. Després de la reflexió sobre la literatura i la concepció que la literatura es basteix a través d'una llengua artificial, té sentit enfocar part de l'ensenyament de la llengua des de la literaturització –o, vist des de l'altra banda, es pot concebre l'ensenyament de la literatura des d'una òptica lingüística–.

És pertinent, doncs, no oblidar els conceptes apresos en aquesta unitat: hi ha l'objectiu que la reflexió literària sigui significativa i formi part del bagatge de l'alumnat. D'aquesta manera, els aprenentatges de la llengua i el de la literatura s'han de retroalimentar, ja que comparteixen la mateixa matèria, el mateix objecte d'estudi. Aquesta unitat didàctica s'ha procurat plantejar des d'aquesta visió.

8. CONCLUSIONS

Aquest treball es proposava definir una proposta didàctica literària en un context social i lingüístic divers, en una classe amb la meitat dels alumnes amb necessitats educatives especials i amb un sol alumne amb el català com a llengua inicial. És pertinent, doncs, plantejar una unitat didàctica feta a mida, en consonància amb el projecte educatiu de centre, però cal evitar caure en tòpics i en adaptacions excessives. En aquest sentit, és totalment indicat presentar textos originals amb explicacions pautades i guies de lectura adaptades als estudiants, però rigoroses i que permetin una reflexió crítica. També és rellevant assenyalar que la lectura i la comprensió de textos literaris és un exercici personal, que pot arribar a ser subjectiu i que es relaciona amb el bagatge literari de cada alumne. Per tant, cada estudiant llegirà un text determinat d'una manera diferent i, si bé la classe de literatura ha de mirar d'acompanyar aquests lectors, cada recorregut fet serà vàlid si és rigorós i justificat. D'aquesta manera, és totalment recomanable valorar la lectura de cadascú i ser conscients que una classe de secundària és una classe heterogènia i que, sovint, els alumnes no comparteixen interessos, aficions ni maneres de fer.

Una de les altres finalitats d'aquesta unitat és no oblidar la importància de la llengua en els textos literaris, que és fonamental. En efecte, sembla que sovint, en l'ensenyament de literatura, la llengua es menysté i només es tenen en compte conceptes historiogràfics o elements relacionats amb el context social d'una determinada època o obra. És evident, tanmateix, que són conceptes fonamentals que també cal treballar i que són indicats per a l'aprenentatge literari de l'alumnat; a més es poden relacionar amb altres àmbits del coneixement i les seves respectives assignatures, com ara la història, la filosofia o l'art en general. Generar relacions o compartir idees entre àmbits és un aspecte a destacar i que cal valorar a l'hora de desenvolupar un aprenentatge significatiu.

Com deia, la literatura no pot obviar la llengua. En aquest sentit, cal destacar que la lectura i l'escriptura es retroalimenten; de la mateixa manera actuen la comprensió lectora i l'expressió escrita. Així mateix ho expressa el currículum: "per millorar l'escriptura, cal haver llegit molt abans: els referents escrits diversos poden ser bons models mentre es va millorant en la pràctica de l'escriptura" (Departament d'Ensenyament, 2015: 25). Aquest és un dels aspectes més destacats de la seqüència didàctica i, per tant, d'aquest treball final. Cal connectar aquest fet amb la idea que els gèneres discursius han d'actuar com a nucli de les unitats formatives. Per tant, a través d'uns models es poden desplegar una sèrie de continguts i, per tant, d'aprenentatges que desemboquin en tasques finals, que es poden relacionar amb el "producte final" propi de les unitats que desenvolupa l'aprenentatge basat en projectes que impulsa el Neus Català. Té sentit, per tant, enfocar tota l'unitat de cara a un exercici final. És necessari, això sí, fer veure que tots els continguts que s'observen en aquesta unitat són necessaris per al desenvolupament d'aquesta activitat, que dona sentit a la unitat didàctica. És rellevant donar importància a aquesta tasca final; en aquesta seqüència s'hi dediquen tres sessions i se'n fan dues versions. El fet de reescriure un propi text és un dels aprenentatges més considerables d'aquesta seqüència, ja que forma part d'un procés de reflexió metalingüística del qual han d'emergir diversos coneixements lingüístics. És, per tant, una manera de donar valor a una creació pròpia, d'esmenar errors propis i, en definitiva, de millorar un text. Aquesta qüestió és especialment important per mirar d'evitar certes tendències o conductes en el treball d'un alumnat que cada cop s'acostuma més als formats breus i episòdics i fa les tasques de manera ràpida i breu, lluny de dedicar-hi l'atenció i el temps necessaris.

Una de les altres consideracions que hem de tenir en compte en aquest apartat del treball consisteix en veure si les competències del currículum que es volien treballar donen el seu fruit.

El conjunt d'activitats i tasques de la seqüència didàctica està pensat per cultivar, sobretot, les competències 1, 5, 6 i 12. Tenint en compte el progrés individual i la tasca final dels alumnes, es pot confirmar que aquestes competències es treballen bé; així mateix, gran part de l'alumnat les millora. En aquest sentit, s'ha d'insistir amb la idea que les competències no són flor d'un dia, sinó que es cultiven a través d'un procés llarg de treball rigorós; aquesta seqüència, per tant, conforma una pedra del gran mur que representa aquest procés de millora.

Una de les altres incògnites que aquest treball es proposa de resoldre és l'ús d'eines digitals en la didàctica de la literatura. Com altres disciplines, la literatura també adopta amb força l'ús de nous formats; la seva didàctica, també. És en aquest sentit en què aquesta seqüència inclou exercicis digitals, alguns dels quals en grup, i l'enregistrament d'un poema recitat. No és complicat combinar els aspectes digitals amb aquells més analògics –l'exercici final, per exemple, s'escriu a mà–, i convé combinar diverses metodologies i formes de treballar.

Per anar acabant, cal enfocar l'ensenyament de la literatura, com proposa Ramos (2006), amb relació a altres formes culturals, com la música, el cinema, però també a altres formes igualment literàries però potser més properes a l'alumnat, com pot ser el *manga*. Cal insistir en el fet que la literatura –o les formes literàries– són arreu i no són, ni molt menys, alienes als alumnes. De la mateixa manera, cal tenir en compte la percepció de l'alumne quan s'encara per primer cop a una obra o fins i tot a un fragment literari; una percepció o una sensació no pot ser de cap manera errònia. Aleshores pren sentit la didàctica de la literatura com a mapa, brúixola o crossa, i no com a fonament perpetu al qual no es pot contradir. En definitiva, i en total consonància amb aquestes idees, els textos han d'actuar com a estímul que porti a una conversa –entre alumne i text, entre alumnes i docent, entre alumnes, etc.– que faciliti una comprensió subjectiva i individual del text que, en darrera instància, generi sentit.

9. BIBLIOGRAFIA

AJUNTAMENT DE CORNELLÀ DE LLOBREGAT (2016). *Anuari 2016. Xifres 2016*. Disponible a: http://arxiu.aj-cornella.org/GovernObert/Varis/Anuari_2016.pdf

AMBRÒS, A., RAMOS, J. i ROVIRA, M. (2008). “Criteris per a la programació d’aula d’una seqüència didàctica. Capítol quart: característiques fonamentals d’una seqüència didàctica en un enfocament competencial”. Dins AMBRÒS, A., RAMOS, J., i ROVIRA, M., *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l’àrea de Llengua*. Institut de Ciències de l’Educació (ICE).

AMBRÒS, A. RAMOS, J. (2018). “Relats breus per desenvolupar la competència literària”. *Articles*, 76, 7-13.

BÀKHTIN, Mikhail (1979) “El problema de los géneros discursivos”, dins *Estética de la creación verbal* (ed. castellana de 1982). Madrid: Siglo XXI Editores.

BALLESTER, J. (1999). *L’educació literària* (2a ed.). València: Universitat de València.

BORDONS, G., i DÍAZ-PLAJA A. (coords.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.

COLOMER, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. Dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

(1996a). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación.” Dins LOMAS, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (p. 123-142). Barcelona: Institut de Ciències de l’Educació. Universitat Barcelona

(1996b). “La evolución de la enseñanza literaria”. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8 (1996), pp. 127-171.

(2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y vida”. *Revista latinoamericana de lectura*, 22(4), 2-19.

(2012). “L’ensenyament de la literatura a l’ESO”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 56, 81-87.

DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). Decret 187/2015, de 25 d’agost, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945. Disponible a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

DOLZ, J. i GAGNON, D. (2010). “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”. *Lenguaje*, 38, 497-527.

GARCÍA IGLESIAS, M.V. (2017). *El desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE: una propuesta didáctica llevada a las aulas* (Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya).

INS Neus Català (2017). *Projecte educatiu de centre*. Disponible a: https://drive.google.com/file/d/1YykwVEsKrAUJnkOVwTQu4o7ouc_pFWKw/view

(2017). *Projecte lingüístic de centre*. Disponible a:
<https://drive.google.com/file/d/1i90HfEPaAmHo0cxI2Q0UGutthDoB67WE/view>

MANRESA, M. i MARGALLO, AM. (2010). “Interpretar textos literaris: del currículum a l’aula”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 51, 54-65.

MENDOZA, A. (1999). “Pròleg a la primera edició”. Dins BALLESTER, J., *L’educació literària* (2a ed., p. 11-20). València: Universitat de València.

(2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Màlaga: Ediciones Aljibe.

RAMOS, JM. (1999). Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria. *El Guiniguada*, 8/9, 37-54.

(2006). *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària* (Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya).

10. ANNEXOS

ANNEX 1

El primer annex mostra el núvol de paraules fet mitjançant *mentimeter*. Els alumnes havien de respondre amb tres paraules o conceptes la pregunta “*què pensem quan pensem en la literatura?*”. Es tracta d’una activitat desenvolupada durant la primera sessió de la seqüència i era clau per identificar coneixements previs. A més, també serveix per veure quin nivell de llengua té la classe: amb només tres paraules ja es veu que hi ha moltes faltes d’ortografia, o alumnes que directament responen en castellà.

Què pensem quan pensem en la literatura?



ANNEX 2

A través dels dos enllaços següents es pot accedir als qüestionaris en format vídeo, fet a través del programa *edpuzzle*. Es tracta d’un format al qual els alumnes estan acostumats, i permet avaluar la comprensió oral. El primer enllaç és un tall del Telenotícies de TV3 sobre el vintè aniversari de la mort de Montserrat Roig; el segon mostra un fragment de l’entrevista que la periodista de l’Eixample va fer a Mercè Rodoreda.

<https://edpuzzle.com/media/6242c9150749314296a173e4>

<https://edpuzzle.com/media/62417ca206cdb43181caedb>

ANNEX 3

Aquest annex mostra el poema “Mort a Ravensbrück” i el seu qüestionari:

MORT A RAVENSBRÜCK

A continuació pots tornar a llegir el poema “Mort a Ravensbrück”, de Montserrat Roig:

MORT A RAVENSBRÜCK

El camp era un glop de nit
lluny de tot i entre carenes.
La Carne s'està morint
el seu plany es perd per sempre.

El camp era un glop de nit
al nord fum, vers el sud cendres.
Així jo no vull morir
lluny els cels i les arbredes.

La Coloma, que la sent,
a poc a poc s'hi arrossega.
Diu mentres l'estreny ben fort
dolços mots a cau d'orella.

El camp era un glop de nit
lluny de tot i entre carenes
lluny de tot i entre carenes
lluny, lluny.

La nostra tasca, la dels periodistes, dels escriptors, dels artistes, és aclarir les zones fosques de la memòria.

Montserrat Roig

1. Defineix amb les teves paraules els següents mots:

carenes:

plany:

arbredes:

a cau d'orella:

estreny (verb estrènyer):

2. Qui penses que és la Coloma? Què representa?

3. Al poema només hi ha un adjectiu. Quin és?

4. Dins un got hem vist quin sentit pot tenir la metàfora *un glop de nit*. Defineix el que veus dins el got amb tres adjectius. Recorda que els adjectius sempre acompanyen un nom!

5. A part de l'anàfora *El camp era un glop de nit*, quina altra anàfora trobem al poema?

6. Seguint les indicacions que hem explicat a classe, fes una hipèrbole sobre alguna cosa que t'hagi passat aquesta setmana.

ANNEX 4

Aquest annex mostra el fragment d'*El temps de les cireres* treballat a classe i el seu qüestionari:

EL TEMPS DE LES CIRERES

A continuació pots llegir un fragment d'*El temps de les cireres*, de Montserrat Roig:

“Era molt difícil fer l’amor a Barcelona. L’Emilio vivia en una residència d’estudiants, la majoria dels seus amics també. Si tinguéssim cotxe..., deia l’Emilio. Però no en tenien i moltes vegades voltaven Barcelona sense saber on anar. Ella, la Natàlia, no volia anar a un *meublé*, tens massa prejudicis, li deia l’Emilio, què hi fa? És el mateix estimar-nos en un bosc o en una cambra amb un bidet al costat. Alguna nit, havien anat per un carreró estret a prop de Santa Maria del Mar, entraven en una portalada i l’Emilio li aixecava les faldilles. Era un amor furtiu, fet a corre-cuita, mirant de reüll, l’oïda atenta a qualsevol remor. Els dos cossos s’estrenyien i les mans masegaven la carn de l’altre, mans recòndites i mortes de por. L’amic que feia teatre havia dit a la Natàlia, ets massa innocent, tu, l’Emilio no et mereix. És clar que li havien arribat veus, tu ets la que surt ara amb l’Emilio?, la miraven com un ocell estrany, l’Emilio canvia sovint de dona, ja ho veuràs. A la Universitat és el *xino* amb més mala fama... En aquestes qüestions, l’Emilio no té moral, afegia la dona de l’amic que feia teatre pels barris obrers. L’Emilio és fill d’una família molt rica, són els amos de mig Almeria. Si l’àvia seva no s’hi empenya, ell en serà l’hereu...”

1. Defineix amb les teves paraules els següents mots:

furtiu
corre-cuita
remor
recòndites

2. A partir d’aquest fragment, qui creus que és l’Emilio? Quina relació té amb la Natàlia, la protagonista? Defineix-lo amb dos adjectius.

3. Ja hem vist que hi ha la comparació *la miraven com un ocell estrany*. A què es refereix l’autora?

4. Fes una personificació amb un objecte que vegis a la classe.

ANNEX 5

Finalment, en aquest annex s'hi adjunten les pautes i els indicadors per desenvolupar l'exercici final:

TALLER D'ESCRITURA

L'activitat final d'aquest seguit de sessions és l'escriptura d'un relat. Ha de tenir:

- 180 mots (com a mínim)
- cinc adjectius
- tres figures retòriques
- els següents mots: **remor** i **a cau d'orella**
- una estructura amb tres paràgrafs: plantejament, nus i desenllaç

Recorda...

Les figures retòriques són recursos estilístics que es troben en textos literaris i que tenen la intenció d'adornar un text.

Hem vist:

- **La comparació:** es tracta de veure les semblances de dos referents (dos objectes) amb un nexe d'unió. *Ex: els seus ulls blaus com el cel.*
- **La metàfora:** es tracta d'identificar dos referents que s'assemblen. Un és literal i l'altre té un sentit figurat. *Ex: el cel dels seus ulls.* Truc: és una comparació sense el *com*.
- **L'anàfora:** és la repetició d'una mateixa seqüència de mots.
*Ex: El camp era un glop de nit,
lluny de tot i entre carenes.
La Carme s'està morint:
el seu plany es perd per sempre.*

El camp era un glop de nit
...
- **La hipèrbole:** es tracta de fer una exageració desmesurada. *Ex: tinc tanta gana que em menjaré una vaca sencera.*
- **La personificació:** es tracta d'atribuir capacitats humanes a un ésser no humà. *Ex: el dia mor.*

Abans de començar...

-Pensa quin tipus de **narrador** faràs servir:

-Narrador en primera persona. Pot ser protagonista de la història.

-Narrador en tercera persona:

Omniscient: coneix tots els personatges i té tota la informació.

Selectiu: no té tota la informació.

-Pensa en quin **temps verbal** vols escriure el teu relat: **passat, present o futur**.

Observa bé la teva carta del *Dixit*. Mira bé què hi apareix i pensa en una possible història sobre el personatge o la situació que hi ha.

Recorda a escriure frases senzilles i entenedores i a relacionar-les amb connectors. A més, pensa en els signes de puntuació.

ANNEX 6

A continuació, es poden observar tres exemples de la tasca final:

