



# UNIVERSITAT DE BARCELONA

## Joan Brossa a l'aula: de la creació a la reflexió

Jordi Clopés Garrell

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## TESI DOCTORAL

Joan Brossa a l'aula: de la creació a la reflexió

Jordi Clopés Garrell

Universitat de Barcelona

2020



# Joan Brossa a l'aula: de la creació a la reflexió

PROGRAMA DE DOCTORAT DIDÀCTICA DE LES  
CIÈNCIES, LES LLENGÜES, LES ARTS I LES  
HUMANITATS

FACULTAT D'EDUCACIÓ

AUTOR: JORDI CLOPÉS GARRELL

DIRECTORA: GLÒRIA BORDONS DE PORRATA-DORIA

A la meva família.

“De tots els camins en podem treure allissonament”. – Joan Brossa

## **Agraïments**

Als meus alumnes, pel seu entusiasme; a la Marta Pons i al Joan Ariaca, per donar-me tot tipus de facilitats per tirar endavant la investigació en els instituts que dirigeixen; a l'Anna Vinyoles i al Raúl Cantarero, per la seva col·laboració; a la Barbara Carboni i a l'Emy Soares, companyes del màster, per les seves apassionades reflexions al voltant de la literatura; a la Daniela Cavalli, per animar-me a emprendre aquest camí; al Joan Marc Ramos, conseller i lector pacient d'aquest treball; al Joan Perera, director del programa, per la seva disponibilitat i atenció; a la Glòria Bordons pel seu guiatge i erudició; al Joan Brossa per les bones estones que m'ha regalat.

## Resum

L'objectiu central d'aquest estudi ha estat conèixer si es pot enfocar l'ensenyament de la poesia des d'una metodologia que potenciï l'esperit crític i reflexiu dels alumnes. En concret, s'ha volgut observar si la lectura de la poesia de Brossa contribueix al desenvolupament del pensament crític dels alumnes de secundària. La qual cosa hem abordat des de la base de l'educació literària, del pensament crític i de la poesia experimental.

La investigació ha estat realitzada a tres grups de 4t d'ESO de dos instituts públics de secundària de la comarca del Maresme i inclou les respostes dels alumnes a partir de les seqüències didàctiques que se'ls han plantejat, dels qüestionaris i de les pautes d'avaluació. A més de l'observació a l'aula i de la realització de diaris per part del professorat. S'ha fet servir un enfocament qualitatiu de recerca-acció per recollir, generar i analitzar les dades.

Els resultats evidencien que la poesia brossiana fa reflexionar als alumnes ja que els permet expressar les seves opinions i també dona la possibilitat de formular preguntes que els generin dubtes sobre els diferents punts de vista que poden tenir. A partir de les deu categories d'anàlisi de les seqüències didàctiques, s'observa que almenys un grup de cada institut ha assolit uns resultats satisfactoris en la realització del treball encomanat.

A més, de les dades obtingudes també s'extreuen les característiques que ha de tenir un corpus poètic per tal que ajudi a fer pensar als alumnes: cal que sigui comprensible, engrescador, provocador, revelador (ha de permetre descobrir nous punts de vista), vinculable (ha de possibilitar l'establiment de relacions, comparacions i alternatives diverses), explorable i qüestionable.

Per últim, els resultats d'aquest estudi mostren que fomentar l'argumentació de la pròpia opinió és un acte educatiu molt rellevant ja que educar en el pensament crític passa també per demanar als alumnes que justifiquin el perquè de les seves pròpies idees, de les pròpies afirmacions, acceptant que les idees es poden modificar després d'escoltar el punt de vista de l'altre. I s'arriba a la conclusió, per tant, que es pot ensenyar la poesia mitjançant un enfocament didàctic que faciliti que els alumnes desenvolupin el raonament crític.

## Abstract

The main objective of this study is to know whether the teaching of poetry can be approached from a methodology which develops critical and reflective thinking in students. Specifically, it has been analysed if the reading of Brossa's poetry contributes to the development of critical thinking in secondary students. This has been addressed based on literary education, critical thinking and experimental poetry.

The investigation has been performed in three 10th grade groups (4th of ESO) from two public high schools in the region of Maresme and it includes the answers of the students based on the teaching sequences that have been presented to them, the surveys and the assessment rubrics. In addition to the class observation and the realization of diaries by the teachers. A qualitative approach based on research-action has been used to collect, create and analyse data.

The results demonstrate that Brossa's poetry makes students ponder, since it allows them to express their own opinions and it also gives them the chance to ask questions that make them doubt about different perspectives they may have. From the ten categories of analysis of the teaching sequences, it can be appreciated that at least one group from each high school has reached satisfactory results in the realisation of the requested work.

Furthermore, the characteristics that a poetry corpus needs to have in order to help students think can also be deduced from the obtained data: It must be comprehensible, exciting, stimulating, revealing (it has to allow the discovery of new perspectives), linking (it must make possible the establishment of relations, comparisons and different choices), questionable and that you can explore.

Finally, the results of this study show that encouraging reasoning one's opinion is a highly important educational act because educating in critical thinking also means asking students to justify the reason of their own ideas, their own statements, accepting that ideas can be changed after listening to the other one's perspective. And therefore, it is concluded that poetry can be taught through an educational approach that makes students develop their critical reasoning easier.



## ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	11
PRIMERA PART: ESTAT DE LA QÜESTIÓ	13
2. OBJECTIUS DE LA RECERCA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ	14
3. MARC TEÒRIC	15
3.1. L'educació literària	15
3.1.1. El currículum	15
3.1.2. Objectius i mètodes d'ensenyament	19
3.1.3. L'aprenent lector	28
3.1.4. El corpus textual	32
3.2. El pensament crític	37
3.2.1. El concepte	37
3.2.2. Teoria crítica de Richard Paul	38
3.2.3. Teoria de l'acció comunicativa	39
3.2.4. Aspectes de la comprensió lectora	43
3.2.5. Estratègies per assolir un coneixement útil	46
3.2.6. Estratègies per a l'estimulació del pensament crític	49
3.2.7. L'avaluació del pensament crític en el context educatiu	53
3.3. La poesia experimental i Joan Brossa	54
3.3.1. La poesia a l'aula	54
3.3.2. Joan Brossa, el poeta total	57
3.3.3. La pedagogia segons Brossa	61
3.3.4. Didàctica sobre l'obra de Brossa	63
4. METODOLOGIA	79
4.1. La investigació qualitativa	80
4.2. La investigació acció	82
4.3. Fases de la investigació	85

4.4. Instruments de recollida de dades	86
4.5. L'anàlisi de les dades	87
4.6. Context i perfil del grup discent	89
SEGONA PART: L' EXPERIMENTACIÓ	92
5. EL PROJECTE	93
5.1. Fase d'elaboració dels materials didàctics	94
5.1.1. Seqüència didàctica: EL PODER	94
5.1.2. Qüestionari inicial	109
5.1.3. Qüestionari final	111
5.1.4. Pauta d'avaluació	114
5.1.5. Diari del professor	115
5.2. Fase I: Institut Pere Ribot	116
5.2.1. Anàlisi dels resultats I	116
5.2.2. Conclusions parcials I	191
5.2.3. Revisió i modificació de les seqüències didàctiques	192
5.3. Fase II –Institut Euclides	195
5.3.1. Anàlisi dels resultats II	195
5.3.2. Conclusions parcials II	288
6. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	290
7. CONCLUSIONS GENERALS	296
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	303
ANNEXOS	312
Annex 1. Seqüències didàctiques	312
1.1. Seqüència didàctica: LLENGUA	312
1.2. Seqüència didàctica: CONSUM	317
1.3. Seqüència didàctica: PODER	324

1.4. Seqüència didàctica: EDUCACIÓ	333
1.5. Seqüència didàctica: AMOR	340
1.6. Seqüència didàctica: EXISTÈNCIA	347
1.7. Seqüència didàctica: CIUTATS	353
Annex 2. Modificacions de les seqüències didàctiques	362
[Segon volum]	
Annex 3. Diaris dels professors	378
3.1. Diari del professor investigador al primer institut	378
3.2. Diari de la professora col·laboradora al segon institut	392
3.3. Diari del professor investigador al segon institut	397
Annex 4. Respostes dels alumnes a les seqüències didàctiques INS Pere Ribot	412
Annex 5. Anàlisi general de les seqüències didàctiques INS Pere Ribot	559
Annex 6. Respostes dels alumnes de l'INS Pere Ribot als qüestionaris inicials	599
Annex 7. Respostes dels alumnes de l'INS Pere Ribot als qüestionaris finals	616
Annex 8. Respostes dels alumnes a les seqüències didàctiques INS Euclides	656
Annex 9. Anàlisi general de les seqüències didàctiques INS Euclides	767
Annex 10. Respostes dels alumnes de l'INS Euclides als qüestionaris inicials	818
Annex 11. Respostes dels alumnes de l'INS Euclides als qüestionaris finals	832
Annex 12. Programació didàctica	867

## 1. INTRODUCCIÓ

El treball que presentem sorgeix de la necessitat que tenim com a docents de plantejar-nos un ensenyament de la poesia basat en un enfocament metodològic diferent del que hem observat fins ara. D'una banda, durant la nostra escolarització vam rebre un ensenyament en què es prioritzaven èpoques i autors. I recordem també que les classes de poesia es basaven a separar síl·labes, comptar versos i buscar figures retòriques. Podem afirmar que aleshores no ens agradava gens la poesia. No va ser fins que vam iniciar els estudis universitaris que aquest gènere va començar a interessar-nos, sobretot pel contingut. I va ser a partir d'aquest aspecte que després vam arribar a les qüestions formals i a l'interès de situar allò que llegíem en una època concreta i en un context determinat. Després, ja com a docents de secundària, vam comprovar que la literatura se seguia ensenyant de la mateixa manera que quan érem nosaltres els alumnes. A partir d'aquí, fixant-nos en el currículum vigent (Decret 187/2015 DOGC núm. 6945) i el que ho era a l'inici de la recerca (Decret 143/2007 DOGC núm.4915) observem que, entre altres qüestions, si bé s'indica que cal llegir obres i conèixer els autors i els períodes més significatius, també mencionen que la literatura pot ajudar a comprendre el món que ens envolta i que l'aproximació a les obres literàries desenvolupa el sentit crític. Per tant, permet que ens plantejem apropar la poesia als alumnes de secundària a partir d'un enfocament metodològic que fomenti l'esperit crític i la reflexió. I així, en la formació del lector literari ens podem qüestionar què ensenyar, com ensenyar-ho i amb quina finalitat per tal de contribuir millor a la formació integral dels alumnes.

Probablement, tots els docents relacionats amb l'educació literària s'han fet alguna vegada aquestes preguntes. Pot ser interessant, doncs, constatar com els professors s'aproximen al fet literari. I, concretament, si el centren en el foment del pensament crític o en la clàssica tradició d'ensenyament historicista de la literatura centrada en l'estudi d'obres i autors de manera cronològica.

En aquest sentit, la tesi doctoral que presentem proposa una investigació qualitativa de recerca-acció en diferents grups de català de 4t d'ESO, amb un enfocament d'ensenyament de la literatura des d'un mètode de treball que potenciï el pensament crític dels alumnes. Pensem que aquesta manera d'apropar-nos a la literatura dona més sentit a l'aprenentatge ja que allò que s'aprèn es pot transferir a la realitat més propera de l'alumnat.

Per això ens hem plantejat una recerca sobre poesia des de l'àmbit de la didàctica amb qüestions que interpel·lin els alumnes sobre el món que els envolta. Així, s'han buscat materials que responguin a necessitats reals dels alumnes dins la societat per tal que els permetin aplicar els coneixements adquirits. També s'ha buscat fomentar la cooperació, la responsabilitat i la col·laboració recíproca entre l'alumnat.

En altres paraules, ensenyar literatura com un procés d'adquisició de coneixements i competències per a una vida plena, de manera que es desenvolupin processos conscients, planificats i sistemàtics d'ensenyament i aprenentatge que relacionin tasques amb

continguts i competències rellevants. Un mètode de pedagogia activa i reflexiva amb activitats que tinguin un impacte formatiu transformador, amb continguts intel·lectuals afectius i de comportament. Per això, a partir d'aquest enfocament de la literatura, es desenvoluparan competències aplicables a diversos àmbits vitals ja que transmetran valors i virtuts que fomentin el desenvolupament personal i ciutadà.

Per tal d'assolir aquest propòsit, partim de l'obra de Joan Brossa ja que el podríem considerar com el poeta total de la literatura catalana contemporània perquè treballà en registres i gèneres ben diferents: poesia, teatre (altrament dit pel mateix autor, poesia escènica), prosa, guions de cinema, poesia visual, objectes i poemes corporis (o poemes al carrer). Pensem que, malgrat que és un poeta poc treballat a secundària, és l'autor ideal per apropar-nos de manera satisfactòria als nostres objectius d'investigació perquè en la seva obra hi trobem de tot, des de l'exaltació de la creativitat a la crítica social més punyent. Brossa és un dels poetes del segle XX més actual, divers, motivador, compromès i reflexiu. S'interroga sobre el món, inquieta i interpel·la el lector, experimenta constantment, raons per les quals s'aprèn amb Brossa. A més, part d'aquest aprenentatge parteix del compromís social del poeta que s'apropa constantment a la realitat i denuncia qualsevol situació d'injustícia, de repressió o d'hipocresia social. Per aquest motiu, la seva poesia sempre ha estat reivindicativa atorgant un paper fonamental al receptor de la seva obra perquè no resti indiferent. En el cas objecte del nostre estudi, el lector és l'estudiant.

Text i lector tenen una importància fonamental dins del procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua i de la literatura i, per tant, cada vegada és més evident la necessitat d'escollir un corpus literari pensat en les particularitats dels lectors, és a dir, dels alumnes i, també, d'allò que es pretén assolir mitjançant les propostes didàctiques.

La nostra intenció és observar com s'interpreta la poesia de Brossa i com contribueix a la pràctica reflexiva, a partir de les explicacions i de les respostes que els mateixos estudiants donen del coneixement generat a partir de les seqüències didàctiques, de les rúbriques d'avaluació i dels qüestionaris plantejats.

Així mateix, aquest treball respon a l'interès personal d'avançar en la meva tasca com a professor de llengua i literatura catalanes. Es parteix de la idea que la investigació és el primer pas de l'acció docent i que ha de formar part de la formació continuada del professorat.

En resum, la tesi que es presenta pretén ser una aportació a la investigació educativa qualitativa de recerca-acció ja que el seu principal interès és dissenyar, experimentar i validar propostes o seqüències didàctiques sobre la poesia de Joan Brossa que continguin elements de reflexió per tal d'afavorir i promoure el pensament crític, el compromís social, l'expressió autèntica d'idees, l'interès i la participació i la creativitat dels alumnes de secundària amb l'objectiu final de contribuir a la formació de ciutadans responsables, reflexius i, per tant, crítics.

## **JOAN BROSSA A L'AULA: DE LA CREACIÓ A LA REFLEXIÓ**

### **PRIMERA PART: ESTAT DE LA QÜESTIÓ**

## 2. OBJECTIUS DE LA RECERCA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Arran dels plantejaments inicials explicitats en la introducció sorgeixen diferents qüestions i fites a assolir que ens serveixen de guia per a la realització del treball. Així, les **preguntes d'investigació** del nostre treball són les següents:

- Quin paper pot tenir la lectura de la poesia de Joan Brossa en la construcció del pensament crític dels alumnes de secundària?
- Com es pot observar si els alumnes han desenvolupat el pensament crític?
- La lectura de la poesia de Brossa contribueix a la pràctica reflexiva?
- Es pot enfocar l'ensenyament de la poesia des d'una metodologia que potenciï l'esperit crític i reflexiu dels alumnes?

I aquestes preguntes comporten el desenvolupament d'un seguit d'objectius: generals i específics.

Els **objectius generals** són:

- Observar el desenvolupament del pensament crític en els alumnes de secundària a partir de l'obra de Joan Brossa.
- Activar la reflexió personal i interpersonal de l'alumnat mitjançant la poesia de l'autor.
- Indagar sobre estratègies didàctiques que siguin adequades per fer pensar l'alumnat a partir de la poesia brossiana.

Els **objectius específics** són:

- Comprovar els coneixements previs dels alumnes sobre Joan Brossa.
- Analitzar un conjunt de propostes didàctiques ja existents sobre Brossa.
- Dissenyar, experimentar i validar propostes i/o seqüències didàctiques que desenvolupin el pensament crític a partir de textos brossians.
- Enfocar l'ensenyament de la literatura des d'una metodologia que fomenti la reflexió i l'esperit crític dels alumnes.
- Analitzar els resultats obtinguts i extreure conclusions per validar les propostes experimentades.

### 3. MARC TEÒRIC

En aquest capítol s'explica el marc teòric sobre el qual es justifica el desenvolupament de la part experimental posterior. Ens centrarem en tres eixos que ens permetran bastir l'estructura de la recerca: 1. L'educació literària, 2. El pensament crític, i 3. La poesia experimental i Joan Brossa.

Pel que fa a l'educació literària ens centrarem a analitzar què indica el currículum vigent per tal que la nostra proposta s'hi pugui ajustar. També veurem diferents objectius i mètodes d'ensenyament de la literatura, quines són les habilitats que hauria d'assolir un bon aprenent lector i, per últim, quins són els criteris que haurem de seguir per establir el corpus textual de les seqüències didàctiques que realitzarem.

En relació al pensament crític, en primer lloc, definirem el concepte, després presentarem la teoria crítica de Richard Paul i la teoria de l'acció comunicativa en què comentarem les característiques de l'enfocament comunicatiu. A continuació, veurem quins aspectes són rellevants en relació a la comprensió lectora i, tot seguit, desenvoluparem les estratègies que cal seguir per assolir un coneixement útil i per estimular aquest tipus de raonament. Per últim, exposarem com pretenem avaluar el pensament crític en el context educatiu.

Finalment, dedicarem un apartat a l'ensenyament de la poesia i a Joan Brossa en què hi inclourem també aspectes sobre com s'ha treballat aquest autor a secundària i quins recursos didàctics es troben en llibres de text i a Internet. Veurem també quina és la seva concepció de la pedagogia amb la finalitat d'elaborar unes propostes que la respectin.

#### 3.1. L'educació literària

En la nostra investigació resulta important formular unes propostes que s'ajustin als supòsits que marca la normativa vigent en l'àmbit del currículum. A més, convé veure quins objectius i mètodes d'ensenyament cal posar al capdavant del procés d'aprenentatge de la poesia i com ens aproximem a l'aprenent lector per tal que aquest pugui assolir la competència literària. En aquest sentit, també és rellevant plantejar-se quins criteris cal seguir en la tria del corpus textual que es vol treballar a l'aula.

##### 3.1.1. El currículum

Els enfocaments teòrics que, des de la didàctica de la literatura, es plantegin aproximar-se a la formació del lector literari a secundària han de començar per centrar-se en els aspectes inclosos en el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria. En el moment d'iniciar el projecte, curs 2013-2014, en l'apartat de la competència literària en l'àmbit de llengües, el marc legal vigent era el Decret 143/2007 DOGC núm. 4915:

La **competència literària** fa que els nois i les noies puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional. L'accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos i apreïen textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d'altres formes estètiques de la cultura que ens envolta (cançons, refranys, dites, etc.). Amb tot això els



nois i les noies van interioritzant els senyals de la cultura que els aniran precisant els criteris per ser més rigorosos en les seves valoracions i gustos estètics, amb la qual cosa, a més d'estimular la seva creativitat, es desenvolupa el seu sentit crític.

Per tant, un alumne competent literàriament ha de ser capaç, entre d'altres coses, de comprendre millor el món que l'envolta i ha d'haver desenvolupat el seu sentit crític. Ara bé, en l'apartat dels objectius, en el punt 10 s'explicitava que calia assolir el desenvolupament de la capacitat de “comprendre i crear textos literaris utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions dels gèneres, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics, tot valorant el coneixement del patrimoni literari com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva”. És a dir, es prioritzava la comprensió i la creació de textos.

Fet que constaten Manresa i Margallo (2010) en relació al currículum català, en els objectius generals del qual es feia referència, com hem vist, a la creació d'hàbits lectors i a la comprensió de textos, però que no s'hi explicitaven, de manera que no es prioritzaven, ni la diversitat de textos ni la competència interpretativa.

És a dir, si no es posa l'èmfasi en la interpretació del significat dels textos, difícilment es podrà fomentar el pensament crític dels alumnes. Pensem que cal un treball que vagi més enllà de desenvolupar un hàbit lector en què els alumnes sàpiguen identificar estètiques, recursos i gèneres. Si es vol que aprofundeixin en el sentit del text, cal generar dinàmiques de treball en què es prioritzi la reflexió i l'intercanvi d'idees.

En canvi, seguint amb el currículum, en relació a la diversitat de textos, observem que en l'apartat dels continguts, en l'àmbit de la dimensió estètica i literària es mencionava que calia incloure la lectura d'obres o fragments de la literatura catalana des de l'Edat Mitjana fins al segle XX. Per tant, entenem que això implica incloure una àmplia varietat de textos a l'hora de treballar la literatura. És a dir, que allò que no es marca en els objectius, sí que se'n deixa constància en els continguts.

Altres aspectes que introdueix el currículum són la contextualització dels textos literaris treballats: obres, autors i períodes més representatius, reflexió sobre els elements que fan que una obra sigui considerada “clàssica” i ús d'estratègies i tècniques que ajuden a analitzar i interpretar el text literari.

Aquests punts lliguen d'entrada l'ensenyament de la literatura a un enfocament tradicional. En el cas de la poesia, destacava la lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.

Així, es prioritzava la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones, èpoques i cultures. També s'hi apuntava l'elaboració de treballs crítics senzills sobre obres literàries. I s'hi prioritzava més l'anàlisi del text que la pròpia lectura per plaer.

Per últim, convé destacar del contingut del currículum la part de creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, realització de versions o elaboració a partir de models, utilitzant aprenentatges adquirits en les lectures. En aquest cas, l'enfocament didàctic de la literatura posava èmfasi en la creativitat.

Sintetitzant, observem que el currículum indueix a un enfocament tradicional de l'ensenyament de la literatura (èpoques i autors) o bé a un enfocament creatiu (creació de textos). Ara bé, deixa marge per a un enfocament literari que prioritzi i contribueixi a desenvolupar el pensament crític dels alumnes (“la competència literària fa que els alumnes compreguin millor el món que els envolta i desenvolupa el seu sentit crític”).

Per tant, quan vam començar la recerca, partíem d'aquestes consideracions però, posteriorment, durant la fase d'experimentació de les seqüències didàctiques, el currículum es modificà amb el Decret 187/2015 DOGC núm. 6945, encara vigent en l'actualitat. En aquest moment les diferents competències que componen l'àmbit de llengua i literatura, pel que fa a les llengües oficials, passen a agrupar-se en les següents dimensions: la de comprensió lectora, la d'expressió escrita, la de comunicació oral, la literària i l'actitudinal i plurilingüe. Destaca que la dimensió literària implica una educació fomentada en la lectura, el coneixement, el raonament crític i la creativitat. I inclou tres competències:

- 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
- Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos
- Competència 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments

Podem observar que la competència 10 estaria enfocada a la història de la literatura, autors i èpoques. És a dir, a un enfocament històric i cronològic de l'ensenyament de la literatura. La competència 11 va enfocada a l'estudi de la literatura mitjançant el comentari de textos. I, finalment, la competència 12 s'enfoca a la creativitat mitjançant l'expressió escrita. És a dir, als tallers d'escriptura. Així, en una primera lectura, observem que el nou currículum no dista gaire de l'anterior. En aquest sentit, també remarca de manera explícita, que la literatura ajuda a comprendre el món que ens envolta i desenvolupa el sentit crític. Ara bé, aquestes competències es desenvolupen més detalladament en el currículum, juntament amb els continguts i aquí és on podem apreciar que van més enllà i que presenten novetats en relació al currículum antic.

Així, en primer lloc, la competència 10 destaca explícitament, entre altres aspectes, que la lectura fomenta la millor comprensió de les altres persones, de nosaltres mateixos i del món que ens envolta, a més de l'expressió d'opinions raonades mitjançant el desenvolupament crític. I dels continguts que se'n desprèn és interessant esmentar els tres graus de comprensió que diferencia: el literal, l'interpretatiu i el valoratiu ja que això

permet plantejar diferents qüestions en l'enfocament de les propostes didàctiques. Tanmateix, en relació amb el currículum anterior, segueix la prioritització de períodes literaris i estètics, d'autors i contextos, aspectes formals, estructura i recursos estilístics i retòrics. Així com també l'escriptura sobre temes diversos.

En segon lloc, la competència 11 se centra en la capacitat de reflexionar sobre les obres literàries. Aquí també es destaca que, entre d'altres qüestions, això comporta relacionar els textos amb els grans temes literaris (tòpics, motius...) i amb les vivències dels alumnes. Per tant, obre el ventall a un enfocament literari amb propostes didàctiques centrades en els interessos de l'alumnat. I d'aquesta competència els continguts que destacaríem són les formes de cortesia i respecte en les interaccions orals i els textos orals formals i no formals, planificats i no planificats ja que entenem que en un enfocament didàctic de la literatura que vulgui contribuir a desenvolupar la reflexió i l'esperit crític dels alumnes hi ha de tenir un paper rellevant l'expressió oral d'idees i opinions. Per tant, és indispensable dominar el discurs oral en diferents situacions, ja siguin exposicions orals o diàlegs amb els companys, per exemple. La resta de continguts són els que ja apareixien en el currículum anterior i fan referència en general a autors, contextos sociohistòrics, a gèneres i a estratègies per a la producció de textos.

En tercer i últim lloc, a la competència 12 hi predomina la creació de textos d'intenció literària. És a dir, es pretén que els alumnes siguin capaços de crear de manera autònoma textos literaris, que puguin trobar en la literatura l'expressió de sentiments, realitats viscudes i mons ficticis. És a dir, ensenyar la literatura a partir d'un enfocament que prioritzi el desenvolupament de la creativitat. Per tant, els continguts que se'n deriven fan referència a les estratègies per a la producció de textos de manera adequada, amb coherència, cohesió, sentit i amb correcció ortogràfica. A més, d'un bon domini dels registres, els gèneres, el lèxic i l'estil.

És a dir, que tant el currículum antic com el vigent, desenvolupen una sèrie de competències i de continguts que creiem que indueixen a prioritzar un ensenyament de la literatura basat en èpoques i autors de manera cronològica, o bé basat en la creativitat en què s'incentivi la creació de textos amb intenció literària. Tanmateix, ambdós currículums deixen marge per a introduir propostes que fomentin la reflexió. Així, tenint presents aquestes premisses, el nostre estudi partirà del fet que l'educació literària ha de permetre que els alumnes puguin:

1. Comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat.
2. Apreciar textos literaris de gèneres diversos i d'altres formes estètiques (refranys, dites, etc.).
3. Estimular la creativitat i desenvolupar el pensament crític.

Així, arribats en aquest punt, és important constatar que Galda i Beach (2001) demostren que a través d'experiències literàries a les escoles, els estudiants tenen l'oportunitat

d'accedir a la seva plena potencialitat com a lectors que poden crear i transformar mons. Així, els mestres fan possible que els seus estudiants utilitzin les seves respostes lectores per a construir i criticar realitats. És a dir, a partir de textos literaris, els alumnes poden comprendre el món que els envolta i, mitjançant l'ús de la reflexió, millorar-lo.

Per aquest motiu, pensem que cal introduir un enfocament didàctic de la literatura que fomenti l'esperit crític i la reflexió dels alumnes. En aquest sentit, creiem que l'obra del poeta Joan Brossa, pels motius que anirem desenvolupant en els apartats que segueixen, ens sembla del tot adequada per tal d'assolir la competència literària inclosa en el currículum de secundària i en els objectius de la nostra investigació.

### **3.1.2. Objectius i mètodes d'ensenyament**

En la nostra investigació, més enllà d'allò que marca el currículum, resulta cabdal discutir quins són els objectius centrals que s'han d'assolir a través de l'educació literària ja que només així podrem valorar fins a quin punt les nostres propostes s'hi corresponen. A més, cal concretar quins mètodes d'ensenyament ens poden ser més útils per arribar-hi.

D'entrada, trobem que Witte, Janssen i Rijlaarsdam (2006) es plantegen diferents objectius de l'ensenyament de la literatura en el debat sobre la posició de la literatura com a assignatura escolar als Països Baixos. En concret, els classifiquen en quatre:

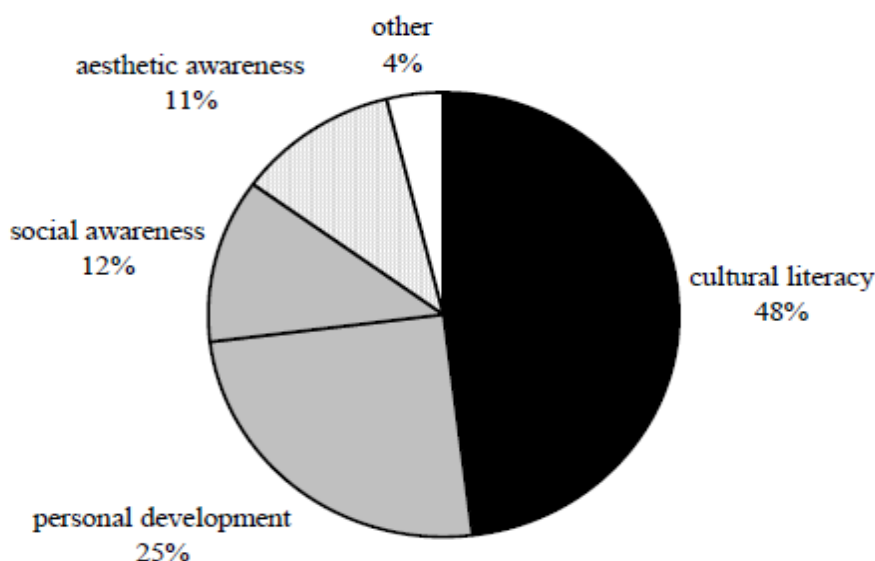
1. Alfabetització cultural<sub>1</sub>
2. Consciència estètica
3. Consciència social
4. Desenvolupament personal

Van realitzar una enquesta entre 1.165 professors de llengua i literatura holandeses d'unes 300 escoles de secundària. La mostra comprenia el 60% de la població total de professors en els últims graus de l'educació secundària superior o preacadèmica. Als docents se'ls va enviar un qüestionari, preguntant-los pels objectius generals i sobre el contingut i la forma del seu ensenyament de la literatura. El 51% dels professors va tornar el qüestionari. Per tant, es pot assumir que els enquestats són força representatius.

Gairebé la meitat dels ensenyants va informar que el seu objectiu principal en l'ensenyament de la literatura consistia a contribuir a l'alfabetització cultural dels estudiants. El 25% dels professors van dir que tenien la intenció principal d'estimular els estudiants en el seu desenvolupament personal com a lectors. Finalment, promoure la consciència estètica o social dels estudiants eren els objectius menys populars entre els docents.

<sup>1</sup> Hem traduït cultural literacy per alfabetització cultural, però cal tenir present que el concepte de literacy és més extens.

Figura 1. Distribució en percentatges, segons la prioritització dels docents holandesos estudiats, dels objectius de l'ensenyament de la literatura.



Conclouen que el plantejament d'aquest estudi satisfà el requisit de donar llum a les diferències que hi ha en els enfocaments de l'ensenyament de la literatura. A més, apunten que els plans d'estudi de la literatura sovint es defineixen només en termes de contingut o en termes de paràmetres per a la selecció de lectures. Pensen que el seu estudi podria servir com a punt de partida per a la descripció dels plans d'estudi en altres regions europees tenint en consideració els quatre perfils descrits: alfabetització cultural, consciència estètica, consciència social i desenvolupament personal.

A més, estableixen sis nivells de competència literària en l'educació secundària superior. (vegeu taula 1). I conclouen que és possible seguir el desenvolupament dels estudiants en base a l'ús de tres indicadors:

- La complexitat de l'obra literària que l'estudiant llegeix (preferències literàries).
- L'avaluació de les categories usades pels estudiants en la comunicació sobre l'obra literària.
- La funció de la lectura literària en les comunicacions dels estudiants quan escriuen i parlen dels llibres que llegeixen.

Apunten que al final el nivell escolar de la competència literària no està relacionat amb les variables de partida dels alumnes a l'inici de la seva educació literària. És a dir, l'educació fa la diferència.

Taula 1: Esquema comú de referència per a sis nivells de Competència Literària a l'ensenyament secundari superior

*Table 1: Common reference scheme for six levels of Literary Competence in upper secondary education*

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Complexity	Very limited competence <i>Can not read, understand and value very simple literary works</i>	Limited competence <i>Can read, understand and value very simple literary works</i>	Somewhat limited Competence <i>Can read, understand and value simple literary works</i>	Somewhat extended competence <i>Can read, understand and value literary works of a median level of difficulty</i>	Extended competence <i>Can read, understand and value complex literary works</i>	Very extended competence <i>Can read, understand and value very complex literary works</i>
Start level grade 10	Weak	Reasonable	Good	Very good	n/a	n/a
Final level GHE-track, grade 11	Very insufficient: $\leq 4$	Insufficient	Reasonable: 6	Good: 7 à 8	Very good: 9 à 10	
PUE-track, grade 12		Very insufficient: $\leq 4$	Insufficient: 5	Reasonable: 6	Good: 7 à 8	Very good: 9 à 10

Per tant, aquests autors posen de manifest que es poden perseguir diferents objectius a l'hora d'aproximar-se al fet literari. En aquest sentit, hagués estat interessant realitzar una enquesta similar entre els docents de llengua i literatura catalanes dels instituts de secundària dels Països Catalans per veure quina era la realitat catalana, però hagués excedit els objectius de la nostra investigació.

Des d'un altre punt de vista, Mendoza (2004) considera que la didàctica de la literatura ha de plantejar-se que l'objectiu essencial i genèric de la formació i educació literària dels alumnes d'un determinat nivell escolar ha de tenir un doble caràcter integrador: aprendre a interpretar i aprendre a valorar i apreciar les creacions estètico-literàries.

És a dir, apunta que cal anar més enllà de la tradicional activitat d'aula centrada en l'exposició de peculiaritats de la vida i de l'estil de determinats autors i de la presentació d'algunes consideracions valoratives i interpretatives agafades de diversos crítics literaris ja que això equival a ensenyar història literària i a memoritzar recursos estilístics i caracteritzacions genèriques de moviments literaris. A més, afegix que és freqüent que aquest tipus d'ensenyament es complementi amb la realització de limitades pràctiques de comentari de text seguint un esquema excessivament formalitzat que només serveix de pauta per a aplicar alguns coneixements conceptuals.

En aquest sentit, Bordons i Díaz-Plaja (1993:7) assenyalen que: "a l'hora de la veritat, és freqüent comprovar que aquests dos eixos (descripció històrico-cronològica de la literatura i comentari de textos) no són sempre complementaris i que els alumnes viuen l'assignatura amb una doble tortura: la d'haver d'aprendre una sèrie de noms i dades per

a respondre preguntes més o menys mecàniques i la d’haver d’enfrontar-se a un text per a l’anàlisi del qual no tenen suficients recursos”.

Així, els problemes derivats del plantejament tradicional sembla que es troben en la metodologia emprada centrada en el plantejament historicista i en l’exposició de continguts de manera enciclopèdica. Lázaro Carreter (1991: 15) considera que “el que fem, el que ensenyem són inventaris o, com diu Roland Barthes, cròniques d’allò que ha passat en la literatura. Es narra externament i estudiem, sota el títol d’Història de la literatura, una simple crònica”. A causa, en part, a raons d’aquest tipus, alguns alumnes acaben la seva educació primària, secundària i, fins i tot, universitària, havent rebut lliçons sobre les produccions literàries, però sense haver assolit la formació efectiva que els capaciti com a lectors autònoms, reflexius i crítics d’algunes de les mateixes obres.

Ens semblen interessants aquestes aportacions ja que corroboren l’experiència, apuntada en la introducció del treball, com a aprenents de literatura al llarg de la nostra escolarització i que són les que ens han fet plantejar una altra manera d’enfocar l’ensenyament de la poesia.

En aquest punt, és rellevant veure com Díaz-Plaja (2002) ordena els objectius i continguts d’ensenyament en relació a les aportacions de la teoria literària i dels diferents enfocaments didàctics en aquest quadre (taula 2):

TEORIA LITERÀRIA	ENFOCAMENT DIDÀCTIC	OBJECTIUS I CONTINGUTS
HISTORICISME	HISTÒRIA DE LA LITERATURA 40-60	<b>Síntesi</b> <b>Globalitat</b> Èpoques Gèneres Generacions, grups Autor, obra Característiques Quadres sinòptics Estudi ( <i>memoritzar</i> )
FORMALISME	COMENTARI DE TEXT 60-80	<b>Anàlisi</b> <b>Particularitat</b> Tema, to Forma-contingut Exègesi: metatext ( <i>mecanicisme</i> )
TEORIA DE LA RECEPCIÓ (LECTOR) Paper del professor	TALLERS LITERARIS LECTURA 90	<b>Creació</b> <b>Construcció</b> Lectors competents Comprensió lectora Plaer lectura //libertat Creació: Hipertext ( <i>desorientació</i> )

Observem que hi apareixen els enfocaments que recull de manera eclèctica el currículum vigent. D'una banda, el plantejament cronològic basat en èpoques, autors i gèneres en què predomina la memorització. Després, el comentari de text realitzat mecànicament a partir d'unes pautes donades i, per últim, la creativitat en què Díaz-Plaja hi indica certa desorientació.

Mendoza (2004) apunta que depèn de la metodologia utilitzada (exposició de la història literària, l'aplicació de comentaris de textos, les activitats de producció literària) no s'acompleix la funció de formar un lector literari. Considera que es tracta d'un cercle viciós: es desconfia de la capacitat de l'alumne lector per establir interpretacions personals a causa de les seves carències i de les seves limitacions per establir interpretacions i valoracions; però s'insisteix en els continguts sabuts i no es canvien les pràctiques didàctiques per dotar l'alumne d'una capacitat bàsica que li permeti ser actiu en la recepció literària. I amb freqüència, l'alumne es troba inerte davant del text, coneixedor de les seves limitacions i que la seva "interpretació" possiblement no es correspongui amb la fixada per l'"autoritat", és a dir, el professor o crític. Això fa que, en el pitjor dels casos, s'inhibeixi i fins i tot renunciï a la lectura.

Així, considera que des dels plantejaments tradicionals no s'arriba a desenvolupar didàcticament ni de manera formativa una educació de caire personal, ni s'atén als processos d'implicació i participació de l'alumne com a receptor, que són els que veritablement aporten coneixements operatius i estratègics útils per a la interpretació que pot realitzar un lector autònom i competent.

En aquest sentit, l'autor destaca un seguit de carències en les orientacions curriculars dels diferents nivells educatius en relació als diferents plantejaments didàctics. Afirmar que l'estudi d'un cúmul de sabers confon la literatura amb una matèria de memorització de conceptes i abstraccions. Per tant, aquesta pràctica, de ben segur, que allunya els alumnes del plaer per la lectura. En relació a la presència persistent de l'estudi formal i fragmentari d'obres a partir de comentari de textos, podríem dir que aquest enfocament pot portar als alumnes a fixar-se més en l'estructura de la peça que en el contingut. En aquest mateix sentit, l'explicació de "l'única o correcta" interpretació que correspon a l'obra entorpeix l'aproximació de l'alumne cap al gaudi i interpretació de la literatura i li pot generar inseguretats a l'hora d'incorporar aportacions personals i, per tant, no afavoreix la seva implicació en la recepció dels textos, amb la qual cosa queda relegada la seva funció formativa.

Així, sembla obvi que s'hauria d'apostar per una renovació en la manera d'ensenyar la literatura o, si més no, en la manera de plantejar el currículum. Ara bé, Bordons (1994:29) assenyala alguns aspectes problemàtics que dificulten l'aplicació de propostes renovadores perquè condicionen la introducció de noves perspectives; entre ells destacava: a) l'ensenyament tradicional de llengua que utilitza textos literaris com a models de llengua; b) la literatura ensenyada des del punt de vista de la Història de la Literatura complementada amb el comentari de base estructuralista; c) l'ús del comentari de textos no com una "guia didàctica d'interpretació de textos", sinó com una activitat de



tipus prefixat per a resoldre; i d) la incapacitat per a resoldre el desitjable equilibri entre història, autors i textos seleccionats i el comentari filològic literari d'aquests mateixos textos.

Per tant, en qualsevol proposta didàctica cal tenir presents aquests aspectes problemàtics i pensar que per a la implicació del lector/alumne en la recepció de l'obra de manera afectiva i efectiva, aquesta no pot ser presentada com un discurs hermètic, de difícil comprensió, i que quedi lluny del seu abast perquè requereixi de les explicacions del crític o del professor.

Per tot això, la didàctica de la literatura projecta les seves innovacions des de la perspectiva de les peculiaritats de la recepció personal dels alumnes sota l'empara dels estudis literaris centrats en l'estètica de la recepció. Així, Pozuelo (1994:87) afirma "Amb la introducció de l'estètica de la recepció es fa un nou gir a la noció de literatura imperant durant segles i que la poètica formal havia consagrat: la literatura és una manera especial de ser el llenguatge, d'estar construïts els textos. L'estètica de la recepció intervé directament en els problemes de la interpretació i el significat en plantejar, per contra, que l'obra literària existeix només quan és llegida i és l'experiència de la recepció l'única manera d'actualitzar-se el text com a objecte estètic".

En aquesta línia, la didàctica de la literatura té el repte d'establir una proposta coherent que ajudi a orientar el tractament significatiu de l'assignatura de literatura en el context escolar. Mendoza (2004) indica que la recepció, activada des de la competència literària, ha de ser tractada com un complex procés d'integració d'habilitats lingüístiques, de dominis comunicatius, de coneixements enciclopèdics, metaliteraris i intertextuals, i de sabers derivats de la pròpia experiència. Així, considera que ha de ser tractada com una activitat de raonament, en què les expectatives i les inferències determinen el procés de construcció del significat del text. Això comporta que l'alumne tingui un paper actiu i participatiu en la interpretació dels textos literaris. És a dir, és important posar l'alumne en el centre del procés d'aprenentatge per assolir l'objectiu bàsic de desenvolupar l'habilitat lectora, entesa com la capacitat de saber establir diversos tipus d'interconnexions literàries i de sabers.

Tanmateix, això implica assumir que la recepció literària personal depèn dels coneixements i referències culturals de partida, per tant, la comprensió d'un text per part del lector està condicionada al que prèviament ja coneix i també per l'actualització d'aquests coneixements durant el procés de lectura. En conseqüència, com indica Mendoza (2012:78), llegir és sempre relacionar i, com és sabut, la lectura és un procés en el qual el lector estableix connexions i vincles entre els seus propis coneixements amb el text i el seu contingut.

Així, en la valoració global de l'obra literària, cal considerar la relació semiòtica dels textos amb les circumstàncies culturals i personals (de l'autor i del lector) en les quals han estat escrits i són llegits. És a dir, segons Sell (1992:9) pot considerar-se que, "bàsicament, l'objectiu és relacionar la producció i la recepció dels textos literaris amb

tothom o amb alumnes dels contextos lingüístics i socioculturals en què aquests processos tenen lloc.”

En aquest sentit, Jover (2007) considera que la literatura ens permet, més enllà de les coordenades d'espai i temps en què l'obra va ser gestada, en què hagi estat ambientada, reconèixer-nos en les vides de tants homes i dones els problemes dels quals també són els nostres. És a dir, mitjançant la paraula ens construïm una interpretació del món i hi cerquem el nostre lloc. Així, un dels objectius de l'educació literària hauria de ser l'esclarament de la condició humana ja que ens pot servir per aprendre a expressar el que pensem i el que sentim. A més, opina que l'ensenyament de la literatura tracta de formar lectors crítics i autònoms. En definitiva, pensa que una bona classe de literatura ha de servir per aprendre a exposar, argumentar i modificar els propis punts de vista i, per tant, ha de permetre que els alumnes prenguin la paraula per aprendre a dialogar de manera reflexiva per a construir cooperativament el coneixement.

En conseqüència, l'orientació didàctica de la literatura hauria de buscar un enfocament formatiu i globalitzador, però no s'ha arribat a organitzar un model vàlid de formació literària. En aquesta activitat de cerca, juntament amb l'estudi historicista, les activitats i els recursos d'anàlisi i de comentari de text, s'han anat introduint altres facetes com la potenciació de l'hàbit lector, la dinamització de la lectura, la mediació dialògica, promoguda pel grup de recerca Gretel de la UAB, amb la investigadora Teresa Colomer al capdavant, i els recursos de creació desenvolupats en els anomenats tallers literaris d'escriptura. Així, doncs, podríem dir que les innovacions relacionades amb la participació de l'alumne s'han limitat a la introducció de particulars recursos i tècniques en la manipulació i anàlisi dels textos literaris. Però, és cert que no ha sorgit un enfocament que sintetitzi i estructurari un plantejament renovat de la matèria. Com a conseqüència d'això, s'ha creat un conflicte conceptual i metodològic amb la coexistència de diferents tipus d'orientacions i continguts. En aquest sentit, Munita i Margallo (2019) constaten la immaduresa de la recerca en l'àmbit de la didàctica de la literatura en l'escassetat d'investigacions empíriques que documentin els resultats de situacions relacionades amb l'aprenentatge literari.

Per la seva banda, Cassany, Luna, Sanz (1993) afirmaven en el llibre “Ensenyar llengua”, manual de referència encara avui vigent per a molts docents a l'hora de preparar oposicions o de tenir nocions fonamentals sobre el tema, que un plantejament renovat de l'ensenyament de la literatura hauria de tenir en compte diferents objectius d'aprenentatge. D'entrada, comprendre una mostra de textos literaris diversos adequats al nivell de cada alumne ja que això implicaria un major grau d'implicació dels aprenents. A més, ha de possibilitar aprendre coses a través de la literatura. També consideren que a partir dels textos literaris s'ha de contribuir a la socialització i a l'estructuració del món dels alumnes. A més, cal fomentar el gust per la lectura i configurar la personalitat literària de l'aprenent. És a dir, mostrar la literatura com a font de plaer i facilitar que l'aprenent sigui capaç de decidir què, com i quan vol i li agrada més llegir. I, per últim, consideren que també cal fomentar l'interès creatiu de l'alumne, mostrar la literatura com a mitjà d'expressió d'idees i sentiments.

Ballester (2015:134) considera que l'educació literària ha d'incloure tant saber, saber fer, saber com es fa, opinar, com sentir. A més considera que és interdisciplinària ja que connecta amb tota mena d'arts i de llenguatges i afirma que abasta tant l'educació formal, escolar o acadèmica, com les activitats personals. Com apunten Badia i Cassany (1994) l'educació literària inclouria diferents dimensions. En primer lloc, podríem destacar l'educació ètica basada en la projecció dels valors d'una societat i la reflexió d'aquests per desenvolupar l'esperit crític. En segon lloc, l'educació estètica en què la literatura contribueix a formar la personalitat artística de les persones. En tercer lloc, l'educació cultural ja que la literatura és un dels grans exponents culturals i del saber humà. I, per últim, l'educació lingüística perquè desenvolupa la competència comunicativa.

Per tant, per aspirar a aconseguir que els estudiants/lectors assoleixin la competència literària i incorporin a les seves vides l'hàbit de llegir literatura implica, segons apunten Manresa i Margallo (2010), que se'ls ha de formar perquè puguin relacionar els textos amb la seva pròpia experiència, perquè amplii gradualment els tipus de lectures que aprecien, així com les maneres de gaudir-ne, perquè dominin habilitats lectores progressivament més complexes en què posin en joc el coneixement que tenen de les convencions literàries.

En definitiva, consideren que l'adquisició de l'hàbit lector i de la competència lectora va molt lligada al progrés de la competència interpretativa, perquè, com ha mostrat la didàctica de la literatura, la consolidació d'aquest hàbit té a veure amb la capacitat de donar sentit als textos com a clau per comprendre el món i un mateix.

En aquest sentit, la valoració de la interpretació com a eix de l'educació literària suposa un punt de trobada entre els documents curriculars i les aportacions de la didàctica, i consolida l'aposta per un nou model d'ensenyament que es fonamenta en l'experimentació de la literatura i no tant en els coneixements d'història literària. L'objectiu de formar lectors crítics, posseïdors de criteris rigorosos en les seves valoracions i gustos estètics, va molt lligat a la concepció que la literatura ha de servir als adolescents per comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional.

Si la transmissió de coneixements d'història literària situa l'alumne en una postura passiva i redueix el seu paper al de reproductor d'unes informacions donades, la formació com a lector literari, en canvi, requereix la participació de l'alumne, que ha d'anar avançant en la interpretació de textos progressivament més complexos als quals dona sentit utilitzant tant les seves experiències prèvies de lectura, com els aprenentatges literaris significatius en cada text. En conseqüència el protagonisme de l'alumne cal atendre'l des de dos plans: en el més general, apostar clarament per una metodologia participativa i, en el més concret, oferir un itinerari de lectures adequades per a l'edat que parteixi dels coneixements previs del lector.

És a dir, cal usar i dissenyar estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar i caldrà pensar en activitats comunicatives que duguin l'alumnat a interpretar i no solament a recordar/reproduir el que es diu explícitament en el text.

També apunten que l'aprenentatge es produeix en societat, per tant cal fomentar els mètodes i estratègies basats en la participació i interacció de l'alumnat ja que poden potenciar aquest tipus d'aprenentatge en la mesura que el coneixement es discuteix i s'aplica de forma cooperativa. I, encara de manera més concreta, cal preveure en l'organització del grup classe en diferents moments per a fer possible la verbalització, la reflexió compartida, la discussió i la comunicació ja que és una de les exigències per assegurar l'aprenentatge dels continguts.

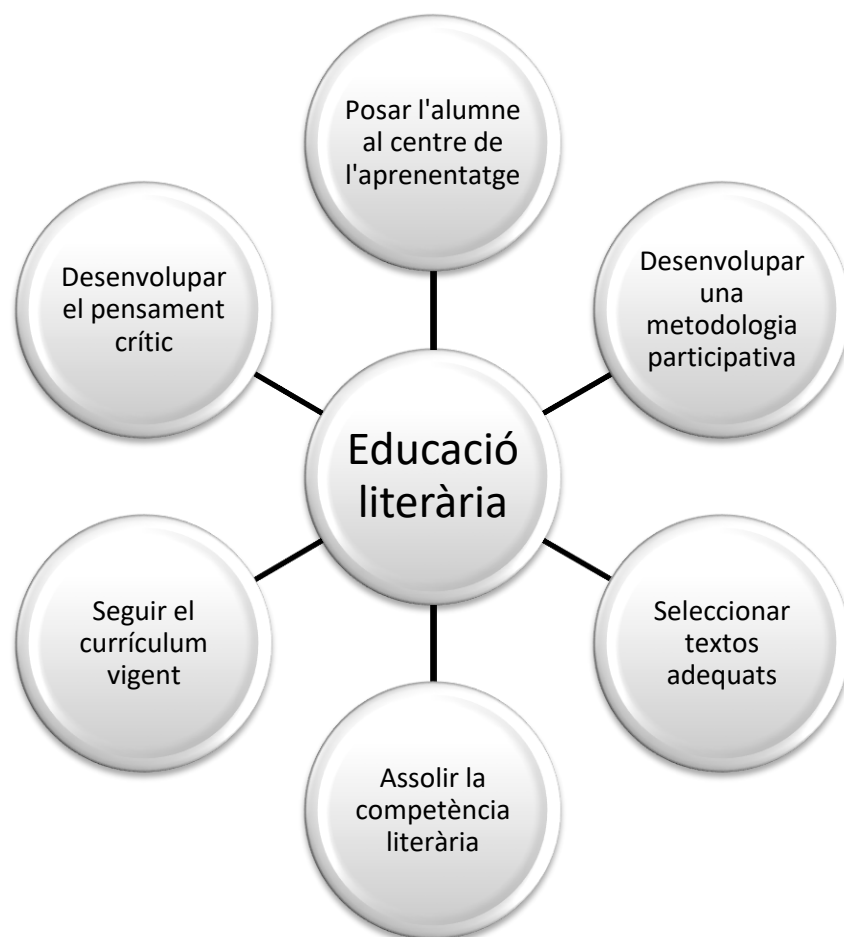
Comptat i debatut, la renovació dels plantejaments didàctics de la literatura depèn de l'adaptació fundacional i formativa dels supòsits de la teoria de la recepció. En resum, segons Mendoza (2004) l'objectiu central de la formació literària rau en: 1) la construcció de la competència literària; i 2) la formació per a la recepció mitjançant l'activitat lectora. Ambdós aspectes constitueixen l'eix central per organitzar els coneixements i les habilitats que intervenen en l'educació i en la formació literària. De manera que considera que l'objectiu de la formació estètica-literària dels alumnes ha de poder capacitar-los per comprendre i interpretar la vida cultural de la seva comunitat i fer-los membres actius de valoracions. En aquest sentit, destaca que el model didàctic ha de donar resposta a les necessitats formatives dels aprenents i ha de concedir-los un ampli espai a les seves aportacions. Així, pretén potenciar el desenvolupament de les seves capacitats i habilitats receptores, com a pauta per a l'educació literària i per a la formació de la competència literària. És a dir, la implicació del lector amb el text és el punt de suport per a l'aproximació significativa de la comprensió i de la interpretació. Per tant, la recepció s'entén com un procés d'interacció entre el text de l'obra i el text del lector en què hi són presents informacions, coneixements i sabers operatius de diversos tipus (lingüístic, discursiu, enciclopèdic...) que el lector ha assimilat a partir d'anteriors experiències de lectura. I, per últim, les propostes didàctiques han d'atendre a l'intertext del lector per establir les seves aproximacions, ja siguin personals, escolars, crítiques, al fet literari.

Per tant, una experiència didàctica que plantegi un nou enfocament metodològic en l'ensenyament de la literatura, com és el nostre cas, ha de posar l'alumne al centre de la intervenció amb la finalitat de fer-lo participar de manera activa en el procés d'ensenyament-aprenentatge i de capacitar-lo perquè esdevingui un lector competent que desenvolupi l'esperit crític i la reflexió a partir d'una selecció de textos que s'ajustin a aquestes necessitats i tot plegat a partir de les possibilitats que ofereix el currículum vigent. Així, aquestes consideracions sobre les quals farem pivotar la nostra intervenció queden reflectides a continuació (figura 2) en un esquema que pretén visualitzar les idees centrals que es tindran en compte.

Observarem que s'apleguen al voltant de l'educació literària, però convé aclarir que estan totes relacionades entre si. És a dir, per exemple, no es pot entendre que es pretengui desenvolupar una metodologia participativa sense elaborar un corpus textual que pugui

engrescar els alumnes i s'aproximi a les seves inquietuds vitals. O no entendríem que els alumnes assolissin la competència literària sense haver desenvolupat el raonament crític. Així, cal interpretar l'esquema no com a compartiments tancats, sinó com a fites que es connecten i es retroalimenten entre elles.

Figura 2. Idees sobre les quals pivotarà la nostra intervenció didàctica:



### 3.1.3. L'aprenent lector

Si realitzem una aproximació a les diferents definicions del concepte de competència literària, trobem que Culler (1975:169) defineix la competència literària com el conjunt de convencions per llegir els textos literaris. I darrere d'aquesta concisa definició, adverteix que la problemàtica que suposa parlar de competència literària implica la distinció entre lectors competents i lectors menys competents, en correlació amb la seva capacitat per realitzar una lectura correcta. De fet, Thomas (1978) considera que la competència literària no és una facultat general, sinó una aptitud apresada i és una facultat derivada en relació amb la competència lingüística.

Bierwish (1970) i Aguiar i Silva (1980) la defineixen com una adquisició sociocultural, en el supòsit que els mecanismes poètics sorgeixen d'un model concret d'expressió cultural. Segons Stubbs (1987:204), la competència literària suposa la capacitat de

comprendre diferents tipus de relació semàntica, entre allò que es diu i allò que implica. Aquestes concepcions comparteixen el que exposa Eco (1979:16) respecte al fet que el lector com a principi actiu de la interpretació forma part del marc generatiu del propi text. La idea remet a l'estreta vinculació de la competència literària amb la lectura com a procés que conclou en la interpretació. De manera que, llegir és l'activitat de base per a la construcció de la competència literària; en aquest sentit, llegir vol dir *comprendre, interpretar i valorar el missatge en si mateix*; mentre que interpretar és l'activitat més complicada en la qual intervenen les aportacions de la competència literària, perquè aquesta acció requereix necessàriament comprendre, integrar i establir les relacions semiòtiques entre els components del discurs literari. Els estímuls concrets del text fan que el receptor reaccioni actualitzant els coneixements seleccionats que integra la seva competència literària.

Mendoza (2013), centrant-se en la recepció i la lectura, considera que és primordial tenir present que la corresponent activitat cognitiva es desenvolupa entre textos i hipertextos, tant impresos com digitals. Llegir és sempre relacionar i, com és ben sabut, la lectura és un procés en el qual el lector estableix connexions i vincles entre els seus propis coneixements amb el text i el seu contingut.

En aquest sentit, Colomer (1992) afirma que la finalitat formativa de l'educació literària a secundària és la formació d'un lector conscient. Això vol dir que quan l'estudiant acabi aquesta etapa educativa hauria d'haver aconseguit tenir familiaritat amb els textos literaris, haver adquirit el gust per la lectura i ser conscient dels diversos nivells de lectura d'un text literari, des del simple entreteniment fins a la representació i la confrontació de les pròpies experiències, l'adquisició de coneixements, la interpretació i la valoració, etc.

Així, Cassany, Luna, Sanz (1993:478) exposen que el perfil d'un aprenent amb competència literària, bon usuari de la literatura, és el d'algú que:

- Té dades suficients sobre el fet literari.
- Coneix autors, obres, èpoques, estils, etc.
- Sap llegir i interpretar un text literari.
- Sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics.
- Coneix els referents culturals i la tradició.
- Té criteris per seleccionar un llibre segons els seus interessos i gustos.
- Incorpora la literatura a la seva vida quotidiana.
- S'ho passa bé amb la literatura.

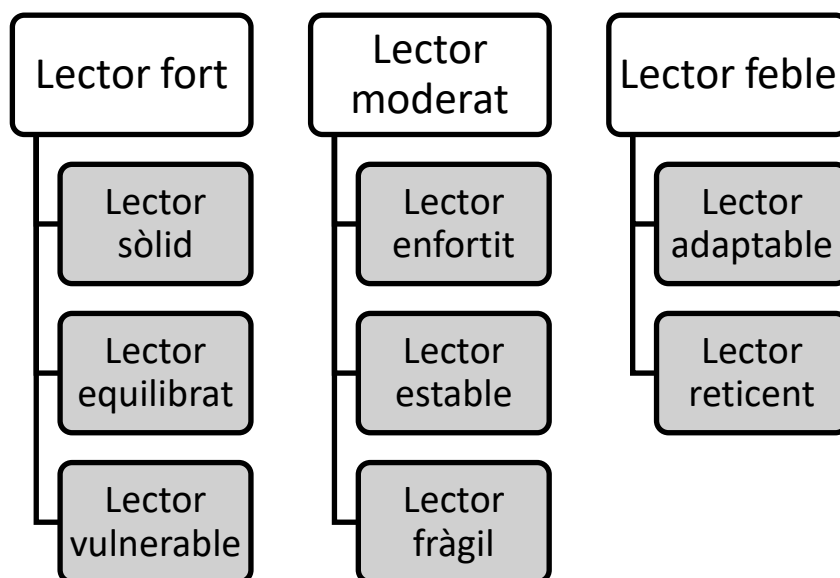
Per la seva part, Mendoza (2004) destaca els diferents components que un lector model amb competència literària suficient per a comprendre i interpretar un text ha assolit i, per tant, té interioritzats. Els divideix en diferents tipus de sabers que podríem sintetitzar en:

lingüístics, textuals i discursius per a la descodificació del text; pragmàtics per a reconstruir la situació enunciativa del text; intertextuals per a identificar les relacions que hi ha entre diferents textos literaris; i semiòtics per a organitzar la comprensió definitiva del text. I, en conseqüència, estableix la caracterització del què seria un lector competent. Es tractaria, d'algú que comprèn les estructures del discurs literari, té un bon domini del codi lingüístic i coneixements suficients per a l'activació de codis culturals. Per tant, pot interactuar amb el text ja que és capaç de descodificar, llegir, comprendre, valorar, interpretar i adoptar una actitud ajustada a la seva intencionalitat. I, així, gaudeix amb la pròpia activitat de recepció.

En aquest punt és important aproximar-nos als perfils lectors adolescents que proposa Manresa (2013) ja que ens donarà una visió aclaridora sobre la lectura a secundària. Fa una classificació dels alumnes en funció a la quantitat de textos que llegeixen i a la freqüència en què ho fan. Distingeix tres tipus de perfils lectors (taula 3):

LECTOR FORT	LECTOR MODERAT	LECTOR FEBLE
Llegeixen més de 10 llibres en un curs	Llegeixen entre 5 i 9 llibres fora de les recomanacions acadèmiques	Llegeixen entre 1 i 5 llibres personals durant un curs
5% aprox. de la població adolescent al final de primària i inici de l'ESO	8,5% de la mostra estudiada a 1r d'ESO	Representen el 72% a 1r d'ESO

I dins de cada perfil estableix una subcategorització (figura 3):

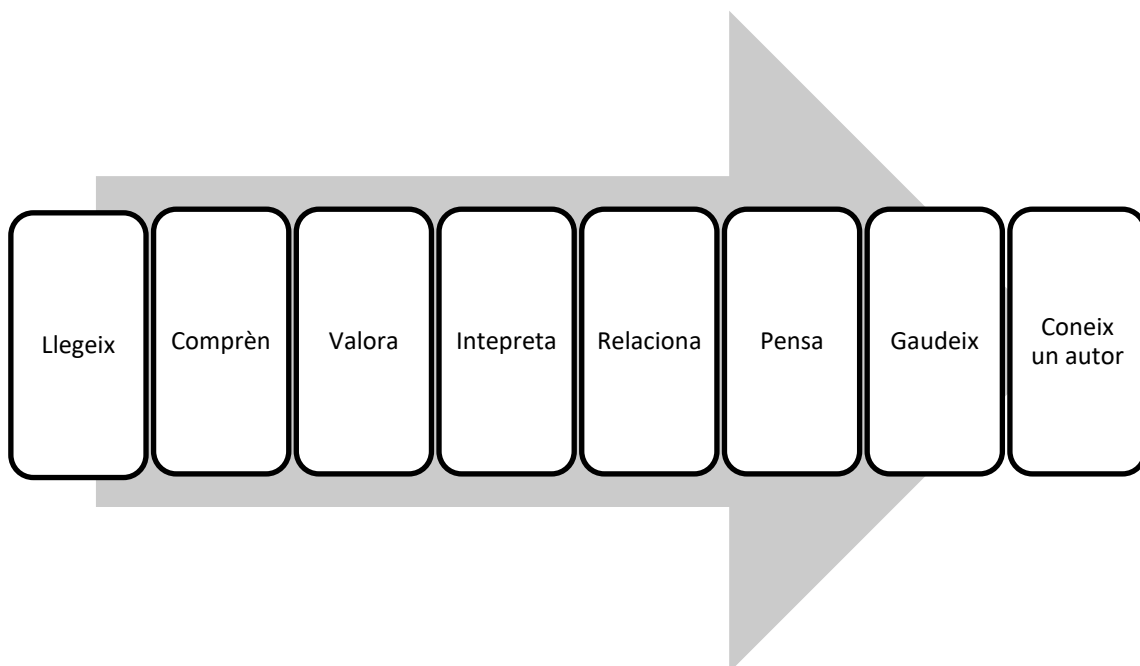


Així, observem que la majoria de joves lectors llegeixen una quantitat baixa de llibres fora de la lectura acadèmica. Per tant, si abans vèiem que per assolir la competència literària cal que l'aprenent incorpori la literatura a la seva vida quotidiana i s'ho passi bé amb la literatura, ara constatem que queda molta feina per fer ja que la majoria d'alumnes

se situen a la franja baixa, a la del lector feble. A més, dins les categories de lectors forts i moderats estableix unes subcategories en què apunta algunes debilitats lectores (encasellar-se en un mateix tipus de textos, influència de l'entorn, etc.) que fan que en aquests grups el ritme de lectura baixi a mesura que passen els anys. És a dir, la tendència és cap a la disminució de la lectura i no pas cap a l'augment de la freqüència lectora. González (2010) considera que hi ha diferents factors que hi contribueixen. Per exemple, destaca que els alumnes no tenen un hàbit de lectura que els permeti fer el pas de les lectures juvenils a què estan acostumats a obres més madures i que requereixen una major competència literària. També que els sorgeixen amb força d'altres interessos, propis de l'adolescència, de manera que la lectura queda relegada o simplement desapareix d'entre les seves aficions. A més, constata una important manca de concentració i que els alumnes tendeixen a identificar la lectura amb avorriment.

En síntesi, essent conscients que entre els nostres alumnes hi trobarem els tres perfils lectors (fort, moderat, feble) que proposa Manresa, pretenem que els alumnes millorin la competència lectora i esdevinguin lectors competents en el termes que plantejem en l'esquema següent (figura 4):

#### **L'aprenent lector:**



I, per últim, en la nostra voluntat de contribuir a formar lectors competents, intentarem fer una selecció de textos que pugui respondre a les necessitats dels alumnes amb la qual cosa puguin relacionar la literatura amb la seva vida quotidiana i gaudeixin amb les activitats que se'ls proposin. En aquest sentit, pensem que la poesia és un gènere adequat perquè pot treballar-se a l'aula sense que requereixi de llargs períodes de concentració i, a més, pot projectar suficients elements de reflexió.



### 3.1.4. El corpus textual

La crítica i els mediadors utilitzen diferents criteris d'anàlisi per determinar si una obra és homologada o homologable. En l'àmbit de la comunitat escolar, Colomer (2002a) considera que els criteris d'acceptació d'una obra passen per quatre línies: la qualitat literària, la presència de valors vigents en la nostra societat, l'acceptació per part dels lectors infantils i juvenils i la seva validesa com a facilitador de la construcció d'una competència lectora.

Segons Bobes (1994) les múltiples funcions que s'atribueixen a la literatura (de projecció educativa i font de coneixement, de catarsi, de gaudi estètic i d'entreteniment lúdic, d'evasió, de compromís, o bé d'aprenentatge) es poden resumir en tres macrofuncions: la cognitiva-reflexiva, la moral-social i l'hedonista-individual. I per tant, si es vol arribar a l'alumnat caldrà recórrer a textos adequats en què pugui arribar a la comprensió i a la interpretació personal. L'obra que s'ofereixi al lector l'ha d'estimular perquè aquest faci patents les seves aportacions personals. L'alumne/lector hauria de relacionar i organitzar els seus coneixements com a resposta dels estímuls del text, de manera que el seu propi procés de recepció acabi amb un aprenentatge significatiu.

Colomer (1992) creu que l'educació literària a l'escola no ha de reduir-se al corpus infantil i juvenil, ben a l'inrevés, pensa que la necessitat de posseir una competència literària elevada s'ha ampliat i s'ha fet més urgent a partir de la renovació de la literatura infantil i juvenil. Així, des de ben aviat l'escola haurà de facilitar l'ajuda que els alumnes necessiten per resoldre qüestions com ara: la lectura interrelacionada del text i la imatge, l'acceptació de la multiplicitat i l'ambigüitat del text, la selecció d'un tipus o altre de llibre segons el propòsit establert de lectura, l'assoliment de les referències culturals necessàries o de la manera d'obtenir-les en la mesura que calgui per a la comprensió del text, etc.

Meek (1992) opina que les millors lliçons que es poden donar als alumnes són aquelles que els animin a utilitzar el seu coneixement del món (sempre molt més ampli que el del propi professor, troba), de com són les coses, de com es comporta la gent i de què es queixen. Cal que el mestre es prengui les seves preguntes seriosament, els ajudi a convertir la lectura en una experiència de la qual poden aprendre, i els demostrï que tot allò que saben pot ser ampliat pel que diuen altres persones. Afirmar que mai no ha pogut arribar a entendre per què s'insisteix que els alumnes continuïn barallant-se amb textos que no els interessin gens si han d'arribar a entendre quin és el seu funcionament.

En aquest sentit, també costa d'entendre que de tots els gèneres que s'estudien a l'aula, la poesia hi sigui absent o hi tingui poca presència. En l'ensenyament secundari, poques vegades es posen llibres de poesia com a lectura del curs. Arenas i Madrenas (2009) apunten que per justificar l'escassa presència de la poesia a les aules se sol dir que és un gènere per a experts, un tipus de text per a artistes i intel·lectuals, per a una minoria social, i que és un gènere de difícil comprensió, que no té utilitat en la vida diària de la gent.

Considerem que són prejudicis que cal rebatre i que la millor manera de fer-ho és aconseguir textos engrescadors que interessin l'alumnat que tenim al davant. Bordons i

Ferrer (2009:28-29) afirmen que pot haver-hi diversos criteris de selecció de textos poètics, però el temàtic combinat amb altres elements es mostra com un dels decisoris a l'hora de desvetllar curiositat, gust, etc. Insisteixen que no es tracta únicament d'escollir un tema que pugui semblar interessant, sinó que s'hi barregen diferents components:

- L'actualitat i l'interès del tema per a aquells alumnes concrets.
- El nivell lingüístic del text: no es tracta que l'alumnat hagi d'entendre totalment totes les paraules, sinó que sigui capaç, segons el seu nivell lingüístic, d'interpretar el poema i donar-ne una opinió.
- La "qualitat" del poema: el text ha d'aconseguir d'emocionar per mitjà de la suma de la forma i el contingut. Ara bé, cal defugir la idea que tot text que rima és un bon poema (de la mateixa manera que la idea que tot text que no rima és un mal poema).
- La vinculació de l'anècdota o el motiu del poema amb les experiències personals i emocionals de l'alumnat.
- Les possibilitats de treballs col·lectius de discussió o de construcció de coneixement.
- Les relacions del text amb altres textos, altres arts, altres cultures o altres coneixements que permetin anar "més enllà", és a dir, que permetin establir enllaços hipertextuals i proposar activitats de relació amb altres branques del currículum. Cal tenir en compte que en la poesia (i en la literatura en general) es troben tots els aspectes de la vida i de la història del pensament.
- La capacitat del poema de generar reflexió i debat, la qual cosa facilita no tan sols un desenvolupament de l'esperit crític, sinó també una anàlisi retrospectiva del procés mateix d'aprenentatge.
- El suport en què es presenta el text. En aquest sentit, l'ús de l'ordinador per investigar, buscar, anar a les pàgines d'autors, etc. és avui dia, per ell mateix, un factor de motivació. Però no es tracta d'usar Internet perquè està de moda, sinó d'apropiar-se dels seus avantatges per assolir els objectius que com a professors ens plantejem (dins de la línia que planteja Gros, 2000).

Així, Colomer i Camps (1991) consideren que l'ensenyant haurà de preveure, per tant, una gradació dels textos literaris i no literaris a través dels quals vol fer progressar els seus alumnes, a partir, naturalment, dels que els són més propers i basant-se en els coneixements que tenen en cada moment. També remarquen que l'autèntic comentari de text parteix del diàleg i destaquen l'eficàcia de la discussió per a la comprensió d'un text. A més, cal tenir present l'especificitat del treball de comprensió d'un text construït per a la valoració en ell mateix i que apel·la al ressò diferenciat en cada lector i a la pluralitat de lectures, així com també caldria precisar el sentit i els límits de la seva contextualització literària i cultural.

En aquest sentit, observem que la selecció dels textos va lligada a la manera com aquests es treballen. Així en la nostra tria tindrem present que els poemes puguin generar intercanvi d'opinions entre els alumnes. En aquest punt, convé mencionar que Alvermann

i altres (1990) han experimentat tècniques de discussió a la classe com a mètode d'ensenyament de la comprensió lectora a diverses àrees del currículum. La discussió és definida per aquests autors com una activitat on l'èmfasi se situa en la participació dels alumnes que interactuen entre ells i l'ensenyant amb intervencions que superen la resposta d'una frase de dues o tres paraules.

El concepte de *discussió* és utilitzat en oposició al de *recitació*, definida, aquesta última, com una activitat centrada en el mestre que interroga de forma breu i continuada els alumnes sobre la lectura realitzada. La investigació sembla demostrar l'escassa eficàcia de la recitació, malgrat la seva gran presència escolar, per desenvolupar habilitats superiors de lectura, i recomana la seva reducció a tasques molt específiques, a favor de la utilització de la discussió com a instrument habitual d'ensenyament.

És a dir, cal tenir present en la selecció dels poemes que aquests possibilitin situacions d'aula en què la discussió hi tingui cabuda ja que sembla poder ajudar els estudiants a enriquir la seva comprensió en oferir-los les interpretacions fetes pels altres companys, els reforça la memòria a llarg termini ja que han de recordar la informació per explicar el que ells han entès i pot contribuir també a millorar la comprensió en profunditat i el pensament crític si els alumnes han de donar arguments sobre les opinions emeses i han d'eliminar les inconsistències i contradiccions lògiques del seu propi pensament en relació a la lectura.

D'altra banda, per afavorir la discussió cal oferir textos que permetin en un context molt més variat poder introduir preguntes literals (sobre informació explícita en el text), preguntes interpretatives (sobre informació implícita) i preguntes aplicades, la qual cosa repercuteix en l'aprenentatge de l'alumne sobre aquestes formes diferents de procedir, ja que sembla ser que la manera de pensar dels alumnes sobre el text ve molt determinada per la forma que els ensenyants els demanen que pensin amb les seves preguntes i propostes.

Ara bé, Manresa i Margallo (2010) indiquen que la nostra tradició educativa, però, no s'ha caracteritzat per prioritzar la conversa sobre els textos, a diferència del costum anglosaxó, per exemple, on l'ensenyament de la literatura s'articula a través de la discussió literària. En aquest sentit, els estudis de Cairney (1999) i Sarland (2003) sobre la resposta del lector procedents del món anglosaxó són una invitació a avançar en aquesta línia.

Així, l'activitat de conversar sobre un poema ha d'estar presidida per una tria de versos intencionadament centrada en algun element essencial que es vulgui treballar i permeti fer el contrast d'opinions i la construcció compartida del sentit d'una manera clara. Aquesta conversa es pot organitzar en petits grups, en gran grup, oralment o per escrit a través de parelles, com proposa Jorro (2004) en referir-se al carnet de lectura, on un alumne escriu algun comentari que li suscita el text i l'altre continua la conversa escrita.

Dit en altres paraules, podríem considerar que parlar sobre poesia, doncs, és una activitat que hauria d'adquirir protagonisme a les aules de secundària per donar centralitat a la

lectura i per avançar en la capacitat interpretativa. En aquest sentit, cal fer una tria adequada de textos que permeti dissenyar activitats escolars que tinguin en compte totes les situacions socials i culturals en què els joves puguin trobar-se. Això no només serviria per incloure a les aules la mobilització dels aprenentatges acadèmics, sinó que també seria útil per afegir un context que motivés aquests aprenentatges i facilités el debat.

En aquesta línia, Sánchez-Enciso (2007) parla de dialogar, de conviure en la paraula. Proposa una indagació en el text que sigui el fruit d'una negociació de mirades dintre de l'aula, dirigida per un docent que hauria d'arriscar-se a no portar la solució amagada a la màniga, a no imposar hàbilment interpretacions consolidades. El docent proposa abordar els textos poètics des d'un plantejament col·laboratiu de manera que genera unes dinàmiques d'interacció, unes regles de joc, que no exclouin la llibertat d'opinió, sinó que la facin viable. És a dir, caldria introduir a les classes de poesia les tertúlies literàries. Per la seva banda, Munita i Manresa (2012) opinen que cal crear situacions de lectura en les quals els objectius siguin compartits amb els alumnes i també consideren que es pot enfocar l'ensenyament de la literatura com una mena de diàleg entre la vida personal dels lectors i la vida sociocultural d'una comunitat. D'aquesta manera apunten que la mediació literària passa per la construcció intencionada d'un espai en el qual es parli de llibres, com també d'una disposició d'acollida i d'escolta de les aportacions dels aprenents en aquesta situació comunicativa, la qual cosa ens remet a la idea de la lectura com un aprenentatge social i afectiu, en què tant la mediació de l'adult com l'intercanvi entre iguals poden afavorir l'apropament dels estudiants a la lectura i al desenvolupament progressiu de la seva competència literària.

Tanmateix, Colomer (2008) alerta que les observacions directes a les aules mostren que el resum o la fitxa de lectura destinada al professorat continua sent un treball molt freqüent, que les activitats dutes a terme porten a la comprensió literal més que no pas inferencial i que les lectures s'avaluen més que no pas guien. Considera que no s'han concretat encara a les aules nous tipus de rutines educatives. Per exemple, com acabem de veure, també creu que cal fomentar la lectura cooperativa, amb intercanvi entre els lectors que afavoreixen les estratègies interpretatives, crítiques i inferencials. A més, considera que cal promocionar la lectura d'obres senceres o de textos llargs, o englobar la lectura en projectes amb sentit propi i amb diferents finalitats, plantejar tasques complexes però que impliquin els alumnes per mitjà de la percepció que en poden mantenir el control i afavorir activitats que permetin la presa de consciència dels nois i noies sobre el fet que progressen, adquireixen coneixements i interioritzen formes eficaces de procedir. És a dir, una vegada més observem que la tria del corpus textual va lligada a la manera com es treballa.

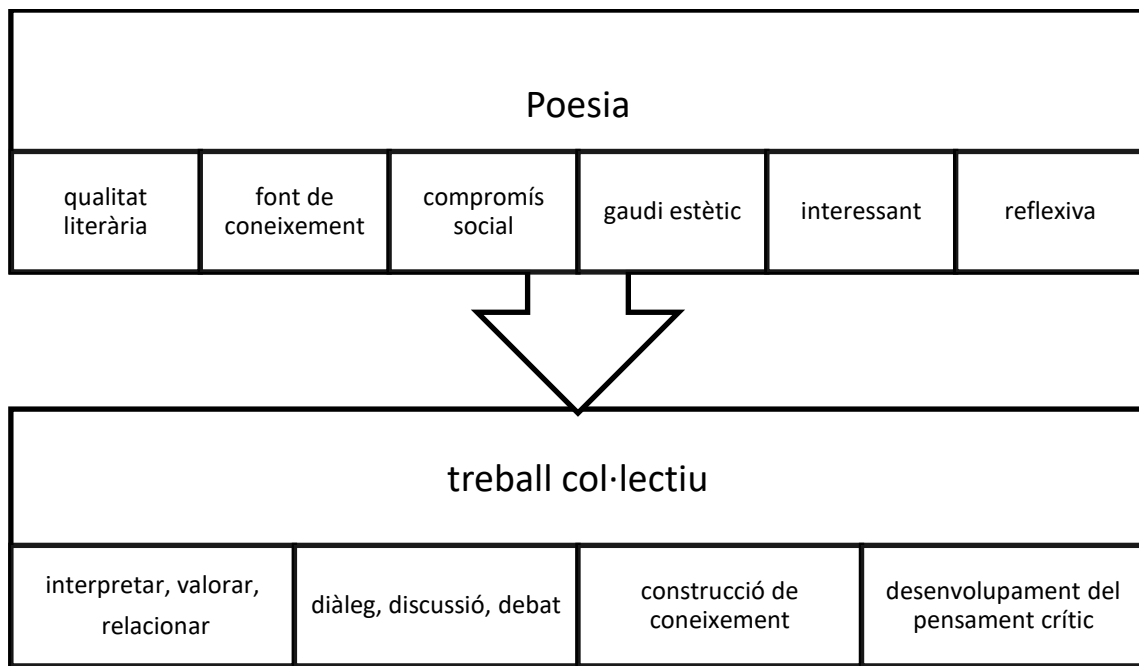
Les observacions existents sobre les pràctiques concretes dels docents que tenen més èxit a estimular la lectura a llarg termini ofereixen un conjunt de trets coincidents amb el tipus de treball a l'aula que acabem d'assenyalar. Ruddell (1995) resumeix d'aquesta manera algunes de les pràctiques més valuoses per part del professorat. En primer lloc, destaca que cal anunciar les raons i els objectius de l'elecció del text i conèixer-ne bé les característiques. És a dir, l'elecció del corpus textual ha d'estar ben pensat. En segon lloc,

recull que cal organitzar els aprenentatges en seqüències clares, amb presentació dels objectius i explicitació dels resultats i les estratègies utilitzades per arribar-hi. Plantejar tasques complexes amb un grau elevat d'exigència, però amb un desenvolupament sostingut que permeti reeixir als alumnes. En tercer lloc, indica que cal utilitzar la interacció a classe, estimular el qüestionament, la interpretació i la discussió, tot apropant-los als aspectes estètics i emocionals. I, per últim, no oblida que cal ajudar individualment els alumnes.

En síntesi, cal fer una selecció de textos que permeti aproximar-se a l'ensenyament de la literatura d'una manera renovada. L'educació literària és un terreny de desenvolupament d'habilitats lingüístiques generals aplicades a una categoria especial de textos: habilitat de lectura en primer lloc, però també d'exposició oral, d'argumentació, d'escriptura. I encara més, permet d'experimentar, com a fruïdors i com a productors, la creativitat de l'usuari respecte de les normes de la institució lingüística.

En el quadre següent (figura 5) presentem els criteris que seguirem a l'hora de fer la tria del nostre corpus textual, tenint present tant elements del propi text com aspectes metodològics a l'hora de portar-los a la pràctica. Entenem que la selecció dels textos va lligada a la manera com es pensen treballar.

**El corpus textual:**



## 3.2. El pensament crític

En aquest apartat hi desenvoluparem els principals eixos temàtics que configuren el pensament crític amb la intenció que ens serveixin de base i ens orientin per aplicar-lo a l'aula. D'entrada definirem el concepte, després exposarem els components del seu ensenyament. A continuació presentarem la teoria de Richard Paul, veurem estratègies per a la seva estimulació i com podem avaluar-lo. I, per últim, el relacionarem amb la teoria de l'acció comunicativa i amb aspectes de la comprensió lectora.

### 3.2.1. El concepte

L'arrel de la paraula "crític", del grec *kriths*, significa simplement jutge, algú que avalua. De Paul (1989) en podem extreure una definició del que és el pensament crític. És "el procés intel·lectualment disciplinat que fa a una persona experta en allò, conceptualitzant, aplicant, analitzant, sintetitzant i/o avaluant informació procedent de l'observació, l'experiència, la reflexió, el raonament, la comunicació, com una guia per opinar i actuar".

Està basada en valors intel·lectuals universals que transcendeixen la divisió del contingut de les matèries: claredat, exactitud, precisió, consistència, rellevància, evidència raonable, bones raons, profunditat, amplitud i justícia.

Suposa l'examen de les estructures o elements de pensament implícits en tot raonament: propòsits, problemes, suposicions, conceptes, coneixements empírics, raonament de les conclusions, implicacions i conseqüències, objeccions de punts de vista alternatius i esquemes de referència.

El pensament crític pot considerar-se com la combinació de dos components: 1) un conjunt d'habilitats per a processar i generar informació i opinions. 2) L'hàbit, basat en un compromís intel·lectual, d'utilitzar aquestes habilitats per guiar la conducta.

Per la seva part, Meyers (1986) diu que és l'habilitat per formular generalitzacions, abraçar noves possibilitats i suspendre judicis. Dewey (1982) també ho associa amb suspendre judicis, però hi afegeix que també consisteix a exercitar una ment oberta, amb un escepticisme sa i amb un pensament reflexiu. Suggereix que té components intel·lectuals i emocionals. Finalment, Brookfield (1986) suggereix dues activitats: identificar i desafiar suposicions i explorar i imaginar alternatives.

Rosàs i Torralba (2019) enumeren un seguit de requisits que cal que es compleixin per tal que un raonament i/o una actitud puguin ser considerats propis del pensament crític. Consideren que el pensament crític és eminentment interrogatiu i discerneix sobre allò que interroga, és a dir, en separa l'essencial de l'accidental. Hi afegeixen que necessita flexibilitat i creativitat i que no ha d'excloure cap objecte d'estudi. Així, en aquest sentit pensen que el pensament crític aspira a desemmascarar els poders que condicionen les maneres de viure i relacionar-se i que no es pot veure frenat per una col·lisió amb l'anomenat principi d'autoritat. També apunten que l'exercici del pensament crític té per objectiu contribuir al progrés social, cultural, científic i educatiu.

Així, resumint, algunes de les característiques que s'han mencionat a l'hora d'intentar definir el concepte de pensament crític i que cal tenir presents destaquen que és una activitat productiva i positiva. És una forma raonada de pensar interessada a buscar el coneixement i la veritat. És un procés autodisciplinat, autorregulable i autocorrecte, i no pas un producte final. És a dir, pot estar en constant evolució ja que identifica i modifica suposicions. De fet, en aquest sentit, els pensadors crítics intenten imaginar i explorar alternatives constantment i això els porta a reflectir cert escepticisme. De manera que el pensament crític pot conduir a la necessitat de suspendre judicis i a emetre'n de nous. Porta a pensar per un mateix i és lògic i racional, però també emocional. Pot ser activat tant per esdeveniments positius com negatius i les seves manifestacions varien segons el context en què es produeixen.

### **3.2.2. Teoria crítica de Richard Paul**

Paul (1989) proposa una teoria crítica per a desenvolupar el pensament crític. D'entrada, destaca que la necessitat fonamental dels estudiants és que els ensenyin com pensar i no pas què pensar. Així, considera que cal preparar activitats consistentes en preguntes i problemes que els alumnes puguin resoldre mitjançant la discussió i d'aquesta manera arribin per ells mateixos a la solució. Per tant, és important que el contingut seleccionat per a treballar tracti sobre temes rellevants, que siguin propers a la realitat del món que els envolta perquè se sentin estimulats i més implicats a analitzar-los. De fet, apunta que tot el coneixement és generat, organitzat, aplicat, analitzat, sintetitzat i avaluat mitjançant el pensament. Dit en altres paraules, se suposa que el coneixement és intel·ligible si no està relacionat amb la reflexió. Així, per exemple, els estudiants poden proporcionar respostes correctes, repetir definicions i aplicar fórmules sense entendre aquestes qüestions, definicions o fórmules. La prova de coneixement o de comprensió rau en l'habilitat dels estudiants per explicar, en les seves pròpies paraules, amb exemples, el significat i la transcendència de la informació (a què es deu, per què és així) i recordar-la i utilitzar-la de manera espontània quan sigui rellevant.

És a dir, cal donar als estudiants les oportunitats necessàries per tal que trobin el seu propi camí cap al coneixement, perquè formulin les seves argumentacions com a part del mateix procés d'aprenentatge. Una persona educada i culta és fonamentalment un magatzem d'estratègies, principis i conceptes integrats amb el procés de pensament, en lloc de fets atomitzats. El que s'acumula és més aviat l'experiència analitzada i organitzada pel pensament crític, i no els fets aïllats. Gran part del que sap la persona ho ha construït per si mateixa d'acord amb les seves necessitats, i no és una cosa prefabricada com un conjunt de pensaments certs sobre el món. Un subjecte educat o culte és fonamentalment un cercador i qüestionador, més que un creient i, per tant, és cautelós a requerir coneixement.

A més, cal tenir present que el coneixement, la veritat i l'enteniment poques vegades es transmeten directament d'una persona a una altra només mitjançant afirmacions verbals; una persona no pot donar de forma directa a una altra el que ha après, però en canvi pot crear les condicions adequades perquè la gent aprengui per si mateixa. En aquest sentit, cal plantejar un aprenentatge obert, grupal, dialògic i dialèctic en el qual els educadors hagin d'actuar de guies davant de les possibles falses interpretacions, autocontradiccions

i frustracions dels alumnes. És a dir, les respostes autoritàries del professor deixen pas a una actitud participativa en què s'involucra en el procés grupal de diàleg i d'indagació.

### **3.2.3. Teoria de l'acció comunicativa**

Podem relacionar aquests supòsits teòrics amb la teoria de l'acció comunicativa d'Habermas (1981). La Teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas contempla la societat simultàniament com a món de la vida i sistema. D'aquesta manera, recupera el paper de la persona per sobre dels sistemes o les estructures, donant-li la possibilitat de desenvolupar accions de canvi encaminades a transformar la societat. Habermas desenvolupa una teoria de la competència comunicativa; una de les característiques d'aquesta teoria és la demostració que tot intent d'explicació del que és la persona porta discursivament cap al que hauria d'arribar a ser i en funció d'això la persona hauria de ser capaç de generar accions per a la seva pròpia transformació. La Teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas explica la possibilitat de realització del canvi social a partir de l'acte comunicatiu i de la capacitat discursiva de les persones; per tant, els atorga a aquestes la possibilitat de desenvolupar accions per a l'emancipació.

El concepte de “món de la vida” d'Habermas permet veure l'individu com a producte de tradicions i iniciador d'actes. El “món de la vida” apareix com un dipòsit d'autoevidències o de conviccions inqüestionades, creences, prejudicis, ideologies sobre les quals hi ha un consens generalitzat i que poden tornar-se rellevants en una conversa, i consegüentment, susceptibles de problematització i qüestionament. En el procés discursiu hi ha la possibilitat que els subjectes canviïn els seus propis significats en funció de l'acte comunicatiu i de l'autoreflexió que això comporta.

En un espai de comunicació, parlant i oient plantegen les seves pròpies conviccions respecte a un tema que per una situació concreta es fa rellevant (per exemple, comentar a través de la informació de la premsa un problema de racisme). En l'acte comunicatiu comproven recíprocament la validesa de les seves emissions i de les seves postures. Els arguments de cada un dels participants en el diàleg responen a una visió subjectiva d'entendre el món. La possibilitat de dialogar, criticar, discernir i consensuar totes les emissions, permet al subjecte de la comunicació reflexionar i qüestionar els seus propis plantejaments. És en aquest procés de diàleg intersubjectiu en el qual la persona pot canviar les seves emissions, eliminant certs prejudicis i certes valoracions preconcebudes gràcies a la informació i als instruments d'anàlisi i de reflexió que li aporten la resta dels participants en la conversa. És a partir d'aquesta situació de canvis individuals (construcció de nous significats) quan és possible introduir-los a nivell social a través del procés de comunicació i del consens intersubjectiu.

Habermas proposa certes condicions perquè el discurs es pugui considerar vàlid; són determinants aquells actes de parla als quals el parlant vincula pretensions de validesa susceptibles de crítica. En els altres casos, quan el parlant pretén aconseguir un fi ocult o un interès no declarat en la conversa davant del qual l'oient no pot prendre una postura basada en raons, s'invalida el potencial de la comunicació. El consens només es pot produir quan un oient accepta la veritat d'una afirmació del parlant o quan, sense dubtar



d'aquesta veracitat, l'argument o el mandat del parlant és realitzable i no amaga interessos implícits a l'acció. El discurs ideal és aquell que implica les condicions democràtiques del diàleg, l'objectiu del qual és arribar a una decisió "racional" sobre els assumptes en qüestió. La decisió dependrà del millor argument i no de la pressió ni dels condicionaments donats en la discussió. De la mateixa manera, tots els participants tenen la mateixa possibilitat per expressar la seva veu; per tant, el diàleg sempre s'estableix en un pla horitzontal.

Des de la perspectiva comunicativa, l'aportació que realitza l'enfocament comunicatiu contribueix, com a fonament teòric, a l'aparició de noves teories crítiques de l'educació i de la reformulació de les existents. Desenvolupa un model educatiu que entén l'aprenentatge com un procés d'interacció entre els participants, un procés que ajudi a fer reflexionar la persona sobre les seves idees i prejudicis per així poder-les modificar si ho considera necessari. L'autoreflexió i el diàleg entre els participants del grup són constants; d'aquesta manera, l'individu pot fer-se conscient dels seus propis condicionaments, alliberar-se de determinades idees preconcebudes i de concepcions que considera seves, però que en realitat responen a unes experiències i una història personal condicionades per l'educació, la família, l'estat, la cultura i la religió.

En aquest sentit, l'objectiu de l'educació és crear les situacions òptimes perquè es doni el diàleg intersubjectiu en condicions de creixent democràcia i igualtat. Es requereixen pràctiques de dissentiment que en forma de moviments educatius com els estudiantils serveixen per reconstruir consensos millors. Totes les persones que participen tenen dret a expressar i defensar les seves opinions, a reflexionar i a argumentar les seves experiències i a construir significats. El professor pot realitzar una important contribució al fet que es donin les condicions ideals del diàleg, que parlin totes les persones, que no hi hagin interrupcions i que no es cometin discriminacions. Les decisions es prenen per consens, l'argument millor és el que preval i es va construint, ampliant o enriquint amb la reflexió i la contribució de tots els participants.

Així, la instrucció proporciona problemes significatius als estudiants i requereix que aquests utilitzin els procediments de cada domini acadèmic. En l'àmbit lingüístic, destaca que les habilitats bàsiques de lectura i escriptura són habilitats inferencials que requereixen pensament crític. Els estudiants haurien de construir i comparar les interpretacions més raonables per arribar a interpretacions apropiades. És a dir, cal proporcionar que els alumnes ofereixin les seves pròpies idees i explorin les idees donades en els textos, generant els seus propis exemples i motius. En el cas de la poesia, els estudiants haurien d'obtenir les seves conclusions mitjançant el raonament i l'anàlisi crítica del contingut dels poemes.

Si ens centrem en les característiques de l'enfocament comunicatiu, convé destacar que el *Marc comú europeu de referència per a les llengües* (2003) esmenta que actualment hi ha nombroses maneres d'ensenyar i d'aprendre llengües modernes, però que durant molts anys el Consell d'Europa ha fomentat un enfocament basat en les necessitats comunicatives dels aprenents i en l'ús de mètodes i materials que els permetessin satisfer-

les i que fossin adequats a les seves característiques. Tanmateix, des del *Marc de referència* es considera que la seva funció no és la de promoure una metodologia d'ensenyament de llengua concreta, sinó presentar possibles alternatives. En aquest sentit, són els docents els que han de determinar les responsabilitats i els rols dels aprenents en l'organització, la gestió i la direcció del procés d'aprenentatge. Ara bé, sí que estableix paràmetres que promouen un enfocament orientat a l'acció, en tant que considera als usuaris i aprenents de llengües, principalment, com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que tenen tasques (que no només són de llenguatge) per accomplir, en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret. Així, la competència comunicativa inclou els components lingüístic, sociolingüístic i pragmàtic, i les activitats de llengua a què s'hi fa referència inclouen la recepció, la producció, la interacció i la mediació, en relació a textos orals i/o escrits, i s'inscriuen dins de quatre àmbits: públic, professional, educatiu i personal.

Per la seva banda, el currículum vigent a Catalunya, destaca en les orientacions metodològiques del document *La literatura a l'aula* (2014) que l'important és que cada alumne reflexioni primerament sobre el que llegeix, el que llegeixen o el que se li demana; després, que contrasti aquesta reflexió inicial amb les conclusions del grup o del docent. Així, s'apunta que no s'ha de deixar mai que un alumne s'enfronti sol a casa amb el text i el seu significat. Es considera que és important que la lectura es faci sempre a classe, i també la majoria de les activitats proposades. D'aquesta manera el docent pot intervenir en moments de dubte. També s'esmenta que és igualment important que l'estudiant comparteixi amb els companys allò que està aprenent o pensant, que hi hagi debat; en definitiva, que interaccioni. És a dir, s'hauria de propiciar l'elaboració de treballs en grup, en petit grup, a més de fer-ho individualment.

Així, en el nostre cas, amb l'objectiu de fomentar el pensament crític dels alumnes, ens centrarem en l'enfocament comunicatiu perquè es basa en el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge a partir de la interacció entre iguals, la negociació, l'intercanvi de significats i d'experiències i en la participació crítica i activa en espais comunicatius dins de l'aula. També cal destacar que posa més èmfasi en el procés de construcció i adquisició del coneixement que en els resultats de l'aprenentatge.

Aquest desenvolupament de la competència lingüística estableix la necessitat d'arribar a consensos per assolir que les parts arribin a acords davant de possibles temes de discussió. El fet de no compartir la mateixa opinió per part dels alumnes pot derivar en un conflicte, la solució del qual pot generar en un element important de motivació per cercar els arguments més convincents o explorar alternatives per trobar una resolució que satisfaci més a tothom.

Pel que respecta al paper de l'estudiant, aquest construeix els seus propis significats i aprenentatges a partir de l'elaboració de manera activa i progressiva del coneixement que li proporcionen els diferents processos d'interacció amb el seu entorn sociocultural i amb la resta de companys amb qui comparteix la classe. Per tant, és un enfocament que

afavoreix que l'aprenent reflexioni sobre el món que l'envolta i així aconseguixi aprendre.

De fet, l'aprenentatge comunicatiu es basa en la creació d'una comunitat comunicativa d'aprenentatge, en la qual no es dona una relació de poder entre professors i estudiants, sinó un diàleg igualitari entre tots els participants (professors i alumnes). En aquest sentit, les idees i aportacions de tothom tenen el mateix valor. Serà a partir de l'intercanvi d'opinions argumentades i reflexionades que es qüestionaran els diferents punts de vista.

En el diàleg no hi ha unes opinions millors que d'altres, sinó diferents argumentacions que s'enriqueixen mútuament mitjançant l'acte comunicatiu. És rellevant, doncs, que l'acció educativa es plantegi com a objectiu procedimental l'establiment d'unes condicions idònies que permetin l'intercanvi d'idees mitjançant la parla dels estudiants. Així, cal possibilitar que s'arribi a consensos en base als millors arguments. En conseqüència, no haurien de ser considerats vàlids els acords presos a partir de coercions o imposicions. És a dir, el professor hauria de vetllar per evitar la llei del més fort i fomentar que tots els alumnes s'impliquin i participin en els diàlegs, debats o discussions a parts iguals. En aquest sentit, caldria que emissor i receptor intercanviessin els seus rols de tal manera que els torns de paraula generats siguin equilibrats i compartits entre tots els aprenents i que no passi allò que sempre parlin només els mateixos.

Ara bé, cal tenir present que l'aprenentatge no s'hauria de basar únicament en els aspectes intel·lectuals. Els aspectes emotius, empàtics i de comunicació són bàsics en el procés de formació i en el desenvolupament personal dels alumnes. L'autoestima i el respecte davant de les aportacions dels companys són alguns dels factors personals que més condicionen l'èxit o el fracàs de l'aprenentatge. Cal potenciar el treball en grup i afavorir processos d'interacció perquè tots els participants puguin aportar i enriquir-se a partir dels seus bagatges culturals i experiències.

Un altre aspecte que defensa l'enfocament comunicatiu i que caldria tenir present, si partim del supòsit que l'educació no és neutra, hauria de ser el d'explicitar el currículum ocult perquè els alumnes en el seu procés d'aprenentatge puguin posicionar-se davant del model de societat i persona que es pretén potenciar. Des d'aquesta perspectiva, l'educació està implicada amb el context social, històric i polític dels estudiants i dels professors.

En aquest sentit, l'escola com a institució pública democràtica es pot organitzar com un espai en el qual s'hi debatin els temes d'interès i d'actualitat fent-se ressò de les tesis oficials, però també de les dels moviments crítics (per exemple, moviments ecologistes, pacifistes, feministes, multicultural, etc.) amb la intenció de donar a conèixer els diferents discursos i punts de vista perquè els estudiants puguin reconstruir la realitat des de la diversitat de missatges. Així, l'enfocament comunicatiu des d'una concepció del pensament crític es fonamenta en el valor de la diferència i de l'escepticisme. Per aquesta raó, és important crear situacions d'aula en què les històries, els textos, les memòries, les experiències i les narratives dels diferents col·lectius s'interrelacionin i es contrastin.

L'educació aporta elements tant per a la reproducció com per a la seva transformació. Mitjançant el procés d'interpretació de la realitat, del seu coneixement i del diàleg, els estudiants poden reconstruir la cultura i, per tant, la societat. Així, l'avaluació d'aquest procés d'ensenyament / aprenentatge no parteix del sistema tradicional de valoració a partir d'exàmens i proves, sinó que es porta a terme a partir d'uns criteris que comparteixen col·lectivament tots els participants.

Per últim, i sintetitzant, en l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament, el professor és el facilitador del diàleg entre els participants, aporta el seu coneixement i experiència i proposa elements d'aprenentatge que no es basen únicament en els aspectes intel·lectuals de la cultura, sinó també en diferents components de la interacció incloent-hi els sentiments. La comunicació es desenvolupa a partir de la diversitat d'experiències i del bagatge cultural de cadascun dels alumnes. I s'hi observa la confluència de la pluralitat de veus dels grups i aprenents de la classe que elaboren els seus propis significats mitjançant una construcció activa i progressiva del coneixement.

#### **3.2.4. Aspectes de la comprensió lectora**

Els professors utilitzen sovint les preguntes per constatar el grau d'aprenentatge. Han de cuidar que les seves preguntes no siguin només per controlar nivells d'adquisició, constatació de resultats finals, sinó que serveixin també per ajudar a construir coneixements que facin actuar el pensament crític de l'alumne, i no només la seva memòria. En aquest sentit, s'hauria d'aspirar a assolir una completa competència lectora en la qual, segons Wells (1987), la lectura s'utilitza per pensar i per contrastar el propi pensament. És a dir, caldria comprendre que els textos impliquen determinades perspectives i n'exclouen d'altres. Per tant, llegir hauria de consistir a saber identificar, avaluar i contrastar aquestes perspectives en un procés que conduís a qüestionar, reforçar o modificar el propi coneixement.

Així, quan es dona protagonisme als aprenents perquè siguin elements actius dins el seu propi ensenyament, s'observa que moltes de les preguntes que es fan, entre ells mateixos se les poden respondre. El docent deixa de banda les classes magistrals per portar a terme una intervenció que posi en joc en els alumnes la capacitat de relacionar conceptes anteriorment treballats, d'altres matèries, o d'aspectes viscuts per ells, de tal manera que puguin discutir, elaborar, construir, adonar-se que es pot fer servir el propi raonament per anar arribant a entreveure més clarament un concepte i, fins i tot, arribar a extreure'n conclusions.

Cal detectar si els alumnes són capaços de fer operacions com inferir, relacionar, extreure conclusions, resumir, seqüenciar, preveure, emetre judicis, etc. I cal també una anàlisi qualitativa de les respostes, la qual ens donarà molta informació respecte del tipus d'activitats mentals relacionades amb la lectura que cadascú és capaç de fer i de quines no es podran inferir el tipus de dificultat que l'alumne manifesta: de vocabulari, d'opinió, de deducció, de capacitat de síntesi, etc.

En aquest sentit, Català i altres (1996) afirmen que el llenguatge ens ofereix una gran varietat d'operacions lògiques que cal que els docents sàpiguen treballar en les seves

intervencions: explicar, comparar, contrastar, apreciar, informar, classificar, definir, avaluar, designar, enunciar, substituir, inferir, descobrir, deduir, etc.

Un altre aspecte important que comenten que cal tenir en compte és el *propi judici* del professor davant del material imprès o de les afirmacions que ofereix a l'alumnat. Que no acceptin com a vàlid tot el que llegeixin o escoltin. Que puguin jutjar si hi ha alguna contradicció entre dues proposicions. Si hi ha alguna ambigüitat en alguna seqüència de raonament. Si una afirmació és digna de confiança o si cal posar-la en dubte. Saber si una definició és adequada, o insuficient, o no defineix el que es proposa. Si donada una proposició se n'extreu necessàriament una conclusió, etc.

Qüestions d'aquest tipus poden ser motiu de treball i de discussions en petits grups. És una forma de reafirmar el propi pensament, d'afavorir les argumentacions de les seves propostes, de reforçar el seu esperit crític, de relacionar qualsevol situació nova amb la seva experiència.

Per altra banda, la lectura és una de les activitats intel·lectuals més complexes i requereix en molts moments d'una actitud reflexiva. Per educar el pensament crític cal sortir de plantejaments lineals, acotats, de respostes unívokes, i oferir en canvi situacions que puguin comportar diverses respostes, en què cal destriar el principal del secundari, trobar diverses solucions a un problema, etc.

L'actitud reflexiva comporta la capacitat de produir diferents idees a una especificació donada en un temps limitat; una originalitat en les respostes o manera genuïna i pròpia de reaccionar, no per imitació sinó per innovació; una sensibilitat enfront dels problemes o capacitat per preveure les dificultats inherents a una proposta donada, la capacitat d'interrogació enfront d'una incògnita; i també la capacitat per resoldre problemes, trobant solucions variades, combinant, escollint o extrapolant la seva pròpia experiència per aplicar-la de manera nova en un moment determinat.

El llenguatge permet, doncs, activitats d'un espectre amplíssim. Si la meta de l'educació és capacitar els individus perquè arribin a ser pensadors i comunicadors creatius i crítics, cal ajudar l'alumnat a usar el llenguatge com una eina de transformació sobre el coneixement i l'experiència, a poder comprendre i també a expressar. D'aquí que la lectura, la parla i l'escriptura estan tan estretament lligades que no s'han de desvincular l'una de l'altra.

Així, cal donar motius per exercir, amb la màxima assiduïtat possible, la capacitat de traduir el pensament en paraules per donar versions marcades per l'esperit reflexiu, raonador –exercint la capacitat racional–, o bé potenciar al màxim possible la capacitat d'invençió, animant els alumnes a arriscar-se, ja que només així podran crear.

En definitiva, Solé (2012) indica que cal formar els alumnes perquè s'apropin als textos i aprenguin a ser lectors crítics, capaços d'interpretar-los, de sentir-se interpel·lats per ells, i que pensin sobre el que comprenen. Així, una lectura crítica i profunda desembocarà en productes diferents, de vegades inesperats però més personals. La seva significació es

trobarà en els processos de reflexió que ha generat el text, en la possibilitat d'haver qüestionat o modificat coneixements previs i de generar aprenentatge o, com a mínim, dubtes. És en aquest sentit, que considera que la lectura no és només un mitjà per accedir a la informació, sinó també una poderosa eina que permet pensar i aprendre. Ara bé, apunta que saber llegir no pressuposa automàticament saber llegir de forma crítica, per generar coneixement o per pensar; aquest potencial només s'actualitza quan el lector participa en situacions que li proporcionen les estratègies per anar més enllà del text i endinsar-se en la seva anàlisi, contrast i reflexió.

Per tant, considerem, com apuntaven Català i altres (1996), que cal ensenyar els alumnes a judicar el contingut d'un text sota un punt de vista personal, a distingir un fet d'una opinió, a emetre un judici enfront d'un comportament, a manifestar les reaccions que els provoca un text determinat i a analitzar la intenció de l'autor o de l'autora.

En aquesta línia afirmen que és bo que el professor tingui una relació amb l'alumnat que permeti expressar opinions, ensenyant a discutir-les amb els altres, incentivant la necessitat d'aportar arguments per defensar-los, mantenint un criteri flexible que permeti als alumnes de veure que els punts de vista són múltiples, que la diversitat és una riquesa, i així se sentiran ells mateixos acollits amb les seves maneres personals de veure, i podran anar organitzant la seva jerarquia de valors.

Així mateix, Solé (2012) reivindica una visió complexa i compromesa de la lectura que cerqui que l'alumne tingui l'oportunitat de gaudir llegint, assoleixi el domini de les habilitats lingüístiques i esdevingui un usuari competent i crític dels textos. També afegeix que cal promoure valors, com el respecte a les opinions diverses, el respecte pel coneixement i el sentit crític; i actituds, com les que porten a saber trobar en un mateix, en les possibilitats que ofereix llegir, la satisfacció de parts del temps d'oci, la capacitat de pensar i projectar una mirada personal, i alhora contrastada, sobre la realitat.

És a dir, hem d'aspirar a formar l'alumne perquè esdevingui un lector crític, que segons Cassany (2018:109) és aquell que:

sap que el significat d'un text no és estàtic: és conscient que hi pot haver interpretacions diverses, que altres lectors el poden entendre d'una manera diferent i que el temps i l'espai poden modificar la lectura. Per això, aquest lector té interès a parlar amb d'altres lectors, fins i tot si no hi està d'acord, per aprendre altres punts de vista nous. Aquest lector no queda satisfet amb un punt de vista únic, i per això contrasta la informació amb diverses fonts. També es fixa sobretot en els implícits i en les intencions de l'autor, perquè sap que solen amagar més ideologia.

Per últim, cal tenir present que es pot avaluar la comprensió lectora mitjançant diferents tècniques. Català i altres (1996) apunten que una manera seria fent explicar què s'ha entès del text, i llavors cada professor jutja si l'estudiant es troba en un nivell de lectura "individual" (assoleix una bona comprensió sense cap tipus d'ajuda), lectura "educativa" (amb ajuda del professor), o de "frustració" (ni amb ajuda no ho arriba a comprendre); o bé elaborant prèviament unes preguntes que l'estudiant ha de respondre. Així, per a l'elaboració d'aquestes preguntes, consideren que cal tenir en compte quatre categories:

record de dades, vocabulari (significació dels termes), inferències (manipulació de la informació a partir dels coneixements previs per extreure'n una conclusió) i avaluatives (en què s'han d'emetre judicis personals). Per altra banda, a partir de Solé (1992) podem establir les següents tipologies:

- Preguntes de resposta literal. La resposta es troba en el mateix text. Normalment comporten identificar detalls o bé relacions de causa-efecte.
- Preguntes interpretatives. La resposta a la pregunta normalment comportarà efectuar inferències lògiques a partir del context descrit en el text.
- Preguntes d'elaboració personal. La seva resposta requereix tenir coneixements previs sobre un tema determinat o bé donar l'opinió sobre determinat aspecte.
- Preguntes aplicades o crítiques. La seva resposta comporta la utilització de la informació subministrada pel text per a resoldre qüestions no directament vinculades a aquell context d'aplicació.

És a dir, segons el tipus de comprensió que tinguem la intenció de treballar, caldrà formular un tipus de preguntes o un altre. En relació amb el pensament crític és important veure que aquestes qüestions caldrà relacionar-les amb els indicadors d'anàlisi que ens mostraran si s'ha pogut fomentar la reflexió dels alumnes. És a dir, caldrà plantejar unes propostes didàctiques amb unes activitats que recullin aquestes idees. Més endavant, detallarem quins criteris hem seguit a l'hora d'elaborar-les.

### **3.2.5. Estratègies per assolir un coneixement útil**

Per assolir un coneixement útil, lligat a les idees teòriques que acabem d'exposar, podem considerar, com apunta Esteve (2007), que actualment existeix la idea, majoritàriament acceptada, que l'aprenentatge és una construcció personal en què l'aprenent és qui construeix significats nous a partir d'allò que ja sap. Des d'aquesta visió, l'estudiant és vist com un individu cognitivament actiu que activa una sèrie de mecanismes mentals que li permeten adquirir nous coneixements. Així, s'entén que en el seu aprenentatge fa ús d'estratègies del seu coneixement previ o implícit que engloben tant la seva experiència social com el seu coneixement del món i també les seves capacitats per a la realització d'activitats d'aprenentatge.

Així, les estratègies perquè els estudiants puguin desenvolupar un coneixement útil, és a dir, aplicable al seu context, passen segons Brightman (1997) perquè els professors ensenyin als seus alumnes a aprendre de manera significativa, a economitza el coneixement integrant estructures cognoscitives, a generalitzar el coneixement de manera que aprenguin a pensar en l'abstracte i, per últim, que trobin la fonamentació dels principis que han après. En aquest sentit, aplicarem el socioconstructivisme d'acord amb els principis de la psicologia evolutiva d'Ausubel, Novak i Hanesia (1993) tenint en compte les dues premisses bàsiques que el caracteritzen. Per una banda, que el contingut de l'aprenentatge sigui potencialment significatiu per tal que el procés d'ensenyament-

aprenentatge tingui sentit. I, de l'altra, que es tinguin en compte els coneixements previs de l'alumne.

Per la seva banda, Vygotsky (1978) posava l'èmfasi en la naturalesa col·laborativa, participativa i conjuntament constructiva del procés de perfeccionament de l'aprenentatge. El seu enfocament sociocultural apostava per l'ús del treball en grup cooperatiu dins l'aula i aporta la idea que cal garantir la mediació i l'orientació adequades per tal que s'avanci en el que ell anomena "zona de desenvolupament proper" (ZDP):

La "zona de desenvolupament proper" és la distància entre el nivell de desenvolupament real que queda determinat per la solució de problemes de manera independent i el nivell de desenvolupament potencial que queda determinat per la solució de problemes amb l'orientació dels adults o amb la col·laboració dels companys de grups més competents. (Vygotsky 1978:86)

És a dir, l'aprenentatge significatiu hauria de portar els alumnes més enllà de les seves capacitats inicials amb la finalitat de desenvolupar el seu intel·lecte i impulsar així el seu creixement. En aquest sentit, Mercer (2001) apunta que perquè un professor ensenyi i un alumne aprengui, cal fer servir la conversa i l'activitat conjunta per crear un espai de comunicació compartida, el que ell anomena una "zona de desenvolupament intermental" (ZDI) sobre la base contextual dels seus coneixements i els seus objectius comuns. Així, en aquest procés d'interpensament s'aconsegueix millorar el punt de partida de cada estudiant de manera que arribi a un nivell superior. Els alumnes aprenen interaccionant entre ells, la qual cosa porta a plantejar-nos un ensenyament de la literatura basat en la reflexió, el diàleg i l'intercanvi d'opinions. En aquest sentit, Brightman (1977) considera que els docents poden estimular el pensament crític dels alumnes mitjançant la lectura interactiva o la lectura en format de discussió en grups cooperatius.

Els grups cooperatius són grups d'alumnes que treballen en equip, i el resultat reflecteix que tots aporten informació de la mateixa manera. En aquests grups els alumnes s'enfronten amb problemes que resolen polemitzant i defensant les postures pròpies, però acceptant les idees dels altres. Així, Brightman (1997) considera que les lectures més brillants no podran fomentar el pensament crític si no hi ha temps perquè els estudiants expliquin les seves idees, plantegin resultats, qüestionin premisses i reflexionin sobre allò que han fet. És a dir, per tal que els grups cooperatius siguin efectius planteja que hi hagi una interdependència positiva entre els seus membres, que hi hagi una responsabilitat personal per part de tots els membres del grup, que els membres reflexionin i critiquin els processos dels grups, que aquests aprenguin a gestionar els conflictes de manera efectiva i que els grups facin servir regles operatives o normes per aconseguir una interacció cara a cara efectiva.

És per tot això important la capacitat que tingui el professor de crear espais de conversa dins de l'organització de les seves classes. Així, és rellevant el tipus d'activitats que planteja als alumnes. En aquest sentit, Esteve (2007) considera que les estratègies pedagògiques han d'anar dirigides a la co-construcció del coneixement i a la creació d'una bastida col·lectiva. Creu que és mitjançant la interacció social (i no necessàriament amb



un interlocutor més expert) com els individus desenvolupen els seus sabers (coneixements i competències). Per tant, la funció del docent és la d'orientar i guiar. Així, destaca que el tipus de preguntes més idònies, per tal d'avançar en un procés d'aprenentatge en què l'alumne trobi per si mateix la possible solució, han de ser de resposta oberta que convidin a raonar o justificar, a definir o relacionar l'objecte d'estudi amb les experiències dels aprenents.

Per la seva banda, López (2013) considera que el treball en grup, la cooperació i el qüestionament per part del mestre han estat proposats com a components importants de l'ensenyament del pensament crític. Smith (1977) trobà que el pensament crític està relacionat amb la interacció, el recolzament i els qüestionaments del mestre. Ara bé, el mestre evitarà dir als pensadors crítics què han de pensar. El propòsit que ha de perseguir per al desenvolupament del pensament crític és que els alumnes pensin per ells mateixos.

Així, López (2013) considera que els factors que afavoreixen l'estimulació del pensament crític es poden agrupar en quatre apartats. En primer lloc, creu que és important fomentar un clima d'obertura dins de la classe. I detalla que la manera per aconseguir-ho passa perquè el professor mantingui un contacte visual freqüent amb els alumnes i els anomeni a cadascun pel seu nom. Hi afegeix que cal que el professor es mogui per la sala i permeti i fomenti la participació de tots els estudiants. És a dir, l'aula ha de ser un espai en què l'alumne se senti còmode, segur i desinhibit per poder expressar-se lliurement. Així, doncs, cal generar un clima de confiança i de proximitat que faciliti que tots els estudiants participin activament en la dinàmica de classe.

En segon lloc, en aquest mateix sentit, considera que cal animar els estudiants a interactuar i a cooperar. Apunta que cal crear dinàmiques en què els alumnes treballin per parelles o en grups reduïts de manera que s'ajudin mútuament per analitzar i resoldre problemes. Així, considera que cal promoure l'argumentació raonada i que els alumnes es responguin els uns als altres. És a dir, prioritzar que els estudiants treballin de manera col·laborativa. Dit en altres paraules, que s'ajudin i no pas que competeixin. També posa en valor que justifiquin el sentit de les seves intervencions i que dialoguin entre ells. D'aquesta manera el professor deixa de banda la classe magistral per proporcionar espais de trobada i de construcció de coneixement entre els alumnes.

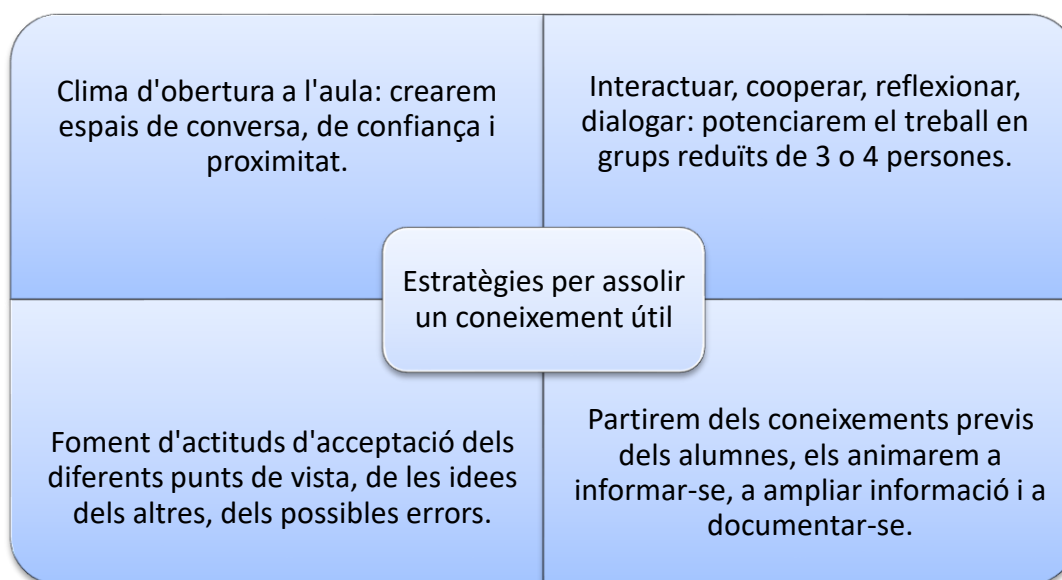
En tercer lloc, apunta que és rellevant demostrar actituds d'acceptació. És a dir, el professor accepta totes les respostes vàlides que generen els alumnes i quan algú produeix una resposta incorrecta, el professor l'anima a explorar l'error i li ensenya a no tenir por d'equivocar-se. Així, el professor promou el respecte per la participació i prohibeix les burles i els comentaris negatius entre els companys de classe. I també és important que el docent aprovi els comentaris dels alumnes amb gestos de cap o altres senyals no verbals. És a dir, cal establir complicitats amb els alumnes per tal que no quedin paralyzats davant d'un possible error en alguna resposta, de manera que la reparació no ha d'afectar l'autoestima dels alumnes perquè aquests segueixin participant.

Per últim, indica que cal animar els estudiants a recollir informació. En aquest sentit, el professor fomentarà que els alumnes es documentin per tal d'aprofundir en els seus

coneixements inicials. Així, considera que és necessari que els alumnes aprenguin d'una manera vivencial, mitjançant descobertes a partir de visites a museus, exposicions, biblioteques i llibreries, o bé excursions, lectures, entrevistes, etc. En aquest sentit, el docent facilitarà les explicacions necessàries i actuarà de guia del procés d'ensenyament-aprenentatge.

També apunta que cal tenir presents algunes habilitats dels alumnes en la resolució de problemes que constitueixen el pensament crític. Així, és interessant veure si saben plantejar preguntes clares i precises que denotin una anàlisi de la situació. Si saben fer inferències lògiques, recolzades en evidències; si poden reconèixer suposicions i si són justificables i/o en poden preveure les conseqüències. En aquest sentit, cal identificar si són capaços d'avaluar els arguments o els motius que s'ofereixen per justificar alguna cosa com a veritat. Així, els estudiants han de poder comparar alternatives per veure quina és la millor d'acord amb el problema que cal resoldre. Per tant, han de saber interpretar dades, donar-los sentit i extreure'n conclusions coherents. I, per últim, és important que aprenguin a tenir en compte altres idees i punts de vista. Així com també que s'instrueixin a buscar informació que ajudi a reforçar-los la pròpia posició o bé que els la pugui qüestionar.

En síntesi, en el quadre següent (taula 4) mostrem les estratègies que seguirem per tal que els alumnes assoleixin un coneixement útil que faciliti el desenvolupament del pensament crític.



### 3.2.6. Estratègies per a l'estimulació del pensament crític

El pensador crític pot ser considerat com a tal si qüestiona l'arrel de les coses, si va més enllà i problematitza l'aparença de les coses. En l'àmbit escolar, per a aquest qüestionament cal que l'alumne treballi diferents tipus de preguntes. Així, el professor cal que les generi de forma adequada d'acord amb el que pretén aconseguir i amb habilitat

dirigeixi al nivell de pensament necessari dels aprenents per obtenir les respostes més apropiades a partir de l'estimulació de la reflexió.

La idea de manejar tècniques per preguntar, entre d'altres, és conèixer el que altres pensen, ajudar a confrontar, reformular i desenvolupar les seves idees, ajudar a entendre el propi pensament, diagnosticar, fer participar al grup i aprendre les implicacions i conseqüències d'un acte o idea. Per tant, la instrucció i les activitats de classe han d'estimular l'estudiant a qüestionar-se, però també a sentir-se bé quan ho qüestionen. L'actitud qüestionadora ha de ser desenvolupada de manera que l'alumne la vegi com una forma efectiva —i no amenaçant— d'arribar a conèixer coses en profunditat des de diferents punts de vista; és a dir, veure els qüestionaments com una forma d'exploració de situacions significatives en un ambient de suport i cooperació, i no com una manera d'intimidació de l'estudiant.

Per la seva banda, Bartholomew i Sánchez (1981) estableixen un sistema de classificació per començar a desenvolupar aquestes destreses que inclouen cinc categories de preguntes. I prèviament les divideixen en preguntes limitades i preguntes àmplies.

- Preguntes limitades: aquestes requereixen d'un baix nivell de pensament; són respostes curtes sobre fets; són predictibles i només és possible donar un nombre limitat de respostes acceptables.

1- de memòria cognoscitiva: intenten obtenir informació que l'alumne va aprendre de memòria, com una paraula o definir un terme.

2- convergents: requereixen d'una mica més d'elaboració que les de memòria cognoscitiva, ja que és necessari construir la resposta. Per exemple: relatar fets, donar una explicació sobre alguna cosa o comparar un objecte o idea.

- Preguntes àmplies: aquí el nivell de pensament requerit és més elevat. Cal que l'alumne infereixi, especuli, pronostiqui, expressi opinions i emeti judicis.

En general, les respostes són impredecibles, ja que poden contestar-se amb diferents criteris, de tal manera que totes poden ser adequades o correctes, depenent de si són lògiques o no. Aquest tipus de preguntes se subdivideix en:

3- divergents: s'obtenen respostes diverses que poden ser acceptables, creatives, imaginatives i originals, en les quals es pot observar una forma diferent de processar i organitzar el contingut i el propi pensament.

4- avaluatives: en les quals està implícit el propòsit que l'alumne generi judicis, faci valoracions, i formuli arguments per defensar una selecció o una suposició.

5- transcendents: en les quals s'exigeixen habilitats metacognitives i van més enllà dels coneixements de fets o situacions. Constitueixen interrogants sobre el coneixement del que se sap o coneix.

Pensem que aquesta classificació ens pot ser útil per anar pujant en l'escala de la construcció del pensament. És a dir, el grau de complexitat de les preguntes va en

augment. De preguntes inicials senzilles en què no es requereix un nivell profund de pensament, però que poden servir per contextualitzar el text, es passa esglaonadament a preguntes més complexes que requereixin d'un grau més alt de reflexió. Així, podem emprar aquests tipus de preguntes per anar construint coneixement.

Per la seva banda, King i Thorpe (1992), citats per López (2013), van categoritzar els tipus de preguntes en quatre nivells que, segons ells, representen els nivells de pensament. El propòsit de desenvolupar aquestes categories és oferir una guia per seleccionar l'estil de preguntes d'acord amb el tipus de pensament que es vol utilitzar o desenvolupar. Consideren, doncs, que es poden establir preguntes de definició i resum, preguntes d'anàlisi, preguntes d'hipòtesi i preguntes d'avaluació. És a dir, també esglaonen el nivell d'aprofundiment del pensament. Així, per arribar a l'estadi més complex, cal passar pel més senzill. En aquest cas ens sembla interessant l'ordre lògic que estableixen per solucionar el qüestionament d'una possible problemàtica plantejada: definir-la, analitzar-la, formular hipòtesis per solucionar-la i, finalment, avaluar-la.

En aquesta mateixa línia, també cal mencionar les quatre categories que Solé (1992) estableix. En primer lloc, considera que hi ha preguntes de resposta literal. És a dir, que la solució es troba en el mateix text. Són aquelles que normalment comporten identificar detalls o bé relacions de causa-efecte. En segon lloc, destaca les preguntes interpretatives. En aquest cas la resposta a la pregunta normalment comportarà efectuar inferències lògiques a partir del context descrit en el text. En tercer lloc, esmenta les preguntes d'elaboració personal en què la seva resposta requereix tenir coneixements previs sobre un tema determinat o bé donar l'opinió sobre un determinat aspecte. I, per últim, en quart lloc, detalla que hi ha preguntes aplicades o crítiques. És a dir, aquelles que la seva resposta comporta la utilització de la informació subministrada pel text per a resoldre qüestions no directament vinculades a aquell context d'aplicació.

Així, en els tres casos veiem que hi ha diferents tipus de preguntes que ben plantejades poden servir per a l'estimulació del pensament crític. A més, observem que no són pas excloents entre elles i que aquestes classificacions presenten també una gradació. És a dir, d'entrada estableixen preguntes de contextualització, que requereixen d'una comprensió literal o de partir dels coneixements que ja es tenen. En aquest cas el grau de pensament és més baix. Després podríem considerar que hi ha preguntes més d'anàlisi en què es requereix interpretar el text i, per tant, anar una mica més enllà del que seria una lectura bàsica. En aquest punt convé citar Cassany (2018:16) que ens recorda que una distinció clàssica estableix tres plans de significat:

el *literal* (o “llegir les línies”), l'*inferencial* (o “llegir entre línies”) i el *crític* (o llegir rere les línies”). La comprensió *literal* fa referència al significat semàntic, al que deriva del diccionari: a comprendre els referents dels pronoms o a relacionar el sentit de cada frase amb l'anterior i la posterior. En canvi, la comprensió *inferencial* fa referència a recuperar els implícits, tot el que es dona a entendre sense explicitar-se (el significat pragmàtic). Finalment, la comprensió *crítica* fa referència a la intenció que es proposava l'autor del text, segons el moment històric en què es va difondre i els destinataris a qui s'adreça, i pot considerar-se un significat polític.

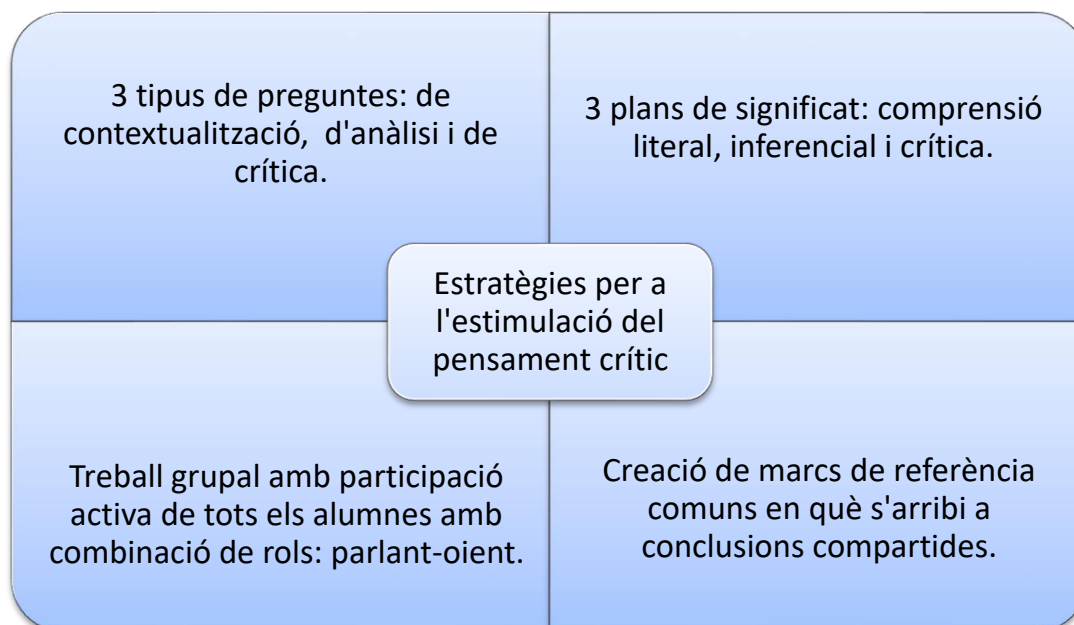
Veiem, doncs, que en aquesta segona classificació ens trobaríem en l'apartat de la comprensió inferencial. I, per últim, en tercer lloc podríem establir que hi ha preguntes que requereixen d'una comprensió crítica. És a dir, són les d'avaluació, d'hipòtesi, d'aplicació o bé transcendents. En aquest cas, el grau d'estimulació del pensament crític és el més elevat i el que aspirem a assolir.

A part del tipus de preguntes que es formulin, és important també tenir present com s'organitza la classe. En aquest sentit, Carandell i Esteve (s.d.) consideren que cal gestionar la dinàmica grupal de manera adequada per tal de fer avançar en el coneixement. Cal plantejar una estructura de treball organitzada i unes normes bàsiques que ajudin a potenciar les estratègies per a l'estimulació del pensament crític. El treball en grup pot ser una bona eina per assolir aquest propòsit. Així, d'entrada, consideren que cal promoure una participació activa de tots els alumnes i també pensen que és important que tothom hagi de desenvolupar tant la funció de parlant (creador d'informació) com la d'oient (interlocutor-mirall), és a dir una gestió de la comunicació on tothom combini rols més actius i rols més receptius. A més, s'ha de potenciar la presa de responsabilitat per part de tots els membres del grup de manera que sentin que la seva contribució és del tot necessària per a dur a terme la tasca proposada.

També apunten que la gestió interna de cada grup ha de promoure la creació de marcs de referència compartit i per tant un treball en allò que Mercer (2001) anomena la zona de desenvolupament intermental. És a dir, partir dels punts en comú per després passar a observar les divergències. Per exemple, analitzar les experiències individuals per comparar-les amb les dels altres. En aquest sentit, les opinions personals han d'estar raonades i argumentades per tal de donar suficient informació als interlocutors per a poder-les debatre. Això és interessant perquè suposa que tothom farà un esforç per entendre el punt de vista dels altres. Així, cal procurar que les intervencions/aportacions circulin, es reprenguin, es recuperin, s'incorporin al fil de la conversa, es comparin, valorin, etc. Això suposa que les activitats en grup han de promoure un progrés i una continuïtat. Per últim, consideren que s'ha de pretendre arribar a unes conclusions compartides. Cal que hi hagi uns resultats que indiquin un progrés i un avenç i aprofundiment en el coneixement respecte al punt de partida. Per exemple, es poden redactar documents amb conclusions finals o bé la redacció de decàlegs de síntesi.

La nostra proposta tindrà en consideració aquestes aportacions i plantejarem una organització de l'aula en què els alumnes treballin, en un primer moment, en petits grups ja que pensem que així és més fàcil el diàleg i l'intercanvi d'opinions i després, en un segon moment, exposin el seu treball davant la resta de companys. Pel que fa a les qüestions que se'ls plantegin, aquestes tindran en compte els diferents graus d'aprofundiment del pensament crític, per tant presentaran diferents nivells de dificultat. Més endavant, quan tractem el tema de quins criteris s'han seguit a l'hora d'elaborar les propostes didàctiques ja explicarem el sentit concret de cadascuna de les nostres decisions. Finalment, no podem tancar aquest apartat sense recordar que l'habilitat per pensar de forma crítica es desenvolupa per mitjà de la pràctica i l'exercici.

En síntesi, en el quadre següent (taula 5) mostrem les estratègies que seguirem per a l'estimulació del pensament crític dels alumnes.



### 3.2.7. L'avaluació del pensament crític en el context educatiu

Una de les dificultats amb què ens podem trobar a l'hora d'intentar desenvolupar el pensament crític és a l'hora de plantejar-nos com l'avaluem. Ara bé, pensem que podria ser factible fer-ne una valoració mitjançant l'observació, a partir d'exposicions orals i/o diferents tipus de treballs. En aquest sentit, Avolio (1987) considera que allò que s'ha de pretendre avaluar és si l'alumne és capaç de jutjar un material, d'una banda, determinat, emprant i justificant els seus propis criteris valoratius i, de l'altra, seguint criteris preestablerts per un agent extern. Recomana per a l'avaluació l'elaboració d'ítems que compleixin certes característiques, com ara considerar com analitzar la coherència interna i lògica dels elements inclosos en un material, avaluar l'exactitud en el maneig dels conceptes, identificar els errors d'un document, pensar en les adequacions que s'hi haurien de fer, comparar els aspectes observats amb els desitjats d'una determinada situació o objecte, distingir entre fets i opinions, jutjar els punts de vista presentats per un autor comparant-los amb els propis i amb els d'altres autors, extreure conclusions, fer inferències, etcètera.

Per la seva banda, Paul (1995) suggereix una sèrie de característiques generals que poden servir perquè el professor avaluï si en realitat està fomentant el desenvolupament del raonament crític. En general, el que considera que s'hauria d'observar és si l'alumne porta a la pràctica diferents tipus de raonament, si pot aclarir conceptes, si és capaç de desenvolupar criteris d'avaluació, si estableix diferents tipus de comparacions, si fa ús de l'argumentació, l'anàlisi i la reflexió. Així, a partir d'aquestes aportacions hem establert els nostres indicadors d'avaluació. Proposem deu categories d'observació que ens serviran per analitzar qualitativament les respostes dels alumnes a les activitats proposades en les diferents seqüències didàctiques. La presència o absència d'aquestes

podrà interpretar-se com que el pensament crític s'està utilitzant, està en procés de desenvolupament o bé no hi ha evidències de la seva utilització. Els deu ítems en què ens fixarem són els següents:

1. Descobreixen similituds i diferències significatives.
2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.
3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.
4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.
5. Generen o valoren solucions i alternatives.
6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.
7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.
8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.
9. Identifiquen la intenció del text.
10. Fan connexions interdisciplinàries.

Així, els dos instruments d'anàlisi que s'esmenten en aquest apartat (les deu categories d'observació i la rúbrica) intentaran avaluar si el pensament crític s'ha portat a la pràctica mitjançant la valoració dels treballs dels alumnes i a partir de les percepcions dels alumnes en l'activitat final de l'exposició oral. A més l'observació constant a l'aula per part del docent es veurà reflectida en el seu diari de la investigació. Per últim, convé destacar que els alumnes hauran de respondre, com veurem més endavant, a dos qüestionaris, un d'inicial abans de començar les tasques i un de final quan les hagin realitzat. Aquests documents també ens serviran per acabar de posar de manifest si s'ha fomentat l'ús de la reflexió durant les activitats plantejades.

### **3.3. La poesia experimental i Joan Brossa**

En aquest apartat explicarem per què ens hem situat en el camp de la poesia, i més concretament l'experimental, i justificarem l'elecció de Joan Brossa per portar a la pràctica la nostra investigació. A més, també hi recollirem la concepció que té el poeta sobre la pedagogia i hi veurem com s'ha treballat la seva obra en l'àmbit de la didàctica.

#### **3.3.1. La poesia a l'aula**

Ens situem en el camp de la poesia perquè, com Bordons i Ferrer (2009), pensem que els valors que transmet són especialment necessaris en una societat com l'actual, on massa sovint l'aspecte material i econòmic prevalen per damunt de l'aspecte humà. A més, com apunta Ribeiro (2009) és un tipus de text amb valor educatiu inigualable i fonamental per

captar la realitat, adquirir coneixement i desenvolupar capacitats de comprensió. Per això se n'ha d'assumir l'exploració com una tasca pedagògica fonamental en el sentit d'estimular i desenvolupar competències cognitives i relacionals, i no merament amb intencions lúdiques o utilitaristes i instrumentals. I concretament ens centrarem en l'àmbit de la poesia experimental perquè és encara un món en bona part desconegut pels estudiants. A més, Bordons (2016) apunta que és un tipus de poesia que en un gran número d'ocasions pot resultar divertida i pot atraure els alumnes perquè sorprèn i que per aquest motiu demana respostes. També perquè a vegades fa plantejaments crítics o de denúncia d'injustícies que requereixen d'una reflexió. Així, destaca que interpel·la el lector a donar una opinió, afavoreix el diàleg amb els companys i fomenta l'intercanvi de punts de vista.

A més, no s'ha de perdre de vista, com posen de manifest Lluç i Valriu (2013), que la lectura poètica és més suggeridora que literal, i que cada lector d'un mateix poema en pot fer lectures molt diferents, algú es quedarà en la superfície del poema i un altre en traurà una lliçó o una emoció. Precisament, en el fet de poder arribar a fer aquesta segona lectura s'hauria de situar l'objectiu dels mestres i professors que volen acostar la lectura poètica als seus alumnes.

Audí i Costa (2009) manifesten que la poesia experimental, malgrat la seva tradició, continua sent molt poc coneguda, i la institució escolar ignora gairebé del tot l'existència d'aquesta pràctica poètica. Ara bé, com apunta Bordons (2016), cal remarcar que la poesia experimental no és en ella mateixa suficient per motivar l'alumnat i fer-li veure que la poesia és actual i pot formar part del seu món. Per fer-ho possible, aquests textos han d'anar acompanyats d'estratègies didàctiques pensades per a reflexionar, crear o simplement emocionar-se.

La reflexió és un bon recurs per implicar l'alumnat i aconseguir així la motivació. Per això, els poemes han de tenir una certa potencialitat reflexiva. En aquest sentit les propostes sobre poemes de Joan Brossa, tant escrits com visuals, són ideals per a preguntar o suscitar debats. Fer que els alumnes hagin de raonar la seva opinió i fer-los escoltar als qui pensen diferent és una bona manera d'implicar-los i, si això s'aconsegueix, estaran motivats. A més, si hem triat un poeta experimental com Brossa és perquè crea tot explorant i franquejant gèneres en un sentit molt ampli. Si bé la història i la crítica literàries encara no han assolit una definició unívoca de la poesia experimental, Audi, Bordons i Costa (2009) consideren:

El qualificatiu d'experimental com una atribució a un tipus de poesia en la qual a priori la qualitat d'innovació és permanent i més marcada, amb dos referents inicials. D'una banda, als voltants del segon decenni del segle XX, l'emergència de les avantguardes artístiques històriques i d'altra banda, el poema-llibre *Un coup de désjamais n'aboliralehasard* de Mallarmé, concebut l'any 1897 i publicat el 1914.

Es tractava de radicalitzar l'experiència poètica tot trencant-ne els elements més habituals: el text, el llenguatge, el llibre, etc.



Els mateixos autors en fan una subclassificació segons el tipus d'expressivitat que el poeta cerca. Identifiquen tres tipus de poesia experimental:

La visual, sigui estàtica o en moviment (videopoesia, ciberpoesia); la poesia sonora, que utilitza les possibilitats expressives dels sons i les articulacions vocals, sigui de manera despullada o treballant amb cintes magnetofòniques o amb programes de tractament de so en l'ordinador; i la poesia acció, en la qual conflueix la paraula en tota la seva dimensió –semàntica o no–, a més d'altres elements com el so, la llum, els moviments escènics, etc.

I, conclouen que la poesia experimental s'escapa de les definicions tancades:

La poesia experimental trenca les fronteres del sentit, dels gèneres, de la lectura, i també de l'eterna inspiració i autoria absoluta del poeta, que utilitza elements de la realitat directament, seguint la tècnica del ready-made.

Gleize (2019) va més enllà i considera la poesia experimental com a poesia completa o total:

La poésie expérimentale se présente non seulement comme l'expérimentation de formes nouvelles de poésie mais comme la réalisation ultime de la poésie, comme témoignant de la vraie poésie, de la poésie complète (ayant récupéré son corps complet et ses infinies capacités transformatrices), voire totale (susceptible d'absorber toutes les autres pratiques expressives sous le nom de Poésie).

A més, Bordons (2016) considera que si la poesia és un diàleg, un joc entre creador i receptor, la millor didàctica és justament la del contrast d'opinions. En especial la poesia contemporània es presta a múltiples interpretacions pel seu caràcter d'obra oberta. A pesar que en moltes ocasions el professorat imposa una determinada interpretació, és aconsellable deixar llibertat perquè sigui l'alumnat el que trobi la seva. El desenvolupament a classe de debats, en petits grups, al voltant de la cerca d'un significat és un bon recurs per entrenar el pensament crític.

D'aquesta manera qualsevol poema que reflexioni sobre el món pot actualitzar-se immediatament, sense que la data d'escriptura tingui la més mínima rellevància. L'important és raonar l'opinió emesa i escoltar els que pensen de manera diferent, és a dir, interaccionar amb els altres per construir un coneixement nou, com diu la teoria sociocultural de l'aprenentatge. Tot això voldrà dir entendre amb profunditat, pensar i, sobretot, tenir un pensament propi, ja que la interacció es realitza també amb un mateix, amb la verbalització dels dubtes i les certeses, afegeix Bordons (2009). La poesia té, doncs, un paper molt important en l'educació ja que ajuda a pensar i a anar més enllà. Cal entrar en el significat profund de les coses i descobrir-hi realitats amagades.

En aquest sentit, podríem considerar Brossa com el poeta total de la nostra literatura contemporània. I, per tant, l'autor ideal per apropar-nos de manera satisfactòria als nostres objectius d'investigació. Bordons i Cavalli (2012) afirmen que els poemes de Brossa sol·liciten una activitat interpretativa del lector molt intensa i conscient, a diferència de

la que reclama la poesia no experimental, en què el procés de donar sentit és més inconscient.

### 3.3.2. Joan Brossa, el poeta total

El treball que presentem no pretén fer un estudi filològic de l'obra de Joan Brossa, però sí que és interessant donar una visió general de la seva producció perquè serà a partir dels seus textos que elaborarem les nostres propostes didàctiques.

Joan Brossa (Barcelona, 1919-1998) fou un dels fundadors del grup artístic "Dau al Set". Es mogué sempre en un terreny fronterer. Treballà en registres i gèneres ben diferents: poesia, teatre (altrament dit per l'autor poesia escènica), prosa, guions de cinema, poesia visual, objectes i poemes corporis (o poemes al carrer). I dintre de cadascun li agradà d'anar fins als límits i traspassar les convencions establertes.

Bordons (1988) constata que tota la ingent producció de Brossa, que s'ha vist desplegada en multiplicitat de formes, al llarg de quaranta anys de producció poètica (en el moment de publicar Bordons el seu llibre, ja que Brossa visqué deu anys més), respon a diferents camins poètics. Per exemple, el surrealisme, practicat sobretot en l'etapa de "Dau al Set", però que després deixarà unes constants com la desconexió, el transformisme, el trencament; la quotidianitat, propòsit que inicia l'any 1950 amb el llibre *Em va fer Joan Brossa* i que li anirà fornint material, encara que sigui per reflexionar sobre altres coses; i l'essencialitat, que abraçarà formes molt diverses (des de petits poemes fins a poemes visuals o objectes) i serà alhora el camí que el farà més "actual", "avantguardista" i proper a tot el tipus d'experimentacions que es fan mundialment avui en dia.

La seva obra literària es caracteritza per l'experimentació amb el llenguatge i la utilització de tot tipus de tècniques i estils. És autor d'una producció de dimensions excepcionals que va des dels models estròfics clàssics, fins a la poesia conceptual, el teatre més aviat dadaïsta i els guions de cinema experimentals. Aquest procés continu d'investigació metalingüística l'encamina cap a la poesia visual, objectual i la *performance*.

Gairebé desconegut fins a la publicació de *Poesia rasa* (1970), només cap al final de la seva carrera rep el ple reconeixement, amb nombroses traduccions i múltiples premis i honors que el converteixen en un referent indiscutible de la literatura catalana del segle XX.

Audí i Bordons (2010) destaquen que Brossa sempre segueix la idea de "servir la comunicació". De fet, és el precepte brossià de partida, una comunicació reflexiva que tant pot passar per la imatge com pel text o per tots els estats intermediaris que Brossa es diverteix a descobrir.

Així, Brossa possibilita un acostament a la literatura des d'un enfocament que fomenti l'esperit crític i reflexiu de l'alumnat ja que la seva obra, com s'ha dit, és rica en varietat de gèneres i continguts. Bordons a *Aprendre amb Joan Brossa* (2003:179) apunta que l'obra de Brossa força a la reflexió, perquè posa l'èmfasi en allò que hi ha al darrere del més evident.

Dins d'aquest sentit crític de la poesia brossiana, Audí (2011:6-7) es fa ressò del compromís social que pren l'obra del poeta arran de la seva coneixença amb Cabral de Melo:

La critique signale l'importance dans l'oeuvre poétique de Brossa des préceptes esthétiques et politiques appris auprès de João Cabral de Melo Neto depuis le tout début des années 1950, loin des rêveries introspectives et diaboliques des revues *Algol* et *Dau al Set*. Cabral montre à Brossa, comme à Tàpies, la nécessité de rapprocher la création littéraire et plastique des luttes sociales et politiques contemporaines guidées par le marxisme, sans pour autant laisser de côté l'expérimentation formelle. Comme il l'avait fait en 1941 lors que J.V. Foix lui avait conseillé de pratiquer le sonnet, cette fois encore Brossa écoute son aîné et dès 1950 il applique ses recommandations. Il s'agissait de faire, dans les mots du poète, «una poesia en mànigues de camisa».

El mateix Brossa reconeix en una entrevista que li va fer Coca (1992) que Cabral va ser molt important per a ell ja que el va ajudar sobretot a fixar l'evolució de la seva obra. Li va aconsellar que hi apliqués un compromís social. És a dir, li va fer comprendre la possibilitat que hi havia d'evolució de les formes neosurrealistes aplicades cap a un sentit progressista-social. Defensava que Brossa practiqués un art de revolta i no pas de revolució, perquè la dictadura els l'hagués destruït.

I, de fet, podem afirmar que en general Brossa presenta una actitud global de revolta, com ha observat Gimferrer (1970), parlant del seu esperit investigador: "Investigar en la poesia és investigar en la vida i el veritable esperit crític no porta a la inacció, ans a la revolta. Aquesta rebel·lió neix d'una identificació total i absoluta amb la classe menestral a la qual ell diu que pertany".

La seva actitud de revolta fou constant. Ara bé, Bordons (1988) constata que en els seus primers anys de producció aquest tema no és el més freqüent. Tanmateix, sí que hi apareix la denúncia d'una situació d'opressió (la provocada pel règim del dictador Franco), contra la qual lluita amb totes les forces, esperant un futur millor. De fet, apunta que la guerra va afectar-lo directament (hi participà i en fou ferit), però també va perjudicar el seu entorn: manca de llibertat, prohibició lingüística, repressió encara més gran del treballador, importància de la religió catòlica, autoritarisme militar, aniquilació de Catalunya com a nació, etc. Per això el seu atac contra la guerra és total. Encara que aquesta passi en un altre lloc, sempre denuncia les armes i els diners que la fan necessària. Aprofita totes les notícies d'aquest tipus per denunciar la violència. En aquest sentit, Permanyer (1999) recull, en una llarga entrevista a Brossa, que fou el pare del poeta qui li va fer entendre l'antimilitarisme i el sentit catalanista, malgrat que a la família per part de mare hi havia un guàrdia civil. Així, la seva lluita no és només una lluita socio-política. Té també caràcter nacional i antiimperialista. Per això exalta i defensa el país, la llengua, els costums i tradicions, la terra i la independència. Vegem-ho en aquests versos: "Mentre el meu amor vigila les cantonades, / pinto amb un esprai vermell en una paret: / Visquen els Països Catalans!" dins *Poemes públics*, 1974-1975, [Brossa, 1987:344].

També a la poesia quotidiana, la transcripció de la realitat de manera directa i despullada porta a la denúncia. Però és a les odes, sonets i obres de teatre, sobretot els realitzats en el període que va de 1954 a 1960, on Brossa intensifica aquesta temàtica. Ara ja no només denuncia una situació general d'injustícia, sinó que incita els seus possibles lectors a la lluita social i a la revolta. Ho veiem per exemple en aquests versos: "Poble, treu-te aquest gep. Alça't i salva't / De la saliva d'una llengua estranya." dins *Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991:149].

De fet, els primers poemes d'*Em va fer Joan Brossa* ja els podríem considerar de denúncia. Són frases que deixen constància d'una realitat, de situacions que passen al carrer, de moments personals de la vida quotidiana, que a vegades pot ser rutinària i monòtona, o fins i tot opressiva. Així, la seva pura transcripció mostra de manera directa i inhabitual els contrastos de la societat en què vivia perquè el lector hi reflexioni i reaccionï davant de les injustícies.

En aquesta línia, l'any 1979 va sortir publicada una antologia de poemes de revolta feta pel mateix Brossa. Aplegava poemes de denúncia escrits la majoria durant els anys del franquisme. Alguns havien estat censurats, parcialment o del tot, d'altres publicats més o menys clandestinament. És un recull de poemes que permet conèixer el compromís polític de Brossa i el seu catalanisme. Toca diferents subtemes: Franco, l'església, Catalunya, la mateixa poesia i l'actualitat política externa. Bordons (2001) creu que aquesta antologia és una lliçó d'història: la lluita d'un país per sortir del jou i la repressió, però alhora opina que és una síntesi de la poètica i l'estètica de Joan Brossa.

Així, podríem considerar que durant tota la seva trajectòria la poesia serà la seva forma de lluita. Brossa sempre ha estat lligat a l'oposició i ha fet de les seves obres un compromís social. La seva obra és inexplicable si es deixa de banda el seu constant compromís polític amb les forces progressistes. Per a ell, experimentar amb poesia i lluitar per la llibertat són dos aspectes paral·lels del seu progressisme, que no es poden separar.

De fet el compromís polític-social de Brossa neix del seu interès per l'home i tot el que és humà. Terry (2003) apunta que les relacions entre l'home i la naturalesa són un tema central en l'obra brossiana en el sentit de partir de la idea d'un món unificat en què qualsevol cosa és capaç de ser transformada en quelcom d'altre. És a dir, la poesia pot servir per canviar mons. Així, des de l'inici de la seva producció, les seves reflexions sobre l'home i la vida seran constants en la seva obra, primer d'una manera més filosòfica; després, d'una manera més quotidiana i real. Manuel Sacristán (1970) ja va constatar aquest interès en el pròleg de *Poesia rasa* en què deia que Brossa participa en la conquesta del real i humà. Efectivament, la temàtica més abundant en la seva primera etapa és la reflexió personal sobre la pròpia vida, la mort, el pas del temps, el país on viu, etc. La necessitat de coneixement de Brossa ha fet que cerqués la veritat arreu.

En aquest sentit, Marrugat (2009) assenyala que una de les principals intencions de Brossa és mostrar-nos la tramoia de l'art i la vida, i per això considera que resulta lògic que el poeta tracti el temps i l'espai com allò que són: com una experiència subjectiva i sempre relativa. És a dir, com una convenció. De fet, apunta que la concepció del temps i l'espai

com a magnituds arbitràries és un punt clau de la poesia essencialista de Brossa des del primer moment. Així, el temps passa de veritat, però la manera de percebre'l és subjectiva i això pot donar peu a múltiples reflexions.

Respecte a la vida, Bordons (1988) apunta que la concepció que en té Brossa és la de joc, la de trànsit on hi ha moltes coses a fer i a pensar. En canvi la mort és una incògnita, que pot resoldre's en un plany o en una gran esperança. Brossa reflexiona sobre la vida i la mort, i creu que no cal capficar-s'hi. Considera que l'important és viure senzillament. Així, es pot afirmar que el seu concepte sobre les coses de la vida és ben simple. El mateix passa amb la idea que té del món i de l'Univers. Tot, simplement és el que és. Aquesta és, per resumir, la filosofia vital de Brossa. Ho veiem per exemple en aquests versos: “ – Explica'm, tu, què és el sol. – El sol. / Explica'm què és la lluna. – La lluna. (...)” dins *Sonets del vaitot*, 1965-66, [Brossa, 1980: 274].

Respecte al tema de l'home, es dedueix el seu compromís amb la societat. Brossa denuncia l'opressió de tot ésser humà. L'home està per sobre dels ídols. De fet, per a ell el pedestal són les sabates. És a dir, tots som iguals. No hi ha ningú que s'enlairi per sobre de la resta. I considera que dins de cada persona hi ha una multiplicitat d'éssers, com passava amb Fregoli, artista italià que triomfà amb espectacles de transformisme. Per això una finalitat important en la vida de l'home és la de conèixer-se a si mateix.

Aquestes foren sempre les seves idees respecte a l'home i la vida. Potser per això valorà tant les filosofies orientals, darrere de les quals hi ha sempre una valoració de la senzillesa de l'home. Gimferrer (1973: 9) afirma que:

Brossa actua per condensació i eliminació d'elements: per concentració d'intensitat, en darrer terme. Cap transcendentalització i, ahora, la transcendentalització màxima: l'instant fugitiu es fa immòbil, el fet quotidià esdevé misteriós o màgic en isolar-lo i unes simples paraules de joia substitueixen odes i invocacions.

Si bé a Brossa li interessaven les religions no-occidentals, des de sempre considerà la religió com a opi del poble. Tanmateix, London (2010) apunta que les crítiques antireligioses de Brossa van dirigides contra el catolicisme institucional i els seus representants, no contra la religió. Així, en els anys cinquanta escriurà poemes d'atac a la religió catòlica perquè considera que anava lligada al règim franquista. És a dir, en especial critica el lligam del poder amb l'Església. El poeta denuncia la riquesa del Vaticà en contrast amb la situació dels pobres. A més, considera que durant molts anys va exercir una força repressiva entre la població.

Segons afirma Bordons (1988), Brossa creu que la religió catòlica està basada en mites que no li són propis i que ja existien anteriorment. Una mostra n'és la celebració de les grans festivitats, coincidint amb els solsticis. Denunciant això, Brossa arriba a la desmitificació total de les creences de la nostra societat tradicional. El que li interessa a ell, com s'ha dit, és l'home i, per a Brossa, Déu i, en especial, els muntatges que la religió catòlica ha fet entorn d'aquesta idea, són un impediment per a l'assoliment de la llibertat de l'ésser humà.

Un altre tema que trobem en les seves produccions és el de la natura. La natura sempre ha tingut importància per a Brossa. Molts dels seus elements han estat usats constantment com a símbols, Terry (2003:65) apunta, per exemple, “bosc” com a equivalent de “llibertat” o “barca”, en el sentit de “casa” o de la mateixa vida . Així, per a Brossa, la natura ha estat més un element lingüístic que no pas un tema per ella mateixa. I, sempre la presenta lligada a l’home i la seva llibertat.

Lligada amb la natura, la concepció de l’amor és una altra temàtica que cal destacar en la seva obra perquè sovint apareix l’estimada identificada amb la natura en els seus poemes. I la natura li serveix de consol per curar les ferides provocades per l’amor. El mateix Brossa explica (a Permanyer, 1999) que dos dels seus llibres, *Cant i Festa*, van néixer motivats per l’atracció que sentia per l’actriu Julieta Serrano i confessa que li va atraure més la dona que l’actriu i que només es va sentir correspost a mitges. Així, en aquests poemaris hi podem veure l’associació de l’amor amb la natura que comentàvem. En són un exemple els versos següents: “(...) Un ram de roques i uns ulls d’aigua encesa, / Subtil frontera, via que precisa.” dins *Cant*, 1954, [Brossa: 1990:185].

Totes aquestes temàtiques conflueixen i es posen de manifest en la concepció poètica de l’autor. La poesia és la seva particular arma per lluitar i així ho expressa en més d’una ocasió. Així, Bordons (1988) constata que la funció de la poesia per a Brossa és: reflectir la realitat del carrer, estar plena de vida, ser senzilla i, sobretot, ser signe de llibertat perquè, com deien els surrealistes, la poesia pot “canviar el món”. Per això la poesia és una arma, com suggereix al poema visual en què ajunta el mot poesia amb un revòlver. La mateixa autora hi afegeix que “la poesia és arma, la poesia és vida, la poesia és joc, la poesia és transformació i la poesia és participació”. Aquestes són les idees de Brossa respecte a la poesia, idees que ha posat en pràctica al llarg de tota la seva producció i, a més, les ha anat manifestant en els mateixos poemes per tal que servissin d’orientació al lector, destaca Bordons.

I, de fet, són idees que compartim per a l’educació ja que pensem que l’educació ha de contribuir a fer un món millor. És a dir, educar en la transformació, en la participació, en la llibertat, des de la senzillesa i del gaudi per aprendre. No podem concebre una educació que no parli de l’ésser humà i de la realitat que l’envolta des d’una perspectiva compromesa socialment, talment com la poesia de Brossa. Així, pretenem enfocar l’ensenyament de la literatura, i concretament de la poesia, des d’aquest paradigma de qüestionar-ho tot, d’experimentació, de dimensió social, de reflexió i esperit crític.

### **3.3.3. La pedagogia segons Brossa**

No podem avançar en el nostre treball sense tenir en consideració les idees de Brossa sobre el paper dels mestres i de l’escola en la formació de les persones. Per tant, és rellevant posar de manifest com havia de ser l’educació segons ell. Així, pensem que les nostres propostes didàctiques han de respectar el seu punt de vista. No entendríem un treball, que en el fons pretén ser també un homenatge al poeta, que no posés de manifest la concepció que ell tenia de l’ensenyament. És a dir, partirem de les seves aportacions per configurar unes seqüències i un desenvolupament de les classes que s’hi ajustin.

D'entrada, Brossa afirmava a Noguero (1996:41) que a “la gent la preparen per a la societat de consum. No t'ensenyen a ser tu: t'ensenyen a fotre el del costat, a ser competitiu, a ser més que aquell altre, i això no m'interessa. És molt poc zen” i dins Permanyer (1999:29) sentenciava “que un mestre ens ha d'alliberar i tornar-nos a la realitat de nosaltres mateixos.” És a dir, cal que donem les eines necessàries per tal que els alumnes aprofundeixin en ells mateixos, perquè trobin la seva essència, allò que realment són, volen ser o volen esdevenir sense imposar-los unes creences preestablertes. Per assolir-ho cal fugir de les classes dogmàtiques, d'un sistema d'ensenyament que bloquegi la personalitat profunda dels estudiants. Cal dissenyar un projecte en què els alumnes hi treballin de manera activa i en siguin els protagonistes. Per tant, caldrà plantejar preguntes de resposta oberta i escoltar les diferents aportacions de cadascú. Totes, si estan ben argumentades, poden ser vàlides. Procurar que es generi diàleg, intercanvi d'idees, debats.

Més endavant, Brossa, a Permanyer (1999:43), fa una crítica de l'escola que li va tocar viure quan afirmava: “A l'escola no havia après res, no m'interessava res i no entenia res del món que m'envoltava. Allò que et prometen no s'assembla a allò que trobes.” En aquest sentit, cal que des de la institució escolar es proporcionin els elements necessaris per tal de lligar el món i l'escola. En el nostre cas d'estudi, relacionar obra, text i vida dels estudiants. Formar persones crítiques, reflexives amb la realitat que les envolta. També, esperem que els nostres alumnes després de portar a terme aquest projecte hagin après alguna cosa i els hagi semblat interessant per al seu aprenentatge.

De manera que com deia Brossa al mateix Permanyer (1999:66-67) “El més important sigui anar sumant coneixements i prendre cada vegada més consciència; o sigui, en el possible, anar convertint l'experiència en consciència.” És a dir, cal que l'aprenentatge sigui significatiu, cal integrar allò que s'aprèn i convertir-ho en capacitat de discerniment per saber què és la vida, com diu quan afirma que “De Nietzsche em va atraure la claredat i no pas el superhome, perquè la religió i els col·legis de capellans t'ensenyaven a guanyar-te la vida enlloc de què era la vida; és més, t'ho escamotejaven tant com podien”. En suma, es podria ensenyar què és la vida i fer prendre consciència que aquesta es pot viure com un mateix decideix i no pas segons patrons determinats per altres. Ara bé, pensem que ensenyar què és la vida no és fàcil. No sabem ni si nosaltres mateixos ho sabem, però sí que tenim clar que allò que es necessita és una escola que ensenyi a pensar i no pas que estigui enfocada a reproduir el món existent. Educar els alumnes no pas perquè formin part de l'engranatge que perpetua un sistema de producció ple d'injustícies socials, si no perquè siguin capaços de construir un món millor a partir del seu qüestionament. I, per últim, en aquest sentit, Brossa defensava davant de Permanyer (1999:71) una escola amb valors: “La humanitat hi guanyaria si de l'escola sortís més gent honesta que no pas sàvia”. És a dir, cal formar bones persones per fer del món un lloc més feliç i habitable. Així, l'escola ha de ser un lloc per adquirir coneixements, però també ha d'ensenyar a qüestionar-los.

No obstant això, Brossa dins Coca (1992), afirmava: “No tinc esperit didàctic; vull dir que crec que les coses importants s'aprenen però no s'ensenyen.” Així, doncs, no n'hi ha

prou amb el paper de l'escola i, concretament amb el del professor, també hi ha d'haver la voluntat de l'alumne per voler aprendre, sense la seva motivació no hi ha aprenentatge possible. També podem interpretar que és a partir de les vivències i l'experimentació personal que s'aprèn allò que és important a la vida. Així, potser el valor de l'escola, com diu el poeta, el determina el nombre de finestres que obre a l'alumne. Ensenyar el màxim de mons possibles i que cadascú faci el camí que més s'adigui a allò que sent.

I al text de Brossa, *De la sordesa del laberint* dins *Anafil 2*, 1987, [Brossa, 2013: 628-629], hi trobem més reflexions en aquesta mateixa línia de pensament. Per exemple, hi afirmava: "Sí, aprenem a fer bona lletra, però ¿de què serveix el saber si no porta afegida la dimensió de l'ésser? De ben poc." És a dir, remarca el paper dels valors, de l'humanisme en l'educació, del ser més que no pas del tenir. D'altra banda, es qüestionava també la metodologia en l'aprenentatge i el valor dels títols acadèmics: "No he cregut mai en la sort de cap mètode, convençut que els coneixements deixen de tenir valor si no hi ha una aportació humana creadora. Un títol no és més que un títol." Així, observem que reivindica el paper creatiu de l'ésser humà per sobre de cap metodologia i relativitza el valor dels títols acadèmics. Hi afegia que "l'activitat pedagògica no serveix més que per a fer durar la monotonia del capvespre. Qui se la creu amb tots els ets i uts, esdevé un d'aquells setciències a qui interessa tot i no importa res." És a dir, fa una crítica dels dogmatismes, de seguir amb els ulls tancats allò que els teòrics diuen que cal saber i fer. Per tant, de les seves paraules es desprèn que cal ser crítics, qüestionar-s'ho tot, endinsar-se en la reflexió, aprofundir en l'esperit crític, anar sempre més enllà. Feia una crítica de la pedagogia basada "en una metodologia que subministra, per una banda, obrers aburgesats i, per l'altra, intel·lectuals fràgils (neonoucentistes!) que van d'acadèmics per la vida". Dit d'una altra manera, defensa una educació per a tothom en què l'ésser humà sigui el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, una educació que desvetlli la curiositat i les ànsies d'aprendre dels alumnes, que els faci reflexionar i que els serveixi per desenvolupar el seu esperit crític amb la finalitat de millorar el món en què viuen perquè afirmava que "una educació únicament dirigida a obtenir coneixements abocats a solucions tècniques és perniciososa, perquè un home tarat i saberut resulta doblement perillós. I, al món, li calen homes honestos (Una cosa important que s'ensenya però no s'aprèn...)" Així, en les nostres propostes didàctiques intentarem apropar-nos a l'estudi de la poesia des d'un enfocament que tingui present totes aquestes aportacions, que podríem sintetitzar amb les paraules de Barnés (2019:40) quan afirma que "Brossa concep un model educatiu que promogui l'autoconeixement, que respecti els ritmes, les necessitats i els interessos de cadascú. Contra l'ensinistrament, defensaria l'alliberament dels alumnes, l'exploració d'altres vies d'aprenentatge que fomentin el pensament crític i l'esperit creatiu, el qüestionament de la realitat i dels discursos que ens circumden."

#### **3.3.4. Didàctica sobre l'obra de Brossa**

De propostes didàctiques sobre l'obra de Joan Brossa, en podem trobar en diversos suports i en diversos àmbits. Ens centrarem en aquelles que han estat publicades, fins al moment de plantejar la nostra proposta d'investigació l'any 2014, en les pàgines oficials d'institucions rellevants i de publicacions en paper de reconegut prestigi en el camp de



l'educació. És evident que no podem recollir aquelles propostes que cada professor ha portat a terme dins la seva aula sense que hagin estat publicades. Per aquest motiu, ens hem centrat en dos àmbits: a) Brossa a Internet. b) Brossa en llibres didàctics.

### **a) Brossa a Internet**

En aquest apartat ens centrarem en el blog educatiu *Laberints brossians* de la Fundació Joan Brossa i en el web *Viu la poesia* que és dirigit pel grup de recerca Poció (Poesia i Educació) de la Universitat de Barcelona. Hem triat aquests dos espais virtuals perquè són els llocs de referència didàctica sobre el poeta a la xarxa.

#### ***Laberints brossians – Blog educatiu de la Fundació Joan Brossa***

En el blog de la Fundació Joan Brossa hi ha propostes, elaborades per professors de diferents àmbits d'ensenyament, destinades per a tot tipus de públic, des de petits fins a adults. En el nostre estudi ens centrarem en les activitats per a l'ESO i el Batxillerat. En el moment d'iniciar la nostra investigació, trobem que de 1r cicle d'ESO hi ha un document de tres pàgines amb 7 propostes pedagògiques dividides en tres apartats (poeta, context i obra). Són activitats que pretenen donar a conèixer l'obra de Brossa i potenciar la creativitat dels alumnes. Es treballa sobretot la poesia visual.

De 2n cicle d'ESO hi ha un document de tres pàgines amb 11 propostes pedagògiques dividides també en tres apartats (poeta, context i obra). Són activitats que també pretenen donar a conèixer l'obra de Brossa i potenciar la creativitat dels alumnes. Es treballa sobretot la poesia visual. A tall d'exemple, vegem-ho en aquesta mostra:

Feu quatre grups de treball i escolliu una d'aquestes quatre parelles d'imatges (1. Brossa, Façana del Col·legi d'Aparelladors i d'Arquitectes tècnics, 1993 – Picasso, Façana del Col·legi d'Arquitectes, 1955; 2. Duchamp, *Ready made*, 1951 – Brossa, *Roda*, 1969-1989; 3. Joan Salvat Papasseit, *El Cal·ligrama 2* extret del llibre *El poema de la rosa als llavis*, 1923 – Brossa, *Dòmino*, extret de *Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres*, 1969-1975; 4. Francisco Pino, *El tachar* extret del *Cuaderno salvaje*, 1983 – Brossa, *Avaria*, 1989). Tot seguit responeu les preguntes següents:

- Compareu l'obra de Brossa amb la de l'altre autor i indiqueu-ne les similituds i les divergències: format, aparença, material, contingut, significat, intenció, emoció que us transmet, etc.
- Situa els autors de les dues obres tot indicant-ne l'època en què van viure, el moviment artístic a què pertanyen i les seves característiques principals.
- Quina creieu que és la peculiaritat més destacada de l'obra de Brossa en la relació de la parella associada? Poseu en comú els resultats amb la resta de grups.

Hi podem observar que les qüestions sorgeixen a partir de vuit imatges en què es demana que els alumnes descobreixin similituds i diferències significatives, que aclareixin i analitzin el significat de paraules, frases o imatges, que comparin situacions similars, que facin connexions interdisciplinàries i que identifiquin la intenció del text. A més, cal destacar que se'ls demana que treballin en grup.

De Batxillerat hi ha un document de quatre pàgines amb 11 propostes pedagògiques dividides també en tres apartats (poeta, context i obra). Són activitats a partir de poemes visuals, textuais i objectes. Van acompanyades d'enllaços externs per tal d'aprofundir més en l'obra i el pensament del poeta. Observem-ne alguns exemples:

Genereu un debat obert a classe a partir d'aquestes preguntes:

- Quin és l'objectiu principal de Joan Brossa en fer aquestes creacions?
- Què tenen en comú aquestes obres malgrat pertànyer a gèneres diferents?
- Quina us ha xocat més? Per què?
- Podríem encabir aquestes obres en algun moviment artístic que hàgiu estudiat? Per què?

Fixem-nos que es torna a proposar que el treball sigui en grup. En aquest cas, amb la participació de tota la classe en un debat. Són preguntes de resposta oberta en què es demana quina creuen que és la intenció del poeta en fer aquestes obres. També hi ha una pregunta de descobrir similituds i diferències significatives. Se'ls demana també que explorin pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions quan se'ls pregunta quina peça els ha xocat més i s'observa també que han de fer connexions interdisciplinàries ja que han d'encabir les obres en algun moviment artístic que hagin estudiat. És a dir, són activitats que acosten l'alumnat a la reflexió.

A més d'aquestes activitats d'entrada a l'obra del poeta, hi ha un apartat d'activitats de sortida que consisteixen en propostes genèriques com ara muntar una exposició sobre Brossa, organitzar un recital poètic, realitzar un debat poètic, redactar algun article d'opinió, crear un curtmetratge, un documental, o elaborar un poema objecte.

Les orientacions didàctiques que trobem al blog van dirigides, en el cas de la secundària, a l'enfocament de l'obra de Brossa des de la interpretació i la comprensió centrant-se sobretot en els poemes objectes o visuals. I en el cas de batxillerat, es centren bàsicament en aspectes de llengua, de context històric i d'aspectes formals del gènere poètic.

Ofereixen també quatre unitats didàctiques de mostra (infantil, primària, 2n cicle d'ESO i Centre de Normalització Lingüística). Per una banda, la unitat didàctica pensada per als centres de normalització lingüística, que l'analitzem perquè es podria relacionar amb les aules d'acollida de secundària, pretén promoure la poesia en general i la visual/objecte en especial, conèixer un poeta català de renom com Joan Brossa, treballar aspectes del camp de la climatologia i més concretament les fases lunars, fomentar l'ús del català en la interrelació de l'alumnat i treballar algunes categories gramaticals com són els adverbis, els pronoms, els adjectius, els verbs, etc. A partir d'aquest estudi, l'alumnat haurà de realitzar un poema visual o un poema objecte referit a les fases de la lluna. Proposen la projecció del poema "Lunar" de Brossa (sense el títol). I aleshores indiquen que el professor, amb la finalitat de provocar l'expressió oral entre l'alumnat, formularà preguntes del tipus:

- Us agrada?

- Què us sembla que és o pot ser?
- Què expressa, comunica, el poeta?
- Creieu que la lluna pot canviar l'estat d'ànim de la persona?

Després hi afegeixen que caldrà treballar l'expressió d'alguna dita sobre la lluna i les fases lunars de la cultura de cada alumne i dir-la en la seva llengua pròpia. I, finalment, presentar poemes visuals al voltant del temps i trobar-hi lligams amb expressions o refranys catalans.

És a dir, són unes activitats que tenen per objectiu explorar pensaments per contrastar-los amb sentiments o emocions, descobrir similituds i diferències significatives, comparar situacions similars i analitzar creences.

Per altra banda, la unitat didàctica pensada per als alumnes de segon cicle de secundària pretén treballar i analitzar amb els alumnes l'obra de Joan Brossa i les seves característiques més rellevants. A partir d'aquest estudi, l'alumnat hauria d'apropiar-se de l'obra del poeta i elaborar una antologia personal d'obra brossiana. Pel que fa a infantil i primària ja hem dit que no són objecte del nostre estudi.

Si bé aquest era el punt de partida, més endavant, durant els anys que hem anat avançant en l'elaboració de la tesi doctoral, el web de la Fundació Joan Brossa ha anat incorporant molt de material didàctic. Així, des del curs 2012-2013 fins a l'actualitat, seguint les directrius de la catedràtica en filologia catalana Glòria Bordons i de la gestora cultural Judith Barnés, l'entitat presenta una oferta educativa molt important amb la qual volen fomentar una mirada activa envers la poesia i l'art contemporanis i convertir la poesia brossiana en una eina de reflexió i creació. El seu projecte educatiu ofereix un seguit d'experiències tant per als alumnes com per al professorat: itineraris urbans i activitats a l'aire lliure seguint l'empremta del poeta a Barcelona, assessorament pedagògic i formació a docents, desenvolupament de projectes de creació d'arrel brossiana, creació de grups de treball per generar noves dinàmiques als centres docents, propostes d'investigació per a la realització de treballs de recerca, jornades educatives per promoure la innovació educativa a l'aula i disposen també de materials itinerants. Totes les activitats són desenvolupades per educadors especialment formats en la matèria i amb habilitats comunicatives i competències pedagògiques. A més, compten amb el suport d'artistes i d'entitats amigues com ara Experimentem amb l'art i Tantàgora Serveis Culturals, i d'institucions culturals de nivell com la Filmoteca de Catalunya i el MACBA que, amb propostes realitzades conjuntament amb la Fundació Brossa, ajuden a complementar i a enriquir el seu projecte educatiu. D'altra banda, també formen part de projectes com "Apadrina el teu equipament", coordinat per la Fundació Tot Raval, i donen suport a iniciatives com el Premi Pissiganya de Poesia Escolar i el Concurs Tísner de Creació de Jocs en Català promogut per la Plataforma per la Llengua.

A més, han anat publicant una quantitat molt important d'experiències reeixides de diferents centres educatius. En el cas de primària, convé destacar les portades a terme per l'Escola Cooperativa El Puig d'Esparreguera sota la direcció de Patrici Batalla i, en el cas

de secundària i batxillerat, les de l'escola Sant Miquel dels Sants de Vic coordinades per Sílvia Caballeria i Carme Codina, les quals amb els seus projectes promouen l'observació, la reflexió, l'experimentació, el pensament crític, la creativitat, la recerca, la innovació i la interdisciplinarietat.

### ***Viu la poesia***

El web [www.viulapoesia.com](http://www.viulapoesia.com) està dirigit des dels seus inicis (2003) fins a l'actualitat per Glòria Bordons i Lis Costa i és un projecte elaborat en el marc d'actuació del grup de recerca POCIÓ de la Universitat de Barcelona, encapçalat per Glòria Bordons. Aquest mateix col·lectiu anteriorment també havia elaborat el web "Els entra-i-surts del poeta" i el llibre "Aprendre amb Joan Brossa".

A "Viu la poesia" hi ha poemes amb propostes didàctiques destinades a infants, joves i adults. Els poemes de Brossa s'han classificat segons diferents itineraris segons les temàtiques del seu contingut. Pel que fa a l'àmbit d'infants trobem 10 poemes. Dels quals n'hi ha 7 de visuals i 3 d'escrits. Hi ha de tres a quatre propostes didàctiques per poema i hi predominen les activitats de creació. Pel que fa a l'àmbit de joves i adults trobem 12 poemes. Dels quals n'hi ha 5 de visuals i 7 d'escrits. Hi ha de dues a vuit propostes didàctiques per poema. Per l'estudi que ens ocupa, ens centrarem en l'apartat de joves i adults en què hi trobem els poemes següents:

#### **JOVES I ADULTS:**

##### **Itinerari amor**

Coit,1970.(poesia visual)

##### **Itinerari mort**

Barrets,1991.(poesia objectual)

##### **Itinerari compromís social**

Passa un obrer,1950.(poesia escrita)

##### **Itinerari poesia**

Sense títol,1975.(poesia visual)

Líric,1996.(poesia escrita)

##### **Itinerari guerra**

Objector,1989.(poesia visual)

Actitud,1969-75.(poesia escrita)

La gent no s'adona del poder que té...,1969-1975.(poesia escrita)

##### **Itinerari joc**

Dòmino,1969-1975.(poesia visual)

El joc de l'oca,1950.(poesia escrita)

### Itinerari esport

Tant se me'n dóna, 1979-1984. (poesia escrita)

### Itinerari arts

Sextina a l'escultor Moisès Villèlia o el magisteri de les canyes, 1989-1991. (poesia escrita)

Per tal que es vegi com es treballen aquests poemes n'agafarem dos de mostra i analitzarem les propostes didàctiques que els acompanyen. Com acabem de veure, dins de l'itinerari de compromís social hi trobem el poema que presentem a continuació juntament amb les activitats didàctiques que l'acompanyen:

#### **Passa un obrer**

Passa un obrer amb el paquet del dinar.

Hi ha un pobre assegut a terra.

Dos industrials prenen cafè

i reflexionen sobre el comerç.

L'Estat és una gran paraula.

*Em va fer Joan Brossa, 1950*

#### **Propostes didàctiques:**

1. Quin sentit creus que té el vers final? D'entre els mots següents, tria'n un per al final. Quin nou sentit adoptaria el poema?

a. institució

b. mentida

c. fal·làcia

d. paraula

e. protecció

f. pel·lícula

g. màfia

2. De quina situació parla el poema?

3. Quin diries que és el to del poema: expositiu, de denúncia, reivindicatiu, etc.? Argumenta la teva resposta.

4. Diries que es compromet el poeta envers la pròpia societat? De quina manera?
5. Llegeix bé el poema i mira com està construït. Si haguessis de traslladar el contingut del poema al món de la imatge (vídeo, cinema), de quantes seqüències el faries constar?
6. Escribeu un petit guió pensant que has de fer un curtmetratge inspirat en aquesta escena. Tingues en compte el tipus de personatges que hauries d'escollir, com anirien vestits, quina seria l'escenografia per al muntatge, etc. Podries pensar en algun personatge famós per a cadascun dels protagonistes, època de l'any en què situaries l'acció, quina banda sonora escolliries, etc.

Observem que la primera pregunta pretén veure si identifiquen la intenció del text. I a continuació han d'aclarir i analitzar el significat de paraules per tal de comparar situacions i descobrir similituds i diferències significatives. També se'ls està demanant que analitzin o avaluin accions o polítiques. A més, en la tria del mot han de generar o valorar solucions i alternatives. En la segona qüestió han de fer connexions interdisciplinàries per tal de poder identificar la intenció del text i d'aquesta manera poder respondre a allò que se'ls planteja. A la tercera pregunta han de ser capaços d'analitzar o qüestionar-se interpretacions i afirmacions. A la quarta, han de ser capaços de reflexionar sobre el propi pensament per establir si el poeta manté una actitud de compromís social segons com l'entenen ells. Per últim, en les dues últimes qüestions se'ls demana que facin connexions interdisciplinàries i que transfereixin allò après a nous contextos. És a dir, podem concloure que es força a l'alumnat a la reflexió en la línia dels indicadors que hem anat destacant.

Dins de l'itinerari de guerra, un altre poema que amb les seves propostes didàctiques creiem interessant d'analitzar per veure com es treballa Brossa en aquest web és el següent:

### **La gent no s'adona del poder que té...**

La gent no s'adona del poder que té:  
amb una vaga general d'una setmana  
n'hi hauria prou per a ensorrar l'economia,  
paralitzar l'Estat i demostrar que  
les lleis que imposen no són necessàries.

*Askatasuna, 1969-1975*

### **Propostes didàctiques:**

1. Creus que la proposta que planteja aquest poema és viable? Per què?

2. Pot ser que la gent tingui tant de poder o estem tots en mans dels dirigents polítics? Organitzeu un debat, en què uns defenseu un punt de vista i els altres, l'opinió contrària.
3. Aquest poema podria estar perfectament en un full de propaganda política. Per què Brossa l'ha convertit en un poema? Què en penses d'aquest tipus de poesia?
4. Ara escriu tu el teu poema subversiu. Escull un tema actual i proposa un poema que ajudi a fer pensar la gent.

En aquest cas, observem que a la primera qüestió se'ls demana que analitzin, avaluin o es qüestionin arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories. En la segona pregunta, se'ls fa treballar en grup i se'ls planteja que analitzin o avaluin accions o polítiques. En la tercera activitat, han de fer connexions interdisciplinàries i han de descobrir similituds i diferències significatives. Finalment, a l'última proposta se'ls demana que siguin creatius ja que han d'elaborar un poema. Ara bé, també hauran d'explorar pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions. A més, hauran de transferir allò après a nous contextos. És a dir, com en el poema anterior, podem concloure que són textos i activitats que ajuden a desenvolupar el pensament crític dels alumnes.

Com s'ha vist en aquests dos poemes, en la resta també hi predominen les activitats en què es força l'alumnat a la reflexió. Per tal d'arribar a aquest estadi de pensament, primer es pretén que els alumnes compreguin els textos amb preguntes en què han d'identificar la intenció del text o han d'aclarir el significat de paraules, frases o imatges. I després hi ha les propostes didàctiques en què es pretén desenvolupar el pensament crític dels alumnes. També hi trobem preguntes que intenten estimular la creativitat ja que es demana als aprenents que facin les seves pròpies creacions literàries. En alguns casos, com s'ha vist, també es proposa fer un debat, qüestionar-se la realitat actual a partir del text i d'aquesta manera anar més enllà que la simple activitat de comprensió lectora. Tot plegat, són propostes que fan evident la viabilitat de l'ús de l'obra del poeta per tal de fomentar l'esperit crític dels alumnes.

### **b) Brossa en llibres didàctics**

En aquest apartat ens centrarem en l'anàlisi del llibre *Aprendre amb Joan Brossa*. És interessant constatar com s'ha treballat l'obra del poeta des d'aquesta publicació perquè ens servirà de guia per a la realització de les nostres propostes didàctiques. A més, també analitzarem què hi ha sobre Joan Brossa en els llibres de text de secundària que s'han prescrit als alumnes de cada institut on es portarà a terme la investigació.

#### ***Aprendre amb Joan Brossa***

És una selecció de poemes de Brossa acompanyats de propostes didàctiques que van ser elaborades l'any 2003 per ser treballades a l'aula. Partien del web *Els entra-i-surts de Brossa* a l'adreça <http://lletra.uoc.edu/especial/brossa> i plantegen activitats d'interpretació, reflexió, discussió, ampliació cultural o creació. En aquest sentit, entre

els principals criteris seguits a l'hora d'elaborar-les, cal esmentar els que apareixen al pròleg de la publicació (Bordons, 2003:14):

1. La varietat d'objectius, ja que s'han abraçat des d'objectius lingüístics, en el més ampli sentit del terme (comprensió del text, creació de nous productes lingüístics, reflexió sobre la relació entre el significat i el significat, reflexió sobre molts elements de la llengua o sobre el significat dels signes de puntuació, etc.) i literaris (funcionament de determinades estructures mètriques, reflexió sobre el ritme o algunes figures retòriques, creació d'associacions poètiques, etc.) a objectius culturals (coneixement del context cultural, social, històric; coneixement d'altres autors, etc.) i sobretot actitudinals, a fi d'implicar personalment l'alumnat i així motivar-lo.
2. La llibertat d'interpretar, perquè no es pot imposar una única significació del poema i perquè de la diversitat d'interpretacions, es pot construir millor aquell significat obert del poema, que reclama Brossa. I al seu costat, la llibertat de crear a partir del que ens suggereix el poeta. En l'exercici lliure de la creativitat és on millor trobaran els alumnes l'expressió de la seva personalitat.
3. La implicació personal del lector-alumne, ja que només així s'aconsegueix la motivació. Buscant temes atractius i motivadors, relacionant els textos amb les vivències personals, plantejant activitats que afavoreixin la interacció entre alumnes o alumne-professor, es pot anar construint millor la individualitat i una visió particular del món.
4. La diversitat en la selecció de textos i el tipus d'activitats. La primera ja venia donada gràcies a les característiques intrínseques de la producció de Brossa, que ha utilitzat un nombre ben ampli de gèneres, formes i registres. La segona és possible posant en joc el nombre més gran possible de destreses lingüístiques i intel·lectuals. Així, accions com analitzar, localitzar, comparar, resoldre preguntes, classificar, especular, etc. (activitats més de caràcter comprensiu) apareixen al costat d'altres com memoritzar o buscar informació (de caràcter cultural) o d'altres com substituir, transformar, completar, ampliar o reduir (de caràcter més expressiu).

Les propostes didàctiques estan dividides en nou itineraris temàtics, com els de la web que hem esmentat abans, *Els entra-i-surts de Brossa*: Poesia, Compromís social, Joc, màgia i transformisme, Llengua, Reflexió vital, Alfabet, Amor, Humor i Cinema i art. De cada itinerari observarem quants poemes hi ha, de quin tipus són, quantes propostes didàctiques contenen i a qui van dirigides. Això ens permetrà observar què hi predomina. A més, analitzarem les propostes didàctiques de dos poemes per veure quin tipus de qüestions es plantegen als alumnes. D'entrada vegem què conté cada itinerari:

#### - ITINERARI POESIA

Hi trobem 13 poemes. De 4 a 6 propostes didàctiques per poema. Destinades a un alumnat a partir de: cicle mitjà de primària (1 exercici), 1r cicle d'ESO (1 exercici), 2n cicle d'ESO (11 exercicis). Hi trobem una combinació de poesia textual, amb poesia visual i poesia objecte.



#### - ITINERARI COMPROMÍS SOCIAL

Hi trobem 17 poemes. De 3 a 9 propostes didàctiques per poema, predominen unes 6 en cada cas. Destinades a un alumnat a partir de: cicle mitjà de primària (3), 2n cicle de primària (1), 1r cicle d'ESO (5), 2n cicle d'ESO (8). Són sobretot poemes visuals. N'hem comptabilitzat nou.

#### - ITINERARI JOC, MÀGIA I TRANSFORMISME

Hi trobem 14 poemes. De 3 a 8 propostes didàctiques, predomini de 5 en cada cas. Destinades a un alumnat a partir de: cicle inicial de primària (2), cicle mitjà de primària (6), cicle superior de primària (1), primer cicle d'ESO (3), segon cicle d'ESO (2). Són 6 poemes visuals i d'altres textuals.

#### - ITINERARI LLENGUA

Hi trobem 12 poemes. De 4 a 9 propostes didàctiques per poema, predominen unes 5 en cada cas. Destinades a un alumnat a partir de: cicle inicial de primària (1), cicle mitjà de primària (1), cicle superior de primària (2), 1r cicle d'ESO (1), 2n cicle d'ESO (6), batxillerat (1). Comptabilitzem dos poemes visuals i la resta textuals.

#### - ITINERARI REFLEXIÓ VITAL

Hi trobem 8 poemes. De 4 a 6 propostes didàctiques. Destinades a alumnes a partir de: cicle inicial de primària (1), cicle mitjà de primària (2), cicle superior de primària (1), 1r cicle d'ESO (1), 2n cicle d'ESO (3). N'hi ha quatre de visuals i quatre de textuals.

#### - ITINERARI ALFABET

Hi trobem 14 poemes. De 3 a 6 propostes didàctiques per poema, predominen unes 5 en cada cas. Destinades a alumnes a partir de: cicle inicial de primària (3), cicle mitjà de primària (8), cicle superior de primària (2), primer cicle d'ESO (1). Hem de destacar que dotze són visuals.

#### - ITINERARI AMOR

Hi trobem 9 poemes. De 4 a 10 propostes didàctiques. Predomini de 5. Destinades a alumnes a partir de: cicle mitjà de primària (1), primer cicle d'ESO (1), 2n cicle d'ESO (7). N'hi ha dos de visuals, la resta són textuals.

#### - ITINERARI HUMOR

Hi trobem 12 poemes. De 3 a 9 propostes didàctiques per poema. Destinades a alumnes a partir de: cicle inicial de primària (4), cicle mitjà de primària (4), 2n cicle d'ESO (4). Destaquem que vuit dels quals són visuals.

#### - ITINERARI CINEMA I ART

Hi trobem 9 poemes. De 5 a 9 propostes didàctiques per poema, predominen unes 7 en cada cas. Destinades a alumnes a partir de: cicle mitjà de primària (1), cicle superior de primària (2), 1r cicle d'ESO (2), 2n cicle d'ESO (4). N'hi ha quatre de visuals i la resta són textuals.

A continuació presentem dues taules amb la distribució de les propostes didàctiques per nivells i itineraris:

## EDUCACIÓ PRIMÀRIA (taula 6)

	Cicle inicial / 1r cicle	Cicle mitjà / 2n cicle	Cicle superior	TOTAL
Poesia	1	1	0	2
Compromís social	5	4	0	9
Joc, màgia i transformisme	2	6	1	9
Llengua	1	1	2	4
Reflexió vital	1	2	1	4
Alfabet	4	8	2	14
Amor	0	1	0	1
Humor	4	4	0	8
Cinema i art	0	1	2	3
TOTAL	18	28	8	54

## EDUCACIÓ SECUNDÀRIA (taula 7)

	1r cicle d'ESO	2n cicle d'ESO	batxillerat	TOTAL
Poesia	1	11	0	12
Compromís social	5	8	0	13
Joc, màgia i transformisme	3	2	0	5
Llengua	1	6	1	8
Reflexió vital	1	3	0	4
Alfabet	1	0	0	1
Amor	1	7	0	8
Humor	0	4	0	4
Cinema i art	2	4	0	6
TOTAL	15	45	1	61

Observem que hi predominen les propostes didàctiques destinades a alumnes a partir de 2n cicle d'ESO. En canvi, a partir de batxillerat només trobem una proposta. Per aquest fet, d'una banda, en un primer moment, vam elaborar unes seqüències didàctiques enfocades a aquests alumnes ja que vèiem que hi havia menys material, però durant el període que va tenir lloc la nostra investigació ens van assignar la docència a 4t d'ESO. Per tant, aquells materials que en un primer moment s'havien pensat per 1r de batxillerat vam haver-los d'adaptar per ser treballats amb alumnes un any més joves.

Pel que fa als objectius de les propostes didàctiques d'*Aprendre amb Joan Brossa* (2003), podem dir que s'han centrat en el desenvolupament de la comprensió i de l'expressió, tant lingüística com plàstica, tot i que també hi ha activitats que fomenten la reflexió vital o l'esperit crític dels alumnes. Vegem-ho en aquests exemples dels itineraris de compromís social i de llengua, respectivament:

1)

### **Endevinalla**

La pedra resta prop d'un camp,  
un pont per acabar travessa el riu,  
part d'enllà hi ha un hostal sense pou  
i tot el dia busquen l'aigua a l'altra banda

(Catalunya)

*Poemes civils* (1960)

### **Propostes didàctiques:**

(Doneu el poema sense la solució)

1. Quina és la solució de l'endevinalla?

a) El tercer món

b) Les utopies

c) Catalunya

2. Justifica la teva tria. (Doneu la solució al final d'una discussió en grup.)

3. Plantegeu altres endevinalles i mireu el que tenen en comú. Quina és la forma que predomina: la narració o la interrogació?

4. Construïu una endevinalla sobre un altre concepte, però també amb intenció política.

En aquest cas, observem que la primera pregunta pretén que els alumnes descobreixin similituds significatives i siguin capaços d'aclarir i analitzar el significat dels versos. A més, han d'analitzar accions polítiques. En la segona qüestió, que va lligada a la primera, han d'explorar pensaments per diferenciar-los entre si i han d'identificar la intenció del text. També han d'avaluar arguments, interpretacions i afirmacions per tal d'argumentar-les. A la tercera qüestió, se'ls demana una activitat de creació en què han de ser capaços de descobrir similituds entre les diferents propostes de cada alumne i han d'aclarir el significat d'allò que escriuen. Per últim, a la darrera pregunta han de transferir allò après a nous contextos i han d'avaluar accions o polítiques. És a dir, també se'ls demana que generin alternatives i que facin connexions interdisciplinàries. Per tant, podem concloure, que són quatre activitats que condueixen a la reflexió i al desenvolupament del pensament crític dels alumnes.

2)

### **Entreacte**

Els mots corren a canviar-se  
de vestit. Baixen els telons, i les bambolines  
vénen de nou damunt els bastidors.  
Els subjectes, els verbs i els adverbis,  
ja vestits d'una altra manera, tornen  
a escena. Resta un grup  
d'adjectius mirant pel  
forat del teló.  
El poema següent ara començarà.

Homenatge a Pompeu Fabra.

*Els ulls i les orelles del poeta* (1961)

### **Propostes didàctiques:**

1. Llegeix el poema *Entreacte* i indica el perquè del títol.
2. Quina fou la contribució de Pompeu Fabra a la llengua catalana?
3. Per què creus que Brossa construeix aquest poema en homenatge a Pompeu Fabra?
4. Per què en el poema els adjectius són els únics personatges que es mantenen fora de l'escenari? Intenta relacionar-ho amb els exercicis que es plantegen per al poema següent "Sis adjectius".
5. Aquesta frase la va dir Brossa per a referir-se al fet d'escriure i recull la idea que tenia d'arribar a l'essència de les coses: "*M'agradaria arribar a escriure sense adjectius. Madurar vol dir saber ser essencial*". Relaciona-la amb el poema "Entreacte".

En aquest segon cas, observem que la primera pregunta pretén que els alumnes identifiquin la intenció del text i aclareixin el significat de la paraula del títol. En la segona

qüestió, se'ls demana que facin connexions interdisciplinàries. És a dir, per entendre el poema cal que tinguin coneixements d'història de la llengua. En la tercera activitat, cal que explorin pensaments i es qüestionin arguments. A més, han de transferir allò après a nous contextos. A la quarta pregunta, han de descobrir similituds i diferències significatives amb el poema que hi ha a continuació. També han d'analitzar el significat dels adjectius i ser capaços de comparar situacions similars. Per últim, a la cinquena proposta didàctica han d'identificar la intenció del text, analitzar l'afirmació de Brossa i ser capaços de descobrir-hi similituds i diferències significatives amb el poema. És a dir, cal que explorin pensaments per diferenciar-los entre si. Així, en síntesi, podem afirmar que són activitats que pretenen desenvolupar el pensament crític dels alumnes a partir dels indicadors d'anàlisi que hem anat destacant.

Per altra banda, també cal destacar que en aquesta publicació les orientacions didàctiques van enfocades als mestres i professors de manera que aquests juguin un paper de guiatge i acompanyament de les idees que els alumnes haurien de fer créixer. També s'hi apunta que la creació és una forma de comprensió i, per tant, s'aconsella fer propostes de creació de poemes a partir de la imitació de models concrets o de la manipulació dels poemes de partida. Es creu que qualsevol treball amb poesia a secundària s'ha de relacionar amb la vida de l'aprenent, a fi d'implicar-lo en allò que està estudiant. I es considera que només la implicació aconseguirà l'interès i la motivació. Per últim, el llibre presenta un apartat amb mostres de poemes realitzats per alumnes de diferents escoles i instituts dels Països Catalans. És a dir, que la part creativa hi juga un paper important. Ara bé, pel cas que ens ocupa, només agafarem la idea que les activitats puguin relacionar-se amb la vida dels alumnes ja que això afavorirà la seva implicació i contribuirà al desenvolupament del pensament crític. En aquest sentit, com ja s'ha dit, l'experiència es portarà a terme amb alumnes de 4t d'ESO i els itineraris que s'agafaran d'aquesta publicació són els de *llengua* i *amor*. Per altra banda, el de reflexió vital, nosaltres l'anomenarem *existència* i el de compromís social podríem dir que l'hem dividit en les temàtiques de *poder*, *consum*, *educació* i *ciutats*.

### ***Llibres de text de 4t d'ESO***

En aquest apartat exposarem el que hi ha sobre Joan Brossa en els llibres de text de 4t d'ESO dels instituts on s'ha portat a terme la investigació. D'entrada, en el primer centre teníem el llibre de l'Editorial Casals dels autors Remei Barberà, Pere Comellas, Pere Martí, Pere Moreno, Emília Navarro, Maria Pin i Alfredo Reina publicat en primera edició a Barcelona el març de l'any 2012. En el tema 6 de l'apartat de literatura hi trobarem que es menciona el poeta dins de l'apartat de l'avantguardisme català a la pàgina 287: "Els grans moviments avantguardistes conservaren tota la seva força fins a mitjan dècada dels trenta i, després, van anar perdent pes. Però la idea d'avantguarda s'ha perllongat fins ara, com ho demostren, a casa nostra, el poeta Joan Brossa, mort el 1998, o el pintor Antoni Tàpies, que ens va deixar l'any 2012, i arreu, la importància que han adquirit el *modern style* o la *cultura pop*." És a dir, només s'exposa vagament que formà

part del moviment avantguardista i s'indica l'any en el qual va morir. Després a la mateixa pàgina s'informa que en el CD que acompanya el manual hi ha un vídeo sobre el poeta que porta per títol "Joan Brossa: poesia per mirar". En aquest s'hi poden veure alguns poemes visuals, però no hi ha propostes didàctiques. L'única qüestió que es planteja es troba a la pàgina 288 del manual i és de caire general: "Què deuen ser la poesia visual i l'experimentació tipogràfica?". És a dir, la presència de Joan Brossa és ben minsa i només hi trobem aquesta pregunta relacionada amb la seva obra.

En el segon institut, treballarem amb el llibre de text de l'Editorial Edebé dels autors Ferran Pérez, Sílvia Barceló, Santiago Centelles i Eva Flores publicat a Barcelona l'any 2012. En aquest cas, trobem Brossa mencionat dins del tema 8 a l'apartat de La literatura de postguerra (II), concretament dins el teatre a la pàgina 207: "En la postguerra, a banda de l'obra de Josep Maria de Sagarra, van sorgir diverses tendències teatrals que experimentaven noves propostes, amb les quals també es volia superar la difícil situació de les lletres catalanes. (...) El teatre d'avantguarda, en què destaquen la poesia escènica i altres propostes de recuperació del gènere teatral Joan Brossa n'és l'autor principal, amb obres de caire avantguardista." A més, en el marge d'aquesta mateixa pàgina, en un petit requadre, s'hi afegeix: "En el teatre de postguerra cal destacar també l'obra de Joan Brossa i la de Manuel de Pedrolo: - Joan Brossa: la seva obra teatral es basa en l'experimentació. Anomena "poesia escènica" la posada en escena dels seus poemes, en què potencia les possibilitats estètiques del teatre. Algunes obres seves són *El bell lloc* (1961) i *Poesia escènica* (1972, 1975 i 1978)." Per últim, torna a ser citat en l'apartat de síntesi de la unitat didàctica, a la pàgina 221, en què s'hi recorda que: "En teatre hi hagué noves propostes: el teatre de compromís (Joan Oliver i Salvador Espriu), el teatre d'avantguarda (Joan Brossa) i el teatre existencialista i de l'absurd (Manuel de Pedrolo)". És a dir, s'indica que Brossa formà part del teatre avantguardista i es citen algunes de les seves obres. No fan cap esment de la seva poesia. Pel que fa a les propostes didàctiques, trobem una activitat en l'apartat de reforç a la pàgina 220 en què se'l cita: "Relaciona les dades del requadre amb aquests autors: Joan Oliver, Joan Brossa, Salvador Espriu, Manuel de Pedrolo i Gabriel Ferrater." I dins del requadre hi trobem: "grup de Sabadell, poesia escènica, experiència quotidiana, Ball robat, Cementiri de Sinera, Les dones i els dies, Antígona, crítica a la burgesia, Història Antiga, Vacances pagades i La nostra mort de cada dia." És a dir, és una activitat general de relacionar autors i conceptes en què no hi ha mostres que s'hagi de desenvolupar el pensament crític per a la seva realització. Després a l'apartat d'Avaluació a la pàgina 223 hi trobem una altra activitat relacionada amb Joan Brossa: "Escriu un autor i una obra per a cadascun dels tres corrents teatrals de postguerra (teatre de compromís, teatre d'avantguarda i teatre existencialista)." En aquest cas, tampoc han de fer ús de la reflexió per a la realització de l'exercici. És una pregunta de resposta literal. Cal anar a la poca teoria que hi ha a buscar la resposta i copiar-la en el lloc corresponent. Finalment, Brossa torna a aparèixer en un esquema recordatori al final del llibre dins La literatura en el segle XX (II), concretament a La literatura de postguerra, en l'apartat de teatre: "Joan Brossa, *El bell lloc*, *Poesia escènica*..."

En síntesi, podem concloure que la presència de Brossa en els llibres de text de 4t d'ESO dels instituts on es portà a terme la investigació és pràcticament inexistent. Bàsicament, se l'anomena i se l'etiqueta en un moviment literari sense aprofundir en res. I pel que fa a les propostes didàctiques no n'hi ha de dedicades exclusivament a la seva producció poètica. Només en el segon dels manuals, n'hi ha un parell de generals en què l'únic que han de fer els alumnes és relacionar conceptes, sense haver de fer ús del pensament crític.

## 4. METODOLOGIA

En aquest apartat es descriu el marc metodològic d'aquesta investigació, el context en el qual es desenvoluparà l'experiència, el perfil dels informants, les fases de la investigació, les eines i les estratègies d'obtenció de dades, els aspectes pràctics, les característiques generals de la investigació acció i la validació de les seqüències didàctiques.

Pensem que el desenvolupament de la investigació educativa és imprescindible per a la innovació en educació i que està dirigida a la recerca sistemàtica de nous coneixements, amb la finalitat que aquests serveixin de base per a la comprensió dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Segons Ballester (2004:58-59) la contribució de la investigació a la millora de l'educació es basa en els següents supòsits i funcions:

1. Contribueix a desenvolupar conceptes, enfocaments i esquemes que milloren la percepció i interpretació dels fenòmens educatius. És a dir, la investigació proporciona noves categories i perspectives, i fa així una aportació indirecta, però molt important, al desenvolupament d'un ensenyament de qualitat.
2. La investigació educativa pressuposa i indueix una actitud crítica en relació als processos educatius i a l'estructura i eficàcia del sistema educatiu. Aquesta actitud crítica és un primer pas cap a la innovació d'aquestes activitats i estructures.
3. En la investigació resideix el fonament de les anàlisis sobre les limitacions i deficiències contrastades del sistema educatiu, que serveixen de motor als processos de renovació.
4. La investigació fonamenta el desenvolupament de models d'activitat educativa, materials didàctics, enfocaments curriculars i procediments d'avaluació que serveixen de suport per a la renovació efectiva i concreta de l'ensenyament.
5. De la investigació s'obtenen dades que permeten una planificació racional del sistema educatiu, optimitzant processos de presa de decisions que són especialment importants en moments en què es transforma profundament el sistema.
6. Permet, a més, avaluar els efectes dels processos de reordenació i innovació en el sistema educatiu, valorar els programes i centres, superar les limitacions de les impressions ingènues en el coneixement de les estructures i interaccions en què s'emmarquen els fets educatius.
7. La investigació permet arribar a un coneixement més profund dels factors històrics, culturals, socials i econòmics que, al mateix temps, condicionen els fenòmens educatius i els donen sentit i direcció.
8. Finalment, la investigació contribueix a millorar la qualitat de l'activitat educativa dels mateixos investigadors, i aquesta és una de les raons per les quals es dona cada vegada més importància a la realització d'investigacions pels mateixos professors, vinculant la investigació a l'acció educativa quotidiana.

Des d'aquesta perspectiva no es pot entendre l'educació, o la intervenció socioeducativa, de qualitat sense investigacions. En aquest sentit, Latorre (2003) considera que la imatge del professor investigador pot esdevenir una eina útil de transformació de les pràctiques



educatives ja que li permet assumir més control sobre la seva vida professional i desenvolupar el seu criteri professional de manera que assoleixi més autonomia i emancipació. És a dir, la investigació dels docents a l'aula ha de generar auto-desenvolupament professional, una millora en la seva pràctica professional, millores en la institució educativa i unes millors condicions socials.

#### 4.1. La investigació qualitativa

En el nostre cas, ens situarem en el camp de la investigació qualitativa ja que tal com exposa Erickson (1989), la investigació qualitativa no pretén arribar a abstraccions universals sinó a concretes i específiques universalitats a través de l'estudi i comparació d'estudis de casos. És a dir, pretén esbrinar el que és generalitzable a altres situacions i el que és únic i específic en una situació donada.

La investigació qualitativa té significats diferents en cada moment. Una primera definició, aportada per Denzin i Lincoln (1994:2), destaca que “és multimetòdica en l'enfocament, implica un enfocament interpretatiu, naturalista cap al seu objecte d'estudi”. Això significa que els investigadors qualitatius estudien la realitat en el seu context natural, tal com succeeix, intentant treure sentit de, o interpretar, els fenòmens d'acord amb els significats que tenen per a les persones implicades. La investigació qualitativa implica la utilització i recollida d'una gran varietat de materials (entrevista, experiència personal, històries de vida, observacions, textos històrics, imatges, sons) que descriuen la rutina i les situacions problemàtiques i els significats en la vida de les persones.

Taylor i Bogdan (1996: 20) consideren, en un sentit ampli, la investigació qualitativa com aquella que produeix dades descriptives i informacions construïdes pels propis subjectes, és a dir, la conducta observable, així com les pròpies paraules de les persones. Això és molt important, ja que la investigació qualitativa considera tant les dades com les informacions (dades elaborades), el que s'observa i el que es pensa i diu sobre la realitat. El que és objectiu (dades observables) i el que és subjectiu (realitat interpretada: informacions). Anem a aprofundir en aquestes notes característiques de la investigació qualitativa. A partir de Miles i Huberman (1994: 5-8), de Taylor i Bogdan (1996: 20-23) i d'Eisner (1998: 49-58), es poden considerar com a característiques bàsiques de la investigació qualitativa les següents:

- Es realitza a través d'un perllongat i intens contacte amb el camp o situació de vida. Aquestes situacions són "normals", reflex de la vida diària dels individus, grups, societats i organitzacions. Es posa un èmfasi especial a estudiar els fenòmens socials o educatius en el propi entorn natural en què tenen lloc.
- El paper de l'investigador és arribar a una visió holística (sistèmica, àmplia, integrada) del context objecte d'estudi: la seva lògica, les seves ordenacions, les seves normes explícites i implícites.
- Construir una visió de conjunt no vol dir oblidar l'atenció al concret. La investigació qualitativa es basa a captar els aspectes diferencials de cada realitat concreta, es manté una perspectiva de conjunt per captar una realitat local. Com diuen Taylor i Bogdan

(1996:20): "Els investigadors qualitatius tracten de comprendre a les persones dins el marc de referència d'elles mateixes."

- L'investigador intenta capturar les dades sobre les percepcions dels actors des de dins, a través d'un procés de profunda atenció, de comprensió empàtica i de suspensió o ruptura de les preconcepcions sobre els tòpics objecte de discussió. Com diu Eisner (1998:53): "El seu propòsit és descobrir sota de la conducta manifesta el significat que els fets tenen per als que els experimenten." Es pretén explorar el significat del mateix actor. Una tasca fonamental és la d'explicar les formes en què les persones en situacions particulars comprenen, narren, actuen i manegen les seves situacions quotidianes.

- Són possibles moltes interpretacions d'aquests materials, però algunes són més convincents per raons teòriques o de consistència interna. Segons Eisner (1998:56): "La investigació qualitativa és creïble gràcies a la seva coherència, intuïció i utilitat instrumental." El concepte d' utilitat instrumental d'Eisner és similar al d'eficàcia cognitiva de Popper, és a dir, les interpretacions han de ser útils per explicar i comprendre la realitat.

- S'utilitzen relativament pocs instruments estandarditzats. L'investigador és el principal instrument de recollida d'informació, utilitzant preferentment l'observació i l'entrevista oberta (enfocada, en profunditat, individual en grup, etc.) com a eines d'exploració.

- La major part de les anàlisis es realitzen amb paraules. Els mots poden unir-se, agrupar-se, o dividir-se en parts significatives. És a dir, es poden organitzar per permetre a l'investigador contrastar, comparar i analitzar les dades que ofereixen.

Així, la nostra investigació pretén ser qualitativa en base a les vuit característiques que assenyalen Maykut i Morehouse (1994) d'aquest tipus de recerca:

- 1) El focus de la investigació té caràcter exploratori i descriptiu.
- 2) El disseny és emergent, s'elabora sobre la informació recollida.
- 3) La mostra és intencionada, es recolza en criteris interns, no pretén generalitzar els resultats.
- 4) La recollida de dades té lloc en situacions naturals, no controlades.
- 5) Posa èmfasi en el paper de l'investigador com a instrument principal de la investigació.
- 6) Els mètodes de recollida d'informació són qualitatius, és a dir, de naturalesa interactiva.
- 7) L'anàlisi de les dades és inductiu: categories i patrons emergents es construeixen sobre la base de la informació obtinguda.
- 8) L'informe d'investigació segueix el model de l'estudi de casos.

## 4.2. La investigació acció

Dins de la investigació qualitativa, la nostra posició de professor investigador ens permet de situar-nos en el marc del mètode de la investigació acció. Resulta oportú recordar la definició de Carr i Kemmis (1988:174) quan assenyalen que:

La investigació acció pot definir-se com una forma d'indagació introspectiva col·lectiva portada a terme pels participants en situacions socials concretes amb l'objectiu de millorar la racionalitat, la justícia de les seves pràctiques educatives, així com la comprensió de les mateixes i la situació en què aquestes tenen lloc.

D'una manera més breu Kemmis (1988:42) diu que “la investigació-acció és una forma d'investigació portada a terme pels pràctics sobre les seves pròpies pràctiques”. En aquest sentit, McNiff (1988) assenyala que el procés de la investigació-acció posa el “jo” com a centre de la recerca i fa una autèntica descripció de l'acció, que és informada, compromesa i intencional. A més, considera que aquest tipus de recerca comporta un compromís amb la millora educativa. També apunta que presenta una classe especial de pregunta d'investigació i noves maneres de representar la recerca. Porta un control sistemàtic de la generació de dades vàlides i contrasta les afirmacions fetes com a resultat de la investigació. Finalment, fa la recerca-acció pública.

Lewin (1946) parla d'un procés disciplinat d'investigació acció que se situa en paral·lel amb l'aplicació del mètode científic d'altres disciplines. El seu model especifica una espiral d'activitats en aquesta seqüència. D'entrada, delimitació i diagnòstic d'una situació problemàtica a la pràctica. En segon lloc, formulació d'estratègies d'acció per resoldre el problema. A continuació, implantació i avaluació de les estratègies d'acció i, per últim, delimitació i diagnòstic posteriors de la situació problemàtica (i així successivament en la següent espiral de reflexió i acció).

D'aquí se'n deriva, segons Latorre (2003:12) la necessitat d'un professor investigador amb capacitat per reflexionar sobre la seva pràctica i adaptar-se a les situacions canviants de l'aula i del context social; “la figura d'un professor intel·lectual, crític, capaç de qüestionar, indagar, analitzar i interpretar les pràctiques i les situacions acadèmiques que comporta la pràctica docent.”

Aquestes idees s'adapten a les nostres possibilitats i necessitats que tenim com a professor i com a investigador ja que ens permet compaginar la nostra tasca docent amb la recerca que estem portant a terme. La nostra condició de professor interí fa que no tinguem estabilitat laboral i això provoca que sovint haguem de canviar de centre. Per exemple, durant el període de la recerca hem estat treballant en dos instituts del Maresme, la qual cosa ens ha possibilitat experimentar les nostres propostes en dos contextos socials diferenciats. I aquest tipus de recerca ens ho permet.

A més, Elliot (1993) considera la investigació acció com l'estudi d'una situació social per tractar de millorar-la. És a dir, el seu objectiu consisteix a proporcionar elements que serveixin per facilitar el judici pràctic en situacions concretes i la validació de les teories i hipòtesis que genera no depenen tant de proves “científiques” de veritat, sinó de la seva

utilitat per ajudar a les persones a actuar d'una manera més intel·ligent i encertada. En la investigació acció, les “teories” no es validen de manera independent per aplicar-les després a la pràctica, sinó a través de la pràctica.

I considera que els processos claus del procés són:

1. El resultat consisteix en la decisió sobre la millor estratègia a seguir per realitzar els propis objectius en una situació concreta.
2. Es tracta d'un mètode adequat quan els objectius de l'activitat inclouen ideals i valors que no poden definir-se a resultats mesurables.
3. Suposa una reflexió sobre mitjans i fins agafats en conjunt. Les persones aprofundeixen en la seva comprensió dels objectius mitjançant la seva reflexió sobre les estratègies que utilitzen per portar-los a terme.
4. Donat que els judicis en relació a les estratègies porten amb elles un element de “salt al buit” quan els objectius a assolir no poden ser definits de manera precisa, han de sotmetre's a un diàleg sobre la marxa amb els companys participants.

En el mateix sentit, Ebbut (1983) diu que la investigació acció tracta de l'estudi sistemàtic dels intents de millorar la pràctica educativa per grups participants, mitjançant les seves pròpies accions pràctiques i a través de la seva pròpia reflexió sobre els efectes d'aquestes accions.

Així, doncs, la investigació acció, com a perspectiva educativa crítica, posa èmfasi en el procés de conscienciació com a procés clau pel canvi, mitjançant el qual els subjectes coneixen a fons la seva pròpia realitat i adquireixen la capacitat necessària per transformar-la. Aquesta possibilitat s'esdevé a partir de l'autoreflexió crítica que els actors realitzen sobre les seves pròpies pràctiques, i la transformació d'aquestes pràctiques a través d'un procés constant de participació i col·laboració. Tal com assenyalen Carr i Kemmis (1988) tres condicions són essencialment necessàries en qualsevol projecte d'investigació acció:

- Fixar com a objectiu una pràctica susceptible de ser modificada.
- Caracteritzar-se per un procés d'indagació constant a través del cicle d'investigació acció: planificació, acció, observació i reflexió.
- El projecte també ha d'incloure en cadascuna d'aquestes fases a totes les persones implicades en la pràctica social que es pretén canviar, incorporant-les progressivament.

Tanmateix, també s'ha tingut en consideració que aquest tipus d'investigació presenta algunes limitacions. Ballester (2004) en distingeix de tres tipus: polítiques, metodològiques i culturals.

En primer lloc, cal tenir present les limitacions polítiques. Alguns autors (Elliott, 1990) subratllen la importància de les implicacions polítiques que determinades decisions

associades als processos d'investigació-acció poden tenir. En el nostre cas, els riscos polítics que poden comportar les nostres propostes didàctiques es basen en el contingut dels textos seleccionats. Hem seleccionat poemes que tenen una càrrega política i una ideologia determinada que no ha de ser necessàriament compartida per tots els estudiants. La dificultat radica en el fet de crear activitats o exercicis que tinguin un punt de vista neutre en el sentit que no indueixin a un tipus o altra de resposta. És a dir, allò que pretenem és que els alumnes es qüestionin els textos i els seus propis pensaments. Dit amb altres paraules, el nostre objectiu és ensenyar-los a pensar no pas a què pensar. En aquest sentit, la directora del primer institut on es va portar a terme la recerca, després de llegir-se tots els materials que es passarien als alumnes, em va comentar (com queda recollit al diari de la investigació) que esperava que ningú és molestés amb la seqüència didàctica sobre la temàtica de la llengua o que la de l'amor no la veiessin com una provocació. És evident que són temes que no s'acostumen a portar a les aules, almenys des de l'àmbit de la literatura i que poden generar controvèrsia. De fet, una editorial no em va permetre d'incloure en un llibre de text l'article de Glòria Bordons sobre l'obra *Record d'un malson* de Brossa perquè hi apareixien massa elements polítics i consideraven que els podria generar problemes. Em van suggerir que hi inclogués un altre tipus de text. Ara bé, cal dir que després de portar a la pràctica totes les activitats en els tres grups de 4t d'ESO dels dos instituts on s'ha realitzat la investigació no hi ha hagut cap tipus de queixa ni de denúncia per part dels alumnes, les famílies o professors. Tots ells, em consta perquè així m'ho han expressat, són gent d'ideologia molt diversa. Per aquest motiu, creiem que hem superat aquestes possibles limitacions polítiques i hem sabut mantenir un enfocament didàctic que no fos tendencios.

Pel que fa a les limitacions metodològiques, s'ha considerat generalment que la participació o col·laboració del metodòleg en els processos de modificació o transformació de la realitat comporta un procés de pèrdua de rigor científic. La postura dominant és que la metodologia ha de dedicar-se a produir mètodes i investigacions per analitzar la realitat, però no intervenir-hi. En aquest sentit, nosaltres hem participat en la fase d'elaboració de les seqüències didàctiques, però durant el procés en què els alumnes realitzaven les activitats plantejades vam actuar com a simples observadors. Els alumnes treballaven sense cap ajuda. Ara bé, en algun cas vam haver d'intervenir per facilitar la comprensió d'alguna paraula o per explicar la tasca que havien de realitzar. A més, cal mencionar que en un dels grups del segon institut l'experiència es va portar a la pràctica sense la nostra presència. Una professora col·laboradora va passar les seqüències didàctiques als seus alumnes sense la nostra intervenció.

Per últim, de les limitacions culturals cal destacar que la investigació-acció dominant omet la variable grup com a explicació possible de determinades situacions educatives i no considera la diversitat cultural que incorporen els diferents grups socials, ni com unes determinades condicions d'existència poden explicar la producció d'unes pràctiques culturals concretes, diferenciades de les pràctiques culturals dominants. En el nostre cas, tot i que no podem escapar de la ideologia educativa general del país on fem la recerca, en un àmbit d'abast reduït, sí que ens trobem en dos contextos educatius que presenten

realitats culturals diferents. La tipologia de l'alumnat del centre del Baix Maresme no és la mateixa que la de l'Alt Maresme, com es veurà en l'apartat del context. Situació que tindrem present a l'hora d'elaborar les conclusions.

En definitiva, hem procurat de construir una metodologia que superi les limitacions assenyalades. Hem plantejat una estratègia d'intervenció educativa que potenciï la capacitat de reflexió crítica davant de diferents circumstàncies. Evidentment, la pràctica didàctica no adquireix un valor pròpiament educatiu mentre no provoqui el desenvolupament de processos que facilitin l'accés a les estructures del coneixement i als sistemes de pensament.

Això requereix organitzar unes condicions de treball que provoquin un intercanvi constant d'idees, el contrast d'opinions, la recerca d'evidències, l'anàlisi i l'avaluació de diferents situacions, etc. És a dir, un enfocament didàctic que faciliti el desenvolupament del pensament crític a partir d'un procés d'inducció i d'elaboracions personals ja que en l'àmbit de la literatura les possibles evidències són sempre qüestionables i estan obertes a múltiples interpretacions.

### **4.3. Fases de la investigació**

S'han seguit les etapes clàssiques de la investigació-acció adaptades de la manera següent:

- 1) Identificació d'un tema d'interès.
- 2) Recerca del saber i de teories relacionades amb aquest tema.
- 3) Planificació de l'acció. En el nostre cas, en primer lloc, disseny de propostes o seqüències didàctiques sobre la poesia de Joan Brossa que continguin elements de reflexió per tal d'afavorir i promoure el pensament crític, el compromís social, l'expressió autèntica d'idees, l'interès, la participació i la creativitat dels alumnes de secundària. I, en segon lloc, elaboració de qüestionaris i rúbriques d'avaluació per apropar-nos a les percepcions i creences dels estudiants de literatura catalana en relació al nostre objecte d'estudi.
- 4) Implementació, aplicació i recollida de dades. Aquesta fase de la investigació s'ha portat a terme en dues etapes. La primera en un institut del Baix Maresme i la segona en un institut de l'Alt Maresme. En el primer cas, el professor investigador ha estat el responsable de portar-ho a la pràctica amb els seus tres grups de 4t d'ESO. En el segon, ho ha portat a la pràctica amb l'ajuda d'una professora col·laboradora que era la docent responsable d'impartir l'assignatura en un dels grups. Així, en aquest cas, en dos dels tres grups el responsable ha estat el professor investigador i en l'altre la professora col·laboradora. Després de la realització de la recerca en el primer centre, s'han analitzat les dades obtingudes i s'han realitzat les pertinents modificacions de les seqüències didàctiques objecte de la investigació. Les dades s'han recollit a partir dels documents que han generat els alumnes i que han hagut de presentar en forma de treball en un dossier.

Ara bé, els qüestionaris i les rúbriques d'avaluació els han enviat per correu electrònic al professor investigador.

- 5) Observació participant. Diari d'aula dels professors participants en la investigació.
- 6) Elaboració dels criteris per establir les categories d'anàlisi.
- 7) Anàlisi de totes les dades obtingudes.
- 8) Discussió dels resultats i redacció de conclusions.

#### 4.4. Instruments de recollida de dades

La investigació acció ens permet una àmplia llibertat en la tria de tècniques docents i de procediments de recollida i anàlisi de les dades de les activitats realitzades. La nostra atenció cap a la pràctica educativa i el pensament d'alumnes ens condueix a alguns dels instruments més valorats en relació amb aquestes investigacions: l'ús d'estratègies qualitatives: diaris del professor, l'observació directa i participativa a l'aula, i sense excloure referents quantitius com l'ús del qüestionari. A més, evidentment, de les respostes dels alumnes als exercicis plantejats en les seqüències didàctiques i a les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals.

-**Anàlisi de documents:** tenim els resultats de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO que ens ajuden a contextualitzar cadascun dels instituts que participen a la investigació. A més, disposem dels dossiers amb les respostes dels alumnes a les seqüències didàctiques plantejades i de les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals que ens aporten molta informació per a la seva anàlisi. En el treball dels alumnes pretenem observar-hi a partir de les seves respostes si han desenvolupat el pensament crític a partir de les deu categories d'anàlisi. Les rúbriques d'avaluació ens han de servir per explorar la percepció que tenen els alumnes del treball que han realitzat els seus companys.

- **Diaris:** el diari com a tècnica de recollida d'informació en investigació-acció està molt estès. Segons quina n'és la seva autoria, aquest pot ser: diari de l'investigador, diari del professor o diari de l'alumne; segons el format del diari pot ser: estructurat, semiestructurat, obert. En el nostre cas, tenim el diari del professor investigador i el diari d'una professora participant. En ambdós casos és obert. Hem cregut oportú deixar tota la llibertat perquè hi escrivissin allò que creguessin oportú sense cap tipus de condicionant perquè hi emergissin aquells aspectes que cada professor consideri d'importància. S'hi espera trobar observacions, reflexions, interpretacions, hipòtesis i explicacions del que ha passat que aportin informació de gran utilitat per a la investigació ja que ens ha de permetre reconstruir diferents situacions que s'han produït a l'aula a partir de la visió que n'han tingut els professors que han participat a la investigació i d'aquesta manera observar si el pensament crític s'hi ha desenvolupat.

És a dir, ens ha de proporcionar informació de primera mà de les experiències d'ensenyament-aprenentatge i ens ha de servir per generar hipòtesis sobre aquest procés ja que ens ha de possibilitar relacionar els esdeveniments de la classe i examinar-ne les tendències que hi emergeixen.

- **Qüestionaris:** són l'instrument d'ús més universal en el camp de les ciències socials. Consisteixen en un conjunt de qüestions o preguntes sobre un tema o problema d'estudi que es contesten per escrit. Hi ha dues bones raons per utilitzar el qüestionari en un projecte d'investigació-acció: per obtenir informació bàsica que no és possible d'assolir d'una altra manera i per avaluar l'efecte d'una intervenció quan és inadequat aconseguir *feedback* d'una altra manera. Els qüestionaris, segons McKernan (1999) plantegen un seguit d'avantatges i d'inconvenients. Considera que els avantatges són que proporcionen respostes directes, són fàcils i senzills de completar, la informació és quantificable i poden recopilar amb rapidesa respostes d'un gran nombre de persones. Els inconvenients són que porta molt de temps, d'una banda, preparar primer bones preguntes i, després, de l'altra banda, analitzar-ne les respostes. A més, les respostes depenen de la capacitat per llegir i escriure de cadascú i poden no ser sinceres.

En el nostre cas, hem elaborat un qüestionari inicial i un qüestionari final amb la intenció de copsar l'opinió dels alumnes en relació a diferents aspectes relacionats amb la poesia i el seu ensenyament. Hem plantejat preguntes de diferents tipus: de resposta oberta, d'escala, de classificació, de categorització i de distracció. En l'apartat de l'experiència pràctica mostrarem aquests qüestionaris i en detallarem la intenció de cada qüestió.

#### 4.5. L'anàlisi de les dades

L'anàlisi de les dades, en la investigació-acció, constitueix la fase amb la qual es tanca el cicle i dona pas a l'elaboració de l'informe i possiblement al replantejament del problema per iniciar un nou cicle de l'espiral autoreflexiva. La reflexió constitueix un dels moments més importants del procés d'investigació-acció.

L'anàlisi de dades l'entendem com el conjunt de tasques (recull, reducció, representació, validació i interpretació) per tal d'extreure significats rellevants, evidències o proves en relació amb els efectes o conseqüències del pla d'acció. La tasca d'analitzar i interpretar dona sentit a la informació obtinguda. Cal codificar, categoritzar a partir d'uns indicadors. És a dir, codificar vol dir fragmentar la informació en unitats de significat o d'anàlisi mitjançant indicadors i categoritzar consisteix a associar cada unitat d'anàlisi a una categoria, representada per un codi. En el nostre cas, hem establert deu categories d'anàlisi, que ja hem apuntat a l'apartat 3.2.7. L'avaluació del pensament crític en el context educatiu es desenvolupa en les respostes dels alumnes a les seqüències didàctiques que se'ls plantegen, i que convé destacar també aquí:

1. Descobreixen similituds i diferències significatives.
2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.
3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.
4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.
5. Generen o valoren solucions i alternatives.



6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.
7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.
8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.
9. Identifiquen la intenció del text.
10. Fan connexions interdisciplinàries.

A partir d'aquestes categories hem analitzat les respostes dels alumnes en funció d'uns indicadors que classifiquen els resultats segons si hi ha evidències del desenvolupament del pensament crític, si aquest es troba en un procés avançat, inicial o bé no ha existit. S'ha relacionat cada pregunta plantejada amb un tipus de categoria diferent de manera que es prioritzés en cada cas allò que es pretenia observar.

També hem tingut present que tota investigació ha de respondre a uns canons o criteris regulatius, que permetin valorar la veracitat del procés. Segons Lincoln i Guba (1985), el rigor científic de qualsevol metodologia pot ser considerat des de quatre criteris regulatius: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat.

I ha de seguir certes estratègies per establir-ne la qualitat: estada prolongada, observació persistent, triangulació, material de referència, revisió de col·legues, comprovació de companys, diari reflexiu, descripció densa, mostreig teòric, auditoria.

En el nostre cas, l'estada als dos centres on es portà a terme la investigació fou d'un curs acadèmic, i la fase pròpiament experimental tingué una durada de gairebé dos mesos. És a dir, d'un espai de temps prou prolongat. Durant aquest període hi hagué una observació persistent que quedà recollida en els diaris dels professors, els dos del professor investigador i el de la professora col·laboradora del segon centre. Això permeté també que hi hagués revisió i comprovació del que s'observà entre companys de professió. Els materials de referència que s'analitzen, a més d'aquests diaris, són els qüestionaris inicials i finals que hagueren de respondre els alumnes, les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals i les respostes de les seqüències didàctiques, com ja s'ha mencionat. És a dir, es disposa d'una quantitat de documents rellevants per tal de poder fer una descripció densa d'allò que s'observà mitjançant també la triangulació de les dades obtingudes.

En aquest sentit, convé aquí explicar que la triangulació es defineix com la combinació d'instruments en l'estudi d'un mateix fenomen. Consisteix en un control creuat entre diferents fonts de dades: persones, documents, o la combinació d'aquests. El principi bàsic que roman en la idea de triangulació és el de recollir relats, observacions d'una situació o d'algun aspecte de la mateixa, des de diversos angles i perspectives per comparar-los o contrastar-los. Hi ha diferents classes de triangulació. En l'estudi que presentem hem portat a terme les següents:

- D'espai. S'examinen dades de diferents cultures, llocs i circumstàncies per comprovar les divergències i coincidències. En el nostre cas, analitzarem dades de dos instituts diferents.

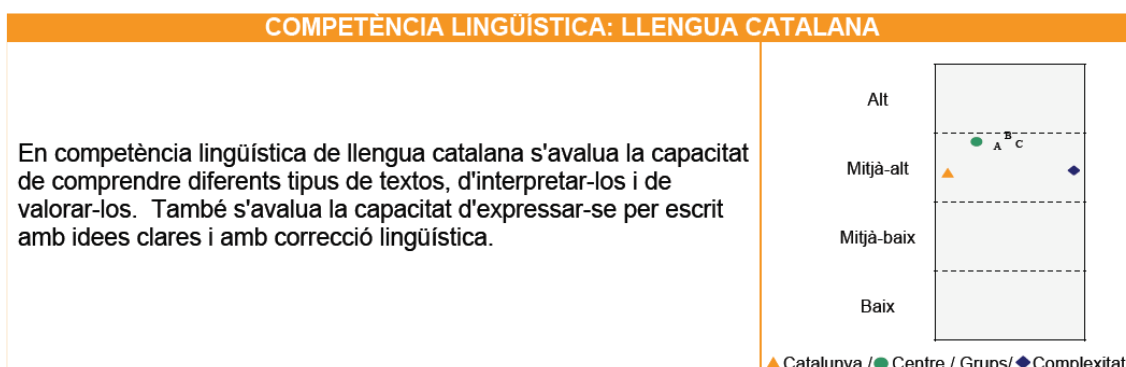
- De material de referència. La recollida de material de referència serveix per comparar resultats. Així, les dades obtingudes a partir dels qüestionaris, de les rúbriques, de les seqüències didàctiques i dels diaris dels professors ens permetran contrastar els resultats i interpretacions amb la realitat.

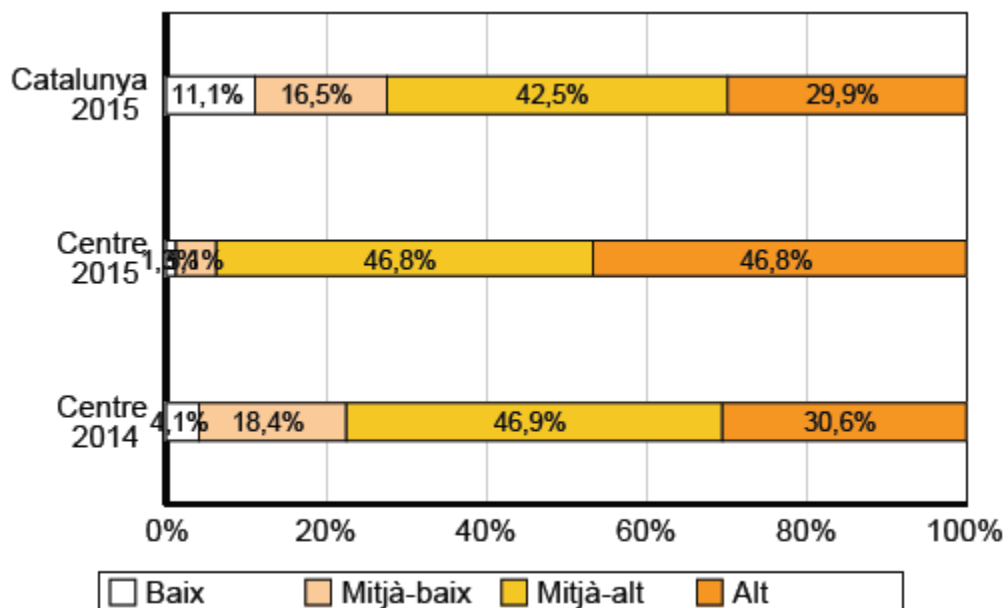
- De judici crític de col·legues. Sotmetre a judici crític d'altres col·legues el coneixement i interpretacions que s'obtenen i afrontar qualsevol qüestió que es pugui plantejar. Nosaltres podem contrastar les dades obtingudes pel professor investigador amb les recollides per una professora col·laboradora, companya de departament, que ha participat amb el seu grup-classe en la investigació en el segon institut on s'ha portat a terme la recerca.

Finalment, amb totes les dades presentades i analitzades hem arribat a les conclusions, que ens permeten explicar què ha succeït dins les aules estudiades. Tanmateix, cal tenir present que els resultats de la nostra recerca no pretenen generar lleis universals ni teories definitives, però sí que poden ser transferibles a d'altres contextos a partir de la descripció de les condicions en què resulten aplicables.

#### 4.6. Context i perfil del grup discent

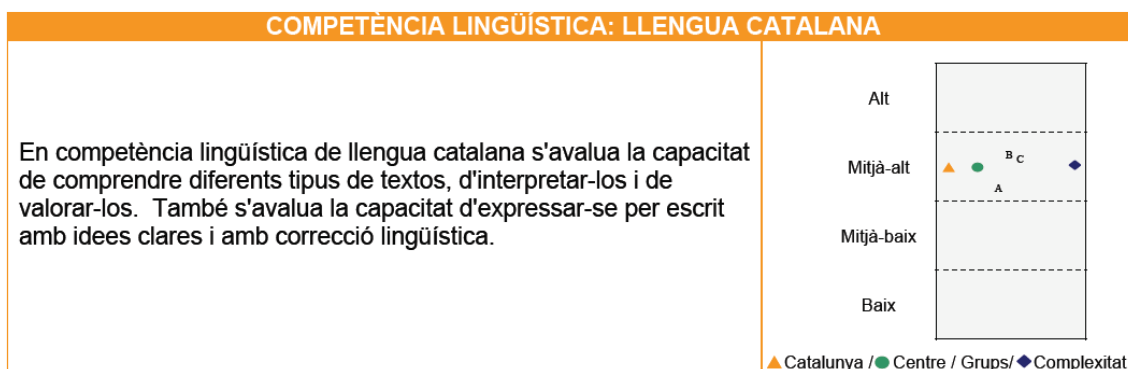
La recerca s'emmarca en l'àmbit d'actuació del professor-investigador. Aquesta s'ha portat a terme en dos centres educatius públics de secundària del Maresme. La primera fase del procés ha tingut lloc en un institut ubicat al Baix Maresme. Té tres línies per curs i l'alumnat és d'un nivell socioeconòmic familiar mitjà-alt. El curs objecte d'investigació ha estat 4t d'ESO. El professor-investigador ha impartit la matèria en els tres grups. Els resultats globals obtinguts a les proves de competències bàsiques de la matèria de llengua catalana han estat els següents (figura 6):

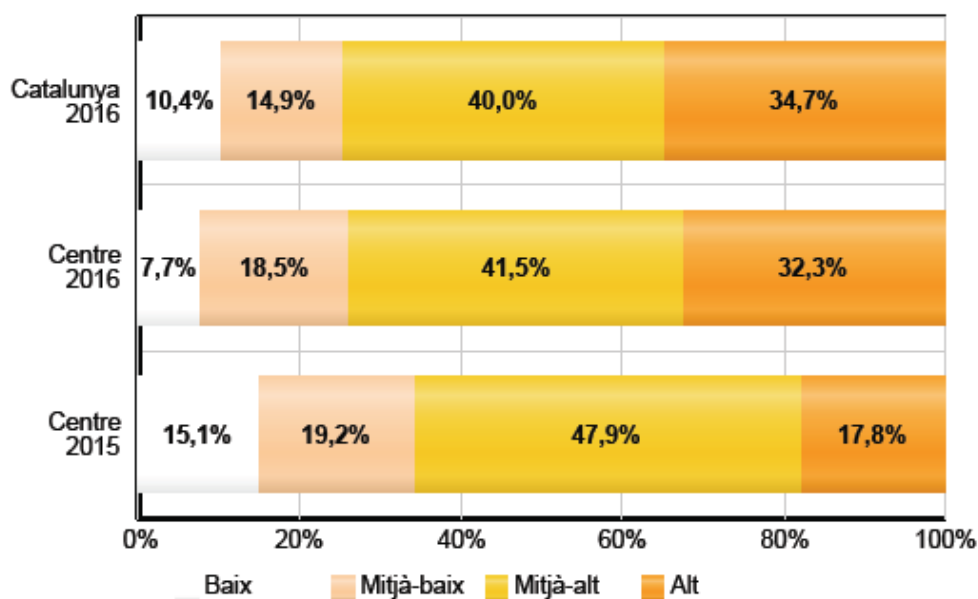




De la qual cosa se'n pot deduir que és un centre en què la majoria d'alumnes es situen a la part alta del nivell d'assoliment de les competències bàsiques: comprensió lectora i expressió escrita. En el primer gràfic també s'observa que no hi ha gaire diferència en la puntuació obtinguda entre les tres classes objectes de la investigació i que és un centre que situa els seus resultats per sobre la mitjana de Catalunya.

La segona fase del procés ha tingut lloc en un institut ubicat a l'Alt Maresme. Té tres línies per curs i l'alumnat és d'un nivell socioeconòmic familiar mitjà-baix. El curs objecte d'investigació ha estat 4t d'ESO. En aquest cas el professor-investigador ha fet classe als grups B i C; i una altra professora que també ha participat en la investigació amb els seus alumnes ha fet classe al grup A. Els resultats globals obtinguts a les proves de competències bàsiques de la matèria de llengua catalana han estat els següents (figura 7):





En aquest cas s'observa en el primer gràfic que els resultats dels grups B i C estan per sobre la mitjana de Catalunya, però no ho estan, en canvi, els del grup A. En comparació amb el primer centre els resultats obtinguts són més baixos. A les franges mitjà-alt i alt hi ha 73,8% dels alumnes. Per la seva banda, en el primer centre els qui estaven en aquestes franges més altes eren el 93,6%.

El fet que la investigació s'hagi portat a terme en dos centres diferents, com ja s'ha dit, rau en el fet que el professor-investigador ocupa plaça de professor interí a secundària per la qual cosa no té estabilitat laboral. Tanmateix, pensem que això enriqueix el treball ja que ens permet fer la investigació des d'unes realitats molt diverses que ens amplien el camp d'actuació. En ambdós casos el professor-investigador només ha romàs un curs en els instituts esmentats, justament el curs que li ha permès portar a terme la investigació.

Finalment, cal comentar que la primera fase de la investigació a l'institut del Baix-Maresme ha tingut lloc durant el curs 2014-2015. I la segona fase de la investigació a l'institut de l'Alt-Maresme ha tingut lloc durant el curs 2015-2016. En els dos casos s'observa que els resultats generals obtinguts l'any de la investigació són millors que els de l'any anterior.

## **JOAN BROSSA A L'AULA: DE LA CREACIÓ A LA REFLEXIÓ**

### **SEGONA PART: L' EXPERIMENTACIÓ**

## 5. EL PROJECTE

El projecte ha consistit, en primer lloc, en l'elaboració de set seqüències didàctiques, pensades per a ser treballades en grups de tres o quatre persones, sobre diferents temàtiques: llengua, consum, poder, educació, amor, existència i ciutats. Cada seqüència es pot segmentar en quatre parts. L'activitat inicial consta d'un poema visual, d'un cartell o d'un poema objecte, de manera que es pugui treballar la lectura interrelacionada de text i imatge. La segona part consta de poemes textuais. En la seva tria, hem seguit els criteris de Bordons i Ferrer (2009) i hem procurat que tractin temes propers i que interessin l'alumnat, que possibilitin una implicació activa dels alumnes, que permetin interpretar i establir un diàleg interactiu amb el text, que facilitin activitats per explorar el text i que permetin una implicació emocional i un treball de relació amb els companys de l'aula. A més, per l'interès del nostre estudi hi hem afegit poemes que continguin elements que afavoreixin la reflexió, que facilitin activitats per promoure el pensament crític i el compromís social i que facilitin l'expressió autèntica d'idees. La tercera part és un recull de màximes a partir de versos. I, finalment, hi ha una activitat de síntesi. Totes aquestes activitats van acompanyades de diferents propostes didàctiques en què s'ha tingut en consideració que els alumnes puguin reflexionar sobre el món que els envolta i desenvolupin el gust per un gènere habitualment poc treballat a les aules, com és la poesia. A més de tots els aspectes exposats en l'apartat 3.1.4 d'aquest treball.

En relació a l'elaboració de les propostes didàctiques s'ha fet ús de diferents tipologies de preguntes a partir de les exposades en l'apartat 3.2. Així, s'ha pretès combinar preguntes de resposta literal en què la resposta es troba en el mateix text, amb preguntes interpretatives o d'elaboració personal. A més de preguntes d'avaluació, d'anàlisi o de crítica en què el nivell de pensament que es pretén desenvolupar és més alt. També s'ha tingut present que el grau de complexitat sigui variable i que en tots els casos ajudi a la comprensió del text presentat. Per últim, s'ha intentat fomentar el debat sobre els textos: sobre el seu significat, sobre els objectius implícits i sobre els "senyals d'opinió" que l'autor ha deixat en el text. Així, s'ha buscat facilitar que els alumnes/lectors puguin efectuar un seguit d'actuacions de caire marcadament subjectiu com suposa emetre opinions, valoracions i judicis. És a dir, s'ha intentat ajudar l'alumnat a manifestar les reaccions que els provoca un text determinat i a analitzar la intenció de l'autor. Tot en el sentit de desenvolupar unes activitats que servissin per aprofundir en l'anàlisi, la reflexió i el foment de l'esperit crític dels alumnes, objectiu de la nostra investigació.

En segon lloc, s'han elaborat dos qüestionaris. Un d'inicial, en què la intenció era realitzar una exploració de coneixements de l'alumnat per saber d'on partim. Bàsicament, es pretén saber si la poesia els agrada, com els han ensenyat la literatura durant la seva escolarització i si coneixen Joan Brossa. I un de final en què la intenció és valorar diferents aspectes de les seqüències didàctiques que hauran treballat. També es pretén comprovar si s'ha produït algun canvi en relació a les respostes inicials.

En tercer lloc, s'ha elaborat una pauta de valoració de les exposicions orals per tal que els alumnes puguin avaluar-se mútuament. En cinc nivells d'assoliment han de constatar si exposen les seves idees amb claredat i parlen amb correcció, si han fet seu el contingut

dels poemes i el saben transmetre de manera engrescadora, si utilitzen terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes, si saben argumentar i si demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític i la seva capacitat de reflexió.

En quart lloc, els professors que han participat en la investigació han realitzat un diari d'aula en què hi han exposat aquells elements que els han semblat més rellevants de tot allò que han anat observant durant l'aplicació de les seqüències didàctiques.

Vegem-ho més detalladament en els apartats que segueixen a continuació.

## **5.1. Fase d'elaboració dels materials didàctics**

La primera part del projecte va consistir en l'elaboració de diferents materials didàctics. En aquest apartat, els presentarem. Començarem amb el comentari d'una de les set seqüències didàctiques treballades, la del poder. Les altres es poden consultar a l'annex 1 d'aquest treball. També mostrarem els qüestionaris (inicial i final) i explicarem quina informació volíem obtenir amb cadascuna de les preguntes. A continuació, exposarem la pauta d'avaluació de les exposicions orals i justificarem la intenció de cada ítem. Per últim, indicarem les pautes que vam seguir en la redacció del diari del professor investigador.

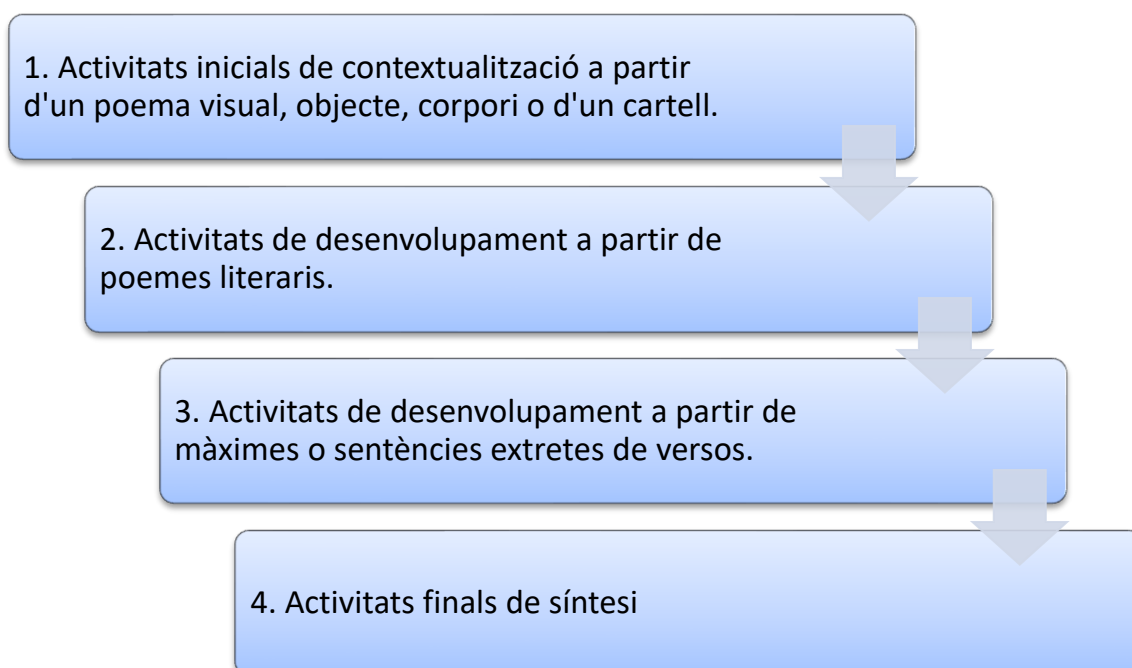
### **5.1.1. Seqüència didàctica: EL PODER**

Segons Dolz i altres (2001) una seqüència didàctica és un conjunt d'activitats escolars organitzades de manera sistemàtica al voltant d'un gènere de text oral o escrit; i per Camps (2003) el seu desenvolupament consta de tres fases: la de preparació (Què s'ha de fer? Aquest és un moment important per a l'explicitació de la tasca que s'ha d'emprendre.), la de realització (Lectura i anàlisi de textos, importància de les interaccions verbals entre companys i amb el professor, escriptura.) i la d'avaluació (Què hem fet? Què hem après?). A més, Dolz (1994) considera que la seqüència ha de tractar d'articular de manera explícita els objectius, els continguts i les activitats en un projecte de treball i ha de correspondre a un projecte de lectura o de producció verbal en relació amb una acció que es pensa dur a terme. El projecte ha de plantejar-se unes fites a l'abast del grup d'aprenents. És a dir, ha de tenir uns objectius limitats i explícits que donin una significació al conjunt de tasques a realitzar. En aquest sentit, és primordial plantejar-se quines són les activitats necessàries per a fer avançar l'alumnat. I per últim, ha de permetre la presa de consciència de l'alumne dels propis processos d'aprenentatge, mitjançant un ventall d'estratègies d'ensenyament/aprenentatge. És per aquest motiu que ens ha semblat adequat organitzar les activitats seguint aquest plantejament ja que el fil conductor de la nostra proposta se centra en la poesia de Joan Brossa. En aquest sentit, com apunten Ambrós i Ramos (2018), això implica, per tant, d'una banda, la definició d'una tasca precisa de producció i l'apropiació d'un *objecte* determinat. I de l'altra, el fet que totes les activitats que la conformin suposin un conjunt organitzat, és a dir, girin al voltant d'un pal de paller i tinguin una seqüenciació determinada (més o menys flexible) prevista pel professorat.

Hem tingut present també les altres consignes que apunten aquests autors com són la demanda de realització d'una tasca comunicativa de producció oral o escrita que exigirà la mobilització d'uns coneixements determinats i que els alumnes tinguin la necessitat d'apropriar-se d'un objecte concret ja que això els implica un aprenentatge.

Per últim, seguint les recomanacions d'Ambrós i Ramos (2018), a partir de Dolz i altres (2001), hem pensat en unes seqüències didàctiques amb poemes adequats a l'edat de l'alumnat i coherents amb el currículum. I en el fet que la presència d'aquests textos dona cos a l'acció didàctica, i les consignes que genera el docent fomenten la interacció de l'aprenent amb els textos del corpus i els de producció pròpia. Així, doncs, hem procurat que la comprensió i la producció hi tinguin un paper decisiu ja que són imprescindibles per al desenvolupament del pensament crític.

En aquest sentit, d'entrada, convé explicar que l'esquema que hem seguit en l'elaboració de les set seqüències didàctiques és el següent:



A tall d'exemple, desenvoluparem i comentarem pas a pas el procés d'elaboració d'una de les set, la de la temàtica sobre el poder.

Així, en el primer que cal fixar-se és en els enunciats de les activitats ja que estan escrits en segona persona del singular, però la majoria de les qüestions que allí se'ls plantegen s'han de resoldre en grup a partir del diàleg amb els companys. Es pretén crear un clima d'obertura que permeti desenvolupar espais de conversa, de confiança i de proximitat entre l'alumnat. En aquest sentit, s'organitzarà la classe en grups reduïts de tres o quatre persones amb la intenció de fomentar la cooperació, la interacció i la reflexió. Pel que fa a les preguntes que es plantegen, en trobarem de contextualització, d'anàlisi i de crítica



ja que pretenem treballar tres plans de comprensió: la literal, la inferencial i la crítica. Per últim, també hem tingut present les deu categories d'anàlisi que ens serveixen per verificar si el pensament crític s'ha desenvolupat. Així, en cada pregunta hem intentat que n'hi predominés alguna. A continuació les recordarem per tal de facilitar el seguiment posterior de la lectura:

### **Categories d'anàlisi:**

C1	Descobreixen similituds i diferències significatives.
C2	Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.
C3	Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.
C4	Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.
C5	Generen o valoren solucions i alternatives.
C6	Analitzen o avaluen accions o polítiques.
C7	Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.
C8	Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.
C9	Identifiquen la intenció del text.
C10	Fan connexions interdisciplinàries.

### **PRIMERA PART – ACTIVITAT INICIAL D'INTRODUCCIÓ – POEMA VISUAL, OBJECTE O CARTELL**

D'entrada, totes les seqüències didàctiques tenen una primera part que conté l'**activitat inicial de contextualització**. L'objectiu principal d'aquest moment és presentar la temàtica que es treballarà en un context el més proper possible al de l'alumnat i que tingui relació amb la realitat. També serveix com a activació dels seus coneixements previs. En aquest cas, es parteix del poema objecte "Prohibit el pas" i de les set qüestions que se'n deriven.

## Prohibit el pas



Brossa, J. (1988): “Prohibit el pas”

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Quins elements apareixen a la imatge? Com estan disposats?	Contextualització + Anàlisi	C2
2- Quin significat creus que poden tenir?	Anàlisi	C2
3- Qui crea les normes? A qui li pertoca canviar-les?	Anàlisi + Crítica	C6
4- En tots els llocs i èpoques hi ha hagut sempre les mateixes normes?	Anàlisi	C3
5- Quines prohibicions actuals aboliries? Justifica la teva resposta.	crítica + Justificació de la resposta	C6
6- Què prohibiries? Per què?	crítica + Justificació de la resposta	C5
7- Creus que és necessari que hi hagi prohibicions? Raona la teva resposta.	crítica + Justificació de la resposta	C8

## SEGONA PART – ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT I - TEXTOS

La segona part de les seqüències didàctiques conté les **activitats de desenvolupament** a partir de poemes literaris. Es presenten textos amb un nucli d'exercicis dirigits a assolir els objectius pretesos en aquella unitat. En aquest cas, el del poder, hi trobem sis poemes:

1)

## DIAGRAMA

El fet és que  
milers d'homes adinerats  
determinen el destí del món,  
i en fer-ho s'orienten per un  
principi fonamental:  
augmentar els beneficis.

(I fins quan durarà aquesta estructura?)

*El saltamartí*, 1963, [Brossa, 1984: 165]

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Qui són segons el poeta els qui determinen el destí del món? A quina gent creus que es refereix?	Contextualització + Anàlisi	C9
2- Creus que la prioritat d'aquests homes és la d'augmentar els seus beneficis econòmics? O, en canvi, pretenen millorar el benestar general de tota la població?	Crítica + Crítica	C4
3- En què consisteix l'estructura a la qual fa referència en el poema?	Anàlisi	C10
4- Quines altres estructures d'organització econòmica de la societat coneixes?	Anàlisi	C10
5- Què es critica en aquest poema? Hi estàs d'acord? Justifica la teva resposta.	Crítica + Crítica + Justificació	C9

2)

## MENTRESTANT...

Mentrestant  
el cap de l'Estat diu que ha cedit  
a la petició del poble. Ara bé:  
el poble està integrat al municipi,  
el municipi depèn del poder central  
a través del ministeri de la governació,  
el ministeri de la governació forma part  
del govern, el govern ha de decidir

amb el consell de ministres,  
i el consell de ministres és regit  
pel cap de l'Estat.

*Els ulls i les orelles del poeta*, 1961, [Brossa, 1977: 551]

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Escriu com s'organitza jeràrquicament el poder de l'Estat.	Contextualització	C2
2- Qui té el poder? El cap de l'Estat o el poble?	Anàlisi	C6
3- Què vol criticar el poeta amb aquest text?	Crítica	C9
4- Quin significat creus que pot tenir el títol del poema?	Anàlisi	C2
5- A quin tipus de societat pot fer referència el poema?	Crítica	C1

3)

### **UN HOME REPARTEIX...**

La plaça, tant pels edificis com  
per l'animació que hi donen els veïns,  
és un dels centres de la ciutat.

Un home reparteix fulls clandestins.

Al Parc hi ha una Muntanya suïssa,  
un Laberint, un Pavelló xinès i un Temple grec.

Un home reparteix fulls clandestins.

El carrer és tortuós i estret,  
té un teatre, dos cabarets i trenta cafès.

Un home reparteix fulls clandestins.

Aquest edifici està destinat  
a les oficines de la fàbrica  
amb magatzem i taller.

Un home reparteix fulls clandestins.

Hi ha obrers i estudiants tancats  
i abandonats en un calabós.

Un home reparteix fulls clandestins.

Per a anar a veure els Ministres, Caps  
d'Administració i persones de categoria i distinció  
cal demanar-los per escrit una audiència.

Un home reparteix fulls clandestins.

L'església, malgrat no tenir torre,  
sobresurt dels edificis del carrer.

Un home reparteix fulls clandestins.

Entren els criats per anunciar  
que el banquet està servit.

Un home reparteix fulls clandestins.

Gent sense casa ni sabates  
viuen en coves, als suburbis.

Un home reparteix fulls clandestins.

En una comissaria un senyor amb  
abric i barret denuncia que

un home reparteix fulls clandestins.

*Poemes entre el zero i la terra*, 1951, [Brossa, 1982: 243-244]

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Què són fulls clandestins?	contextualització	C2
2- Ara se'n reparteixen? Quin seria el seu equivalent actual? Quines maneres hi ha de criticar el poder vigent?	Anàlisi + Crítica + Crítica	C3
3- Classifica la gent que apareix al poema en dos bàndols. Quin criteri has seguit?	Instrucció + Anàlisi	C5
4- Creus que hi ha persones de categoria i distinció i d'altres que no?	Crítica	C7
5- Pot tenir vigència aquest text en l'actualitat? Justifica la teva resposta.	Crítica + Justificació	C3

4)

### LA COBERTA...

La coberta és la part exterior del sostre.  
Els únics edificis que no mereixerien  
tenir teulada són les casernes,  
les esglésies i els bancs.

*Els entra-i-surts del poeta*, 1973, [Brossa, 1986: 68]

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Quins nuclis de poder es critiquen en aquest poema?	Contextualització	C9
2- Per què creus que les casernes, les esglésies i els bancs no mereixerien tenir teulada?	Crítica	C4
3- Comparteixes l'opinió del poeta?	Crítica	C6
4- Quins altres edificis creus que tampoc mereixerien tenir teulada? Justifica la teva resposta.	Crítica + Justificació	C8

5)

### VIATJAVA EN UN VAGÓ...

Viatjava en un vagó de primera i era amic  
de la bona taula, però, quan el tren entrava  
en una estació, es traslladava en un vagó de tercera,  
es descordava el coll de la camisa, prenia un entrepà  
de truita i sortia a l'andana per donar una imatge  
adequada als seus adeptes.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 46]

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Qui podria ser el subjecte que viatja en el vagó?	Contextualització	C9
2- Qui podrien ser els seus adeptes? Es podrien sentir enganyats?	Crítica + Crítica	C5

3- Quina conducta se li critica? Per què?	Anàlisi + Justificació	C9
4- Quina lliçó se'n desprèn del poema?	Anàlisi	C4
5- Coneixes algun cas igual o similar al descrit en el text? Explica'l.	Crítica	C3

6)

### FINAL!

—Havies d'haver fet una altra fi;  
et mereixies, hipòcrita, un mur a  
un altre clos. La teva dictadura,  
la teva puta vida d'assassí,

quin incendi de sang! Podrit botxí,  
prou t'havia d'haver estovat la dura  
fosca dels pobles, donat a tortura,  
penjat d'un arbre al fons d'algun camí.

Rata de la més mala delinqüència,  
t'esqueia una altra mort amb violència,  
la fi de tants des d'aquell juliol.

Però l'has feta de tirà espanyol,  
sol i hivernat, gargall de la ciència  
i amb tuf de sang i merda, Sa Excremència!—

Glòria del bunyol,  
ha mort el dictador més vell d'Europa.  
Una abraçada, amor, i alcem la copa!

*20 de novembre de 1975*

*Antologia de poemes de revolta, 1979, [Brossa, 2001: 130]*

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- A qui va dedicat aquest poema?	Contextualització	C10
2- Amb quines metàfores és anomenat el dictador? Quina connotació tenen?	Contextualització + Anàlisi	C2
3- Quina mort va tenir? Quina li hagués agradat que hagués tingut al poeta?	Contextualització + Anàlisi	C10

4- En què consisteix una dictadura? Creus que és una bona manera d'organitzar-se?	Anàlisi + Crítica	C6
5- Coneixes algun país on encara tinguin aquesta forma de govern? Què en penses?	Anàlisi + Crítica	C8
6- Quines altres formes de govern existeixen?	Anàlisi	C5
7- Quina consideres que és la millor? Raona la teva resposta.	Crítica + Justificació	C7

### TERCERA PART - ACTIVITATS DE DESENVOLUPAMENT II - SENTÈNCIES

La tercera part de les seqüències didàctiques conté més **activitats de desenvolupament** a partir de màximes extretes de versos de l'obra del poeta. En aquest cas del poder hi trobem onze sentències amb les seves corresponents propostes de treball.

#### Sentència 1:

El pedestal són les sabates

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991: 5]

Proposta didàctica:	Tipus de qüestió:	Categoria d'anàlisi:
1- Explica aquesta màxima. Hi estàs d'acord?	Anàlisi + Crítica	C2

#### Sentència 2:

[...] Ningú no es treu la serp de la corona. [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 143]

Proposta didàctica:	Tipus de qüestió:	Categoria d'anàlisi:
1- Escriu arguments a favor o en contra d'aquesta opinió.	Crítica	C4



### Sentència 3:

[...] Procura que no et prenguin la cartera. [...]

*El tràngol*, 1952, [Brossa, 1990:119]

<b>Proposta didàctica:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Descriu diferents situacions on introdueixis d'una manera adient aquesta recomanació.	Anàlisi	C3

### Sentències 4 i 5:

[...] Ah, noi, els santuaris són negoci! [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 101]

[...] A la terra els déus estan en males mans.

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 101]

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Relaciona les dues sentències anteriors.	Anàlisi	C1
2- Consideres encertades aquestes afirmacions? Justifica la teva resposta amb exemples.	Crítica + Justificació amb exemples	C7

### Sentència 6:

[...] Conec la utilitat de la inutilitat.  
I tinc la riquesa de no voler ser ric.

*La memòria encesa, mosaic antològic*, 1998, [Brossa, 1998: 383]

<b>Proposta didàctica:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1- Transforma la sentència anterior en un text argumentatiu sobre el tema del poder econòmic i la felicitat.	Crítica	C8

### Sentències 7, 8, 9, 10 i 11:

[...] Tothom es trepitja. [...]

*Sumari astral i altres poemes*, 1997, [Brossa, 1999: 9]

[...] L'or és innecessari. Enterrem roba. [...]

*Interluni*, 1955, [Brossa, 1991: 71]

-[...] Ai, esclavatge, fórmula salvatge! [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 171]

[...] Perquè els assumptes marxin els diners són les armes. [...]

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 199]

[...] La febre abat el lleó

I un mosquit espatlla un orgue. [...]

*Avanç i escampall*, 1957-1959, [Brossa, 1991: 239]

Proposta didàctica:	Tipus de qüestió:	Categoria d'anàlisi:
1- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.	Anàlisi	C4

### QUARTA PART - ACTIVITATS DE SÍNTESE

Per últim, totes les seqüències didàctiques acaben amb unes **activitats finals de síntesi**. Pretenen que tot allò que s'ha après i exercitat s'integri en una situació nova a fi i efecte de mobilitzar tot el que s'ha treballat per mostrar-ne el seu nivell. En el cas de la temàtica de poder, es tanca amb dos exercicis. D'una banda, amb la lectura d'un poema de Brossa dedicat a Salvador Puig Antich en què els alumnes han d'explicar el significat del poema. I, d'altra banda, amb la visualització de la pel·lícula sobre la vida d'aquest activista i la posterior elaboració d'una crítica cinematogràfica.

## ELEGIA

Salvador, per a tu no hi ha Amnistia;  
cap joc de queixes no té res a fer;  
però el teu pensament, gall guerriller,  
recosirà la llum en el nou dia.

M'empeny el seny, i aquesta ofrena té  
afany de lluita que el fullam canvia;  
el teu exemple, vora d'alegria,  
darà salut a qui no perd carrer.

La Llibertat, columna de la fruita,  
fa clara la diada de la lluita,  
que a poc a poc va esdevenint filó.

Relotge sempre de la gent que lluita,  
obres la gàbia a muntanyes. No  
has caigut pas! Puig Antich, Salvador!

*2 de març de 1976*

*Antologia de poemes de revolta, 1979, [Brossa, 2001: 131]*

<b>Proposta didàctica:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
- Expliqueu el significat del poema	Anàlisi	C9

**- Visualitzeu el film “Salvador” i escriviu-ne una crítica cinematogràfica. Podeu seguir aquests sis punts:**

Els sis punts són una adaptació de l'activitat de síntesi del tema 9 del Projecte Eines de 4t d'ESO de Busquets, Clopés, Ramos, Vall (2012: 203) publicat per l'Editorial Castellnou.

<b>Propostes didàctiques:</b>	<b>Tipus de qüestió:</b>	<b>Categoria d'anàlisi:</b>
1. Contextualització: determineu el gènere de la pel·lícula i busqueu informació en manuals d'història i a Internet sobre la figura de Salvador Puig Antich. Condenseu en quatre línies la informació que n'heu obtingut.	Contextualització	C10
2. Detalls sobre l'autor: busqueu informació sobre l'obra del director i seleccioneu detalls de la producció relacionats directament amb la	Contextualització	C10

pel·lícula. Condenseu en quatre línies la informació que n'heu obtingut.		
3. Resum de l'argument: situeu històricament els fets de la pel·lícula i expliqueu a grans trets les accions que s'hi desenvolupen i els espais on tenen lloc. Condenseu en vuit línies el resum del film.	Anàlisi	C6
4. Tema principal i temes secundaris més rellevants: el tema principal s'ha d'enunciar i explicar de manera precisa, acompanyat amb una citació breu del film en què es posi de manifest. Quant als temes secundaris més rellevants, n'hi ha prou d'enunciar-los. Condenseu en deu línies l'exposició del tema principal i dels secundaris de la pel·lícula.	Anàlisi	C4
5. Aportació de judicis de valor: heu d'enunciar de manera breu i concisa els detalls sobre l'estructura narrativa, punt de vista narratiu, personatges, estil, etc., i exposar raonadament la valoració de com han estat utilitzats. En aquest apartat, també heu d'exposar raonadament les sensacions i impressions que us ha provocat el film. Condenseu en deu línies l'aportació de judicis de valor sobre el film.	Crítica	C8
6. Valoració: expliciteu-hi la valoració, positiva o negativa, de la pel·lícula recorrent a una modalització asseverativa que persuadeixi el lector. Condenseu en quatre línies la valoració de la pel·lícula.	Crítica	C8

**Sense posar-hi subtítols, enllaceu els sis apartats de manera que n'obtingueu un sol escrit d'unes quaranta línies. Encapçaleu l'escrit amb un títol d'un màxim de deu paraules, i, entre el títol i el començament de la crítica, escriviu-hi les referències de la pel·lícula.**

En síntesi, en general, hem procurat que els diferents exercicis de les seqüències didàctiques s'organitzin a partir d'unes preguntes inicials de contextualització; després, a continuació, hem intentat desenvolupar unes preguntes d'anàlisi i, per últim, el tancament amb unes preguntes de conclusió de tipus crític. Han quedat distribuïdes de la manera següent:

	Preguntes de contextualització	Preguntes d'anàlisi	Preguntes de crítica	total
Primera part – Activitats inicials d'introducció	1	4	4	9

Segona part – Activitats de desenvolupament I	8	14	19	41
Tercera part – Activitats de desenvolupament II	0	4	4	8
Quarta part – Activitat de síntesi	2	3	2	7
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>65</b>

Observem que s'han prioritzat les preguntes de tipus crític, seguides de les d'anàlisi i per últim les de contextualització. És a dir, les qüestions que demanen un nivell d'exigència alt són més nombroses. La segona part és la que conté el major nombre de preguntes ja que és la fase de desenvolupament de la seqüència i, per últim, també convé destacar que cal diferenciar el nombre de preguntes dels exercicis que hi ha. És a dir, hi ha algunes activitats que presenten més d'una pregunta o que demanen la justificació de la resposta.

Si ho observem per categories d'anàlisi, aquesta n'és la distribució:

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Total
Primera part – Activitats inicials d'introducció	0	3	1	0	1	3	0	1	0	0	9
Segona part – Activitats de desenvolupament I	1	5	5	4	4	4	2	3	8	5	41
Tercera part – Activitats de desenvolupament II	1	2	1	2	0	0	1	1	0	0	8
Quarta part – Activitat de síntesi	0	0	0	1	0	1	0	2	1	2	7
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>65</b>

En aquest cas, observem que la majoria de preguntes que s'han plantejat han estat en relació a si els alumnes aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges (C2). En aquest sentit, hi trobem 10 qüestions. Després predominen les preguntes per saber si els alumnes han identificat la intenció del text (C9), seguides de les que tenen per objectiu establir si són capaços d'analitzar o avaluar accions o polítiques (C6). Tot seguit,

hi ha quatre categories d'anàlisi amb 7 qüestions cadascuna: (C3) comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos; (C4) analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories; (C8) exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions; (C10) fan connexions interdisciplinàries. I, finalment, trobem amb tres qüestions la categoria 7 (C7) reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement; i la categoria 1 amb dues, (C1) descobreixen similituds i diferències significatives. A continuació, per últim, mostrem quin tipus de preguntes hi ha per a cada categoria:

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Total
Preguntes de contextualització	0	4	0	0	0	0	0	0	3	4	<b>11</b>
Preguntes d'anàlisi	1	5	3	3	2	4	0	1	3	3	<b>25</b>
Preguntes de crítica	1	1	4	4	3	4	3	6	3	0	<b>29</b>
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>65</b>

Hi observem que la categoria que ha quedat més ben distribuïda és la de si identifiquen la intenció del text (C9) ja que hi trobem tres qüestions de cadascun dels tipus: de contextualització, d'anàlisi i de crítica. Ara bé, totes les preguntes i les categories d'anàlisi formen un conjunt de manera equilibrada. Així mateix, en relació a les altres seqüències didàctiques ja que entre elles no presenten diferències significatives.

### 5.1.2. Qüestionari inicial

Hem elaborat un qüestionari inicial de deu preguntes per copsar el punt de partença inicial dels alumnes. A continuació el presentem i expliquem què pretenem observar-hi en cadascuna.

#### 1. T'agrada la poesia i en llegeixes?

#### 2. Per què t'agrada la poesia i en llegeixes o per què no?

Aquestes dues primeres preguntes són de contextualització i pretenen saber si els alumnes tenen interès per la poesia. Si bé no formen part de l'objectiu central de la nostra recerca, ens poden donar dades sobre si ha canviat el punt de vista dels alumnes en relació a la poesia després d'haver fet el treball.

**3. Com han organitzat fins ara els teus professors l'ensenyament de la poesia?  
Subratlla l'enfocament emprat.**

- a) **Enfocament cronològic (èpoques i autors)**
- b) **Enfocament per temàtiques (textos sobre diferents temes: amor, mort, art, etc.)**
- c) **Enfocament creatiu (redaccions, interpretacions, recitals, etc.)**
- d) **Enfocament crític/reflexiu (debats, opinions, argumentacions, etc.)**
- e) **Altres. Explica-ho.**

**4. Com t'han ensenyat la poesia a l'escola/institut fins ara?**

Aquestes dues qüestions tenen interès per observar quina percepció tenen els alumnes sobre quina metodologia han emprat els seus professors en l'ensenyament de la literatura. Són rellevants per a la nostra investigació perquè pretenem saber quin enfocament hi predomina. Hem usat una doble pregunta. D'una banda, una pregunta tancada amb opcions múltiples en què només han de subratllar la resposta que els representi i, de l'altra, una pregunta de resposta oberta perquè ho puguin explicar. Així, obtindrem dades quantitatives i qualitatives, respectivament.

**5. L'ensenyament de la poesia que has rebut què creus que ha fomentat en tu?**

	<b>gens</b>	<b>poc</b>	<b>bastant</b>	<b>molt</b>	<b>No ho sé</b>
<b>La competència cultural</b>					
<b>La consciència estètica</b>					
<b>La consciència social</b>					
<b>El desenvolupament personal</b>					
<b>La creativitat</b>					

Aquesta pregunta pretén copsar la percepció que tenen els alumnes sobre què creuen que els ha estimulat l'ensenyament de la poesia. La resposta està organitzada en una gradació de quatre categories: gens, poc, bastant i molt. A més, també hi ha la possibilitat de marcar que no se'n té coneixement. És rellevant per a la nostra investigació perquè pretenem saber si predominen les respostes que consideren que la poesia els ha ajudat a desenvolupar alguns dels aspectes que es mencionen i que contribueixen al desenvolupament de l'esperit crític.

## **6. Què en penses de la poesia pel que fa a la dificultat de comprensió?**

**Gens difícil – poc difícil - bastant difícil – molt difícil – no ho sé**

## **7. Què en penses de la poesia pel que fa a l'amenitat?**

**Gens amena – poc amena - bastant amena – molt amena – no ho sé**

Aquestes dues preguntes són qüestions que podríem considerar de distracció ja que no formen part pròpiament dels objectius de la nostra investigació, però ens poden servir per veure si després ha canviat la seva concepció.

## **8. Què creus que et pot aportar la poesia?**

Aquesta és una pregunta de resposta oberta. Pretén copsar quines són les expectatives dels alumnes en relació a la contribució que pot fer la poesia en la seva formació. És a dir, podem saber què n'esperen de l'ensenyament-aprenentatge de la poesia.

## **9. Què és per a tu la poesia?**

La penúltima qüestió també és de resposta oberta. I pretén que els alumnes manifestin allò que entenen per poesia. Si bé, no és rellevant per a la nostra investigació, ens pot servir per adonar-nos de les idees preconcebudes que tenen sobre aquest art.

## **10. Coneixes Joan Brossa? Què en saps? Què n'has llegit?**

L'última qüestió està dividida en tres preguntes. L'objectiu és copsar què en saben del poeta que treballaran amb les seqüències didàctiques. Ens permetrà observar si és un autor que han estudiat àmpliament o si és un desconegut per a ells.

### **5.1.3. Qüestionari final**

Hem elaborat un qüestionari final de vint-i-dues preguntes per copsar el punt d'arribada final dels alumnes després d'haver realitzat tot el treball. A continuació el presentem i expliquem què pretenem observar-hi en cadascuna.

#### **1. T'agrada la poesia i en llegeixes?**

#### **2. Per què t'agrada la poesia i en llegeixes o per què no?**

Aquestes dues primeres preguntes són de contextualització i pretenen saber si ha canviat l'interès que puguin tenir els alumnes per la poesia després de la realització del treball. Si bé no formen part de l'objectiu central de la nostra recerca, ens poden donar dades sobre



si ha canviat el punt de vista dels alumnes en relació a la poesia després d'haver fet el treball.

### **3. Havies llegit mai poesia d'aquest tipus?**

Aquesta pregunta, tot i que no forma part dels objectius de la nostra investigació, pretén saber si els alumnes ja coneixien la poesia experimental abans de fer aquest treball.

### **4. Creus que aquests textos són poesia?**

### **5. Per què creus que aquests textos són poesia o per què creus que no ho són?**

Aquestes dues qüestions són de caràcter obert i pretenen copsar què entenen els alumnes per allò que és o no la poesia.

### **6. Què has pensat quan els has llegit?**

Aquesta és una pregunta de resposta oberta que pretén saber quina és la impressió que ha causat la lectura dels poemes en els alumnes. Lligada amb la pregunta que ve a continuació ens ha de servir per comprovar si els alumnes mostren evidències d'haver desenvolupat el pensament crític.

### **7. Creus que t'han ajudat a potenciar el teu esperit crític i reflexiu?**

Aquesta és una pregunta cabdal en relació a la nostra investigació ja que pretén saber si els alumnes consideren que els poemes els han servit per desenvolupar el pensament crític.

### **8. Per què consideres que han contribuït a fer-te pensar o per què creus que no?**

Aquesta també és una pregunta cabdal en relació a la nostra investigació ja que pretén saber si els alumnes consideren que els poemes els han fet reflexionar. Pretén que argumentin el sentit de la seva resposta. Ens servirà per adonar-nos si tenen la percepció que han desenvolupat el pensament crític.

### **9. Quin poema t'ha agradat més?**

### **10. Quin poema t'ha agradat menys?**

### **11. Com has trobat aquests poemes?**

a) difícils – fàcils

b) engrescadors – avorrits

c) elogiosos – crítics

d) estúpids – intel·ligents

e) interessants - banals

**12. Si no has trobat l'adjectiu adequat a la pregunta anterior, escriu un adjectiu o una expressió breu que expliqui com has trobat aquests poemes.**

Aquestes preguntes podrien considerar-se de distracció ja que no formen part dels objectius principals de la investigació, però les dades que s'obtinguin podrien servir per modificar posteriors propostes didàctiques a l'aula. Pretenen obtenir informació sobre els gustos personals de cadascú i sobre el nivell de dificultat que han percebut.

**13. Quina és la teva opinió sobre aquests poemes. Indica com els trobes, en els diferents aspectes, en una gradació des de “molt” fins a “gens”.**

	<b>MOLT</b>	<b>BASTANT</b>	<b>POC</b>	<b>GENS</b>	<b>NO HO SÉ</b>
<b>Interès cultural</b>					
<b>Valor artístic</b>					
<b>Originalitat</b>					
<b>Valor social</b>					
<b>Desenvolupament personal</b>					
<b>Fomenten la reflexió</b>					

Aquesta qüestió, en relació a la nostra investigació, pretén, principalment, observar si els alumnes consideren que els poemes fomenten la reflexió.

**14. Què penses dels diferents poemes pel que fa a la dificultat de comprensió.**

**Gens difícils – poc difícils - bastant difícils – molt difícils – no ho sé**

**15. Què penses dels diferents poemes pel que fa a l'amenitat.**

**Gens amena – poc amena - bastant amena – molt amena – no ho sé**

Aquestes dues preguntes són de distracció i serveixen per comprovar si els alumnes són coherents en relació a la qüestió número 11.

**16. Què penses dels diferents poemes sobre si potencien l'esperit crític i reflexiu.**

**Gens – poc - bastant – molt – no ho sé**

Aquesta és una pregunta per comprovar que els alumnes són coherents en relació a les altres qüestions que se'ls han plantejat sobre si aquesta poesia ha contribuït a desenvolupar el pensament crític. És a dir, se'ls ha fet pràcticament la mateixa pregunta plantejada de maneres diferents per confirmar i validar les respostes.

**17. Ha canviat la teva manera de veure la poesia, després de les activitats fetes a classe?**

**Gens – poc – bastant- molt – no ho sé**

**18. Segons el que hagi respost a la pregunta anterior explica per què ha canviat la teva manera de veure la poesia o per què no ha canviat.**

Aquestes preguntes pretenen copsar si s'han produït canvis en relació a la percepció que els alumnes tenen de la poesia després de la realització del treball.

**19. Aquestes seqüències didàctiques sobre la poesia t'han resultat:**

- a) Útils per aprendre coses noves / Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist.**
- b) Útils per canviar la meva manera de veure la poesia / Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res.**

Aquestes preguntes pretenen copsar si consideren que les seqüències didàctiques que han treballat els han semblat útils.

**20. Què has après?**

Aquesta pregunta pretén que els alumnes manifestin allò que han après amb la realització del treball. És una qüestió de resposta oberta que ens aportarà dades qualitatives que ens serviran per veure quina és la percepció que tenen els alumnes sobre el seu aprenentatge.

**21. Què t'ha agradat més?**

**22. Què hi has trobat a faltar?**

Aquestes dues últimes qüestions pretenen esbrinar què ha agradat i què ha mancat a les seqüències didàctiques, segons els alumnes. És a dir, es vol observar què ha funcionat i què caldria millorar del treball portat a la pràctica.

#### **5.1.4. Pauta d'avaluació**

Després de les exposicions orals dels treballs, es pretén que per grups facin ús de la coavaluació entre iguals amb una pauta d'avaluació. Per una banda, els tres primers ítems es poden considerar de contextualització i serveixen per avaluar aspectes de llengua i propis de la posada en escena. Per l'altra, els tres últims ítems són els que ens interessin

especialment per a l'objectiu de la nostra recerca. Ens serviran per observar si els alumnes consideren que els seus companys han reflexionat i han desenvolupat el pensament crític. La gradació de la puntuació va del gens al molt bé. Cada grup haurà de consensuar la resposta.

<b>PAUTA – EXPOSICIONS ORALS PROPOSTES DIDÀCTIQUES BROSSA</b>	<b>GENS</b>	<b>POC</b>	<b>REGU- LAR</b>	<b>BÉ</b>	<b>MOLT BÉ</b>
1. L'ordre de l'exposició és lògic. Exposen les idees amb claredat i parlen amb correcció.					
2. Han fet seu el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora.					
3. Utilitzen la terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes.					
4. Analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva.					
5. Argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs.					
6. Demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada.					

### 5.1.5. Diari del professor

Durant el procés que durà la investigació, el professor investigador i una professora col·laboradora del segon institut van portar a terme un diari d'aula en el qual escrivien sobre allò que trobaven rellevant de cada sessió. Les entrades reflecteixen pensaments, sentiments i experiències en relació a allò que s'esdevenia en cada classe. Per a la seva realització no es va donar cap consigna. És a dir, són anotacions personals de caràcter

obert. No delimitades ni acotades per cap instrucció prèvia. Es pretén conèixer quins factors són importants en el desenvolupament de la recerca. Els diaris es poden consultar a l'annex 3.

## 5.2. Fase I: Institut Pere Ribot

### 5.2.1. Anàlisi dels resultats

A continuació presentem l'anàlisi dels resultats obtinguts al primer institut. D'entrada, mostrarem les dades d'una de les seqüències didàctiques. Després veurem els resultats dels qüestionaris i de les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals. Per últim, presentarem l'anàlisi del diari del professor. Convé que assenyallem aquí que no hem analitzat així totes les seqüències didàctiques ja que per extensió hem considerat que els resultats esdevindrien repetitius i mancats de rellevància després d'haver-ne fet una anàlisi més general, que es pot consultar a l'annex 5.

#### *Anàlisi seqüència didàctica: El poder*

Hem agrupat les diferents preguntes de les seqüències didàctiques en funció de les deu categories d'observació. Per a cada qüestió, hi ha la resposta de cadascun dels tres grups: 4A, 4B i 4C. Les dades s'han obtingut a partir del dossier que els alumnes havien de presentar el dia de l'exposició oral del treball. Per a la seva transcripció hem mantingut l'ortografia i la puntuació originals. D'aquí intentarem definir si el pensament crític s'està utilitzant de manera adequada, està en procés avançat o inicial de desenvolupament o bé si no hi ha evidències de la seva utilització. Presentem els resultats per categories i en colors per facilitar-ne la lectura:

#### **C1. Descobreixen similituds i diferències significatives.**

En relació a la primera categoria d'anàlisi, hem previst dues preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. La primera apareix al poema "Mentrestant..." i la segona, a les sentències 4 i 5. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- A quin tipus de societat pot fer referència el poema (Mentrestant...)? C1**

4A.- A una societat dividida en classes socials o estaments.

4B.- Pot fer referència a la administració política espanyola.

4C.- A qualsevol societat d'Europa i quasi del món.

#### **Sentències 4 i 5:**

- Ah, noi, els santuaris són negoci! (el dia a dia)

- A la terra els déus estan en males mans. (el dia a dia)

## P2 - Relaciona les dues sentències anteriors. C1

4A. - La religió s'aprofita de la fe cega dels seus fidels en benefici propi.

4B. - Que les dos estan ambientades en un àmbit religiós i critiquen el poder que tenia antigament la església.

4C. - La temàtica de les dos sentències són la religió i l'església.

En les sis respostes observem que el pensament crític està en procés inicial de desenvolupament. Si bé, són capaços de descobrir similituds significatives, no aprofundeixen a l'hora d'evidenciar-les en les seves respostes. Els alumnes no argumenten ni exemplifiquen cap de les seves aportacions.

### Quadre resum categoria 1. Descobreixen similituds i diferències significatives.

C1	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1			3 (4A, 4B, 4C)	
Pregunta 2			3 (4A, 4B, 4C)	
Total			6	

### Descriptors de nivells d'assoliment C1:

NA	No descobreixen similituds ni diferències significatives.
AS	Mencionen algunes similituds i diferències significatives, però no les desenvolupen ni amb arguments ni amb exemples.
AN	Argumenten o exemplifiquen adequadament alguna similitud o diferència significativa que identifiquen.
AE	Argumenten i exemplifiquen adequadament les similituds i diferències significatives que identifiquen.

## C2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.

En relació a la segona categoria d'anàlisi, hem previst set preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

### P1- Quins elements apareixen a la imatge (poema objecte)? Com estan disposats? C2

4A.- Un senyal (prohibit el pas) de trànsit amb unes fletxes clavades.

4B.- A la imatge apareixen una senyal de transit i unes fletxes. Hi ha una senyal en el centre de la imatge, i les fletxes clavades en ella.

4C.- Una senyal de no passar i unes fletxes.

La resposta del grup 4A seria la més satisfactòria. Aclareix que hi ha un senyal de trànsit de prohibit passar i unes fletxes clavades. Ara bé, no concreta que en són quatre. En canvi, el grup 4B no aclareix el tipus de senyal de trànsit ni quantifica el número de fletxes. Per últim, el grup 4C aclareix el tipus de senyal de trànsit, però no indica com estan disposats els elements que apareixen en el poema ni tampoc quantifica el número de fletxes. Per tant, considerem que el pensament crític del grup 4A es troba en procés avançat de desenvolupament. En canvi, en els grup 4B i 4C es troba en un procés inicial.

## **P2- Quin significat creus que poden tenir (poema objecte)? C2**

4A. - Té un significat metafòric, ja que ens intenta explicar que si passes pot tenir conseqüències // Significa que si t'atures i obeeixes al poder, aquest t'acabarà matant, per tant, has de decidir per tu mateix i superar els obstacles que et posen els poderosos.

4B. - Aquesta imatge significa que, la gent no acostumava a obeir les prohibicions.

4C. - Hi ha un atac a la prohibició per tal de dir que no es poden prohibir algunes coses, per exemple, no es pot prohibir el progrés d'una llengua, d'un negoci, d'un país... I que no sempre s'han de complir totes les normes.

El grup 4A identifica que té un sentit metafòric el poema, però en fa una anàlisi, amb una afirmació molt contundent, en què no justifica la seva interpretació. Podríem considerar que fa un assoliment suficient en l'ús del pensament crític. El grup 4C, un assoliment notable perquè identifica que hi ha un atac al fet de prohibir, però tampoc argumenta els exemples de coses que considera que no es poden prohibir. Aclareixen que no sempre s'han de complir totes les normes. Però tampoc justifiquen el perquè. Per últim, el grup 4B no contextualitza ni argumenta el sentit de la seva resposta de manera que no queda palès en quina mesura ha desenvolupat el pensament crític. És a dir, no assoliment del seu ús.

## **P3- (Mentrestant...) Escriu com s'organitza jeràrquicament el poder de l'Estat. C2**

4A.- S'organitza en forma de piràmide. A dalt de tot es troba el Cap d'Estat, per sota d'ell el Ministeri de Governació, per sota el Municipi i en l'últim esglaó es troba el poble.

4B.- Cap d'Estat, consell de ministres, govern, ministre de governació, municipi, poble.

4C.- La població està al municipi, el municipi depèn del poder central del ministeri de governació, aquest forma part del Govern, establert per un consell de ministres i aquest dirigit pel Cap de l'Estat.

El grup 4A aclareix el significat de paraules i en la seva anàlisi són capaços de veure com s'organitza jeràrquicament el poder de l'Estat, però es deixen un parell de components. Ara bé, són capaços d'indicar que l'estructura és piramidal. Per aquest motiu, considerem que el desenvolupament del pensament crític està en procés avançat. En canvi, a 4B i 4C es troba en un procés inicial. El grup 4B enumera els components que integren

l'organització, però no dona cap indicació del seu ordre jeràrquic. Tanmateix, els ordena del cap de l'Estat fins al poble, però no argumenta el perquè. Per últim, el grup 4C enumera tots els components i indica que el consell de ministres és dirigit pel cap de l'Estat. Fa un mal ús de les preposicions: no hauria de ser [...] del poder central del ministeri de governació [...], sinó [...] del poder central a través del ministeri de governació [...].

**P4- (Mentrestant...) Quin significat creus que pot tenir el títol del poema? C2**

4A. - El temps que ha d'esperar el poble entre que fa la seva la petició fins que s'executa.

4B. - Creiem que el significat del títol, significa que mentre porten una petició fins al cap de l'Estat, poden passar moltes coses i poden prendre una decisió massa tard.

4C. - Mentre nosaltres creiem que el Cap de l'Estat no ens controla, la piràmide política fa que ens controli tots els dies.

El grup 4A identifica la noció de temps del títol i la relaciona amb la petició del poble. No en fa cap tipus de valoració. El grup 4B relaciona el títol amb el que pot passar durant el temps en què s'esdevé una cosa. El grup 4C hi veu una relació de control, però no la justifica ni amb arguments ni amb exemples. En els tres casos el desenvolupament del pensament crític es troba en un procés molt inicial.

**P5- (Un home reparteix...) Què són fulls clandestins? C2**

4A.- Fulls amb idees o escrits no acceptats, o prohibits, per la societat o pel poder.

4B.- Són fulls que critiquen el poder de manera anònima.

4C.- Escrits en que es critica la societat i els que exerceixen el poder per intentar influir a qui ho llegeixi.

En el grup 4A hi emergeix la idea que són uns escrits que no segueixen les normes vigents, però hi manca la idea d'anonimat. En el grup 4B hi apareix la noció d'ocultació i de crítica. En el grup 4C hi apareix la idea de crítica per intentar influir en els lectors. Ara bé, s'hi omet la idea d'actuar d'amagat. Així, considerem que els grups 4A i 4C desenvolupen el pensament crític de manera notable i, en canvi, el grup 4B el desenvolupa de manera excel·lent. Pensem que la clau era aclarir la idea d'ocult, de fet secretament, com essent il·lícit.

**P6- (Final!) Amb quines metàfores és anomenat el dictador? Quina connotació tenen? C2**

4A.- Podrit Botxí, Rata de la més mala delinqüència, Sa Excremència. Tenen una connotació molt negativa.

4B.- El dictador més vell d'Europa. És l'únic que va morir de forma natural.



4C.- Rata de la més mala delinqüència. Que fan fàstic tots els actes malignes que va fer.

El grup 4A identifica tres metàfores i remarca que tenen una connotació molt negativa, però no argumenta el perquè. Així, ho podem valorar com un assoliment notable. El grup 4B no aclareix cap metàfora ni analitza quina connotació tenen. En aquest cas, el desenvolupament del pensament crític és inexistent. El grup 4C identifica només una metàfora i remarca una connotació, però no l'argumenta. Ho valorem com assoliment suficient.

### Sentència 1:

- El pedestal són les sabates. (el pedestal són les sabates)

### Proposta didàctica:

#### P7- Explica aquesta màxima. Hi estàs d'acord? C2

4A. - Les sabates haurien de ser el màxim pedestal (poder) que hauria de tenir una persona. Per tant, totes estaríem al mateix nivell i no hi hauria ningú amb més poders que un altre. Sí que hi estic d'acord, perquè crec que tots som iguals i hem de tenir el mateixos drets i llibertats.

4B. Significa que tothom és igual, no hi ha gent superior ni inferior. Si que hi estem d'acord, perquè pensem el mateix que l'autor.

4C. - Qui té més poder o diners es pot permetre sabates més cares, en canvi, qui no té diners, només es pot permetre sabates senzilles o anar descalç. El pedestal representa el poder o el nivell social i les sabates representen la imatge que dona una persona. No, perquè hi ha gent que aparenta tenir més del que té, per així tenir més nivell social.

Els grups 4A i 4B aclareixen i analitzen el significat de la frase, però els del grup 4B no argumenten el perquè hi estan d'acord. Els del grup 4C no demostren haver entès el significat de la paraula pedestal. Així, valorem el grup 4A amb un assoliment excel·lent, el grup 4B amb un assoliment notable i, per últim, el grup 4C amb un no assoliment.

### Quadre resum categoria 2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.

C2	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
Pregunta 2		1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)
Pregunta 3		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
Pregunta 4			3 (4A)(4B) (4C)	

Pregunta 5	1 (4B)	2 (4A) (4C)		
Pregunta 6		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 7	1(4A)	1 (4B)		1 (4C)
Total	2	7	9	3

Descriptors de nivells d'assoliment C2:	
NA	No aclareixen ni analitzen el significat de paraules, frases o imatges.
AS	Aclareixen el significat de paraules, frases o imatges, però no n'analitzen el seu sentit.
AN	Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges, però no argumenten o exemplifiquen la seva resposta.
AE	Aclareixen i analitzen amb exemples i arguments el significat de paraules, frases o imatges.

### C3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.

En relació a la tercera categoria d'anàlisi, hem previst cinc preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### P1- (poema-objecte) En tots els llocs i èpoques hi ha hagut sempre les mateixes normes? C3

4A. - No, perquè els poderosos i la societat van canviant en cada generació, cada cop, el poble és més conscient de quan és utilitzat i cada cop està més conscienciat de que ha de lluitar per poder ostentar el poder que li pertoca.

4B. -No, les normes varien depenent de l'època i el context històric, i també depèn del sistema polític vigent en un país.

4C. - Avui dia, el govern escollit democràticament per ciutadans. La societat en general, l'oposició que no està d'acord amb les normes.

El grup 4A evidencia que el poder i la societat van canviant, però no ho exemplifiquen o argumenten amb idees que ho relacionin amb com influeix en les normes. El procés de pensament crític està en procés inicial de desenvolupament. En el mateix cas, ens trobem amb el grup 4B. Expressen que les normes varien en funció de l'època, del context històric i del sistema vigent d'un país, però tampoc ho justifiquen amb exemples. Per últim, en la resposta del grup 4C hi ha problemes de redacció que evidencien que el pensament crític no s'està utilitzant.

#### P2- (Un home reparteix...) Ara se'n reparteixen? Quin seria el seu equivalent actual? Quines maneres hi ha de criticar el poder vigent? C3

4A. -Sí. El seu equivalent actual serien determinats llocs web, per exemple WikiLeaks. Hi ha diverses maneres, mitjançant manifestacions, publicitat, cançons...

4B. - Ara no se'n reparteixen. El equivalent seria Internet. Es pot criticar amb poesia, la música, les novel·les.

4C. - No. Algunes pancartes i pamflets a favor d'alguna revolució. Mitjançant una vaga i/o manifestació en un lloc emblemàtic.

El grup 4A afirma que actualment encara es reparteixen fulls clandestins i en comparació amb l'actualitat consideren que l'equivalent serien determinats llocs web i n'esmenta un com a exemple, però no justifica la seva tria. Són capaços també d'evidenciar diferents maneres actuals de criticar el poder vigent. Tanmateix, no argumenten en quin sentit o com poden fer-ho. El pensament crític està en fase inicial de desenvolupament. El grup 4B considera que actualment no se'n reparteixen, expressen que el seu equivalent actual seria internet, però no expliquen en quins casos ni en quin sentit. Apunten diferents maneres actuals de criticar el poder vigent, però no les exemplifiquen o argumenten. No hi ha suficients evidències de la utilització del pensament crític. Per últim, el grup 4C considera que ara no es reparteixen fulls clandestins, però al mateix temps afirmen que el seu equivalent actual serien pamflets a favor d'alguna revolució. Per tant, s'evidencia que entren en una contradicció. Apunten dues maneres de criticar el poder vigent, però no les argumenten. No hi ha suficients evidències de la utilització del pensament crític.

**P3- (Un home reparteix...) Pot tenir vigència aquest text en l'actualitat? Justifica la teva resposta. C3**

4A. - Sí. Perquè aquest poder segueix existint i hem de continuar desemmascarar-lo i lluitar per defensar el nostres drets.

4B. - No ja que el context històric/polític en el que en va escriure, és diferent a l'actual.

4C. - Si, avui en dia així és part de la nostra societat, en bàndols, rics, treballadors i pobres.

El grup 4A i 4C consideren que el text pot tenir vigència, però en la seva argumentació no hi ha suficients elements que justifiquin el sentit adequat de la seva resposta. Així, no hi ha evidències que el pensament crític s'estigui utilitzant. En canvi, el grup 4B afirma que no pot tenir vigència i dona un argument que no acaba de desenvolupar. En aquest cas, la utilització del pensament crític es troba en una fase inicial.

**P4- (Viatjava en un vagó...) Coneixes algun cas igual o similar al descrit en el text? Explica'l. C3**

4A. - Sí, quan els candidats a qualsevol càrrec polític es presenten a les eleccions amb un programa electoral i després quan governen fan tot el contrari del que havien promès.

4B. - Coneixem el cas que ja estat explicat, però no coneixem a cap persona (dels nostres cercles), que li hagi passat.

4C. - Polítics que diuen el que entenen el que pensa la gent i que resoldrà els problemes, però que després no fa res per ajudar-los.

El grup 4A transfereix el contingut del poema a un nou context mitjançant un exemple similar, però no en fa la comparació explícita amb el text. Mostra un desenvolupament avançat en l'ús del pensament crític. El grup 4B no evidencia que hagi estat capaç de comparar situacions similars o hagi transferit allò après a nous contextos. El grup 4C proposa un exemple, fent ús de poca riquesa lèxica. No el relaciona de manera explícita amb el text. El pensament crític es troba en una fase inicial de desenvolupament.

### **Sentència 3:**

- Procura que no et prenguin la cartera. (el tràngol)

### **Proposta didàctica:**

#### **P5- Descriu diferents situacions on introdueixis d'una manera adient aquesta recomanació. C3**

4A. - Quan el banc et ven un producte del qual no obtindràs beneficis, en canvi ell si; en qualsevol estafa; quan vas caminant pel metro i hi ha molta gent; quan alguna persona t'intenta enganyar per obtenir algun benefici en detriment teu a canvi de la teva bona fe i innocència.

4B. - Quan t'ofereixen una oferta dient que és millor i que et sortirà millor de preu, i al final acaba sent igual o més car. Quan compres una cosa per internet i la pagues abans de tenir-la i no és una pàgina segura.

4C. - Quan escolten un polític on fa moltes promeses i la meitat no les farà.

El grup 4A introdueix de manera adient aquesta màxima en tres situacions. El grup 4B, en dues. I el grup 4C, en una. Així, el primer cas el valorarem amb un assoliment excel·lent, el segon amb un notable i el tercer amb un suficient.

**Quadre resum categoria 3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.**

C3	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1			2 (4A) (4B)	1 (4C)
Pregunta 2			1 (4A)	2 (4B) (4C)
Pregunta 3			1 (4B)	2 (4A) (4C)
Pregunta 4		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 5	1 (4A)	1 (4B)	1 (4C)	
Total	1	2	6	6

#### **Descriptors de nivells d'assoliment C3:**

NA	No comparen de manera adequada situacions similars. És a dir, no saben transferir allò après a nous contextos.
AS	Comparen de manera adequada situacions similars, però no les exemplifiquen o argumenten. És a dir, no acaben de demostrar capacitat de transferir allò après a nous contextos.
AN	Comparen situacions similars i les exemplifiquen o argumenten. És a dir, saben transferir allò après a nous contextos.
AE	Comparen situacions similars i les exemplifiquen o argumenten en relació al poema llegit. És a dir, saben transferir allò après en el text a nous contextos.

#### **C4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

En relació a la quarta categoria d'anàlisi, hem previst sis preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

**P1- (Diagrama) Creus que la prioritat d'aquests homes és la d'augmentar els seus beneficis econòmics? O, en canvi, pretenen millorar el benestar general de tota la població? C4**

4A. - La prioritat d'aquest homes és augmentar únicament els seus beneficis, ja que encara que tinguin molt diners en volen tenir molts més i molt més poder.

4B. - Creiem que la prioritat d'aquesta gent és augmentar els seus beneficis. Perquè volen tenir més diners dels que ja tenen.

4C. - Aquests homes volen augmentar els seus beneficis a canvi d'oferir un producte o un servei a la població.

El grup 4A i 4B justifiquen la seva resposta amb un argument. El grup 4C no justifica la seva resposta amb cap argument. Així, valorem les respostes de 4A i 4B amb un assoliment suficient i la de 4C amb un no assoliment.

**P2- (La coberta...) Per què creus que les casernes, les esglésies i els bancs no mereixerien tenir teulada? C4**

4A. - Perquè aquests tres tipus de poder són els que controlen a la societat injustament mitjançant la violència, amenaces o enganys. Per tant, no es mereixen tenir coberta com la resta de ciutadans humils i honrats.

4B. - Perquè segon l'autor, aclareix que guanyen diners de forma poc honesta.

4C. - Perquè són grups corruptes.

El grup 4A justifica la seva resposta amb un argument, tres exemples i una conseqüència. Demostren un desenvolupament avançat en l'ús del pensament crític. El grup 4B posa en boca del poeta unes paraules que no apareixen en el text. El grup 4C no justifica la seva resposta amb cap argument. Així, aquests dos grups no evidencien l'ús del raonament crític.

**P3- (Viatjava en un vagó...) Quina lliçó se'n desprèn del poema? C4**

4A. - La majoria de polítics no mostren mai la seva veritable cara i sovint enganyen al poble en benefici propi.

4B. - S'ha d'afrontar la realitat, i no enganyar-se a un mateix.

4C. - Que no confiïs en els demés, si no saps com són realment.

El grup 4A identifica que hi ha un component de denúncia, però no argumenta la seva resposta. El grup 4B no demostra que hagi entès el poema ni raona la seva resposta. El grup 4C identifica que hi ha un component de confiança, però no justifica la seva resposta. Així, considerem que els grups 4A i 4C demostren un desenvolupament inicial de reflexió i, en canvi, en el grup 4B no hi ha evidències d'ús del raonament crític.

**Sentència 2:**

- Ningú no es treu la serp de la corona. (els entrebancs de l'univers)

**Proposta didàctica:**

**P4 - Escriu arguments a favor o en contra d'aquesta opinió. C4**

4A. - En contra: Tanta maldat et pot fer perdre el poder, la credibilitat i el suport obtingut.

4B. - La majoria de gent que arriba al poder, sempre acaba fent trampes per tenir més poder o augmentar la seva fortuna.

4C. - Arguments en contra: Amb aquesta malícia enganyen a la gent amb el que volen per tenir més poder.

Cap dels tres grups argumenta la seva resposta de manera adequada. No assoliment.

### **Sentències 7, 8, 9, 10 i 11:**

- Tothom es trepitja. (sumari astral)
- L'or és innecessari. Enterrem roba. (interluni)
- Ai, esclavatge, fórmula salvatge! (els entrebancs de l'univers)
- Perquè els assumptes marxïn els diners són les armes. (Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet)
- La febre abat el lleó  
I un mosquit espatlla un orgue. (avanç i escampall)

### **Proposta didàctica:**

#### **P5 - Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat. C4**

4A. - He triat la sentència número 11 “La febre abat el lleó, I un mosquit espatlla un orgue.” Significa que fins i tot la persona més poderosa i forta, la dictadura més potent, les armes indestructibles, etc. per molt poderosos, forts, potents o indestructibles que siguin sempre es poden vèncer. Perquè res és indestructible, perquè en realitat, la cosa més insignificant, els pot fer caure. L'he triada perquè m'ha agradat molt i perquè crec que és una gran sentència on t'anima no rendir-te mai i a perseguir fins al final el que tu creguis i defensis, perquè si és just sempre ho acabaràs aconseguint.

4B. – “L'or es innecessari. Enterrem roba”. El sentit d'aquesta frase es que els diners poden arribar a no vendre res i que la roba no varia el seu valor. Hem triat aquesta sentència perquè es la que més entenem.

4C. – Dedueixo que han triat “Perquè els assumptes marxïn els diners són les armes.” Tots els negocis, els esports, els viatges, el menjar, totes les accions que fem cada dia necessiten diner, agafar el tren, mirar una pel·lícula, veure la televisió, fins i tot les necessitats bàsiques menjar, beure, tindre un sostre, per poder-les realitzar, necessitem els diners. L'hem triat perquè és impactant que totes les accions que fem dia rere dia, estan controlades per el factor més simple, el diner.

El grup 4A analitza i argumenta de manera excel·lent la seva tria. Sorprèn que la resposta estigui redactada en primera persona del singular perquè era un treball que havien d'haver realitzat en grup. El grup 4B no demostra que hagi entès la sentència. No evidencia l'ús

del pensament crític. Del grup 4C desconcerta l'inici de la seva explicació. No s'entén el verb que fan servir ni l'ús de la primera persona del singular. Després s'observa que perceben que hi ha moltes activitats que necessiten dels diners per poder-les portar a terme, però no acaben d'aprofundir en la seva interpretació. Es troben en un estat inicial de desenvolupament del pensament crític. Hi faltaria el matís de considerar si amb diners tot es pot comprar.

**- Visualitzeu el film Salvador i escriviu-ne una crítica cinematogràfica. Podeu seguir aquests sis punts:**

**P6. 4. Tema principal i temes secundaris més rellevants:** el tema principal s'ha d'enunciar i explicar de manera precisa, acompanyat amb una citació breu del film en què es posi de manifest. Quant els temes secundaris més rellevants, n'hi ha prou d'enunciar-los. Condenseu en deu línies l'exposició del tema principal i dels secundaris de la pel·lícula. **C4**

4A.-

[...]El tema principal del film, és la vida de Salvador Puig Antich com anarquista, persona, vida familiar i tot el que l'envolta. Es poden veure tots els atracaments i altres accions que va realitzar al llarg de la seva vida, abans de ser assassinat.

D'altra banda, els temes secundaris que es tracten en el llargmetratge, són la col·laboració i la implicació dels familiars i amics de Salvador Puig Antich per aconseguir alliberar-lo de la presó on es troba pres. En aquesta presó, al llarg dels dies i a mesura que va passant el temps, es fa molt amic del guàrdia de seguretat. [...]

4B. –

El tema principal de la pel·lícula, es donar a saber, les injustícies del règim franquista, i com vivia un revolucionari de l'època. Salvador, desde que era jove, lluitar en contra del règim del seu país, però, malauradament, com molt altres revolucionaris, va acabar empresonat, i executat. Tot i que Salvador, era estimat per moltes persones, i va ser recordat en l'història i en els cors de tots els revolucionaris, amics i familiars.

Un altre tema del film, és l'injustícia social que rebien els civils, que no els hi agrada el règim vigent, ja que els judicis, eren impartits pels militars, en comptes de persones preparades, i això provocava una clara decantació per les persones que accepten aquest règim totalitari.

Per acabar, un altre tema de la producció de M. Huerga, és la violència que rebien els presoners quan estaven arrestats, també s'impartien amb violència els interrogatoris.

4C. –

[...] El tema principal de la pel·lícula és la detenció, empresonament i condemna de Salvador Puig i Antich, els temes secundaris van tots lligats i expliquen com va arribar Salvador a entrar en el grup antifranquista, les accions que feien i quina era la seva posició



quan les realitzaven. També expliquen les relacions que tenia amb la seva família, els seus amics i companys del grup i amb dues noies que va estimar, la Cuca i més tard la Margalida. Quan és empresonat es veu com viu a la presó i com fa una mena d'amistat amb el seu carceller. El seu amic Oriol esdevingué el seu advocat i amb l'ajuda de les germanes de Salvador i els altres companys de la MIL intenten salvar la seva vida. Després de molts intents fallits i plans per salvar-lo, Salvador mor amb garrot vil el 2 de març de 1974.[...]

El grup 4C demostra en l'anàlisi del film que sap qüestionar-ne l'argument per identificar el tema principal i els temes secundaris de manera adequada. A més, ho expressa amb correcció i claredat. El grup 4A també identifica la idea principal i les secundàries, però la manera d'expressar-ho presenta alguns problemes de cohesió. Per últim, el grup 4B apunta algunes idees, però el text presenta moltes mancances ortogràfiques i també té problemes de cohesió. Així, valorarem les aportacions en AE, AN i AS, respectivament.

**Quadre resum categoria 4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

C4	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1			2 (4A) (4B)	1 (4C)
Pregunta 2		1 (4A)		2 (4B) (4C)
Pregunta 3			2 (4A) (4C)	1 (4B)
Pregunta 4				3 (4A)(4B) (4C)
Pregunta 5	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 6	1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)	
Total	2	2	6	8

<b>Descriptors de nivells d'assoliment C4:</b>	
NA	No demostren amb exemples o arguments l'anàlisi, l'avaluació o el qüestionament d'arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.
AS	Demostren amb algun exemple o argument adequat l'anàlisi, l'avaluació o el qüestionament d'arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories, però no el desenvolupen.
AN	Demostren amb exemples o arguments adequats l'anàlisi, l'avaluació o el qüestionament d'arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories. La resposta presenta alguna incorrecció en el seu redactat.
AE	Demostren amb exemples o arguments adequats l'anàlisi, l'avaluació o el qüestionament d'arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories. La resposta està ben redactada.

## **C5. Generen o valoren solucions i alternatives.**

En relació a la cinquena categoria d'anàlisi, hem previst quatre preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

### **P1- (poema-objecte) Què prohibiries? Per què? C5**

4A. - Prohibiríem tot el que el poble trobés injust i que s'hagués de prohibir, com per exemple el maltractament animal, els peatges o l'abús dels bancs. Perquè les prohibicions no les ha de decidir una sola persona, les ha de decidir el conjunt de la societat, ja que és ella qui en patirà les conseqüències o els beneficis.

4B. - Aboliríem la monarquia ja hi paguem un sou molt alt, i no donen una bona imatge del país. Prohibiríem també els peatges a Catalunya perquè a la resta d'Espanya no paguen la mateixa quantitat.

4C. - Una de les coses que prohibiríem l'impost de successió, perquè no és just que una part de l'herència rebuda pels teus familiars te la tregui l'Estat.

Els tres grups són capaços de generar alternatives, però en diferent grau d'aprofundiment. El grup 4A dona tres exemples de coses que prohibiria, però no en justifica el perquè. El grup 4B esmenta dues coses que prohibiria i ho justifica amb dos arguments en el primer cas i amb un en el segon. Per últim, el grup 4C menciona una cosa que prohibiria i la justifica amb un argument. Així, valorarem la resposta de 4A amb un assoliment suficient, la de 4B amb un assoliment excel·lent i la de 4C amb un assoliment notable.

### **P2- (Un home reparteix...) Classifica la gent que apareix al poema en dos bàndols. Quin criteri has seguit? C5**

4A. -

Veïns,

Ministres,

Home que reparteix fulls clandestins,

Caps d'Administració,

Obrers,

Persones de categoria i distinció,

Estudiants

Senyor amb Abric i barret

Criats

- Hem seguit el criteri de separar a les persones en gent rica, per tan poderosa, i gent humil, per tant sense poder.

4B. - No ho podem classificar perquè passi el que passi sempre hi ha un home repartint fulls clandestins.

4C. - Els menys poderosos i adinerats: Veïns, treballadors, cabarets, mecànics, obrers, estudiants i criats.

Els més poderosos i adinerats: Actors, empresaris, policia, ministres, cap d'administració i església.  
Segons el seu poder i/o diners.

El grup 4A fa una classificació en dos bàndols i la justifica de manera adequada. Assoliment excel·lent. El grup 4B no aconsegueix demostrar haver fet ús del pensament crític. I, per últim, el grup 4C fa una classificació en què divideix els més poderosos dels menys poderosos, però no queda clar qui són els adinerats i quins no. Després introdueix gent que no apareix en el poema o considera el cabaret com una persona. És a dir, en la resposta hi ha alguna imprecisió i errada. Per tant, considerarem que el seu grau de desenvolupament del raonament crític és inicial.

**P3- (Viatjava en un vagó...) Qui podrien ser els seus adeptes? Es podrien sentir enganyats? C5**

4A.- Els seus simpatitzants i votants. Es podrien sentir enganyats i menyspreats.

4B.- Els seus adapten, poder ser els habitants, amics, companys...

4C.- Els ciutadans. Sí, perquè els hi estan donant una imatge diferent de com és aquella persona.

El grup 4A identifica els qui podrien ser els seus seguidors, però no argumenten el perquè podrien sentir-se enganyats. Assoliment suficient. El grup 4B presenta dues errades ortogràfiques en la paraula adeptes i separa erròniament el subjecte del predicat amb una coma, cosa que dificulta la comprensió de la seva resposta. A més, no responen a la qüestió de si podrien sentir-se enganyats. Considerem que l'assoliment de la resposta és insuficient. Per últim, el grup 4C afirma que els seus adeptes podrien ser els ciutadans, per tant es podria interpretar que són tots. Caldria matisar d'una manera més adequada la resposta. En la segona qüestió, justifica amb un argument la seva opinió. Assoliment suficient.

**P4- (Final!) Quines altres formes de govern existeixen? C5**

4A.- República Parlamentària, República Presidencialista, República Semi-presidencialista, Monarquia Constitucional, Monarquia Absoluta, etc.

4B.- República, imperialisme, monarquia, dictadura...

4C.- La República, la monarquia, la democràcia i el comunisme.

El grup 4A esmenta de manera adequada diferents formes de govern alternatives a la dictadura. El seu assoliment pot considerar-se excel·lent. El grup 4B n'esmenta algunes, però també hi inclou la dictadura. Per tant, no demostra que hagi fet ús del pensament crític. Per últim, el grup 4C inclou altres formes de govern, però hi barreja una doctrina política i un tipus d'organització social. Així, el seu assoliment és suficient.

### Quadre resum categoria 5. Generen o valoren solucions i alternatives.

C5	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1	1 (4B)	1 (4C)	1 (4B)	
Pregunta 2	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 3			2 (4A) (4C)	1 (4B)
Pregunta 4	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
Total	3	1	5	3

Descriptors de nivells d'assoliment C5:	
NA	No generen o valoren solucions i alternatives de manera adequada.
AS	Generen o valoren alguna solució i alternativa, però no l'exemplifiquen ni l'argumenten.
AN	Generen o valoren solucions i alternatives de manera adequada i les exemplifiquen o argumenten amb una ocurrència.
AE	Generen o valoren solucions i alternatives de manera adequada i les exemplifiquen o argumenten quan pertoca fer-ho amb més d'una ocurrència.

### C6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.

En relació a la sisena categoria d'anàlisi, hem previst sis preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### P1- (Poema-objecte) Qui crea les normes? A qui li pertoca canviar-les? C6

4A. - Les normes les crea el poder i la gent que l'ostenta, els poderosos. A la societat, al poble humil.

4B. - Les normes les creen el govern. A la ciutadania els hi pertoca canviar-les.

4C. - Avui dia, el govern escollit democràticament per ciutadans. La societat en general, l'oposició que no està d'acord amb les normes.

El grups 4A i 4B no justifiquen amb arguments cap de les seves respostes. No aprofundeixen en l'avaluació de la qüestió que se'ls planteja. El grup 4C especifica que les normes són creades pel govern escollit de manera democràtica, però a la segona part de la resposta és incompleta. No acaba de recollir totes les possibilitats existents i les que planteja no les justifica amb arguments. Així, considerem que els grups 4A i 4B no evidencien que hagin fet ús del pensament crític. El grup 4C demostra que el seu ús del pensament crític és en fase inicial.

**P2- (poema-objecte) Quines prohibicions actuals aboliries? Justifica la teva resposta. C6**

4A. -La prohibició a l'eutanàsia, perquè cadascú és lliure de decidir com i quan vol viure, ningú té dret a decidir com ha de ser la vida d'una altra persona en contra de la seva voluntat. - La prohibició de parlar en unes altres llengües que no siguin el castellà en determinats òrgans polítics i judicials d'Espanya. Perquè cada Poble i Nació és lliure d'expressar-se en la pròpia llengua en les Corts i jutjats del país que en aquell moment formen part. - La prohibició d'una Nació d'expressar la seva voluntat en una votació. Perquè en una democràcia no hi ha res més democràtic que votar.

4B. -Aboliria la llei que prohibeix portar els gossos per la platja, perquè els gossos amb la supervisió humana, poden ser lliures. També aboliríem la prohibició de practicar kitesurfing a l'estiu, perquè no pots practicar-ho durant la millor època del any.

4C. - En general, aboliríem la llei que diu que una regió no es pot independitzar. Perquè una societat té dret a expressar-se i a no ser retinguda per una nació al declarar-se la independència

El grup 4A aporta tres prohibicions que aboliria i en justifica amb arguments ben elaborats els motius. Fan ús d'un pensament crític excel·lent. El grup 4B aporta dues prohibicions que aboliria i ho justifica amb dos arguments que tenen poca consistència. En la redacció de la seva resposta hi ha imprecisions lèxiques. Entenem que es troben en un procés inicial d'ús del raonament crític. El grup 4C esmenta una prohibició que aboliria, però en la seva argumentació hi ha problemes de cohesió textual. Així, també considerem que es troben en un nivell inicial.

**P3- (Mentrestant...) Qui té el poder? El cap de l'Estat o el poble? C6**

4A.- El cap d'Estat, perquè les peticions del poble no es duen a terme sense la seva autorització, és a dir, no es fa res que el Cap d'Estat no vulgui.

4B.- El poder el té el cap del govern, però, teòricament, el té el poble perquè estem a un govern monàrquic.

4C.- El Cap de l'Estat perquè tot i que ha estat escollit per la població, ell és el que decideix si s'aprova o no les lleis, etc.

Els grups de 4A i 4C identifiquen qui té el poder, ho justifiquen de manera adequada, però el redactat en la resposta i, en aquest sentit, la precisió lèxica i l'argumentació podrien millorar-se. Tanmateix, valorem les seves aportacions amb un assoliment notable. En canvi, el grup 4B no és precís en la identificació de qui té el poder i la seva resposta queda argumentada d'una manera coherent. Li falten elements que ajudin a la seva comprensió. No demostra haver fet ús del pensament crític.

#### **P4- (La coberta...) Comparteixes l'opinió del poeta? C6**

4A. - Sí, completament. Perquè aquests tres factors continuen tenint massa poder actualment.

4B. - Sí, tot i que els banquers poden guanyar diners de forma honesta.

4C. - Si, però no tots són corruptes.

Els tres grups comparteixen l'opinió del poeta, però no argumenten suficientment el perquè. No acaben de demostrar que hagin fet ús del pensament crític. Haurien d'aprofundir més en les seves respostes.

#### **P5- (Final!) En què consisteix una dictadura? Creus que és una bona manera d'organitzar-se? C6**

4A. - En establir un règim totalitari on tot el poder recau en una sola persona, que està per sobre de la resta de ciutadans i persones. No es una bona manera d'organitzar-se, ja que es totalment antidemocràtica, opressora i injusta.

4B. Consisteix en un règim militar totalitari. No, ja que no hi ha participació del poble. A més, hi ha diferència polítiques.

4C. - Una persona mana a un gran conjunt de persones. No, perquè no hi ha democràcia ni igualtat.

El grup 4A fa una definició i dona la seva opinió amb tres arguments que no desenvolupa. Considerem que la resposta té un nivell notable. El grup 4B fa una definició i emet la seva opinió amb un argument que pràcticament no desenvolupa i amb una afirmació incomprendible. El grup 4C en fa una definició deficient i justifica la seva opinió amb dos arguments. En els grups 4B i 4C considerem que les seves respostes es troben en un nivell inicial de desenvolupament del pensament crític.

#### **Visualitzeu el film Salvador i escriviu-ne una crítica cinematogràfica. Podeu seguir aquests sis punts:**

**P6 - 3. Resum de l'argument:** situeu històricament els fets de la pel·lícula i expliqueu a grans trets les accions que s'hi desenvolupen i els espais on tenen lloc. Condenseu en vuit línies el resum del film. **C6**

4A.-

[...] És una pel·lícula ambientada en l'època de la dictadura franquista i s'intenta reflectir les condicions en que vivia la societat catalana durant els anys 60 i 70. Aquesta dictadura va prohibir l'ús del català, fet que es formessin molts grups contraris a la dictadura. Durant aquest període també es va produir un atemptat del grup terrorista ETA, un altre fet molt important que marcà un punt d'inflexió en la història actual i posterior d'Espanya.

A la pel·lícula es pot observar com es duen a terme els diferents atracaments anarquistes als bancs, entre aquest banc s'hi troba un de Mataró. [...]

4B. –

[...] La pel·lícula, narra l'història d'un jove revolucionari en contra de la dictadura franquista, anomenat Salvador Puig Antich. Aquest jove, va ser detingut per la policia, en defensa pròpia, el va disparar. Van portar a Salvador a l'hospital, ja que tenia dos trets, i el cap obert. Un cop recuperat, el van portar a la presó. Allà va parlar amb un advocat, i a partir d'aquell moment, es narra tota la seva història, i con a arribat a la situació actual. A la presó, comença una amistat amb un dels guàrdies, tot i que al principi no es porten bé, acaben sent molt amics. La pel·lícula, finalitza amb la mort de Salvador, ja que no es va poder arribar a demostrar que no era culpable. [...]

4C. –

[...] Els fets de la pel·lícula es desenvolupen a Barcelona, als anys 70, quan Espanya encara estava sota la dictadura franquista. Salvador Puich i Antich és un jove que s'endinsa en el món de l'anarquisme amb uns amics seus i formen el Moviment Ibèric d'Alliberament. El grup atracava bancs per fer servir aquests diners per ajudar a la gent obrera. El grup s'exilia a Toulouse, després de que la policia els descobrís a Barcelona. Necessiten tornar a Espanya per aconseguir més diners, però la policia agafa a un dels integrants. Puich Antich i un company van a Barcelona, els policies preparen un parany i esdevingué un tiroteig, en el qual Salvador és ferit i un policia mor. Salvador es detingut i empresonat, més tard fou jutjat i condemnat a mort. [...]

El grup 4A situa històricament els fets de la pel·lícula, explica a grans trets les accions que s'hi desenvolupa i només esmenta un espai. El lèxic és adequat i la redacció presenta cohesió i coherència. L'assoliment és notable. El grup 4B presenta un text amb incorreccions ortogràfiques i amb problemes de cohesió i registre. Situa els fets en l'època històrica corresponent, però l'explicació de les accions més rellevants no queda prou contextualitzada. El resum no demostra que s'hagi desenvolupat el pensament crític en relació a l'anàlisi del contingut polític del film. El grup 4C situa històricament els fets de la pel·lícula, explica algunes de les accions que s'hi desenvolupa i esmenta alguns espais, però el text presenta algunes errades ortogràfiques i problemes de cohesió. L'assoliment és suficient.

#### Quadre resum categoria 6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.

C6	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1			1 (4C)	2 (4A) (4B)
Pregunta 2	1 (4A)		2 (4B) (4C)	
Pregunta 3		2 (4A) (4C)		1 (4B)

Pregunta 4				3 (4A) (4B)(4C)
Pregunta 5		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
Pregunta 6		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
Total	1	4	6	7

Descriptors de nivells d'assoliment C6:	
NA	No analitzen ni avaluen accions o polítiques.
AS	Analitzen o avaluen accions o polítiques, però no justifiquen la seva resposta i/o el redactat presenta problemes de correcció.
AN	Analitzen i avaluen accions o polítiques amb una justificació, però amb un redactat que presenta alguna incorrecció.
AE	Analitzen i avaluen accions o polítiques amb arguments adequats i amb un redactat de la resposta ben elaborat.

### C7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.

En relació a la setena categoria d'anàlisi, hem previst tres preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### P1- (Un home reparteix...) Creus que hi ha persones de categoria i distinció i d'altres que no? C7

4A. - Jo no ho crec, però malauradament, una gran part de la societat si que ho creu.

4B. - Tots (menys el Sàgar) creiem que històricament hi ha persones més importants que altres, però com a persona som tots iguals. Sàgar: Crec que tots som iguals i que com a persona importants i que no hi ha persones més importants que altres.

4C. - Si. Els que tenen un treball que té més poder adquisitiu i responsabilitat, i els que no tenen tant poder adquisitiu ni tanta responsabilitat.

El grup 4A fa servir la primera persona del singular i no argumenta la seva resposta. El grup 4B presenta diversitat d'opinions entre els seus membres, però en cap dels casos l'argumenten. El grup 4C classifiquen les persones en dos tipus, però no justifiquen aquesta categorització. Així, en els tres casos no hi ha evidències que s'hagi fet ús del pensament crític.

#### P2- (Final!) Quines consideres que és la millor? Raona la teva resposta. C7

4A.- Una República on es respecti la veu i la voluntat del poble.

4B.- República i Monarquia, ja que són les més comunes, i les que millor es poden aplicar, en especial República.

4C.- La democràcia, perquè ets lliure de fer moltes coses, tothom pot votar, hi ha igualtat, etc.



El grup 4A no raona la seva resposta. El grup 4B donen dues justificacions, però no les argumenten amb solidesa. A més, se'ls demanava una resposta i en donen dues. No hi ha evidències de la utilització del pensament crític a l'hora de reflexionar sobre els seus propis pensaments. El grup 4C esmenta una doctrina política, però se'ls demanava per formes de govern. Ara bé, justifiquen la seva resposta amb tres arguments. Pensem que el seu raonament crític es troba en fase inicial.

#### Sentències 4 i 5:

- Ah, noi, els santuaris són negoci! (el dia a dia)
- A la terra els déus estan en males mans. (el dia a dia)

#### P3- Consideres encertades aquestes afirmacions? Justifica la teva resposta amb exemples. C7

4A. - Sí. Perquè les institucions eclesiàstiques aprofiten la més mínima oportunitat per treure diners d'allà on puguin i d'obtenir poder a canvi d'alguns favors.

4B. - Sí, tots quatre considerem encertades aquestes afirmacions, ja que l'església fa negoci amb la ignorància de la gent, i a sobre "explotava" a la gent de camp.

4C. - Sí, perquè a la primera sentència, tot i que rep molts diners de donacions, són corruptes, i a la segona sentència, els capellans els hi passa el mateix.

El grup 4 A justifica la seva opinió amb dos arguments que no exemplifiquen. El grup 4B també justifica la seva opinió amb dos arguments que tampoc exemplifiquen. Els dos grups fan unes afirmacions contundents sense demostrar-les amb alguna explicació més detallada. Per últim, el grup 4C no argumenta el sentit de la seva resposta. Per tant, no es fa evident l'ús del raonament crític en cap dels tres grups.

#### Quadre resum categoria 7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.

C7	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1				3 (4A) (4B) (4C)
Pregunta 2			1 (4C)	2 (4A) (4B)
Pregunta 3				3 (4A) (4B) (4C)
Total			1	8

<b>Descriptors de nivells d'assoliment C7:</b>	
NA	No demostren haver reflexionat sobre el pensament propi. No argumenten o exemplifiquen el sentit de les seves respostes. No s'entén el sentit de la seva resposta.
AS	Reflexionen sobre el pensament propi amb algun argument o exemple adequat. La resposta presenta incorreccions en el seu redactat.
AN	Reflexionen sobre el pensament propi amb arguments i exemples adequats. La resposta presenta alguna incorrecció en el seu redactat.
AE	Reflexionen sobre el pensament propi amb arguments i exemples adequats. La resposta presenta un bon redactat.

### **C8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.**

En relació a la vuitena categoria d'anàlisi, hem previst sis preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- (Poema-objecte) Creus que és necessari que hi hagi prohibicions? Raona la teva resposta. C8**

4A. - Sí, perquè són necessàries per poder viure correctament com ha societat. Si no es marquen uns límits predominaria la Llei del més Fort i no podríem viure en pau i tranquil·litat.

4B. - Creiem que si que és necessari que hi hagin prohibicions però no en excés, perquè sinó seria tot un caos.

4C. - Sí, perquè s'ha de mantenir un ordre a la societat, i que la gent pensi abans de fer una acció.

El grup 4A justifica la seva resposta amb quatre arguments. La seva explicació es relaciona amb estats d'ànim, però podria haver estat més desenvolupada. Considerem que assoleix un nivell notable. El grup 4B no acaba d'argumentar el sentit total de la seva opinió. No queda clar el perquè seria un caos ni el perquè no hi hauria d'haver excés de prohibicions. Considerem que no hi ha evidències de la utilització del pensament crític. Per últim, el grup 4C justifica la seva opinió amb dos arguments que es relacionen, però que haurien d'haver explicat millor. Es troba en un nivell inicial d'ús del raonament crític.

#### **P2- (La coberta...) Quins altres edificis creus que tampoc mereixerien tenir teulada? Justifica la teva resposta. C8**

4A. - La Palau de la família Reial, els Palaus Presidencials...

4B. - Els edificis de polítics, ja que, hi ha molts casos on executen accions il·legals aprofitant-se de fons públics.

4C. - Els palaus, perquè els reis tenen més privilegis, les cases dels polítics, perquè tots sabem que són corruptes.

El grup 4A anomena dos edificis, però no en justifica la resposta. Per tant, no evidencia l'ús del raonament crític. El grup 4B esmenta uns edificis amb poca precisió lèxica i en dona un motiu. Es troba en una fase inicial de desenvolupament del pensament crític. El grup 4C esmenta dos edificis i en dona dos arguments que no acaba de detallar. Fa una generalització que no justifica. Així, considerem que es troben en una fase inicial d'ús del raonament crític.

**P3- (Final!) Coneixes algun país on encara tinguin aquesta forma de govern? Què en penses? C8**

4A. - Sí, Xina, Corea del Nord... Penso que és una vergonya que en ple segle XXI encara puguin existir aquest tipus d'organització.

4B. - Xina i Corea del Nord es comunista encara que s'actua com una dictadura. Pensem que hi ha millors formes de govern que es poden aplicar actualment.

4C. - Molts països Africans i Àrabs. Que s'hauria de canviar.

El grup 4A anomena dos països, expressa un sentiment, però no el justifica. El grup 4B també anomena dos països, però no acaba de justificar el sentit de la seva opinió. El grup 4C fa una generalització i apunta un pensament que no argumenta. Així, considerem que en el cas dels grups A i B el grau de pensament crític és inicial, però en el del grup C no hi ha evidències del seu ús.

**Sentència 6:**

- Conec la utilitat de la inutilitat.  
I tinc la riquesa de no voler ser ric.

*La memòria encesa, mosaic antològic, 1998, [Brossa, 1998: 383]*

**Proposta didàctica:**

**P4. - Transforma la sentència anterior en un text argumentatiu sobre el tema del poder econòmic i la felicitat. C8**

4A. - Els diners porten més problemes que felicitat, ja que com més diners tens, més enemics i enveges et surten. La felicitat no sempre està lligada als diners, ja que tu pots ser feliç cantant, ballant, parlant amb la família... en canvi, tu pots ser ric i no poder cantar, ballar i no tenir familiars. Per tant, els diners et poden aportar felicitat, però serà falsa i esporàdica, en canvi, si pots ser feliç amb pocs diners ho seràs per tota la vida i eternament.

4B. – (sense resposta)

4C. - Nosaltres creiem que els diners no donen la felicitat perquè molta gent, sense tindre molts diners, es sent realitzada, i sentir-se realitzada, el porta a la felicitat. En canvi, tot i que es diu que els diners ajuden a tindre felicitat, hi ha gent rica però, que al no sentir-se útil, no estar amb la família, els amics, no tindre bona salut, ect., no està feliç. Depèn de les persones el diner els portarà la felicitat o no, però hi ha altres que el diner es simplement un mitja per trobar-la, per exemple, una senyora que li agrada ajudar als altres vol donar a alguna ONG, i això li farà feliç, però per poder fer la donació necessita diner, es quan els diners no donen la felicitat directament, sinó que amb ells, invertint-los, trobes la felicitat.

El grup 4A fa quatre afirmacions. Dues les justifica amb un argument cadascuna. Les altres dues no les raona. Es troba en un nivell inicial de desenvolupament del pensament crític. El grup 4B no respon a la qüestió plantejada. El grup 4C fa dues afirmacions que justifica amb un argument cadascuna. En la seva explicació també aporta un exemple que li serveix per argumentar el seu punt de vista. El text conté errades ortogràfiques, tanmateix l'assoliment del raonament crític és notable.

**- Visualitzeu el film Salvador i escriviu-ne una crítica cinematogràfica. Podeu seguir aquests sis punts:**

**P5. 5. Aportació de judicis de valor:** heu d'enunciar de manera breu i concisa els detalls sobre l'estructura narrativa, punt de vista narratiu, personatges, estil, etc., i exposar raonadament la valoració de com han estat utilitzats. En aquest apartat, també heu d'exposar raonadament les sensacions i impressions que us ha provocat el film. Condenseu en deu línies l'aportació de judicis de valor sobre la pel·lícula. **C8**

4A. - El film utilitza una estructura narrativa adequada: respecte els personatges trobo que són adequats, ja que tenen moltes similituds amb les persones reals. L'estil de la pel·lícula m'ha agradat molt i m'ha cridat l'atenció els diferents actes realitzats per la policia envers els ciutadans, trobo que es reflecteixen molt bé les diferents actitud d'aquella època.

4B. - El punt de vista de la pel·lícula, es Salvador. Hi ha diferents personatges, com per exemple: Salvador Puig (el protagonista), Jesús Irurre (un policia de la presó), Montse Plaza (novia de Salvador de quan va ser detingut), Oriol, Santi, Ignasi, Jordi i Felip Solé (són germans, i tots són companys del MIL), Paco (el policia assassinat accidentalment per Salvador).

L'estil del film, és de caràcter realista, ja que narra detalladament l'història real d'una persona, encara que segurament hi ha coses alterades, però es bastant fidel als fets reals, ja que a l'hora de realitzar la grabació, van rebre assessorament dels familiars i coneguts de Salvador.

Eduard: Quan Salvador va ser empresonat, la germana del meu tiet, era la seva novia. La seva germana va asesorar al director sobre com es sentia aquells dies, com anava vestida, etc. També, el meu tiet va ser interrogat per la policia, ja que com era amic de Salvador.

4C. - L'estructura narrativa la dividim en 4 punts: L' introducció, on es veu com detenen a Salvador i el tiroteig, el nus, on Salvador explica com arriba a la presó i com viu allà, la culminació que és quan el sentencien a mort i els seus amics l'intenten ajudar i el desenllaç, on es veu les últimes hores de vida de Salvador, la seva mort i enterrament. El punt de vista narratiu és Salvador, per tant, és narrador-protagonista. La pel·lícula és d'estil dramàtic. Aquesta pel·lícula em va provocar sentiments de preocupació, perquè et poses en la pell del protagonista i la seva família i pots veure i sentir tot el que pateixen. A mi la pel·lícula m'ha semblat interessant, la història de com el protagonista arriba a la presó m'ha agradat perquè era entretinguda i havia drama i acció, però quan el sentencien a mort es fa avorrida, ja que és tota l'estona el mateix fins que el maten.

El grup 4A no justifica amb arguments el sentit de les seves valoracions. El grup 4B no exposa raonadament les sensacions i impressions que els ha provocat el film. Així, els dos primers no demostren haver fet ús del raonament crític. En canvi, el grup 4C justifica amb arguments la seva opinió. Expressen sentiments i sensacions de manera adequada. Tanmateix, sorprèn que la resposta hagi estat redactada en primera persona del singular. Ara bé, demostra haver assolit un desenvolupament del pensament crític adequat.

**P6. 6.Valoració:** explicitau-hi la valoració, positiva o negativa, de la pel·lícula recurrent a una modalització asseverativa que persuadeixi el lector. Condenseu en quatre línies la valoració del film. **C8**

4A. - Jo crec que és una molt bona pel·lícula, ja que els temes que tracta estan molt ben reflectits i la història que es narra és molt interessant. Que la pel·lícula estigui basada en fets reals encara la fa molt més interessant. És un film que recomanaria a tothom, ja que et permet, d'una manera molt encertada, fer-te una idea de com era la vida dels ciutadans de Catalunya durant l'època de la dictadura franquista.

4B. - Tots coincidim en que pensàvem que la pel·lícula, seria molt aburrida, ja que es tractava de la biografia d'una persona, i una mica antiga. Però, ens ha sobtat, ja que ens ha resultat un film bastant curiós, ja que demostra detalladament, la vida de les persones que anàvem en contra del règim franquista, i que havien de fer per poder combatre contra ell de forma mínimament efectiva. També t'ensenya les conseqüències que té viure com un revolucionari de l'època, ja que molts d'ells acabaven amb la pena de mort.

Nosaltres recomanem la pel·lícula, ja que ens ha resultat entretinguda, i apte per un públic major de 14 anys.

4C. - La pel·lícula és entretinguda, els fets que van donar lloc a ser detingut, el fet de que moltes autoritats demanessin clemència pel Salvador, que fossi executat nomès per a represària dels antifranquistes. En general està bé, i li donem una nota mitja de 8.

El grup 4A fa una valoració de la pel·lícula en què justifica adequadament la seva opinió. Assoliment excel·lent. La resposta del grup 4B presenta errades ortogràfiques i problemes de cohesió. Hi ha alguna justificació de la seva opinió. Pensem que es troben en un nivell inicial de desenvolupament del pensament crític. El grup 4C no justifica la seva opinió. A més, la resposta presenta problemes de cohesió i conté errades ortogràfiques. No demostren haver fet ús del raonament crític.

**Quadre resum categoria 8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.**

C8	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 2			2 (4B) (4C)	1 (4A)
Pregunta 3			2 (4A) (4B)	1 (4C)
Pregunta 4		1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)
Pregunta 5	1 (4C)			2 (4A) (4B)
Pregunta 6	1 (4A)		1 (4B)	1 (4C)
Total	2	2	7	7

**Descriptors de nivells d'assoliment C8:**

NA	No demostren haver explorat pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions. No justifiquen el sentit de la seva resposta. El text presenta mancances importants en la seva redacció.
AS	Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions. Justifiquen el sentit de la seva resposta amb un argument o exemple adequat. El text presenta mancances en la seva redacció.
AN	Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions. Justifiquen el sentit de la seva resposta amb arguments i exemples adequats. El text presenta alguna mancança en la seva redacció.
AE	Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions. Justifiquen el sentit de la seva resposta amb arguments i exemples adequats. El redactat no presenta incorreccions.

**C9. Identifiquen la intenció del text.**

En relació a la novena categoria d'anàlisi, hem previst set preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

**P1- (Diagrama) Qui són segons el poeta els qui determinen el destí del món? A quina gent creus que es refereix? C9**

4A. - Als homes amb molts diners. A la gent rica propietària de gran empreses, multinacionals, bancs, etc.

4B. - Els que determinen el destí del món són les persones riques. Creiem que es refereix a la gent que guanya una gran quantitat de diners.

4C. - Els milers d'homes adinerats. Els propietaris de les grans empreses que influeixen a tota la població.

El grup 4A identifica qui podrien ser els homes que tenen molts diners i que determinen el destí del món. El grup 4B no especifica quin tipus d'ocupació tenen la gent que guanya una gran quantitat de diners. El grup 4C especifica qui podria ser la gent a qui es refereix el poema i ho justifica. Així, el grup 4C considerem que obté un assoliment excel·lent en la seva resposta. El grup 4A un notable i el 4B un suficient.

**P2- (Diagrama) Què es critica en aquest poema? Hi estàs d'acord? Justifica la teva resposta. C9**

4A. - Es critica el poder que tenen uns poc sobre la majoria de la societat per l'únic fet de tenir molts diners. Sí, perquè actualment també succeeix i nosaltres estem patint les conseqüències.

4B. - És critica el sistema econòmic capitalista. D'una banda si, perquè el capitalisme es el sistema que s'ha demostrat que funciona millor, i és el que tenim actual. Però d'altra banda, hi ha sistemes que estan millor plantejats però mai s'han portat bé.

4C. - Que només les persones que busquen beneficis, els adinerats, mouen el món, en canvi, els que s'esforcen per millorar el benestar de la població, no poden. Sí, perquè sempre se'ls hi dóna importància a les figures riques de la societat, en canvi, les ONGs poques vegades són reconegudes.

El grup 4A justifica cadascuna de les seves respostes amb un argument. Però, en el segon cas no acaba de desenvolupar el sentit de la seva opinió. El grup 4B identifica que es critica el capitalisme, però la seva justificació a la segona qüestió no queda ben argumentada. El grup 4C no evidencia haver entès el sentit del poema. Així, considerem que els grups 4A i 4B demostren un desenvolupament inicial en l'ús del pensament crític. I, el grup 4C un assoliment insuficient.

**P3- (Mentrestant...) Què vol criticar el poeta amb aquest text? C9**

4A. - Vol criticar el poder excessiu del Cap d'Estat i la tardança d'aquest en fer cas a les peticions del poble.

4B. - El poeta vol criticar el sistema polític de l'estat.

4C. - Que tot i que cedeixi a la petició del poble, finalment, ell pren totes les decisions a favor de tots els ciutadans o només d'alguns.

El grup 4A identifica la crítica al cap d'Estat, però no exactament en el sentit que es desprèn del poema. També s'adona de la noció del temps, però no la relaciona adequadament amb allò que vol criticar el poeta. Demostren trobar-se en un nivell inicial de desenvolupament del pensament crític. El grup 4B no argumenta el sentit de la seva resposta. No hi ha evidències d'haver fet ús del raonament crític. El grup 4C s'adona que qui acaba prenent les decisions és el cap d'Estat, però l'argumentació no s'ajusta al sentit exacte del poema. Es troben en un nivell inicial de pensament crític.

**P4- (La coberta...) Quins nuclis de poder es critica en aquest poema? C9**

4A. - Es critica el nucli Eclesiàstic, el nucli militar i el nucli dels diners i les finances.

4B. - Privilegiats (clero y rics) i no privilegiats (poble).

4C. - Critica l'església, els bancs i les casernes.

El grup 4A identifica els nuclis de poder que es critica al poema. Assoliment excel·lent. El grup 4B no identifica tots els nuclis de poder que critica el poema. Assoliment insuficient. El grup 4C identifica els edificis dels nuclis de poder que vol criticar. Assoliment suficient.

**P5- (Viatjava en un vagó...) Qui podria ser el subjecte que viatja en el vagó? C9**

4A.- Un polític o un President d'algun país.

4B.- Un home ric que va perdre tota la seva fortuna i poder.

4C.- Un polític, perquè cara al públic es mostra com si fos un més del poble, però en realitat viu amb luxes.

El grup 4A demostra haver entès qui podria ser el subjecte que viatja en el vagó, però podria haver justificat el perquè de la seva resposta. Demostra un nivell avançat en l'ús del pensament crític. El grup 4B no demostra haver entès el poema i no argumenta el sentit de la seva resposta. No assoliment. El grup 4C demostra haver entès el poema i argumenta de manera adequada la seva resposta. Assoliment excel·lent.

**P6- (Viatjava en un vagó...) Quina conducta se li critica? Per què? C9**

4A. - Se li critica que no digui la veritat i que utilitzi l'engany per aconseguir el poder corresponent. Perquè es canvia de vagó i la manera de portar la vestimenta quan els seus votants el poden veure en alguna estació.

4B. - La de donar una imatge falsa imatge i enganyar els seus adapten.

4C. - L'engany dels polítics, perquè no es mostren tal com és.

El grup 4A esmenta dues conductes que es critiquen i ho justifica amb dos arguments, però el redactat presenta problemes de cohesió. De manera que considerem que el grau



d'assoliment és suficient. El grup 4B esmenta dues conductes, però no les argumenta. Assoliment suficient. El grup 4C esmenta una conducta i la justifica amb un breu argument. La resposta presenta un error de concordança. Assoliment suficient.

### P7- (Elegia) Expliqueu el significat del poema. C9

4A - El poema és una elegia en honor a Salvador Puig Antic, última persona assassinada pel règim franquista mitjançant el “garrote vil”, on es diu que mai serà oblidat ni ell ni els seus ideals, i encara que ell morí sempre perdurà en la memòria i se seguirà lluitant per aconseguir el que a ell li havia costat la mort.

4B - Parla de a que el home no té perdó pels seus crims de guerra.

4C - Joan Brossa descriu els sentiments causats per la mort de Salvador Puig i Antich a la població del nostre país. La mort ha fet que comenci un nou dia, ha portat a la gent l'empeny necessari per lluitar pel canvi de la societat, per la llibertat, perquè tot i que està mort, no ha caigut, està al record de tots nosaltres.

El grup 4A explica de manera adequada el significat del poema. Assoliment excel·lent. El grup 4B en fa una explicació insuficient. El grup 4C fa una explicació en què no acaba d'evidenciar els motius pels quals Brossa escriu aquesta elegia i fan unes generalitzacions i escriuen des d'un punt de vista col·lectiu qüestionables. Pensem que es troben en un nivell inicial de desenvolupament del pensament crític.

### Quadre resum 9. Identifiquen la intenció del text.

C9	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1	1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)	
Pregunta 2			2 (4A) (4B)	1 (4C)
Pregunta 3			2 (4A) (4C)	1 (4B)
Pregunta 4	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 5	1 (4C)	1 (4A)		1 (4B)
Pregunta 6			3 (4A)(4B)(4C)	
Pregunta 7	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
Total	4	2	10	5

### Descriptors de nivells d'assoliment C9:

NA	No identifiquen la intenció del text.
AS	Identifiquen vagament la intenció del text. No argumenten o exemplifiquen el sentit de la seva resposta. El redactat presenta incorreccions ortogràfiques o d'aspectes textuais.

AN	Identifiquen la intenció del text de manera adequada, però no argumenten o exemplifiquen el sentit de la seva resposta.
AE	Identifiquen la intenció del text de manera adequada i argumenten o exemplifiquen el sentit de la seva resposta.

### **C10. Fan connexions interdisciplinàries.**

En relació a la desena categoria d'anàlisi, hem previst set preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- (Diagrama) En què consisteix l'estructura a la qual fa referència en el poema? C10**

4A. - A una estructura capitalista, on les polítiques que es duen a terme és pensant en els beneficis d'aquests homes i no del conjunt de la població.

4B. - Podem observar que l'estructura en la qual fa referència el poema, és una estructura capitalista.

4C. - Consisteix en una piràmide en que la part superior estan els adinerats i a baix els treballadors. Com més amunt estàs més determines el futur del món perquè tens més poder.

El grup 4A realitza les connexions necessàries per identificar que l'estructura a la qual fa referència el poema és el capitalisme. En l'explicació sobre en què consisteix hi aporten una valoració subjectiva que es pot relacionar amb la intenció del poema. Considerem que el nivell de desenvolupament del pensament crític és notable. El grup 4B també identifica l'estructura a què fa referència, però no explica en què consisteix. El grau d'assoliment és suficient. El grup 4C no identifica a quina estructura fa referència el poema i l'explicació sobre en què consisteix no demostra que s'hagin fet les connexions interdisciplinàries d'una manera adequada. L'assoliment és insuficient.

#### **P2- (Diagrama) Quines altres estructures d'organització econòmica de la societat coneixes? C10**

4A.- L'economia feudal, l'economia planificada per l'Estat (comunista) i l'economia col·lectivista (anarquista).

4B.- També coneixem el comunisme, capitalisme, absolutisme, feudalisme, anarquisme...

4C.- L'estructura empresarial on hi ha diferents nivells i l'estructura de les ONGs on moltes persones estan al mateix esglaió.

El grup 4A esmenta tres altres estructures d'organització econòmica. Assoliment excel·lent. El grup 4B en diu d'altres, però repeteix la que apareix al poema. A més barreja estructures d'organització econòmiques amb sistemes polítics. Demostra que ha fet un ús del raonament crític en un nivell inicial. El grup 4C no esmenta cap tipus d'estructura

d'organització econòmica de la societat. No evidencia haver fet un ús adequat de les seves connexions interdisciplinàries.

**P3- (Final!) A qui va dedicat aquest poema? C10**

4A.- El poema va dedicat a Francisco Franco, dictador espanyol mort l'any 1975.

4B.- Fa referència al General i dictador Franco.

4C.- Al General Francisco Franco.

Els tres grups identifiquen que el poema és dedicat a Franco. És a dir, són capaços de fer connexions entre la literatura i la història de manera excel·lent.

**P4- (Final!) Quina mort va tenir? Quina li hagués agradat que hagués tingut al poeta? C10**

4A.- Va tenir una mort plàcida i tranquil·la en el seu llit. A Brossa li hagués agradat que hagués tingut una mort amb violència, com la que ell havia fet tenir a molta gent innocent.

4B.- Va morir de vell, tot i que l'autor volia que fos executat.

4C.- S'ha mort per vell. Torturat, penjat d'un arbre, una mort amb més violència.

El grup 4A no explica el tipus de mort que va tenir, però en la segona qüestió plantejada dona una resposta vàlida, que podria haver estat més desenvolupada i conté en el redactat mancances lèxiques. Considerem que es troba en un nivell inicial de reflexió. El grup 4B no exposa de manera completa el tipus de mort que va tenir. En la segona qüestió són capaços d'identificar que el poeta volia que hagués tingut una mort violenta, però no esmenten cap dels tipus que apareixen en el poema. El seu desenvolupament de pensament crític es troba en un grau inicial. Per últim, el grup 4C tampoc exposa de manera completa el tipus de mort que va tenir, però en la segona pregunta respon amb tres dels elements que apareixen al text. El grau d'assoliment és notable.

**- Visualitzeu el film Salvador i escriviu-ne una crítica cinematogràfica. Podeu seguir aquests sis punts:**

**P5. - 1. Contextualització:** determineu el gènere de la pel·lícula i busqueu informació en manuals d'història i a Internet sobre la figura de Salvador Puig Antich. Condenseu en quatre línies la informació que n'heu obtingut. **C10**

4A.-

Salvador és una pel·lícula biogràfica que es basa en la vida de Salvador Puig Antich, un anarquista i antifeixista català, durant els anys 60 i a començaments dels 70. Salvador Puig Antich va formar part del MIL, Moviment Ibèric d'Alliberament, un grup polític

armat d'ideologia anarquista que realitzava accions armades i saquejos als bancs. Aquest grup estava destinat a fomentar la lluita obrera.

4B. –

Es una pel·lícula dramàtica, que narra l'història d'un anarquista anti-franquista dels anys 70. Va ser un dels membres del Moviment Ibèric d'Allibreament, o MIL, junt amb quatre amics més. El jove Salvador va començar estudiant al col·legi La Salle Bonanova fins que en fou expulsat per indisciplina. Més endavant va entrar al col·legi dels Salesians de Mataró, on va acabar el batxillerat de lletres i on conegué el pare Manero.

4C. –

El gènere de la pel·lícula és drama, narra la història de la mort als 25 anys de Salvador Puig Antich a Barcelona. Salvador, va ser un activista autònom durant els anys 60 i començaments del 70. Va ser acusat de la mort de Francisco Arguas Bargón durant un tiroteig. Salvador va militar a molts grups anarquistes que atracaven bancs espanyols i feien accions contra el règim franquista. El seu judici va ser reconegut internacionalment, es va intentar evitar la pena de mort a canvi de cadena perpètua, però com dies abans de l'acta final va haver-hi un atemptat dels terroristes d'ETA a un alt mandatari franquista se'l va condemnar a mort per garrote vil com a represàlia envers a tots els antifranquistes.

El grup 4A determina de manera adequada el gènere de la pel·lícula i la informació bàsica sobre la figura del protagonista. El redactat de la resposta és adequat. Assoliment excel·lent. El grup 4B determina també de manera adequada el gènere de la pel·lícula, però aporta alguna informació irrellevant sobre el protagonista i el redactat presenta errades ortogràfiques. Assoliment suficient. El grup 4C determina de manera adequada el gènere de la pel·lícula. En la informació sobre la figura del protagonista hi ha algun problema de cohesió. El text és més llarg d'allò que es demanava. Assoliment notable.

**P6. - 2. Detalls sobre l'autor:** busqueu informació sobre l'obra del director i seleccioneu detalls de la producció relacionats directament amb la pel·lícula. Condenseu en quatre línies la informació que n'heu obtingut. **C10**

4A.-

La pel·lícula va ser dirigida per Manuel Hueriga i es va estrenar el setembre de 2006. Està basada en la novel·la «Compte enrere: la història de Salvador Puig Antich», escrita l'any 2001 pel periodista català Francesc Escribano.

4B.-

L'actor que representa a Salvador Puig Antich, és un actor catalano-alemany anomenat Daniel César Martín Brühl González Domingo, més conegut com Daniel Brühl. La pel·lícula va ser dirigida per Manuel Huerca el 2006. La distribuïdora de la filmació, va ser Warner BrosPictures” i “20th Century Fox”

4C.-

La pel·lícula va ser dirigida per Manuel Huerca i produïda per Jaume Roures. Va ser estrenada al setembre de 2006. Durant el rodatge es van produir moltes anècdotes, però les més destacades són, que l'actriu Ingrid Rubio es va desplaçar a Mallorca per tal de conèixer a Margalida, el personatge que interpreta, i, a una de les escenes, apareix Pau Riba cantant la cançó Noia de Porcellana. L'escena podria haver tingut lloc en el moment dels fets, però l'actor que fa de Pau Riba és ell mateix trenta anys més vell, un clar anacronisme.

El grup 4A esmenta qui va ser el director i comenta que el film es basa en una novel·la. No expliquen detalls de la producció. Assoliment suficient. El grup 4B esmenta qui va ser el protagonista abans d'anomenar el director. No expliquen detalls de la producció, però sí qui en va fer la distribució. Assoliment suficient. El grup 4C identifica qui van ser el director i el productor. I explica dues anècdotes que van tenir lloc durant el rodatge, però no condensa la informació en quatre línies. Assoliment notable.

### Quadre resum 10. Fan connexions interdisciplinàries.

C10	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
C10. P1		1 (4A)	1 (4B)	1 (4C)
C10. P2	1 (4A)		1 (4B)	1 (4C)
C10. P3	3 (4A) (4B) (4C)			
C10. P4		1 (4C)	2 (4A) (4B)	
C10. P5	1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)	
C10. P6		1 (4C)	2 (4A) (4B)	
Total	5	4	7	2

Descriptors de nivells d'assoliment C10:	
NA	No fan connexions interdisciplinàries.
AS	Fan connexions interdisciplinàries, però no les acaben d'exposar de manera adequada.
AN	Fan connexions interdisciplinàries i les exposen amb exemples o arguments adequats. El redactat presenta errades en alguns dels aspectes textuals.
AE	Fan connexions interdisciplinàries i les exposen amb exemples o arguments adequats. El text presenta un bon redactat.

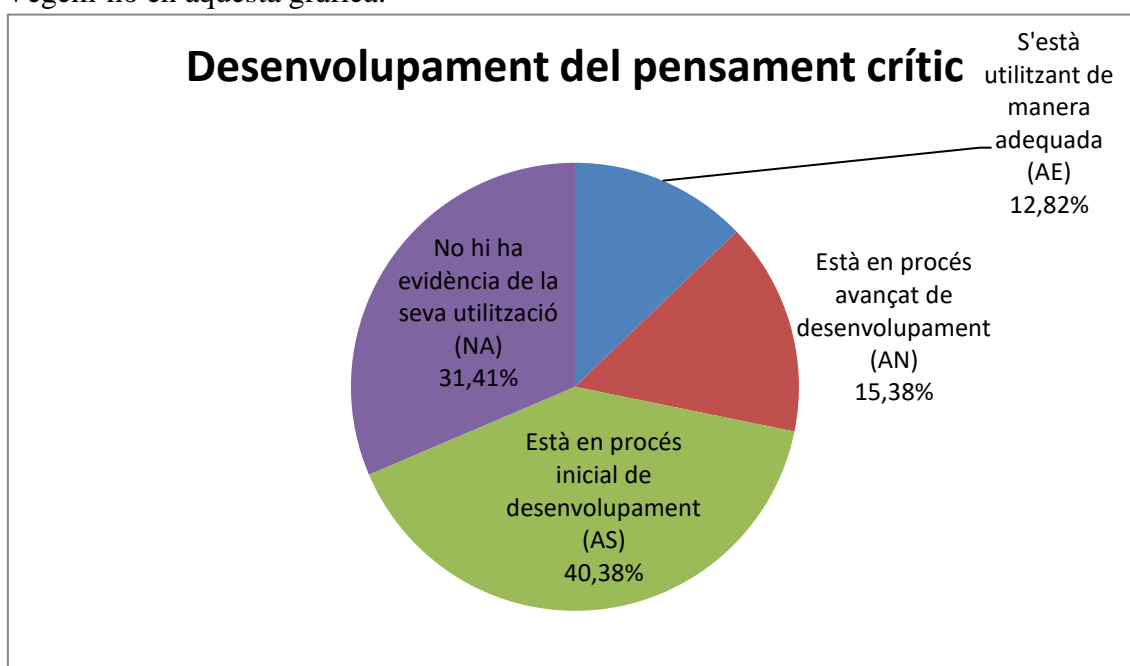
### Quadre resum general:

Institut Pere Ribot	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
C1. P1			3 (4A)(4B) (4C)	
C1. P2			3 (4A)(4B) (4C)	
C2. P1		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
C2. P2		1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)
C2. P3		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
C2. P4			3 (4A)(4B) (4C)	
C2. P5	1 (4B)	2 (4A) (4C)		
C2. P6		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
C2. P7	1(4A)	1 (4B)		1 (4C)
C3. P1			2 (4A) (4B)	1 (4C)
C3. P2			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C3. P3			1 (4B)	2 (4A) (4C)
C3. P4		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
C3. P5	1 (4A)	1 (4B)	1 (4C)	
C4. P1			2 (4A) (4B)	1 (4C)
C4. P2		1 (4A)		2 (4B) (4C)
C4. P3			2 (4A) (4C)	1 (4B)
C4. P4				3 (4A) (4B) (4C)
C4. P5	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
C4. P6	1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)	
C5. P1	1 (4B)	1 (4C)	1 (4B)	
C5. P2	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
C5. P3			2 (4A) (4C)	1 (4B)
C5. P4	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
C6. P1			1 (4C)	2 (4A) (4B)
C6. P2	1 (4A)		2 (4B) (4C)	
C6. P3		2 (4A) (4C)		1 (4B)
C6. P4				3 (4A) (4B) (4C)
C6. P5		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
C6. P6		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
C7. P1				3 (4A) (4B) (4C)
C7. P2			1 (4C)	2 (4A) (4B)
C7. P3				3 (4A) (4B) (4C)

C8. P1		1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)
C8. P2			2 (4B) (4C)	1 (4A)
C8. P3			2 (4A) (4B)	1 (4C)
C8. P4		1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)
C8. P5	1 (4C)			2 (4A) (4B)
C8. P6	1 (4A)		1 (4B)	1 (4C)
C9. P1	1 (4C)	1 (4A)	1 (4B)	
C9. P2			2 (4A) (4B)	1 (4C)
C9. P3			2 (4A) (4C)	1 (4B)
C9. P4	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
C9. P5	1 (4C)	1 (4A)		1 (4B)
C9. P6			3 (4A)(4B) (4C)	
C9. P7	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
C10. P1		1 (4A)	1 (4B)	1 (4C)
C10. P2	1 (4A)		1 (4B)	1 (4C)
C10. P3	3 (4A)(4B)(4C)			
C10. P4		1 (4C)	2 (4A) (4B)	
C10. P5	1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)	
C10. P6		1 (4C)	2 (4A) (4B)	
<b>Total</b>	<b>20 (12,82%)</b>	<b>24 (15,38%)</b>	<b>63 (40,38%)</b>	<b>49 (31,41%)</b>

S'observa que en el 12,82% de les respostes el desenvolupament del pensament crític s'està utilitzant de manera adequada (assoliment excel·lent). En el 15,38% de les respostes, el pensament crític està en procés avançat de desenvolupament (assoliment notable). En el 40,38%, el pensament crític està en procés inicial de desenvolupament (assoliment suficient) i, per últim, no hi ha evidències de la seva utilització (no assoliment) en el 31,41% de respostes. És a dir, que en un 68,58% de les respostes dels alumnes hi ha mostres que, en diferents graus, el pensament crític s'ha desenvolupat.

Vegem-ho en aquesta gràfica:



El nivell de realització de cada categoria queda sintetitzat de la manera següent:

<b>Descriptors de nivells d'assoliment de les categoria d'anàlisi</b>	
NA	No hi ha evidències de la realització de la categoria observada.
AS	Hi ha evidències de la realització de la categoria observada, però no s'argumenta o s'exemplifica la resposta. El redactat presenta errades.
AN	Hi ha evidències de la realització adequada de la categoria observada. Hi ha alguna exemplificació o argumentació del sentit de la resposta. El redactat presenta alguna errada.
AE	Hi ha evidències de la realització de la categoria observada. S'exemplifica i argumenta de manera adequada el sentit de la resposta. Presenta un bon redactat.

### *Anàlisi dels qüestionaris inicials – Institut Pere Ribot*

Aquí es presenta l'anàlisi dels resultats del qüestionari inicial que es va passar als alumnes de 4t d'ESO del primer institut on es va portar a terme la investigació. Van respondre les diferents demandes un total de 69 alumnes. Ara bé, alguna qüestió no va ser resposta per tots i cadascun d'ells. Exposem totes les respostes de tipus quantitatiu, però de les de tipus qualitatiu se'n fa una selecció de les més destacades. En qualsevol cas, es poden consultar totes les respostes a l'annex 6 d'aquest treball.

#### **1. T'agrada la poesia i en llegeixes?**

Els agrada la poesia		Llegeixen poesia	
Sí	16	Sí	2
No	50	No	65
No respon	3	No respon	2

El 72% dels alumnes manifesten que no els agrada la poesia i el 94,2% no en llegeixen. És a dir, s'observa que la poesia, en general, és un gènere que queda ben lluny dels interessos d'aquest alumnat.

#### **2. Per què t'agrada la poesia i en llegeixes o per què no?**

Aquesta era una pregunta de resposta oberta i hem trobat un ampli ventall de respostes. Alguns dels alumnes que han manifestat que no els agradava la poesia és perquè no els agrada llegir: "No m'agrada perquè no m'agrada llegir en general." D'altres han comentat que era perquè no l'acabaven d'entendre: "No m'agrada la poesia perquè és molt lenta de llegir i moltes vegades no l'entenc perquè no sóc capaç de fer-ho." O bé, la trobaven avorrida: "No m'arriba a fer el pes ja que la trobo una mica avorrida i no gaire emocionant com podria ser un bon llibre." Dels pocs que han expressat que els agradava, han comentat que troben que és una manera diferent d'expressar els sentiments i que els fa pensar. Vegem-ho en aquest exemple: "Podríem dir que m'agrada pel simple fet de que és diferent, la rima, les paraules, tot en conjunt transmet alguna cosa significativa que fa que



hagi de pensar i rumiar, I això m'agrada.” També convé destacar un alumne que ha dit: “m’agrada llegir-la, però no analitzar-la.”

### **3. Com han organitzat fins ara els teus professors l’ensenyament de la poesia?**

#### **Subratlla l’enfocament emprat.**

a) Enfocament cronològic (èpoques i autors)	46
b) Enfocament per temàtiques (textos sobre diferents temes: amor, mort, art, etc.)	36
c) Enfocament creatiu (redaccions, interpretacions, recitals, etc.)	27
d) Enfocament crític/reflexiu (debats, opinions, argumentacions, etc.)	6
e) Altres. Explica-ho.	1*No n’hem fet.

- Convé advertir que 31 enquestats han respòs dues opcions o més. Dos alumnes no responen a la qüestió plantejada i un alumne manifesta que no n’ha fet mai.

De les respostes obtingudes, s’observa que predomina l’enfocament cronològic per èpoques i autors (39,65%). Seguit de l’enfocament per temàtiques (31,03%) i després el creatiu (23,27%). Per últim, convé destacar que només sis alumnes manifesten que els han ensenyat la poesia des d’un enfocament crític o reflexiu (5,17%).

### **4. Com t’han ensenyat la poesia a l’escola/institut fins ara?**

Aquesta és una pregunta de resposta oberta que ofereix un ampli ventall de respostes. En general, destaquen que els han ensenyat la poesia per èpoques, autors, temes, textos (poemes) i moviments literaris. També a partir de la recitació i memorització de poemes. Altres comenten que els han ensenyat la poesia a partir de la creació o de l’anàlisi de poemes en exercicis de classe a partir de l’ensenyament de la mètrica i de les figures retòriques.

Alguns destaquen que han treballat molt poc la poesia, que en alguns casos només ha estat en èpoques assenyalades com Nadal i el concurs literari de Sant Jordi. Fins i tot, un alumne destaca que una vegada un professor li va dir que ja sabia que la poesia era un rotllo, però que entrava al temari i que, per tant, s’havia de fer. L’alumne considera que segur que aquesta no és la manera de fer per tal que a un nen li acabi interessant la poesia.

Per últim, cal destacar que només un alumne comenta que a l’escola va estudiar una mica Apollinaire i Joan Brossa perquè era la temàtica de l’any: “No sabia respondre. No ens han ensenyat gairebé res de poesia a l’assignatura de català durant l’ESO. A l’escola vam estudiar una mica sobre Guillaume Apollinaire, Joan Brossa, i poc més, ja que va ser la temàtica de l’any.”

## 5. L'ensenyament de la poesia que has rebut què creus que ha fomentat en tu?

	gens	poc	bastant	molt	No ho sé
La competència cultural	12	26	24	4	2
La consciència estètica	18	20	13	7	10
La consciència social	10	23	17	9	9
El desenvolupament personal	19	23	20	3	3
La creativitat	10	26	23	8	1

Un alumne no ha respost la qüestió.

Si agrupem les respostes positives (bastant i molt) i les negatives (gens, poc, no ho sé), observem que, en general, més del 50% de les respostes dels alumnes se situen a la franja baixa. És a dir, afirmen que la poesia els ha fomentat poc o gens la competència cultural, la consciència estètica, la consciència social, el desenvolupament personal i la creativitat. Si ens centrem, en les respostes positives, destaquen els qui pensen que la poesia els ha fomentat la creativitat i, a continuació, la competència cultural.

## 6. Què en penses de la poesia pel que fa a la dificultat de comprensió?

Gens difícil – poc difícil - bastant difícil – molt difícil – no ho sé

Gens difícil	Poc difícil	Bastant difícil	Molt difícil	No ho sé
1	28	33	2	2

Un alumne no ha respost la qüestió.

La majoria de respostes han quedat igualades a la franja central entre poc i bastant difícil. S'observa que el 48,52% dels alumnes troben que la poesia és bastant difícil de comprendre. En canvi, un 41,17% considera que és poc difícil. És a dir, tot i que el percentatge d'alumnes que pensen que la poesia té dificultats de comprensió és més elevat que els que pensen el contrari, les xifres són bastant similars. Per últim, convé destacar que les respostes dels extrems (gens i molt difícil) són anecdòtiques.

## 7. Què en penses de la poesia pel que fa a l'amenitat?

Gens amena – poc amena - bastant amena – molt amena – no ho sé

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
8	22	26	3	9

Un alumne no ha respost la qüestió.

En aquest cas les respostes encara queden dividides en percentatges més similars. Si considerem, d'una banda, com un únic grup els qui troben la poesia gens o poc amena, observem que són el 44%. De l'altra banda, els qui la troben bastant o molt amena són el 42,64%. És a dir, que són xifres pràcticament idèntiques que mostren que el grup queda

partit en dues meitats. Per últim, sorprèn que el 13% dels alumnes respongui que no ho sap. Potser és pel fet que no han entès el mot “amenitat”. En aquest sentit, es veurà més endavant en el diari del professor que mentre els alumnes omplen el qüestionari alguns pregunten pel significat d’aquesta paraula.

### **8. Què creus que et pot aportar la poesia?**

Aquesta qüestió és de resposta oberta. Considerem les aportacions que ens han semblat més significatives. Destaquen que els pot aportar cultura, reflexió i una forma diferent de veure la vida. També, passió, dedicació, curiositat, atreviment, imaginació i creativitat. Els pot permetre conèixer autors i èpoques antigues. Conèixer el punt de vista dels sentiments o emocions d’una persona i la manera diferent d’expressar-los o la seva filosofia de vida. És a dir, entendre diferents punts de vista, i veure noves maneres de pensar i de dir les coses. Una manera de comprendre millor la vida, a part també de millorar el lèxic. Saber fer rimes. Desenvolupament personal i llibertat d’expressió. Entreteniment. Tranquil·litat. Valors morals. Comprensió oral i lectora. Plaer. I, tanmateix, alguns pensen que no els pot aportar res.

### **9. Què és per a tu la poesia?**

Hem constatat que per a molts alumnes la poesia és l’expressió de sentiments. I hem seleccionat tres respostes que pel seu to positiu ens han semblat emblemàtiques. La resta es poden consultar a l’annex 9.6., com ja s’ha dit.

- 4t A 3.2: “La poesia és la meva vida, la meva sang i el bategar del meu cor. Sense poesia no puc viure.”

- 4t B 2.1: “Per a mi, la poesia és art, és una forma de vida i una forma d’entendre les coses.”

- 4t B 6.3: “Per mi és el millor gènere literari que mai s’ha inventat. Em permet imaginar més enllà de lo real i pensar en aspectes ètics i morals.”

### **10. Coneixes Joan Brossa? Què en saps? Què n’has llegit?**

Sí	17
No	51

Un alumne no ha respost la qüestió.

El 75% dels alumnes manifesten que no coneixen Joan Brossa. Del 25% que diuen que el coneixen, quan se’ls ha preguntat què en saben i què n’han llegit han donat respostes bastant anecdòtiques. Si les ajuntem, diuen que va ser un poeta català molt conegut, que va fer poesia visual i cal·ligrames i que n’han llegit alguns, però que no se’n recorden gaire. És a dir, que malgrat algun cas puntual, s’observa que és un poeta desconegut per a la gran majoria d’alumnes ja que no l’han treballat mai.

## Anàlisi global:

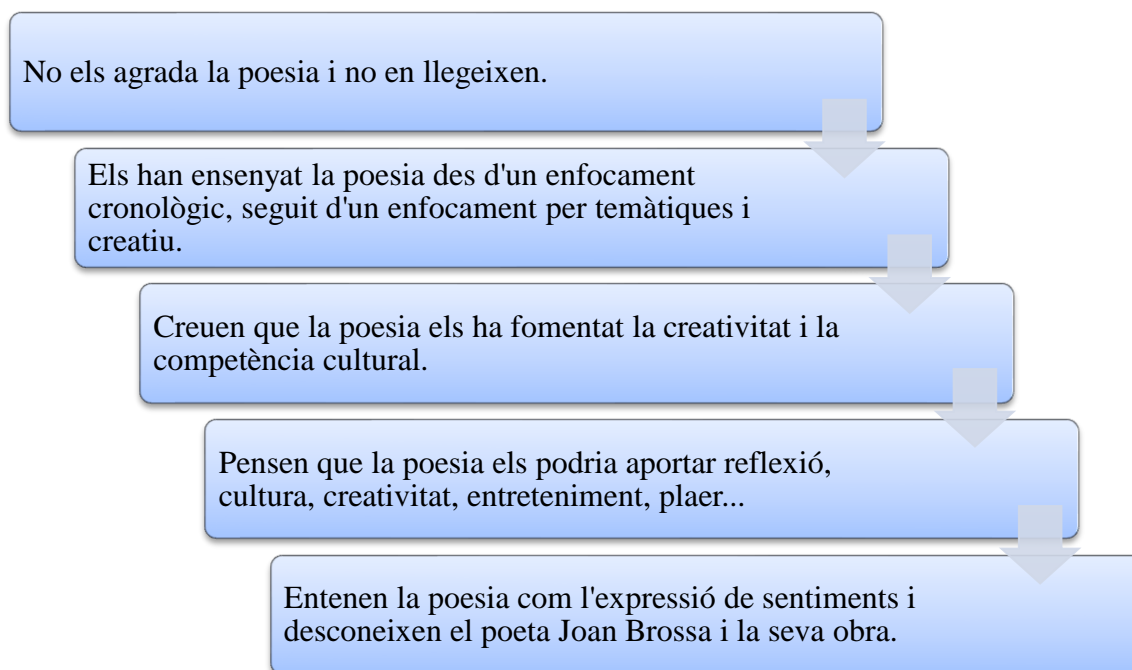
En síntesi, els qüestionaris inicials ens ajuden a veure d'on partim. Així, sabem que la majoria dels alumnes manifesten que no els agrada la poesia i que no en llegeixen mai. Diuen que els han ensenyat la poesia des d'un enfocament cronològic en què s'han prioritzat èpoques i autors. Seguit d'un enfocament per temàtiques i creatiu, sobretot en el concurs literari de Sant Jordi. Tot i que sis alumnes apunten que se'ls ha ensenyat la poesia des d'un enfocament reflexiu, després a l'hora de desenvolupar la resposta de caràcter obert no ho expliciten. De manera que podem concloure que és una pràctica educativa d'ensenyament de la poesia que no han portat a la pràctica.

Si haguéssim de destacar què pensen que els ha fomentat la poesia, podríem dir que la creativitat i la competència cultural. Ara bé, més del 50% de les respostes afirmen que la poesia ha fomentat poc o gens les seves capacitats de competència cultural, de consciència estètica, de consciència social, de desenvolupament personal i de creativitat.

En el cas del grau d'amenitat i de dificultat de la poesia les respostes dels alumnes estan bastant equilibrades. Entre el poc i bastant amè i el poc i bastant difícil es mouen gairebé simètricament les respostes, en general. Per molt poc, la balança es decanta cap al costat de no gaire amenitat i de força dificultat.

Consideren que la poesia els pot aportar una forma diferent de veure la vida, a més de reflexió, cultura, creativitat, entreteniment, plaer i un llarg etcètera que contrasta amb la minoria que considera que no els pot aportar res. Hem constatat que per a molts la poesia és l'expressió de sentiments. Per últim, ha quedat palès que la gran majoria d'alumnes desconeixen el poeta Joan Brossa.

Vegem-ho sintetitzat en el quadre següent:



## *Anàlisi dels qüestionaris finals – Institut Pere Ribot*

Aquí es presenta l'anàlisi dels resultats del qüestionari final que es va passar als alumnes de 4t d'ESO del primer institut on es va portar a terme la investigació després que haguessin realitzat i exposat les seqüències didàctiques. Van respondre les diferents demandes un total de 77 alumnes. Ara bé, alguna qüestió no va ser resposta per tots i cadascun d'ells. Exposem totes les respostes de tipus quantitatiu, però de les de tipus qualitatiu se'n fa una selecció de les més destacades. En qualsevol cas, es poden consultar totes les respostes a l'annex 7 d'aquest treball.

### **1. T'agrada la poesia i en llegeixes?**

Els agrada la poesia		Llegeixen poesia	
Sí	30	Sí	7
No	47	No	70

El 38,96% dels alumnes manifesten que els agrada la poesia. En canvi, només diuen que en llegeixen el 9,09%. Per contra, expressen que no els agrada la poesia un 61,03% i que no en llegeixen un 90,90%. El més significatiu és que en relació al qüestionari inicial ha augmentat el percentatge d'alumnes que els agrada la poesia ja que a l'inici era del 23,18%.

### **2. Per què t'agrada la poesia i en llegeixes o per què no?**

Aquesta era una pregunta de resposta oberta i hem trobat un ampli ventall de respostes. Alguns dels alumnes que han manifestat que no els agradava la poesia és perquè no els agrada llegir. D'altres han comentat que era perquè no l'acabaven d'entendre. O bé, la trobaven avorrida. Dels pocs que han expressat que els agradava, han comentat que troben que és una manera diferent d'expressar els sentiments i que els fa pensar. En general, les respostes no disten gaire de les del qüestionari inicial. És a dir, que no hem observat cap canvi significatiu.

### **3. Havies llegit mai poesia d'aquest tipus?**

SÍ	39
NO	38

El 50,64% diuen que sí que havien llegit poesia d'aquest tipus. En canvi, el 49,35 diuen que no.

### **4. Creus que aquests textos són poesia?**

SÍ	73
NO	-
Depèn	4

Cap alumne pensa que aquests textos no siguin poesia. Quatre alumnes diuen que depèn. I el 94,80% consideren que els textos que han treballat són poesia.

### **5. Per què creus que aquests textos són poesia o per què creus que no ho són?**

Aquesta és una pregunta de resposta oberta i hi ha hagut un ampli ventall de respostes. En general, consideren que aquests textos són poesia. Les justificacions que ens han semblat més significatives destaquen que encara que els textos no rimen tenen un significat poètic. També apunten que transmeten coneixements, experiències i sentiments de l'autor, que el lector els ha d'interpretar i entendre. Consideren que els fa pensar i reflexionar. Algú apunta que aquests textos són poesia perquè amb poques paraules o, fins i tot, amb imatges, han obtingut una obra d'art. Un altre anota també que no són textos llargs i tots tenen un doble sentit o significat amagat i són poesia perquè usa metàfores i hi ha molta simbologia. També manifesten que són poemes visuals que transmeten missatges, canvien els versos per figures, composicions amb les lletres, etc. Per últim, destaquem un alumne que s'expressa així: "si l'autor diu que és poesia ho serà". És a dir, per diferents motius corroboren que els textos i les imatges que han treballat són poètiques.

### **6. Què has pensat quan els has llegit?**

Aquesta també és una pregunta de resposta oberta i hi ha un ampli ventall de respostes. Podríem destacar que consideren que aquests poemes els han fet reflexionar sobre la societat, l'existència, l'amor, etc., que alguns són difícils d'entendre i que són una crítica a la societat. Alguns consideren que Brossa era original, portava raó, era antisistema i anava contra l'església. A més, que era enginyós, astut i trapella. D'altres, els han relacionat amb les seves vivències i s'han qüestionat diferents aspectes de les temàtiques treballades. També els han semblat poemes interessants, inspiradors, intensos i profunds. Per últim, mencionem quatre alumnes a tall d'exemple:

- M'han fet pensar en els diferents fets que eren tractats, i comparar-los amb la meua forma de pensar i veure aquestes coses.
- Que són bons poemes, i que et fan pensar molt de com són les coses.
- La veritat és que he pensat que el Joan Brossa era un senyor amb molta traça per fer poemes que et facin reflexionar i que et facin pensar sobre la societat actual.
- Que hi ha alguns interessants i d'altres que no em van agradar. A més, em feien reflexionar personalment i socialment i activar el meu esperit crític.

### **7. Creus que t'han ajudat a potenciar el teu esperit crític i reflexiu?**

Llengua:

SÍ	11
NO	0

El 100% dels alumnes que han treballat la temàtica de llengua consideren que els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu.

Consum:

SÍ	10
NO	2

El 83,33% dels alumnes que han treballat la temàtica del consum també consideren que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu.

Poder:

SÍ	8
NO	4

En el cas de poder, el percentatge és més baix, els qui ho creuen són un 66,66%.

Educació:

SÍ	9
NO	2

En el cas d'educació són el 81,81% els qui afirmen que els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu.

Amor:

SÍ	4
NO	5
Depèn	1

Només un 40% dels alumnes que han treballat el tema de l'amor consideren que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En canvi, el 50 % pensen que no. I el 10% que depèn. És l'única temàtica en què els resultats són negatius.

Existència:

SÍ	8
NO	3

En el cas de l'existència els qui pensen que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu són el 72,72%.

Ciutats:

SÍ	10
NO	0

Per últim, el 100% dels alumnes que han treballat el tema ciutats creuen que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu.

#### **TOTAL**

SÍ	60
NO	16
Depèn	1

Així, en total, el 77,92% dels alumnes creuen que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. Ara bé, cal tenir present i no oblidar, que en la temàtica de l'amor els resultats no són del tot satisfactoris.

#### **8. Per què consideres que han contribuït a fer-te pensar o per què creus que no?**

En aquest cas, hem agrupat les respostes segons la temàtica treballada. En l'apartat de llengua, destaquen les respostes que consideren que els poemes els han fet pensar perquè tracten sobre temes delicats i crítics, i perquè els han fet veure la realitat des de perspectives diferents, de manera que els ha fet reflexionar.

En el tema del consum, indiquen que alguns poemes els han fet pensar perquè eren difícils i havien de fer un esforç per comprendre'ls. És a dir, dit en paraules d'un altre alumne: "el significat no el trobes només llegint els poemes, els has de saber interpretar i has de buscar els dobles sentits i les metàfores per comprendre'ls." Per últim, un expressa que l'han fet reflexionar sobre coses i això serveix per entrenar l'esperit crític. En canvi, els dos alumnes que consideren que els poemes no els han fet pensar, un diu que ha estat perquè no els ha llegit amb entusiasme, i l'altre perquè no han despertat el seu interès.

En el tema del poder, exposen que els han fet pensar perquè els han fet reflexionar sobre el poder i les injustícies socials, perquè eren situacions reals i d'actualitat. Un també apunta que si llegeixes quelcom que et sembla injust, et sents obligat a voler-ho canviar. En canvi, els qui consideren que no han contribuït a fer-los pensar apunten que és perquè era un tema que no els interessava gaire, o bé perquè després de llegir-los no havia canviat la seva manera de pensar o un considera que no li han servit per potenciar-li res.

En el tema de l'educació, un apunta que els poemes l'han fet reflexionar i aprofundir més en allò que pensa perquè Brossa té pensaments interessants, semblants als seus. Un altre considera que l'han fet reflexionar perquè has de pensar més enllà del que veus escrit al paper i potser relacionar-ho amb alguna cosa que no se t'havia acudit. En aquesta línia, hi ha més alumnes que expressen que han hagut de buscar el significat dels poemes més enllà del sentit literal. D'altra banda, els qui consideren que els poemes no han contribuït



a fer-los pensar destaquen que ja tenien esperit crític o que segueixen pensant igual que abans. Ara bé, en ambdós casos la seva resposta deixa entreveure que han reflexionat. En un cas, comença la seva resposta amb un “no gaire”, la qual cosa demostra que ha pensat encara que sigui poc. En l’altre, tot i que afirma que segueix pensant igual, esmenta que: “és clar que m’han fet pensar, perquè eren preguntes.” És a dir, que en diferents graus de consciència i d’aprofundiment, tots els alumnes consideren que han reflexionat.

En el tema de l’amor, han predominat les respostes que consideren que els poemes no els han fet pensar. En un cas considera que és perquè els poemes no li han fet canviar d’opinió. En aquest sentit n’hi ha que han expressat que no els interessava el tema o bé que no els ha transmès res. Dels que pensen que els han fet pensar, destaquen que és perquè el tema els interessava o perquè han pogut veure altres punts de vista. Un diu que l’han fet pensar perquè va haver de fer els exercicis.

En el tema de l’existència, consideren que han reflexionat pel tipus de text i per les propostes didàctiques. També pensen que han reflexionat sobre el sentit de la vida i el pas del temps. A més, perquè han hagut d’interpretar els poemes i buscar-ne el significat encara que fos difícil. Per últim, un alumne també apunta que l’han fet pensar perquè li han fet veure la societat d’una manera diferent. Per contra, un alumne manifesta que no és una persona que aquestes coses el facin pensar.

En el tema ciutats, consideren que han hagut de pensar per diferents motius. En primer lloc, perquè creuen que expressen una manera diferent de veure la realitat. Uns altres pensen que els poemes els han fet reflexionar perquè n’havien d’esbrinar i d’interpretar el significat ja que no els el donaven mastegat.

És a dir, en general, consideren que els poemes han contribuït a fer-los pensar per les temàtiques i les propostes didàctiques treballades ja que els han fet veure la realitat i la societat des de perspectives diferents. A més, perquè es plantejaven situacions reals i d’actualitat que els feien relacionar conceptes i idees. També perquè havien de fer un esforç de comprensió i d’interpretació dels poemes. En canvi, els qui consideren que no els han fet reflexionar ha estat perquè no han despertat el seu interès, no els han transmès res i perquè després de llegir-los opinen que no ha canviat la seva manera de pensar.

### **9. Quin poema t’ha agradat més?**

Observem que el gruix de respostes ha quedat bastant dividit. Destaca que cinc alumnes han expressat que els han agradat tots. I també hi ha cinc alumnes que els ha agradat el poema “Cep” i cinc més que els ha agradat el poema “Blanc sobre blanc”. Després trobem que els poemes “Coit” i “La xocolata del lloro” han estat escollits per quatre alumnes. La resta de poemes destacats ho han estat només per una o dues persones. És a dir, que la resposta a aquesta qüestió ha quedat ben repartida.

### **10. Quin poema t’ha agradat menys?**

Aquí també observem que les diferents respostes es reparteixen molt. Destaquen 17 alumnes que han manifestat que no hi ha hagut cap poema que els hagi agradat menys. I

llavors trobem sis alumnes que el poema que menys els ha agradat és “La xocolata del lloro”, quatre alumnes el poema “Cep” i quatre més el titulat “Ombres”. Tres alumnes han marcat el poema “Kembo” i “Clown trist”. La resta de poemes destacats ho han estat només per una o dues persones. És a dir, que es fa difícil establir generalitzacions de manera que es pugui establir quin ha estat el poema que menys ha agradat.

### 11. Com has trobat aquests poemes?

a) **difícils – fàcils**

b) **engrescadors – avorrits**

c) **elogiosos – crítics**

d) **estúpids – intel·ligents**

e) **interessants – banals**

Difícils	33
Fàcils	37
Depèn	2

Quatre alumnes no han respost la qüestió plantejada i cinc han marcat les dues opcions.

En relació a la dificultat dels poemes podem observar que les respostes obtingudes estan repartides. Per un petit marge, predominen els alumnes que pensen que els poemes han estat fàcils. Ara bé, gairebé l’altre meitat pensa que han estat difícils. Percentualment, el 51,38% consideren que han estat fàcils.

Engrescadors	43
Avorrits	26
Depèn	1

Quatre alumnes no han respost la qüestió plantejada i un ha marcat les dues opcions.

Majoritàriament, el 61,42% dels alumnes consideren que els poemes han estat engrescadors.

Elogiosos	8
Crítics	65

Dos alumnes no han respost la qüestió plantejada i dos més han marcat les dues opcions.

El 89,04% de les respostes obtingudes consideren que els poemes són crítics.

Estúpids	5
Intel·ligents	65

Dos alumnes no han respost la qüestió i un alumne ha escrit que els poemes són normals.

El 91,54% considera que els poemes són intel·ligents.

Interessants	61
Banals	11
Depèn	1

Dos alumnes no han respost la qüestió i dos més han marcat les dues opcions.

El 83,56% de les respostes obtingudes consideren que els poemes són interessants.

És a dir, en general han trobat els poemes engrescadors, crítics, intel·ligents i interessants. I en relació al grau de dificultat, la balança ha quedat més aviat equilibrada.

**12. Si no has trobat l'adjectiu adequat a la pregunta anterior, escriu un adjectiu o una expressió breu que expliqui com has trobat aquests poemes.**

Recollim aquí les diferents respostes obtingudes: interessants, divertits depèn quin, complicats (x2), la majoria d'ells tenien molt de sentit i t'ajuden a reflexionar, jo crec que el millor adjectiu per definir els poemes són dues paraules: JOAN BROSSA, poemes amb sentit, reivindicatius contra el sistema educatiu, pensatius, estrambòtics, els he trobat inspiradors i reflexius, poemes actuals i verdaderament crítics, irònics, rebuscats, diferents. A més, tres alumnes han tingut una resposta negativa. Un ha dit: “aquests poemes els he trobat avorrits i poc interessants per mi. Però d'altra banda m'han fet reflexionar que hi ha molta injustícia”. L'altre ha expressat: “depèn de quin. Penso que han sigut una mica pèrdua de temps”. Per últim, un els ha trobat vulgars. Tanmateix, podem detectar que són tres casos puntuals i que la majoria d'adjectius o expressions que aporten són, com s'ha vist, de caràcter positiu.

**13. Quina és la teva opinió sobre aquests poemes. Indica com els trobes, en els diferents aspectes, en una gradació des de “molt” fins a “gens”.**

En primer lloc trobem les respostes dels alumnes segons les temàtiques que han treballat. Després, trobem els totals. Quan ho analitzem considerem com a respostes positives les de la columna del “molt” i del “bastant” i com a negatives, la resta.

Llengua	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	2	9	0	0	0
Valor artístic	2	4	5	0	0
Originalitat	6	4	1	0	0
Valor social	4	6	1	0	0
Desenvolupament personal	1	4	4	0	2
Fomenten la reflexió	6	2	3	0	0

El 72% dels alumnes que han treballat la temàtica de llengua consideren que els poemes han fomentat la reflexió. És l'ítem que juntament amb el de l'originalitat aconsegueix més respostes, 6, en la columna del “molt”. El 100% dels alumnes consideren que els poemes tenen interès cultural. En canvi, que tinguin valor artístic només ho pensa el 54,54%. L'originalitat i el valor social arriben al 90,90% de respostes positives. Ara bé, en l'apartat d'originalitat hi ha més respostes en la columna del “molt”. Per últim, només

el 45,45% dels alumnes consideren que els poemes han contribuït al desenvolupament personal. També convé destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens.

<b>Consum</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	9	2	1	0
Valor artístic	1	7	3	0	1
Originalitat	10	0	2	0	0
Valor social	5	4	3	0	0
Desenvolupament personal	1	4	3	1	3
Fomenten la reflexió	9	2	0	0	1

El 91% considera que fomenten la reflexió. El 83,33% pensa que els poemes tenen molta originalitat. El 75% creu que tenen valor social i el mateix percentatge opina que també tenen bastant interès cultural. El 66,66% troba que els poemes tenen valor artístic. I per últim, només el 41,66% expressa que han contribuït al seu desenvolupament personal.

<b>Poder</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	3	7	1	0	1
Valor artístic	0	10	2	0	0
Originalitat	2	6	3	0	1
Valor social	5	4	1	0	2
Desenvolupament personal	2	5	4	0	1
Fomenten la reflexió	6	5	1	0	0

El 91,66% considera que els poemes fomenten la reflexió. El 83,33% opina que tenen interès cultural i bastant de valor artístic. A continuació, el 75% pensa que tenen valor social. El 66,66% que són originals i, per últim, el 58,33% creu que han contribuït en el seu desenvolupament personal. Convé també destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens.

<b>Educació</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	3	4	2	0	2
Valor artístic	2	5	3	0	1
Originalitat	7	3	1	0	0
Valor social	5	5	0	0	1
Desenvolupament personal	1	8	1	0	1
Fomenten la reflexió	5	4	1	0	1

El 90,90% considera que els poemes tenen originalitat i valor social. El 81,81% pensa que fomenten la reflexió i el desenvolupament personal. Per últim, el 63,63% creuen que tenen interès cultural i valor artístic. Convé també destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens.

<b>Amor</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	2	5	3	0	0
Valor artístic	0	6	3	0	1
Originalitat	5	4	0	0	1
Valor social	3	3	2	1	1
Desenvolupament personal	1	3	2	4	0
Fomenten la reflexió	4	4	2	0	0

El 90% pensa que els poemes són originals. El 80% opina que fomenten la reflexió. El 70% creu que tenen interès cultural. El 60% que tenen valor social i valor artístic. I, per últim, el 40% considera que han contribuït al seu desenvolupament personal.

<b>Existència</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	4	5	2	0	0
Valor artístic	3	7	1	0	0
Originalitat	7	3	1	0	0
Valor social	4	5	2	0	0
Desenvolupament personal	6	2	3	0	0
Fomenten la reflexió	9	1	1	0	0

El 90,90% pensen que els poemes fomenten la reflexió, són originals i tenen valor artístic. Ara bé, en el cas del foment de la reflexió, el percentatge de la columna del molt arriba al 81,81%. En canvi, en els altres dos casos és més baix. El 81,81% consideren que els poemes tenen interès cultural i valor social. Per últim, el 72,72% opina que els poemes han contribuït al seu desenvolupament personal. Convé també destacar que en aquesta temàtica no hi ha cap resposta a la franja del gens.

<b>Ciutats</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	2	8	0	0	0
Valor artístic	1	5	4	0	0
Originalitat	5	4	1	0	0
Valor social	4	4	1	0	1
Desenvolupament personal	2	5	2	0	1
Fomenten la reflexió	7	1	2	0	0

El 100% dels alumnes consideren que els poemes tenen interès cultural, el 80% pensa que bastant. El 90% troba que són originals. El 80% creu que fomenten la reflexió i que tenen valor social. El 70% destaca que contribueixen al desenvolupament personal. I, per últim, el 60% opina que els poemes tenen valor artístic. Convé també destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens i que a la franja del molt hi trobem un 70% de les respostes que diuen que aquesta poesia ha fomentat la reflexió.

<b>TOTALS</b>	<b>MOLT</b>	<b>BASTANT</b>	<b>POC</b>	<b>GENS</b>	<b>NO HO SÉ</b>
Interès cultural	16	47	10	2	2
Valor artístic	9	44	21	0	3
Originalitat	42	14	9	0	2
Valor social	30	31	10	1	4
Desenvolupament personal	14	31	19	5	8
Fomenten la reflexió	46	19	10	0	2

En primer lloc, destaca que el 59,74% dels alumnes consideren que els poemes fomenten molt la reflexió. Si hi afegim el 24,67% que pensen que és bastant, tenim que el 84,41% dels alumnes opinen que s'ha fomentat la reflexió.

A continuació, destaca l'originalitat. En aquest cas, la suma de les columnes del "molt" i el "bastant" arriba a un percentatge del 85,71%. Ara bé, la franja del "molt" obté un percentatge del 54,54%.

Tot seguit, trobem el valor social i l'interès cultural. En el primer dels casos, trobem més respostes (38,96%) a la franja del "molt." Tanmateix, en la globalitat de respostes positives, l'apartat d'interès cultural assoleix un percentatge del 81,81% i, en canvi, el del valor social un del 79,22%.

Després segueix el valor artístic amb un 68,83% i, per últim, l'apartat de desenvolupament personal es queda amb un percentatge del 58,44%.

És a dir, s'observa que en tots els casos, tot i que amb percentatges diferents, els resultats positius estan per sobre del 50%. Destaquen sobretot l'originalitat i el foment de la reflexió. Molt seguits de l'interès cultural i el valor social. I per últim, tanquen el valor artístic i el desenvolupament personal.

#### **14. Què penses dels diferents poemes pel que fa a la dificultat de comprensió.**

Gens difícils – poc difícils - bastant difícils – molt difícils – no ho sé

Gens difícils	Poc difícils	Bastant difícils	Molt difícils	No ho sé	Depèn
4	33	39	2	0	1

Un alumne no ha respost. Un altre ha marcat dues opcions i un n'ha marcat tres.

El 51,89% de les respostes considera que els poemes són difícils (bastant + molt). En canvi, el 46,83% pensa el contrari (gens + poc). És a dir, que són resultats molt igualats.

#### **15. Què penses dels diferents poemes pel que fa a l'amenitat.**

Gens amena – poc amena - bastant amena – molt amena – no ho sé

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
0	26	35	11	3

Dos alumnes no responen la qüestió.

El 61,33% dels alumnes considera que els poemes són amens. En canvi, el 34,66% pensa que són poc amens.

### 16. Què penses dels diferents poemes sobre si potencien l'esperit crític i reflexiu.

Gens – poc - bastant – molt – no ho sé

Llengua:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	4	5	1

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de llengua, el 81,81% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

Consum:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	4	7	1

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica del consum, el 91,66 % pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

Poder:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	5	4	2

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica poder, el 75% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

Educació:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
1	0	3	7	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de l'educació, el 90,90% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

Amor:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	2	1	6	1

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de l'amor, el 70% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

Existència:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	6	4	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de l'existència, el 90,90% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

Ciutats:

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	7	2	1

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica ciutats, el 90% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu.

**TOTALS:**

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
1	5	30	35	6

El 45,45% dels alumnes considera que els diferents poemes treballats potencien molt l'esperit crític i reflexiu. El 38,96% creu que bastant. És a dir, que a la franja de respostes positives s'arriba a un percentatge del 84,41%. En canvi, per altra banda, el percentatge de poc és del 6,49%. I, per últim, el de gens és de l'1,29%. Així, s'observa que en general opinen que els poemes han potenciat l'esperit crític i reflexiu.

### **17. Ha canviat la teva manera de veure la poesia, després de les activitats fetes a classe?**

Gens – poc – bastant- molt – no ho sé

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
11	39	21	2	4

El 29,87% pensa que la seva manera de veure la poesia ha canviat després de les activitats fetes a classe. En canvi, el 50,64% considera que ha canviat poc i el 14,28% diu que gens.

### **18. Segons el que hagi respost a la pregunta anterior explica per què ha canviat la teva manera de veure la poesia o per què no ha canviat.**

Els qui consideren que ha canviat la seva manera de veure la poesia argumenten que és perquè els poemes els han fet reflexionar i ser més crítics, també perquè han compartit la



seva opinió amb els companys del grup i això els ha facilitat entendre-la. Altres apunten que els ha fet canviar la manera de veure-la perquè han vist que la poesia no és només versos, rimes, mètrica i paraules boniques, sinó que també hi ha poemes visuals i poemes amb poques paraules. Dit amb altres paraules, un alumne diu: “Perquè abans només coneixia la poesia típica i tradicional, i aquesta no m'agrada gens. En canvi aquest tipus de poesia visual i moderna, m'agrada bastant i m'atrau”. A més, un alumne troba que és entretinguda. També perquè han vist que serveix per fer crítica social, cultural, política, religiosa, etc. i, per tant, serveix per anar més enllà de la poesia amorosa o sentimental. A més, també afirmen que els ha canviat perquè els ha permès aprendre a pensar d'una manera diferent.

Els qui consideren que no els ha canviat la seva manera de veure la poesia ho justifiquen dient que ja havien llegit poesia d'aquest estil. D'altres perquè la troben avorrida o l'han llegit sense entusiasme ni interès. O perquè no els ha acabat d'agradar. Un alumne, en aquest sentit, manifesta: “en el meu cas no m'ha canviat res. Jo continuo veient els poemes com abans: avorrits, poc interessants i pesats de llegir. Tot i això, els poemes que hem llegit de Joan Brossa no m'han semblat tant dolents com els normals”. En canvi, altres diuen que no els ha canviat perquè la poesia ja els agradava abans de fer el treball.

### **19. Aquestes seqüències didàctiques sobre la poesia t'han resultat:**

- a) Útils per aprendre coses noves / Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist.
- b) Útils per canviar la meua manera de veure la poesia / Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res.

Útils per aprendre coses noves	58
Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist	16

Tres alumnes no han respost la qüestió.

El 78,37% de les respostes obtingudes considera que les seqüències didàctiques han estat útils per aprendre coses noves.

Útils per canviar la meua manera de veure la poesia	43
Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res	26

Nou alumnes no han respost la qüestió i un ha marcat les dues opcions.

El 62,31% de les respostes obtingudes considera que les seqüències didàctiques han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia.

És a dir, en general, es pot afirmar que les seqüències didàctiques han estat útils per aprendre coses noves i per canviar la seva manera de veure la poesia.

## **20. Què has après?**

Aquesta era una qüestió de resposta oberta. Hem obtingut un ampli ventall de respostes, però en general es poden agrupar. Consideren que han après a reflexionar, a ser crítics i a pensar més abans de tenir una resposta definitiva. També esmenten que han après a entendre i interpretar un poema i a veure les coses des de diferents punts de vista. Han vist que hi ha molts tipus de poemes i que hi ha certa poesia que els pot agradar. És a dir, que han après a valorar la poesia i a veure-la des d'una altra perspectiva. També han après nou vocabulari i expressions, a treballar en grup i a parlar en públic. Han après valors fonamentals de la vida i l'existència, com funciona el món actual i que hi ha injustícies a la societat. Per últim, també han après qui era Joan Brossa i què escrivia.

## **21. Què t'ha agradat més?**

D'allò que els ha agradat més destaquen les exposicions orals, els debats generats a classe, els poemes visuals, poder treballar en grup, comentar els poemes amb els companys, la manera diferent de treballar la poesia, poder entendre els poemes i les sentències, l'esperit crític de Brossa i la seva manera d'escriure, l'originalitat, la ironia i el pensament de l'autor, també els han agradat els poemes sobre l'educació, l'existència, l'amor, la llengua, etc., i la manera com els han fet pensar. El fet de poder reflexionar, compartir idees, pensaments i intercanviar opinions. En aquest sentit, un alumne destaca que li ha agradat compartir les respostes amb companys amb qui gairebé mai parla ja que això ha fomentat la seva relació. A més, d'altres destaquen les sentències i l'activitat de síntesi. Per últim, hi ha alumnes que han manifestat que els ha agradat tot.

## **22. Què hi has trobat a faltar?**

Aquesta pregunta de resposta oberta ha obtingut un ampli ventall de respostes. La més repetida és que no han trobat a faltar res. És a dir, que el treball ja els ha semblat bé com estava plantejat. Ara bé, alguns han comentat que els hagués agradat que els grups no s'haguessin fet a l'atzar. D'altres han trobat a faltar més poemes visuals. Un altre, més poemes d'amor. Un alumne demana poemes més elaborats, més clàssics, amb moltes més rimes. També un apunta que hagués estat bé que hi hagués hagut una part més pràctica. També n'hi ha un que comenta que hagués estat bé poder llegir l'opinió d'experts sobre

els poemes treballats. Uns quants també manifesten que han trobat a faltar més temps de treball a l'aula.

Els més crítics o destructors, que per sort són una minoria, han demanat algun poema que els interessés o poemes més engrescadors. Un parell d'alumnes diuen que han trobat a faltar una mica de diversió. En aquest sentit, un altre expressa que fos tan avorrit i que sempre fossin el mateix tipus de poemes.

Entre els més entregats, un alumne diu que ha trobat a faltar més poemes, que estaria tot el curs estudiant català d'aquesta manera. Un altre demana més varietat de temes dels poemes, creu que tothom hauria d'haver fet tots el temes dels poemes ja que així haguessin interpretat i après més. Per últim, també convé destacar un alumne que comenta que li hagués agradat que hi haguessin hagut més sentències perquè les ha trobat molt curtes, bastant entretingudes i considera que també portaven un missatge crític.

### **Anàlisi global:**

Després de realitzar les seqüències didàctiques s'observa que el percentatge d'alumnes a qui els agrada la poesia ha augmentat. S'ha situat al 38,96% enfront del 23,18% que hi havia a l'inici. Els que han manifestat que els agradava, han comentat que la troben una manera diferent d'expressar els sentiments i que els fa pensar. Un 50,64% diuen que ja havien llegit poesia d'aquest tipus. Ara bé, sorprèn perquè en el qüestionari inicial, en general, havien manifestat que no llegien poesia i que no coneixien Joan Brossa.

El 94,80% consideren que els textos que han treballat són poesia perquè amb poques paraules o imatges s'ha obtingut una obra d'art. Destaquen que alguns són poemes visuals i que transmeten coneixements, experiències i sentiments que el lector ha d'interpretar. També un alumne afirma que "si l'autor diu que és poesia, ho serà". En llegir-los, els han fet reflexionar sobre l'existència, la societat, l'amor, etc.

En general, el 77,92% dels alumnes creuen que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu ja que els han fet veure la realitat i la societat des de perspectives diferents. A més, perquè es plantejaven situacions reals i d'actualitat que els feien relacionar conceptes i idees.

En relació a quins poemes els han agradat més o menys, hem trobat un ampli ventall de respostes i les diferents respostes han quedat ben repartides. És a dir, que es fa difícil establir quins han estat els poemes que més i menys han agradat. En general, han trobat

els poemes engrescadors, crítics, intel·ligents i interessants. I en relació al grau de dificultat, la balança ha quedat més aviat equilibrada. També han trobat els poemes interessants, divertits, reivindicatius, inspiradors, reflexius, irònics, etc.

El 85,71% dels alumnes troben els poemes originals. El 84,41% consideren que fomenten la reflexió. En un 81,81% dels casos pensen que tenen interès cultural i en un 79,22% valor social. Per últim, un 68,83% opinen que tenen valor artístic i només un 58,44% creuen que han fomentat el seu desenvolupament personal.

En relació a la dificultat de comprensió, el 51,89% de les respostes consideren que els poemes són difícils. En canvi, el 48,05% pensa el contrari. És a dir, que són resultats molt igualats. I en relació a l'amenitat, el 61,33% dels alumnes consideren que els poemes són amens. En canvi, el 34,66% pensa que són poc amens. Convé aclarir que si observem que els percentatges no acaben d'arribar al 100% és perquè hi ha hagut respostes que no han estat vàlides: alumnes que no han respost o bé que han marcat més d'una resposta.

El 45,45% dels alumnes consideren que els diferents poemes treballats potencien molt l'esperit crític i reflexiu. El 38,96 creuen que bastant. És a dir, que a la franja de respostes positives (molt i bastant) s'arriba a un percentatge del 84,41%.

El 29,87% pensen que la seva manera de veure la poesia ha canviat després de les activitats fetes a classe. Han vist que la poesia no és només versos, rimes, mètrica i paraules boniques, sinó que també hi ha poemes visuals i amb poques paraules. És a dir, han vist que hi ha una poesia diferent de la tradicional. I que la poesia també permet fer crítica social i no només cantar a l'amor. A més, també afirmen que els ha canviat perquè els ha permès aprendre a pensar d'una manera diferent. En canvi, el 50,64% consideren que ha canviat poc i el 14,28% diuen que gens. Els motius són variats, alguns diuen que és perquè ja havien llegit poesia d'aquest estil. D'altres perquè no els acaba d'agradar o la troben avorrida. I d'altres perquè ja els agradava la poesia abans de fer aquest treball.

El 78,37% considera que les seqüències didàctiques han estat útils per aprendre coses noves i el 62,31% opina que les seqüències didàctiques han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia. Sorpren perquè en la qüestió anterior el percentatge era només del 29,87%. Potser l'explicació cal buscar-la en la gradació, ja que poden marcar "poc" i d'aquí es pot desprendre que ha canviat una mica la manera de canviar la poesia. O també, en el segon cas és una pregunta de resposta binària i la segona opció diu "poc útils perquè

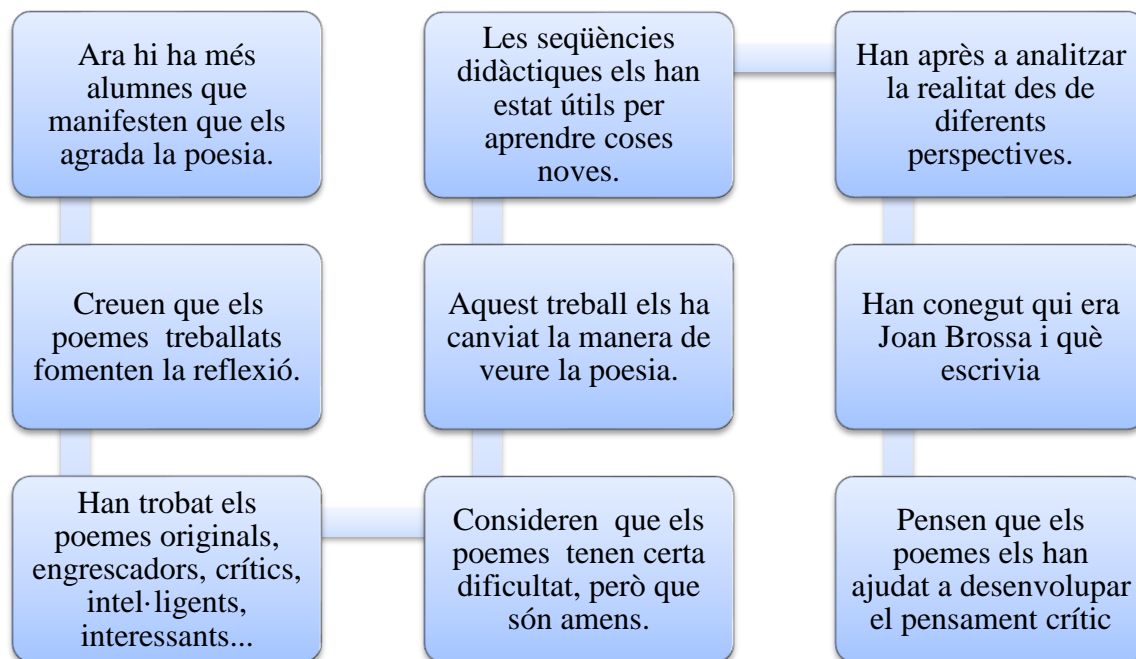
no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res.” Aquest no serveix per a res potser és massa contundent i ha fet que els alumnes optessin per la primera opció.

Consideren que han après a reflexionar, a pensar i a ser crítics. També a entendre i interpretar un poema. A veure les coses des d'una altra perspectiva. Han conegut qui era Joan Brossa i què escrivia. Això els ha permès adonar-se que hi ha diferents tipus de poesia. Han après lèxic, a treballar en grup i a parlar en públic.

Allò que els ha agradat més han estat les exposicions orals, els debats, els poemes, les sentències, l'activitat de síntesi, treballar en grup, la metodologia emprada, l'obra i el pensament de Joan Brossa, reflexionar i intercanviar idees, pensaments i opinions.

Per últim, en general, no han trobat a faltar res, però alguns apunten que els grups no s'haguessin fet a l'atzar, o que hi haguessin hagut més poemes visuals. Algú en demana més d'amor o d'estil més tradicional. Un altre comenta que hagués estat bé que hi hagués hagut una part més pràctica. Per últim, n'hi ha un que demana haver pogut llegir l'opinió d'experts en relació als poemes treballats. I uns quants han trobat a faltar poder dedicar més sessions de treball a l'aula.

Vegem-ho sintetitzat en el quadre següent:



### *Anàlisi de les pautes d'avaluació – Institut Pere Ribot*

Després de l'exposició oral de les seqüències didàctiques, cada grup era avaluat per la resta mitjançant una valoració de sis ítems. És a dir, set grups avaluats cadascun pels sis altres, de manera que s'obtenen 42 resultats per a cada classe. Tenint present que hi ha tres classes (4A, 4B, 4C) tenim un total de 126 respostes per pregunta.

#### **1. L'ordre de l'exposició és lògic. Exposen les idees amb claredat i parlen amb correcció.**

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>4</b>
<b>4B</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>10</b>
<b>4C</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>29</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>80</b>	<b>20</b>
AGRUPAT	0	26		100	

El resultat que destaca és el de la franja del bé. La suma dels tres grups indica que el 63,49% de les exposicions orals es va fer bé pel que fa a l'ordre de l'exposició, a la claredat en l'exposició de les idees i en relació a la correcció quan parlen. Amb el mateix percentatge, un 15, 87% trobem les franges del molt bé i del regular. Per últim, només un 4,76% a la franja negativa del poc. I un 0%, al gens.

Si agrupem les respostes positives, bé i molt bé, trobem que el 79,36% dels grups va portar a terme una exposició oral de manera satisfactòria en relació a aquest punt.

#### **2. Han fet seu el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora.**

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>8</b>
<b>4B</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>9</b>
<b>4C</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>34</b>	<b>53</b>	<b>25</b>
AGRUPAT	3	45		78	

En aquesta qüestió també destaca el resultat de la franja del bé amb un 42,06% de respostes. Si aquí li afegim el 19,84% de respostes del molt bé, trobem que el 61,90% dels grups ha fet seu de manera satisfactòria el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora. Ara bé, és prou rellevant que el 26,98% només hagi arribat a un nivell regular en relació a aquesta qüestió. Dada que sumada a les del gens i

poc fa un total del 38,09%, percentatge força significatiu. Tanmateix, la majoria es situen a les franges altes.

### 3. Utilitzen la terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>4</b>
<b>4B</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>9</b>
<b>4C</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>31</b>	<b>69</b>	<b>15</b>
AGRUPAT	2	40		84	

En aquest cas, segueixen predominant la franja del bé, seguida del regular. Si agrupem els resultats clarament positius, trobem que el 66,66% dels grups utilitza una terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes. En canvi, el 24,60% es situa a la franja del regular. Xifra que augmenta al 33,33% si hi afegim els de la franja del poc i del gens. És a dir, que predominen les respostes satisfactòries.

### 4. Analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>7</b>
<b>4B</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>12</b>
<b>4C</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>30</b>	<b>59</b>	<b>27</b>
AGRUPAT	0	40		86	

En aquest cas el gruix de les respostes també se situa a la franja del bé. I si hi afegim les respostes del molt bé, trobem que el 68,25% dels grups analitza, interpreta, argumenta i relaciona els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva. En canvi, el 23,80% ho fa de manera regular, i sumats als de poc fa un total del 31,74%. Convé destacar que a la franja del gens no hi ha cap grup. Així, sintetitzant, en aquesta qüestió també predominen les respostes de caràcter positiu.

### 5. Argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>13</b>
<b>4B</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>10</b>
<b>4C</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>4</b>

<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>55</b>	<b>27</b>
AGRUPAT	6	38		82	

La franja del bé segueix destacant, en aquest cas amb un 43,65% de respostes. Si li afegim els molt bé, trobem que el 65,07% dels grups argumenta les idees amb sentit crític i relaciona els conceptes de manera creativa en el discurs. El 23,08% ho fa de manera regular. I si li afegim els de poc i gens, trobem que arriba al 34,92%. Convé destacar que és el cas que hi ha més respostes en l'apartat de gens en relació a les altres cinc qüestions plantejades, un 4,76%. Tanmateix, com s'ha vist, predominen les respostes de caire positiu.

#### **6. Demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada.**

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>9</b>
<b>4B</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>4C</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>28</b>	<b>59</b>	<b>28</b>
AGRUPAT	2	37		87	

En l'última qüestió d'avaluació plantejada també predomina la franja del bé amb un 46,82% de les respostes. Si hi afegim les del molt bé, trobem que el 69,04% demostra que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada. El 22,22% ho fa de manera regular, i si afegim els del poc, arriba al 29,36%. Només l'1,58% no demostra gens que els poemes han fomentat el seu pensament crític. És a dir, que les respostes que predominen són satisfactòries de manera notable.

#### **Anàlisi global:**

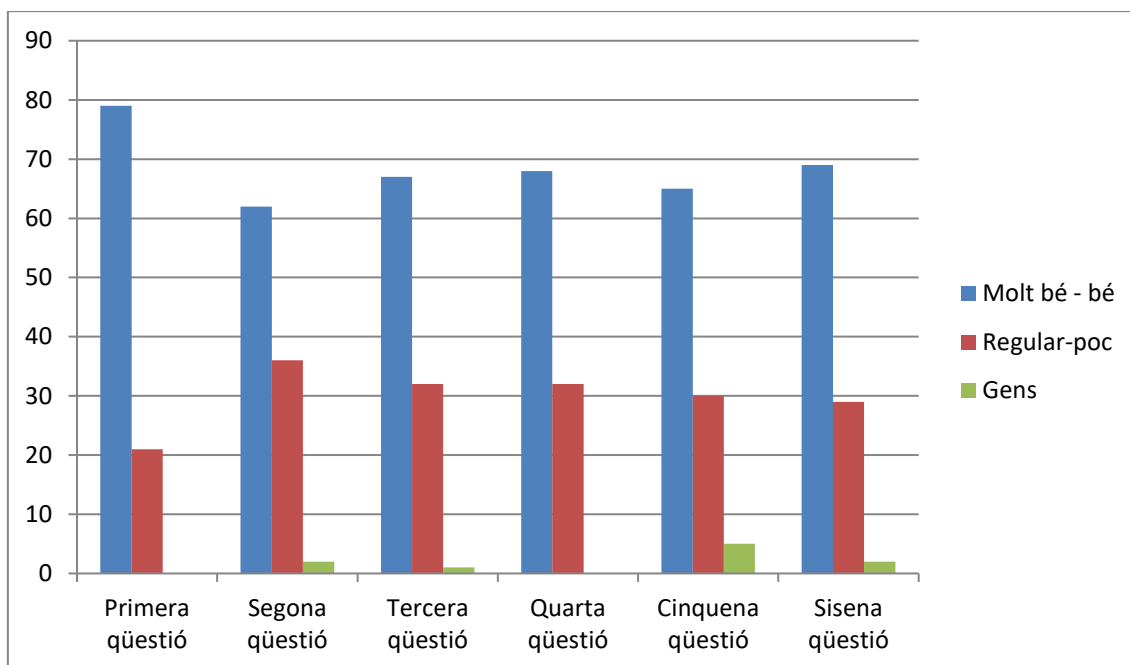
Observem en les pautes d'avaluació de les exposicions orals dels alumnes que en general en totes les qüestions predominen les respostes positives. Consideren que la majoria de grups porten a terme una exposició ordenada de manera lògica en què exposen les idees amb claredat i parlen amb correcció. També són majoria els qui han fet seu el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora.

En l'anàlisi i interpretació dels poemes es destaca que en general utilitzen la terminologia adequada. En les qüestions sobre la reflexió, l'argumentació d'idees amb sentit crític i el foment del seu esperit crític, les respostes positives oscil·len en uns percentatges que van



del 65,07% fins al 69,04%. És a dir, podem concloure que en la majoria de casos consideren que s'ha desenvolupat el seu pensament crític.

Vegem-ho en el quadre següent:



## BUIDATGE PER TEMES

En aquest cas, hem agrupat conjuntament les diferents valoracions que ha obtingut cada grup en relació a les sis qüestions plantejades. És a dir, que cada grup ha estat avaluat pels sis altres grups en sis ítems. Així, obtenim 36 respostes de cada tema que multiplicades per les tres classes fan un total de 108 respostes, cosa que ens permet fer-nos una idea general de com ha funcionat cada grup i cada temàtica.

LLENGUA	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>4B</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>10</b>
<b>4C</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>13</b>
<b>AGRUPAT</b>	6	40		62	

**Llengua.** En aquest cas podem observar, que el grup de llengua de la classe de 4t A ha estat bastant fluïx. Ara bé, en general les respostes positives han predominat amb un 57,40% dels casos. També destaca que en dos dels tres grups no hi ha hagut cap resposta

a la franja del gens ni tampoc a la del poc. El grup que destaca en positiu és el 4B amb el 83,33% de respostes positives.

CONSUM	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	2	2	13	18	1
4B	0	0	8	17	11
4C	0	0	6	23	7
<b>TOTAL</b>	2	2	27	58	19
AGRUPAT	2	29		77	

**Consum.** En aquest cas, el grup més fluix també és el de 4t A, però observem que té més respostes positives que negatives. Si anem als resultats totals, observem que en un 71,29% les respostes són favorables; és a dir, entre el bé i el molt bé. Aquí també destaca que en dos dels tres grups no hi ha hagut cap resposta a la franja del gens ni tampoc a la del poc. En aquest cas el grup de 4t C es situa amb un 83,33% de respostes positives, però convé destacar que el grup de 4t B és el qui ha obtingut més vegades la valoració de molt bé.

PODER	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	1	4	24	7
4B	0	1	4	18	13
4C	0	3	6	24	3
<b>TOTAL</b>	0	5	14	66	23
AGRUPAT	0	19		89	

**Poder.** En aquest cas, han funcionat positivament tots tres grups. Tenim un 82,40% de respostes positives. A més, cap dels grups ha obtingut una valoració de gens. Els grups de 4A i de 4B han obtingut un total del 86,11% de valoracions positives. Ara bé, el grup de 4B és el qui n'ha obtingut més a la franja del molt bé.

EDUCACIÓ	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	1	3	17	15
4B	0	3	12	16	5
4C	0	3	10	21	2
<b>TOTAL</b>	0	7	25	54	22
AGRUPAT	0	32		76	

**Educació.** En aquest cas tots els grups han funcionat bé, especialment el de 4A que té un 88,88% de valoracions positives. En general, el percentatge en la franja alta és del 70,37%. En aquest cas el grup que ha estat menys valorat és el de 4B, tot i això té un

58,33% de valoracions positives. En aquest cas, tampoc hi ha cap grup amb una valoració de gens.

AMOR	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	2	15	17	2
4B	0	1	6	15	14
4C	1	9	9	14	3
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>46</b>	<b>19</b>
AGRUPAT	1	42		65	

**Amor.** En aquest cas, s'observa que l'únic grup que ha funcionat de manera positiva és el 4B amb el 80,55% de respostes a la franja de bé i molt bé. En canvi, el 4A té un percentatge del 52,77% en aquesta franja. I per últim, el 4C que té un 47,22%. En total, sumen un 60,18%. En canvi, a la part baixa destaca l'alta presència de valoracions a la columna del regular. I si agrupem les respostes negatives s'arriba a un percentatge del 39,81%.

EXISTÈNCIA	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	0	4	21	11
4B	1	3	7	16	9
4C	0	0	3	18	15
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>55</b>	<b>35</b>
AGRUPAT	1	17		90	

**Existència.** Aquesta és la temàtica amb més bons resultats. Tots els grup han funcionat bé, especialment els de 4A i 4C. Si agrupem el total de les respostes positives obtenim un percentatge del 83,33%. En canvi, a la franja baixa s'obté un percentatge del 16,66%. Convé destacar que és el tema que ha obtingut més valoracions en la columna del molt bé.

CIUTATS	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	1	5	22	8
4B	3	14	10	8	1
4C	0	0	17	17	2
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>47</b>	<b>11</b>
AGRUPAT	3	47		58	

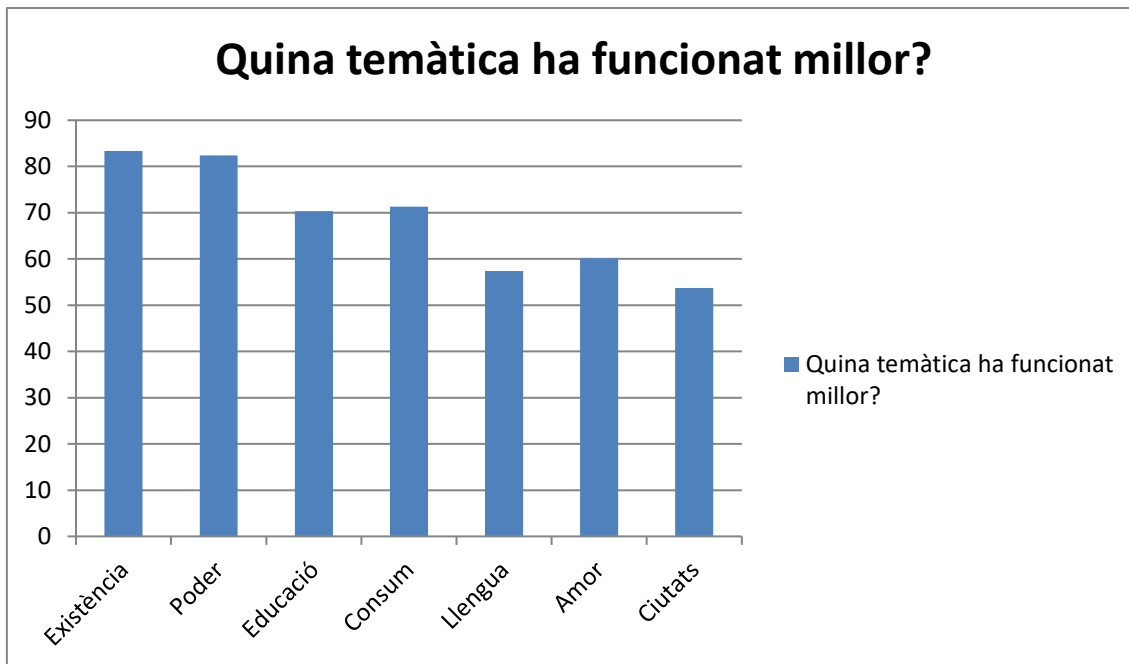
**Ciutats.** En aquest cas, s'observa que l'únic grup que ha funcionat és el de 4A. A la franja alta ha obtingut un percentatge del 83,33%. En canvi, el 4B només ha obtingut el 25% de respostes positives. Per últim, el 4C s'ha quedat amb un 52,77%. Si sumem aquests

resultats, ens fa un total del 53,70%. És a dir, que és el percentatge de la franja alta més baix en relació a la resta de temàtiques. En canvi, a la franja baixa és el resultat més elevat amb un percentatge del 46,29%. És el tema que té la columna del poc més elevada. Ara bé, encara que sigui per poc marge, hi ha més respostes positives que no pas negatives.

### **Anàlisi general:**

En primer lloc, cal destacar que la temàtica que ha funcionat millor ha estat la de l'**existència** amb un **83,33%** de respostes a la franja alta (bé i molt bé). A continuació, convé mencionar que en les temàtiques de **poder i educació** han funcionat bé tots tres grups. En el primer cas, amb un percentatge del **82,40%** i en el segon amb un **70,37%**. Després trobaríem el tema del **consum**, que tot i que el percentatge general és d'un **71,29%**, hi ha un dels grups (4A) en què els resultats negatius arriben al 47,22%. En aquesta mateixa línia, que el grup de 4A no obtingui resultats satisfactoris, trobem el tema de **llengua**. Aquí aquest grup arriba al 77,77% de respostes negatives. Ara bé, el grup de 4B obté un percentatge del 83,33% a la franja positiva. I en els resultats positius globals, si hi afegim el grup del 4C (66,66% de respostes positives), arriben al **57,40%**. Finalment, tenim els temes **amor i ciutats**. En el primer cas, els resultats globals són millors que els del grup llengua ja que arriben al **60,18%** de respostes favorables, però només ha funcionat clarament un dels tres grups. El 4B amb un percentatge del 80,55% a la franja alta. Per últim, en el tema ciutats el percentatge de respostes positives ha estat d'un **53,70%**. En aquest cas, només ha funcionat un grup, el de 4A amb un percentatge del 83,33% de respostes favorables. En canvi, el de 4B ha estat molt fluix, amb només un 25% de valoracions positives. Així, també, en relació a la part negativa convé destacar que les valoracions a la columna del gens han estat totalment anecdòtiques. És a dir, que en major o menor mesura tots els grups han portat a terme allò que se'ls demanava. I, per concloure, també convé destacar que en totes les temàtiques hi ha hagut com a mínim un dels tres grups que ha tingut àmplia majoria de valoracions en la franja positiva (bé i molt bé). És a dir, podríem considerar que el factor decisiu és l'alumnat.

Vegem els resultats generals de bon funcionament en aquesta gràfica:



### *Anàlisi del diari del professor*

En l'anàlisi del diari hem agrupat les anotacions que fan referència a cadascun dels indicadors que serveixen per mesurar si el pensament crític s'ha desenvolupat. Això ens permet observar quina densitat de resposta presenta cada ítem i en quin sentit s'ha considerat rellevant. És a dir, si s'ha destacat una dificultat o una pràctica reeixida per part de l'alumnat. Per fer-ho, s'ha seguit aquest esquema:

#### **Categoria d'anàlisi**

Entrada Temàtica Classe	Anotació del diari	Valoració
-------------------------------	--------------------	-----------

A continuació presentem l'anàlisi del diari del professor investigador, que és qui va portar a terme l'experiència amb els tres grup de 4t d'ESO del primer centre:

#### **C1. Descobreixen similituds i diferències significatives.**

E13 Ciutats 4C	El grup de CIUTATS m'ha fet adonar que cal revisar algunes preguntes de l'activitat de síntesi ja que estan repetides.	<b>Bona pràctica.</b>
E17 Poder 4A	Trien tres sentències: <i>El pedestal són les sabates, Ah noi els santuaris són negocis, A la terra els déus estan en males mans.</i> Amb les dues últimes veuen una crítica a la religió i ho relacionen amb el Gihadisme.	<b>Bona pràctica.</b>

E17 Educació 4B	Després amb el poema “Mantenir-se escèptic” comenten que és important qüestionar-se les coses.	Bona pràctica.
E18 Poder 4C	En el poema “Un home reparteix...” hi veuen una distinció de classes entre rics i pobres.	Bona pràctica.
E19 Amor 4C	En el poema “Vesul” fan una reflexió de com és cada dona de les que apareixen en el text.	Bona pràctica.

## C2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.

E8 Amor 4C	Sento com els del grup de l’amor es qüestionen sobre un poema si els seus protagonistes han de ser un noi i una noia. Algú diu que podrien ser dos nois o dues noies. Un altre del mateix grup exclama: És complicat això! Fent referència a les possibles respostes obertes que planteja l’activitat.	Dificultat.
E10 Educació 4C	Els de l’educació no entenen la sentència dels llibres que es deixen llegir i els llibres que hi has d’anar. No saben com interpretar-ho. Intento donar-los pistes per facilitar-ne la comprensió.	Dificultat. S’avança amb l’ajuda del professor.
E11 Poder 4A	Problemes de comprensió amb la sentència “Ningú no es treu la serp de la corona.”	Dificultat.
E11 Consum 4A	Van fent i van entenent els poemes. No em demanen que els ajudi.	Bona pràctica.
E11 Poder 4C	Els de poder tenen problemes de comprensió amb la sentència “Ningú no es treu la serp de la corona”.	Dificultat.
E11 Educació 4C	Els d’educació em diuen que la sentència “No puc amb una espelma ensenyar el vent” és molt interessant. I la sentència “Voler-ho saber tot és perseguir l’horitzó” genera reflexió entre els seus membres.	Bona pràctica.
E11 Llengua 4C	Observo com els del grup de llengua van a preguntar al grup del seu costat com interpretarien la sentència: “M’aguanto la paraula que forjo a martellades.”	Bona pràctica.
E16 Llengua 4C	L’Alexandra s’explica molt bé i fa una bona reflexió sobre el cartell.	Bona pràctica.
E17 Consum 4A	Expliquen molt bé el cartell inicial de la seqüència didàctica.	Bona pràctica.

E17 Consum 4A	Sembla que no han entès les dues primeres sentències o no les han acabat de saber explicar a la resta de companys.	Dificultat.
E17 Educació 4B	Comencen explicant el poema corpori “Homenatge al llibre” de manera molt clara i entenedora. Fan la reflexió que “llegint podem arribar a tenir criteri propi, a ser independents.”	Bona pràctica.
E17 Educació 4B	Expliquen molt bé el sentit de les sentències.	Bona pràctica.
E18 Poder 4C	Comencen explicant el poema Prohibit el pas. En el powerpoint que acompanya la seva explicació hi ha comentaris explicatius. Segons ells, el significat d’aquest poema seria: no a algunes prohibicions, no a algunes lleis.	Bona pràctica.
E18 Educació 4C	Expliquen molt bé el poema corpori “Homenatge al llibre”.	Bona pràctica.
E18 Educació 4C	Una sentència que els ha agradat molt és <i>la pobresa més degradant és la falta d’imaginació.</i>	Bona pràctica.
E19 Educació 4A	L’explicació que fan del poema corpori “Homenatge al llibre” es podria millorar.	Dificultat.
E19 Amor 4C	Després exposen el poema visual “Coit”. Es qüestionen si les lletres simbolitzen homes, dones o una parella mixta. Consideren que és un poema d’amor.	Bona pràctica.
E19 Existència 4C	Tot seguit, expliquen i comenten les sentències. Fan una reflexió sobre el seu sentit. Han triat aquelles que més els han agradat: <i>Fa més por que la mort haver perdut el temps. Davant la vida no hi ha cap fórmula. Per ser feliç, mortal, camina i oblida. La mort equilibra la humanitat.</i>	Bona pràctica.
E21 Ciutats 4C	Comencen explicant “Record d’un malson”. [...] Fan bones reflexions també amb les sentències que han decidit explicar.	Bona pràctica.
E22 Ciutats 4B	En relació a les sentències passa el mateix. La majoria no les han acabat d’entendre bé.	Dificultat.
E23 Existència 4A	Trien les sentències que més els han agradat, les expliquen i hi reflexionen.	Bona pràctica.

**C3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.**

E18 Educació 4C	Durant el debat relacionen poder i llibertat amb l'educació. Es generen unes reflexions molt interessants. La gent està motivada i participa. Fins i tot, el debat s'allarga per sobre del temps previst.	Bona pràctica.
E18 Educació 4C	A partir del poema "Cep" reflexionen sobre el fet de competir amb els companys sobre qui treu millors notes. Consideren que la selectivitat fomenta la competitivitat.	Bona pràctica.
E19 Educació 4A	Amb el poema "Generacions d'egoistes" diuen que no creuen que a l'escola hagin fomentat el seu esperit crític i que només a socials i català els deixen preguntes amb respostes obertes.	Bona pràctica.
E19 Educació 4A	Un alumne fa la reflexió que estudiar història o cultura de les religions pot ser interessant si no serveix per adoctrinar.	Bona pràctica.
E23 Existència 4A	Fan la reflexió que el temps és temps i s'ha d'aprofitar sempre a partir del poema "Nocturn".	Bona pràctica.
E23 Existència 4A	Una alumna explica tres fets de la seva vida i els relaciona amb el fer-se gran, el progrés i la responsabilitat. També relaciona la seva explicació amb un dels poemes que han hagut de llegir i amb una sentència.	Bona pràctica.

**C4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

E7 Existència 4B	El grup de la temàtica existència ha rondinat un parell de vegades dient que les activitats eren difícils perquè hi havia moltes interpretacions possibles de resposta. Estan acostumats a fer exercicis amb solucions tancades on el professor és qui determina si la resposta és adequada o no.	Dificultat.
E7 Educació 4B	El mateix ha passat amb el grup del tema educació que quedaven bloquejats cada vegada que l'enunciat de l'exercici començava per <i>Què creus sobre...</i>	Dificultat.
E7 Amor 4B	I el mateix amb els de l'amor que esperaven respostes oficials o absolutes davant de les preguntes que demanaven opinió.	Dificultat.



E11 Educació 4A	Es genera debat i dubtes d'interpretació entre els membres del grup amb el poema "Generació d'egoistes". M'acaben demanant l'opinió.	<b>Dificultat.</b> S'avança amb l'ajuda del professor.
E19 Educació 4A	Després plantegen un debat a partir de tres qüestions: - Creieu que com va dir el ministre Wert el castellà a Catalunya és perseguit com el català durant el franquisme? – Creieu que cal estudiar religió a l'escola? – Creieu que a l'escola s'haurien de fomentar els valors morals?	<b>Bona pràctica.</b>
E23 Amor 4A	Generen una reflexió sobre si cal que hi hagi amor o no per practicar-lo.	<b>Bona pràctica.</b>
E23 Amor 4A	Després passen a un debat a partir de la qüestió: Cada vegada que estimes algú estàs més a prop d'odiar-lo? Generen reflexió entre les relacions entre persones, els tipus d'amor, l'amor i l'odi.	<b>Bona pràctica.</b>

### C5. Generen o valoren solucions i alternatives.

E16 Consum 4C	En el poema la "Xocolata del lloro" fan una reflexió sobre el fet que per passar-ho bé no cal gastar diners.	<b>Bona pràctica.</b>
E18 Educació 4C	Finalment, proposen un debat a partir de la pregunta: Què creieu que ha millorat en l'educació respecte a fa 50 anys? Comenten que els professors ja no peguen, que hi ha hagut la immersió lingüística, s'han millorat les ràtios d'alumne per aula. Pensen que és més important formar persones que no pas fer negocis. Un alumne parla dels problemes informàtics que encara hi ha a les aules i diu que per aprendre no es necessita un projector ni la millor tecnologia ja que diu que els seus pares van poder aprendre sense tot això. Aleshores sona el timbre i el debat segueix. En general pensen que cal seguir millorant el sistema educatiu del país.	<b>Bona pràctica.</b>
E19 Amor 4A	Fan una reflexió sobre qui ha de prendre la decisió final a l'hora de triar una parella.	<b>Bona pràctica.</b>
E19 Amor 4C	- Vinyet: he après a interpretar poemes des de diferents punts de vista.	<b>Bona pràctica.</b>
E21 Ciutats	Finalment, proposen un debat a partir de la qüestió següent: Si haguéssiu de decidir un	<b>Bona pràctica</b> amb alguna <b>dificultat.</b>

4C	Iloc per viure, què escolliríeu camp o ciutat? Intervenen poques persones. Tanmateix argumenten les seves opinions i reflexionen sobre el tema. El debat dura poc. Ha estat molt breu.	
E23 Existència 4A	Finalment, proposen un debat a partir de dues qüestions: - Considereu que la realitat, per tant l'existència, és immòbil? – Creieu que la realitat supera la ficció? Hi ha intercanvi d'idees, d'opinions, de reflexions només entre quatre alumnes de la classe. La resta callen i escolten.	Bona pràctica amb alguna dificultat.

### C6. Analitzen accions o polítiques.

E9 Existència 4A	Una alumna s'ha aixecat a mostrar un exercici a un membre d'un altre grup. Aquest li ha comentat que això era molt filosòfic i que a ells els havia tocat quelcom més polític. Ell era del grup d'educació.	Bona pràctica.
E16 Consum 4C	També reflexionen sobre la seva conducta a partir del poema "Voleu llegir una estona?"	Bona pràctica.
E16 Consum 4B	Entenen el poema "Gran Nocturn" com una crítica a la religió catòlica i al món capitalista.	Bona pràctica.
E16 Consum 4B	Els tres últims poemes de la seqüència didàctica: TV, "Selva Auditiva" i "Voleu llegir una estona?" Serveixen per generar debat amb la resta de la classe. Hi veuen una crítica a la televisió i a la gent que no llegeix. Durant el debat reflexionen sobre aquest tema. De fet, tanquen amb un "esperem que hagueu reflexionat sobre el tema."	Bona pràctica.
E16 Consum 4B	Pel que fa a les sentències destaca una bona reflexió sobre <i>Els enemics de la humanitat es fan publicistes</i> . Finalment, analitzen molt bé un anunci d'Axe. Demostren sentit crític.	Bona pràctica.
E17 Poder 4A	Els poemes "Elegia" i "Final!" els expliquen molt bé. Demostren capacitat crítica i fan unes reflexions molt interessants.	Bona pràctica.
E17 Poder 4B	El poema "Diagrama" l'exposen molt bé i fan una crítica al capitalisme.	Bona pràctica.
E17 Poder	On es llueixen és amb l'activitat de síntesi. Havien de visualitzar el film <i>Salvador</i> i un	Bona pràctica.

4B	dels alumnes explica una curiositat familiar. La Montse Plaza és la germana del seu tiet. Suposo que aquest fet els ha motivat més a informar-se, a reflexionar i a ser més crítics amb els fets que exposen. Valoren que va ser una injustícia social el final tràgic de Salvador. Finalment, recomanen la pel·lícula a la resta de la classe perquè l'han trobat molt interessant.	
E18 Poder 4C	En el poema "Diagrama" hi veuen una crítica social. En el poema "Mentrestant" hi veuen el control del govern sobre el poble, les falses promeses dels polítics i la innocència de la gent.	Bona pràctica.
E18 Poder 4C	Després proposen un debat a partir d'aquesta qüestió: Ens controla el poder de la llei i els mandataris, o som lliures de fer el que vulguem, nosaltres decidim.	Bona pràctica.
E19 Educació 4A	Expliquen molt bé el poema "A cada nova que arriba..." Fan la reflexió que si tens un poble ignorant, serà més fàcil controlar-lo. Critiquen el franquisme.	Bona pràctica.
E19 Educació 4A	A la primera qüestió un alumne en la seva argumentació aporta la resposta que va donar el diputat Tardà al ministre.	Bona pràctica.

### C7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.

E9 Existència 4B	I una altra d'aquest grup em diu: "ens estem menjant el coco".	Bona pràctica.
E11 Existència 4A	Un dels membres del grup té problemes d'interpretació amb el poema "Aquest sol i aquesta lluna..."	Dificultat.
E11 Amor 4C	Destaco que hi ha un moment que pregunto als del grup amor com va i em contesten que estant pensant.	Bona pràctica.
E16 Llengua 4C	La Nora explica algunes de les màximes. Reflexiona sobre el tema de la llengua i la identitat. També comenta "Ens hem fet la pregunta què té més força el silenci o la paraula?"	Bona pràctica.
E18 Educació 4C	Amb el poema "Generacions d'egoistes" diuen "que et fa reflexionar sobre l'àmbit de l'educació si es fomenta l'esperit crític i també et fa pensar que a l'escola hi ha poques preguntes de resposta oberta. Pregunten a la resta de companys: "vosaltres creieu que es fomenta l'esperit	Bona pràctica.

	crític en l'educació?" La resposta general és que no. Un alumne diu que és millor no fer-se preguntes per no tenir problemes.	
E19 Amor 4C	M'ha agradat, però veiem l'amor diferent les tres noies del grup i jo.	Bona pràctica.
E19 Existència 4C	A partir del poema "Blanc sobre blanc" es plantegen quin sentit té la vida.	Bona pràctica.
E19 Existència 4C	Finalment proposen un debat a partir d'aquesta qüestió: Creieu que el destí està escrit?	Bona pràctica.
E21 Ciutats 4C	He après a interpretar poemes.	Bona pràctica.
E23 Amor 4C	A l'activitat de síntesi presenten el seu decàleg de com hauria de ser l'amor feliç. Justifiquen la seva tria de les característiques que hauria de tenir.	Bona pràctica.

**C8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.**

E7 Existència 4B	Hi ha hagut un moment, mentre voltava per l'aula, que he pogut escoltar una alumna que li deia a la resta dels seus companys del grup existència: "Jo també ho penso".	Bona pràctica.
E9 Existència 4B	Sento que un dels membres de l'existència diu a la resta: "penseu el que vulgueu."	Bona pràctica.
E16 Consum 4C	En Guim comenta que hi ha preguntes molt reflexives i diu que arribes a treure conclusions que mai t'havies plantejat.	Bona pràctica.
E17 Poder 4A	Un dels alumnes manifesta en les seves conclusions que li ha semblat un treball molt interessant que l'ha fet reflexionar sobre el poder i com el fa servir la gent que el té.	Bona pràctica.
E18 Educació 4C	Després fan una bona reflexió a partir del poema "Clown trist".	Bona pràctica.
E19 Amor 4A	Després proposen una pregunta a la resta de companys: "creieu que existeix l'amor per sempre?" Es genera debat i reflexió. Intervenien bastants alumnes. Funciona molt bé.	Bona pràctica.
E19 Amor 4C	Diuen que les tasques del poema "Ruptura" els han fet reflexionar sobre el fet d'odiar i estimar. Després exposen el seu decàleg	Bona pràctica.

	sobre l'amor feliç. Expliquen i justifiquen cadascun dels punts que han seleccionat.	
E19 Amor 4C	Finalment, proposen un debat sobre la fidelitat. Hi ha diferents opinions i reflexions. Conclouen que la base d'una bona relació és la confiança.	Bona pràctica.
E19 Existència 4C	Del poema "Aquest sol i aquesta lluna" treuen la reflexió que tot allò desconegut fa por.	Bona pràctica.
E19 Existència 4C	Cadascú dona diferents opinions. En general tothom intervé. Una alumna diu que el destí te'l crees tu mateix. I després qui moderava el debat diu "alguna reflexió més?" I d'aquesta manera es tanca el tema.	Bona pràctica.
E20 Existència 4B	A partir del poema "Kembo" diuen que cadascú interpreta el temps de manera diferent.	Bona pràctica.
E23 Amor 4A	A partir del poema "Estudiada festa" reflexionen sobre l'amor possessiu.	Bona pràctica.

### C9. Identifiquen la intenció del text.

E8 Existència 4A	Del grup existència em crida l'atenció la bona predisposició i voluntat d'intentar entendre els poemes, de desxifrar-ne el contingut. Sento que comenten un vers i algú diu ja ho entenc.	Bona pràctica.
E10 Amor 4C	Els de l'amor tenen problemes d'interpretació amb el poema "Ombres".	Dificultat.
E10 Ciutats 4C	Els de ciutats tenen problemes amb el poema "No és el mateix..."	Dificultat.
E11 Amor 4A	Tenen problemes de comprensió amb el fragment <i>de només del matrimoni entre l'home invisible i la dona transparent en surt un matrimoni mai vist.</i>	Dificultat.
E15 Educació 4B	L'equip de la temàtica d'educació em pregunten pel text de l'activitat de síntesi. Els costa d'entendre'l.	Dificultat.
E16 Consum 4C	No acaben d'explicar bé la crítica que es desprèn del text "Poema".	Dificultat.
E16 Llengua 4B	Entenen en general força bé els poemes.	Dificultat.
E16 Consum	No entenen gaire bé el text "Poema".	Dificultat.

4B		
E17 Consum 4A	Els poemes “Més la crisi” i “Xocolata del lloro” expliquen què volen dir sense entrar gaire en exposar les possibles reflexions que es desprenen de la seva lectura.	Dificultat.
E17 Consum 4A	Amb el poema “Gran Nocturn” fan una reflexió sobre el fet de recaptar diners.	Bona pràctica.
E17 Poder 4A	Fan una bona interpretació del poema “Viatjava en un vagó de primera...”	Bona pràctica.
E17 Poder 4A	En canvi, el poema “Coberta” sembla que no l’hagin entès. Depèn molt en cada cas de l’alumne que exposa el text.	Dificultat.
E17 Poder 4B	El poema “Mentrestant...” sembla que no l’acabin d’entendre. Hi ha un parell de poemes que expliquen molt superficialment, així com també les sentències.	Dificultats.
E19 Educació 4A	Expliquen bé els poemes “Clown” i “Mantenir-se escèptic”.	Bona pràctica.
E19 Amor 4A	El poema “Ruptura” sembla que l’han entès bé, però no els poemes “Ombres” i “Vesul”.	Bona pràctica i dificultats.
E19 Amor 4C	Expliquen bé, encara que de manera massa ràpida, el poema Estudiada festa.	Bona pràctica amb una dificultat.
E19 Existència 4C	No demostren haver interpretat gaire bé el poema “Nocturn”.	Dificultat.
E20 Amor 4B	A continuació expliquen molt bé els diferents poemes. Se’ls han repartit entre els diferents membres del grup.	Bona pràctica.
E20 Existència 4B	Expliquen també els diferents poemes, però podrien aprofundir més en les seves reflexions.	Bona pràctica i dificultats.
E22 Ciutats 4B	Es divideixen l’explicació dels poemes entre els diferents alumnes del grup. En general, fan una explicació força fluixa de cadascun d’ells. Només fan una bona interpretació i reflexió del poema Per a construir.	Dificultats i una bona pràctica.
E23 Existència 4A	Després reflexionen sobre el poema “Blanc sobre blanc”. Del poema “Amb l’espelma a l’orella” diuen que el troben complicat. En canvi, troben senzill el poema “Aquest sol i aquesta lluna”.	Bona pràctica i dificultat.

### C10. Fan connexions interdisciplinàries.

E15 Llengua 4B	Els de llengua també estan fent l'activitat de síntesi, escriuen la seva història de vida lingüística.	Bona pràctica.
E15 Poder 4B	Els de poder els queda mirar la pel·lícula de Salvador Puig Antich.	Bona pràctica.
E17 Consum 4A	Acaben l'exposició amb l'anàlisi d'un anunci de la Coca-cola. Demostren capacitat de reflexió i sentit crític.	Bona pràctica.
E18 Poder 4C	Juan: [...]”La part positiva del treball, en la meua opinió, ha sigut l'informar-me més per saber qui era Salvador Puig, mitjançant la pel·lícula i el treball de fer una crítica cinematogràfica.	Bona pràctica.
E19 Amor 4C	I tanquen amb una cançó del grup Lax'n Busto: T'estimo molt.	Bona pràctica.
E23 Existència 4A	Comencen amb una reflexió filosòfica i diuen que és un tema complicat. Citen Albert Camus: estem aquí per no fer res, només existim.	Bona pràctica.
E23 Existència 4A	Citen Sartre: l'home és un projecte de vida.	Bona pràctica.
E23 Existència 4A	Per acabar, d'aquest grup cal destacar que una alumna s'ha documentat més enllà dels poemes amb informació sobre diferents filòsofs ja que, segons ha manifestat, és un tema que li agrada molt. I així filosofant sobre l'existència és com l'atzar ha volgut que acabessin les exposicions orals de les seqüències didàctiques sobre Joan Brossa.	Bona pràctica.

En síntesi, podem concloure que en el diari del professor-investigador, com acabem de veure, hi ha mostres de nombrosos exemples que evidencien que, durant les classes en les quals s'ha portat a terme la recerca, els alumnes han estat desenvolupant el pensament crític en relació a cadascuna de les deu categories d'anàlisi. Hi predominen les anotacions sobre bones pràctiques. Ara bé, a la categoria sobre si identifiquen la intenció del text (C9) s'hi anoten diverses dificultats que hi han aparegut. També passa, encara que en menys quantitat, en la categoria sobre si aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges (C2) i en la de si analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories (C4). És a dir, el professor investigador es fixa sobretot en el fet que els costa entendre alguns textos o paraules i no

estan acostumats a preguntes de tipus obert en les quals hagin de donar la seva opinió. S'observa que les categories que presenten més anotacions són les de si identifiquen la intenció del text (C9) i de si aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges (C2). A continuació, hi trobem les de si analitzen o avaluen accions o polítiques (C6) i si exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions (C8). A l'altra banda, les categories a les quals s'ha dedicat menys comentaris són la de si descobreixen similituds i diferències significatives (C1) i la de si comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos (C3). Més enllà d'aquests paràmetres, també hem observat en les anotacions del diari que el professor considera que els alumnes han mostrat bona predisposició i interès a l'hora de fer les diferents activitats de les seqüències didàctiques. I, per últim, és també destacable que el docent deixa constància de la seva satisfacció amb la feina realitzada.

### **5.2.2. Conclusions parcials I – Institut Pere Ribot**

Voldríem cloure l'anàlisi d'aplicació d'aquestes seqüències didàctiques, de les rúbriques i els qüestionaris, juntament amb les dades del diari del professor investigador, posant de relleu els aspectes que resulten més significatius de tot el procés. Encara que de molts d'ells ja n'hem fet esment anteriorment, convé recopilar-los a tall de conclusió. Els llistarem a efectes pràctics tot i que les vinculacions entre tots ells són estretíssimes.

1. En primer lloc, en el buidatge dels qüestionaris inicials, que ens ha servit per veure d'on partíem, hem pogut observar que els alumnes manifesten, com havíem intuït, que en general els han ensenyat la poesia des d'un enfocament tradicional basat en una temporització cronològica en què s'han prioritzat èpoques i autors. Seguit d'un enfocament per temes i creatiu. A més, consideren que quan han treballat la poesia sobretot els ha servit per fomentar la creativitat i la competència cultural. També queda palès que la gran majoria d'alumnes a l'hora d'iniciar aquest projecte desconeixien qui era el poeta Joan Brossa.

2. En segon lloc, en el buidatge dels qüestionaris finals observem que el 77,92% dels alumnes opinen que els poemes treballats els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. A més, el 84,41% consideren que els poemes fomenten la reflexió. El 78,37% manifesten que les seqüències didàctiques els han estat útils per aprendre coses noves i el 62,31% opina que els han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia.



Finalment, cal destacar que consideren que han après a reflexionar, a pensar i a ser crítics. I han pogut conèixer qui era Joan Brossa i què escrivia.

3. A continuació, en el buidatge de les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals observem que el 68,25% dels grups analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva. El 65,07% argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs. I, per últim, trobem que el 69,04% demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada. En aquests percentatges es té en compte les respostes de la franja Bé i Molt bé. En aquest sentit, cal remarcar que les respostes que consideren que els poemes no han fomentat gens el seu esperit crític són només de l'1,58%. Per temes, els que han funcionat millor són el de l'existència i el poder amb uns percentatges per sobre del 80%.

4. Tot seguit, en l'anàlisi del diari del professor investigador observem que els alumnes han mostrat bona predisposició i han mostrat interès a l'hora de fer les tasques que tenien encomanades. Hi llegim moltes anotacions en què es posa de manifest que els alumnes reflexionen, pensen i intercanvien opinions i idees. També queda constància que el professor queda satisfet amb la feina feta. És a dir, que en general, es fa una valoració positiva de tot el funcionament de la classe de llengua i literatura catalanes durant l'aplicació de les seqüències didàctiques. Ara bé, també convé destacar que en el diari s'anoten aquells punts que no han acabat de funcionar i que després serviran per millorar les activitats plantejades.

5. Per últim, les seqüències didàctiques programades segueixen els paràmetres que hem remarcat a l'apartat teòric i propugnen la validesa d'un ensenyament de la literatura enfocat a fomentar el pensament crític dels alumnes. En l'anàlisi de les dades obtingudes hem pogut observar que en general, en major o menor grau, les respostes han estat reeixides. És a dir, resulta factible vincular la poesia de Brossa amb unes activitats en què destaquen el desenvolupament de la reflexió i l'esperit crític. Ara bé, cal esmenar en alguns casos puntuals les tasques programades perquè millori l'experiència. En el següent apartat explicarem els canvis introduïts.

### **5.2.3. Revisió i modificació de les seqüències didàctiques**

La revisió i modificació de les seqüències didàctiques s'ha portat a terme per millorar l'experiència d'ensenyament-aprenentatge. En general, a tots els apartats s'han afegit

preguntes que demanen als alumnes que justifiquin la resposta amb la intenció que així desenvolupin millor la seva opinió de manera argumentada.

De l'activitat inicial, només s'ha canviat el poema visual de la temàtica de l'amor perquè s'ha considerat que el de "Nupcial" dona més possibilitats de reflexió en l'àmbit de les relacions de parella que no pas el del "Coit". A la resta d'itineraris s'han mantingut els que ja hi havia.

Dels textos del segon apartat, per intentar igualar la feina de tots els grups i per qüestions de temporització s'ha decidit que en totes les seqüències didàctiques hi hagi quatre poemes. En el cas de les sentències, pels mateixos motius s'han deixat en vuit per cada itinerari. Per últim, també s'estableix que en totes les activitats de síntesi s'hagi d'elaborar un decàleg. Així tots els grups conclouen el seu itinerari amb el mateix tipus de tasca i havent de fer ús dels mateixos mecanismes de raonament.

Aquestes modificacions recullen allò que s'anota a l'entrada 15 del diari del professor investigador en data divendres 8 de maig de 2015. Allí, s'hi apunta que caldria reduir una mica el volum de feina: buidar activitats o poemes i fer una activitat de síntesi tipus decàleg per a tots els grups.

En l'annex número 2 d'aquest treball s'hi poden trobar tots els canvis que s'han portat a terme detallats. Tanmateix, a continuació explicarem els que han tingut lloc en la seqüència didàctica que fem servir de model, la que tracta sobre el poder.

A l'activitat inicial sobre el poema objecte "Prohibit el pas", a la qüestió "Qui crea les normes? A qui li pertoca canviar-les?" s'hi afegeix "Argumenta-ho." perquè els alumnes d'aquesta manera desenvolupin més àmpliament la seva resposta. Volem que vagin més enllà d'allò que ara hem trobat en els seus escrits: "Les normes les creen el govern. A la ciutadania els hi pertoca canviar-les."

En relació als textos, en aquest cas s'ha passat de sis poemes a quatre. Hem suprimit "La coberta..." i "Final!" perquè eren els dos poemes que s'allunyaven més del tipus de poder que es tractava en els altres quatre. En el de "La coberta" hi ha una crítica a l'església que no apareix en cap dels altres poemes i en el de "Final!" hi ha una crítica al dictador Franco que tampoc el trobem en els altres. I per donar unitat a la seqüència ens ha semblat que el més convenient era eliminar-los, malgrat que ens semblen també molt interessants.

Després, concretament al poema 1, “Diagrama”, a la qüestió “Qui són segons el poeta els qui determinen el destí del món? A quina gent creus que es refereix?” s’hi afegeix “Justifica la teva resposta.” perquè argumentin la seva opinió ja que ens hem trobat amb respostes del tipus: “Als homes amb molts diners. A la gent rica propietària de gran empreses, multinacionals, bancs, etc.” I volem que aprofundeixin més en allò que manifesten.

En el poema 2, “Mentrestant”, a la qüestió “Qui té el poder? El cap de l’Estat o el poble?” s’hi afegeix “Per què?” ja que es pretén que els alumnes ampliin i raonin la seva resposta de manera adequada.

En el poema 3, “Un home reparteix...” s’hi afegeix la pregunta “Per què creus que hi ha un home que reparteix fulls clandestins? Què creus que deu denunciar?” perquè els alumnes pensin sobre el sentit del poema. I a la qüestió “Creus que hi ha persones de categoria i distinció i d’altres que no?” s’hi afegeix “Per què?” ja que es pretén que argumentin la seva resposta i d’aquesta manera evitar solucions del tipus com les que hem llegit: “Jo no ho crec, però malauradament, una gran part de la societat sí que ho creu.” Volem que justifiquin allò que afirmen.

En el poema 4, “Viatjava en un vagó de primera...”, a la qüestió “Quina lliçó se’n desprèn del poema?” s’hi afegeix “Justifica la teva resposta.” ja que es pretén que hagin d’argumentar allò que afirmen i no passi com en aquesta solució que un dels grups ha proposat: “La majoria de polítics no mostren mai la seva veritable cara i sovint enganyen al poble en benefici propi.”

Pel que fa a les sentències, en el cas del tema del poder se n’han suprimit tres. Dues que tractaven de la religió i una que tractava de l’esclavatge perquè no era el tipus de poder que s’havia tractat en els poemes. També s’han canviat les activitats didàctiques de les que ara són les sentències 5 i 6. Abans estaven agrupades de manera diferent i se’ls demanava que triessin la que més els havia agradat i que expliquessin el seu sentit i el motiu pel qual l’havien triat. Ara, perquè hi hagi més diversitat d’activitats, es demana que les comparin i que diguin quina els sembla més encertada. I, per últim, la qüestió en què havien de triar la sentència que més els havia agradat s’ha mantingut, però la tria ha quedat reduïda a fer-se entre dues sentències.

Finalment, l'activitat de síntesi ha quedat totalment modificada. En aquest itinerari, s'ha substituït el treball sobre Salvador Puig Antich per l'elaboració d'un decàleg amb les qualitats que creguin que hauria de tenir un bon governant. Han d'adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. A més, poden posar-hi també música de fons. I han de raonar cadascuna de les seves tries.

En la resta de seqüències didàctiques els canvis que s'han portat a terme han seguit aquesta mateixa orientació. Bàsicament, per una banda, s'ha pretès unificar la feina de tots els grups i, de l'altra, s'ha intentat que en les respostes de les activitats demostrin que han fet ús del raonament crític amb l'argumentació de cadascuna de les seves aportacions.

### **5.3. Fase II –Institut Euclides**

La segona fase de la investigació, com s'ha dit, es va portar a terme a l'Institut Euclides de Pineda de Mar. En aquest cas, vam tornar a repetir l'experiència de l'Institut Pere Ribot, però amb les modificacions de les activitats que acabem d'explicar en l'apartat anterior. És a dir, les seqüències didàctiques presenten alguns canvis, però els qüestionaris i les pautes d'avaluació de les exposicions orals són els mateixos. Per aquest motiu, ens centrarem aquí en l'anàlisi de les dades obtingudes i no tornarem a exposar els materials que s'han fet servir (seqüències didàctiques, qüestionaris i pautes). Per últim, també convé recordar que en aquesta fase hi participà una professora que tenia els alumnes del grup de 4t A. Això comportà que disposem de dos diaris de professors. A més, en aquest moment la proposta didàctica s'integrà en la programació d'aula del curs 2015/2016, elaborada per la professora Anna Vinyoles, seguint les indicacions previstes al decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 6945, de 28.8.2015). Es pot consultar a l'annex 12.

#### **5.3.1. Anàlisi dels resultats**

A continuació presentem l'anàlisi dels resultats obtinguts. D'entrada, mostrarem les dades d'una de les seqüències didàctiques (no els presentem de totes perquè esdevindrien repetitius i mancats de rellevància; l'anàlisi general de totes es pot consultar a l'annex 9 d'aquest treball). Hem triat la del poder per facilitar-ne la comparació amb els de l'altre centre. Després veurem els resultats dels qüestionaris i de les pautes d'avaluació de les exposicions orals. Per últim, presentarem la síntesi de l'anàlisi dels diaris dels professors.

### ***Anàlisi seqüència didàctica: El poder***

Hem agrupat les diferents preguntes de les seqüències didàctiques en funció de cadascuna de les deu categories d'observació. Per a cada qüestió, hi ha la resposta dels tres grups: 4A, 4B i 4C. D'aquí es desprèn si el pensament crític s'està utilitzant de manera adequada, està en procés avançat o inicial de desenvolupament o bé si no hi ha evidències de la seva utilització. Els descriptors del nivell d'assoliment de cada categoria són els mateixos que a la fase I de l'Institut Pere Ribot. Recordem aquí els generals per ajudar a copsar el sentit de cada decisió:

<b>Descriptors de nivells d'assoliment de les categoria d'anàlisi</b>	
NA	No hi ha evidències de la realització de la categoria observada.
AS	Hi ha evidències de la realització de la categoria observada, però no s'argumenta o s'exemplifica la resposta. El redactat presenta errades.
AN	Hi ha evidències de la realització adequada de la categoria observada. Hi ha alguna exemplificació o argumentació del sentit de la resposta. El redactat presenta alguna errada.
AE	Hi ha evidències de la realització de la categoria observada. S'exemplifica i argumenta de manera adequada el sentit de la resposta. Presenta un bon redactat.

A continuació, presentem els resultats per categories i en colors per facilitar-ne la lectura:

#### **C1. Descobreixen similituds i diferències significatives.**

En relació a la primera categoria d'anàlisi, hem previst dues preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- (Mentrestant...) A quin tipus de societat pot fer referència el poema? C1**

4A. – Una societat jerarquitzada, és a dir el poder el tenen poques persones. Aquí estaríem creant una piràmide on a dalt de tot és l'Estat que és qui té més poder, sota trobaríem a totes les persones treballadores que mantén a l'Estat.

4B. – Creiem que pot fer referència a la societat capitalista.

4C. – A la societat controlada per l'estat.

El grup 4A esmenta un tipus de societat i justifica la seva resposta. La resposta presenta errades en el seu redactat. Assoliment notable. El grup 4B esmenta un tipus de societat a la qual podria fer referència el poema, però no justifica la seva resposta. Assoliment suficient. El grup 4C fa una resposta que no evidencia haver fet ús del raonament crític.

## Sentències 5 i 6:

- L'or és innecessari. Enterrem roba.

*Interluni*, 1955, [Brossa, 1991:71]

-Perquè els assumptes marxïn els diners són les armes.

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991:199]

## Propostes didàctiques:

### P2- Compara les dues sentències. Creus que són contradictòries? C1

4A. – Nosaltres creiem que és contradictori, ja que el primer es refereix a les nostres necessitats i la segona fa referència a què la solució dels problemes avui en dia s'han de solucionar amb diners.

4B. – Sí, perquè en una diu que la riquesa no és necessària i en l'altre diu que això és lo més imprescindible.

4C. – Sí, perquè en una diu que el diner és necessari, i en canvi en l'altre dóna a entendre que el diner és la solució dels problemes.

El grup 4A identifica que les dues sentències són contradictòries, però la seva justificació només evidencia que ha entès la segona sentència. El redactat presenta problemes de cohesió. Assoliment suficient. El grup 4B identifica el significat de les dues sentències. El redactat presenta errades ortogràfiques. Assoliment notable. La resposta del grup 4C seria satisfactòria, però presenta una errada de coherència que es pot atribuir a una distracció. Assoliment suficient.

### Quadre resum C1. Descobreixen similituds i diferències significatives:

C1	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1		1 (4A)	1 (4B)	1 (4C)
Pregunta 2 ^		1 (4B)	2 (4A) (4C)	
Total		2	3	1

### C2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.

En relació a la segona categoria d'anàlisi, hem previst sis preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

**P1- (Poema-objecte) Quins elements apareixen a la imatge? Com estan disposats? C2**

4A. – Un senyal de prohibit passar (el límit), i unes fletxes. Les fletxes estan intentant travessar el senyal.

4B. – Apareixen una senyal de prohibit el pas i quatre fletxes clavades en la senyal.

4C. – A la imatge apareix una senyal i quatre fletxes. Les fletxes estan clavades a la senyal.

El grup 4A identifica els elements que apareixen a la imatge i com estan disposats, però no indica que les fletxes són quatre. Assoliment notable. El grup 4B identifica els objectes, la quantitat i la disposició. Assoliment excel·lent. El grup 4C no identifica el tipus de senyal, però sí el número de fletxes i la seva disposició. Assoliment notable.

**P2- (Poema-objecte) Quin significat creus que poden tenir? C2**

4A. – Aurora: Jo crec que el senyal són totes les lleis, normes, prohibicions que tenim i, les fletxes crec que són les persones que intenten abolir les lleis o són persones que intenten trencar-les.

Sukhdeep: El senyal són normes que ens ha imposat l'estat i les fletxes són persones que intenten trencar-les.

Nagim: Doncs jo crec que el senyal són els polítics i nosaltres som les fletxes que intentem treure les lleis que no ens agraden, però encara que ho intentem, sempre estem al cantó de davant.

4B. – El significat que creiem que poden tenir és el de saltar-se les normes.

4C. – Creiem que pot significar que la gent no respecte les senyals de transit.

El grup 4A no s'ha posat d'acord. No arriba a una resposta conjunta. Cada membre del grup presenta la seva interpretació, però cap la justifica amb arguments. No assoliment. El grups 4 B i i 4C tampoc justifiquen amb arguments el sentit de la seva resposta. No donen evidències d'haver fet ús del raonament crític.

**P3- (Mentrestant...) Escriu com s'organitza jeràrquicament el poder de l'Estat. C2**

4A. – S'organitza com monarquia relativa que també se li coneix com a monarquia parlamentària. En aquest cas el rei no té el poder absolut, però segueix sent el cap del govern. El rei proposa mesures que han de ser aprovades per un parlament. Tot i això el rei no pot ser escollit de manera democràtica, a vegades també existeix un president com és el cas d'Espanya o Suècia.

4B. – El cap d'Estat controlarà al consell de ministres, i el govern ha de decidir amb el consell de ministres. El ministeri de Governació forma part del govern. El municipi depèn del poder central, i el poble està integrat al municipi.

4C. – 1. Cap d'estat, 2. Consell de ministres, 3. Govern, 4. Ministeri de la governació,  
5. Poder central i 6. Municipi.

La resposta del grup 4A no és en relació al poema. No evidencia haver fet ús del raonament crític en el sentit que es demanava. El grup 4B indica com s'organitza el poder de l'Estat, però el redactat presenta problemes de cohesió. Assoliment suficient. El grup 4C enumera els components que integren l'organització, però no dona cap indicació del seu ordre jeràrquic. Tanmateix, els ordena del cap de l'Estat fins al municipi i s'oblida del poble, però no argumenta el perquè. Assoliment suficient.

#### **P4- (Mentrestant...) Quin significat creus que pot tenir el títol del poema? C2**

4A. – Creiem que el títol es refereix que mentre nosaltres creiem que l'Estat està fent una cosa en realitat és un altre. Mentrestant el poble demana la solució d'un conflicte, els polítics van passant d'aquest, fins que aquest s'oblida i es torna un altre cop al principi.

4B. – Creiem que pot tenir el significat de que és temporal, i descriu el present.

4C. – Que el poble se n'adona del que està passant.

El grup 4A fa una interpretació que no s'ajusta al sentit del poema. El grup 4B si bé és capaç d'identificar una noció de temps, no explica el significat del títol. El grup 4C no argumenta el sentit de la seva resposta. En els tres casos, considerem que el desenvolupament del pensament crític és insuficient.

#### **P5- (Un home reparteix...) Què són fulls clandestins? C2**

4A. – Fulls on hi ha un missatge que contra resta la llei.

4B. – Queixes d'amagat contra la societat.

4C. – Els fulls clandestins són fulls prohibits.

En el grup 4A no hi emergeix la idea que són escrits anònims ni s'hi explicita de manera clara la idea de crítica. La seva resposta és insuficient. En la resposta del grup 4B hi apareix la idea d'anonimat, però hi manca precisió lèxica i conceptual. Assoliment suficient. El grup 4C identifica la idea d'il·lícit, però no acaba d'explicar-ne en què consisteix el seu ús. Assoliment suficient.

#### **P6- (Final!) Suprimida**

##### **Sentència 1:**

- El pedestal són les sabates.

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991:5]



## Proposta didàctica:

### P7- Explica aquesta màxima. Hi estàs d'acord? C2

4A. – **Nagim:** Joestic d'acord perquè els pilars fan referència a cada persona i aleshores som les sabates que és la part més baixa de la persona, tornem a entrar a la figura piramidal.

**Aurora:** Jo sí queestic d'acord, encara que el poble no hauria de mantenir al govern. Si no que entre tots hauríem de mantenir el país, etc.

**Sukhdeep:** Jo penso que aquesta frase diu la veritat, ja que el poble manté al govern encara que això no hauria de ser així. Per això, tornem un altre cop a la piràmide, molts mantenen als pocs.

4B. – Sí, perquè no hi hauria d'haver pedestals, perquè ningú és superior a ningú.

4C. – Tots som iguals, perquè tots tenim els mateixos drets.

El grup 4A no ha arribat a un acord en la seva resposta. Cap dels tres membres explica el significat de la sentència. No s'evidencia que l'hagin entès. Assoliment insuficient. El grup 4B no aclareix el significat de la frase, però en la seva argumentació evidencia que l'han entès. Assoliment suficient. El grup 4C no aclareix el significat de la frase i no indiquen si hi estan d'acord. No evidencia haver fet ús del raonament crític.

### Quadre resum C2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.

C2	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1	1 (4B)	2 (4A) (4C)		
Pregunta 2				3 (4A)(4B) (4C)
Pregunta 3			2 (4B) (4C)	1 (4A)
Pregunta 4				3 (4A)(4B) (4C)
Pregunta 5			2 (4B) (4C)	1 (4A)
Pregunta 6	-----	-----	-----	-----
Pregunta 7			1 (4B)	2 (4A) (4C)
Total	1	2	5	10

### **C3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.**

En relació a la tercera categoria d'anàlisi, hem previst cinc preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- (Poema-objecte) En tots els llocs i èpoques hi ha hagut sempre les mateixes normes? C3**

4A. – No, en cada país, època, han tingut diferents normes. Per exemple, la llei que prohibia que la dona pogués votar a les eleccions o treballar.

4B. – No, no sempre hi ha hagut les mateixes normes. Ja que per exemple abans estaven en una altra situació molt més difícil i amb altres normes i ara estem en una situació diferent i amb altres normes totalment diferents de les d'abans.

4C. – No, perquè les lleis han anat evolucionant respecte la mentalitat de l'home.

El grup 4A justifica la seva resposta amb un exemple. Assoliment notable. El grup 4B dona una resposta vàlida, però no la justifica de manera adequada. Assoliment suficient. El grup 4C és capaç de veure que les normes canvien, però hi ha problemes en el redactat de la seva argumentació. Assoliment suficient.

#### **P2- (Un home reparteix...) Ara se'n reparteixen? Quin seria el seu equivalent actual? Quines maneres hi ha de criticar el poder vigent? C3**

4A. – Sí que se'n reparteixen, una d'elles podria ser el top mant.

4B. – Sí. A res, perquè no en fan quasi mai cas a les critiques. Amb manifestacions, revolucions, etc.

4C. – Si, però ara és per Internet, en blocs d'Internet. La manera de criticar és amb les manifestacions.

El grup 4A no fa ús del raonament crític en la seva resposta. Els fulls clandestins no tenen res a veure amb els venedors del top manta. Assoliment insuficient. El grup 4B dona una resposta amb problemes de redactat i sense justificar. Assoliment insuficient. El grup 4C comenta que l'equivalent actual podria ser mitjançant pàgines d'internet o manifestacions, però no argumenta ni exemplifica la seva resposta, de manera que no queda prou clar si s'ha fet ús del raonament crític. Assoliment insuficient.

#### **P3- (Un home reparteix...) Pot tenir vigència aquest text en l'actualitat? Justifica la teva resposta. C3**

4A. – Si, és el cas del top manta, aquestes persones venen productes falsificats per poder viure i les marques/empreses impedeixen que puguin vendre perquè això els perjudica.

4B. – Sí, perquè encara hi ha gent que es queixa de les lleis i sempre hi haurà. Igual que hi haurà gent que estigui d'acord amb les lleis que puguin perjudicar als de les seves categories inferiors.

4C. – Sí, però amb alguns canvis, ja que ara no estem en una dictadura però en altres aspectes estem igual que abans (època de Franco).

El grup 4A no evidencia haver entès el text. Assoliment insuficient. El grup 4B en la justificació de la seva resposta no hi introdueix elements que demostrin que han desenvolupat el raonament crític. El grup 4C no argumenta el sentit de la seva resposta. Assoliment insuficient de tots tres grups.

**P4- (Viatjava en un vagó...) Coneixes algun cas igual o similar al descrit en el text? Explica'l. C3**

4A. – Tothom té diferents imatges per a diferents persones/moments. Però hi ha persones que saben que són diferents i d'altres que no ho reconeixen i diuen que són sempre les mateixes davant de cada moment o persona.

4B. – Sí, d'una pel·lícula que el protagonista es fa mil·lionari, coneix a la seva xicota i quan va amb ella, s'oculta la seva vertadera persona.

4C. – Per exemple, qualsevol polític, que diu molt i no compleix res.

El grup 4A no argumenta la seva resposta en relació al text. No evidencia haver fet ús del raonament crític. El grup 4B no justifica amb arguments la seva resposta en relació al poema. Assoliment insuficient. El grup 4C és capaç de transferir amb un exemple la situació del poema en un nou context, però no l'argumenta. Es troba en una fase inicial de desenvolupament del pensament crític.

**Sentència 3:**

- Procura que no et prenguin la cartera.

*El tràngol*, 1952, [Brossa, 1990:119]

**Proposta didàctica:**

**P5- Descriu diferents situacions on introdueixis d'una manera adient aquesta recomanació. C3**

4A. – Per exemple Si guanyessim la loteria el banc intentaria que nosaltres ens inscrivíssim per ells poder generar un benefici i perquè puguin emportar-se d'aquests. Hacienda et cobraria uns impostos per poder beneficiar-se.

4B. – Quan t'estafen o et fan pagar coses que están en un estat dolent o pagues molt per coses innecessàries.

4C. – Quan vas comprar, procura que no et prenguin la cartera.

Quan vas al aeroport, procura que no et prenguin la cartera.

El grup 4A presenta una resposta amb problemes de redactat en què no s'evidencia que hagi fet ús del raonament crític. La resposta queda incompleta. Li falta relacionar-la amb la sentència. Assoliment insuficient. El grup 4B no descriu una situació en què introdueixi la sentència d'una manera adient. El context que plantegen seria posterior al que correspondria. No fan ús del raonament crític. El grup 4C introdueix dues situacions en què interpreten la frase en sentit literal, però no les justifica. El seu procés de desenvolupament crític es troba en un nivell inicial.

**Quadre resum C3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.**

C3	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
Pregunta 2				3 (4A) (4B) (4C)
Pregunta 3				3 (4A) (4B) (4C)
Pregunta 4			1 (4C)	2 (4A) (4B)
Pregunta 5			1 (4C)	2 (4A) (4B)
Total		1	4	10

**C4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

En relació a la quarta categoria d'anàlisi, hem previst quatre preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

**P1- (Diagrama) Creus que la prioritat d'aquests homes és la d'augmentar els seus beneficis econòmics? O, en canvi, pretenen millorar el benestar general de tota la població? C4**

4A. – La seva prioritat és augmentar els seus propis beneficis sense millorar el benestar general.

4B. – Sí, creiem que sí. No, perquè en el poema ja ho diu; s'orienten pel principi fonamental; el d'augmentar els beneficis.

4C. – És augmentar els seus beneficis econòmics, perquè volen diners.

El grup 4A no justifica la seva resposta amb cap argument. No evidencia haver fet ús del raonament crític. Els grups 4B i 4C justifiquen la seva resposta amb un argument que es troba en la fase inicial del desenvolupament del pensament crític.

**P2. (La coberta...) Suprimida**

**P3- (Viatjava en un vagó...) Quina lliçó se'n desprèn del poema? Justifica la teva resposta. C4**

4A. – No et pots fiar de la persona per la seva imatge perquè aquesta pot ser tot el contrari i tornem a la frase d'abans les aparences enganyen.

4B. – Una persona que canvia de semblar només per agradar als demés, sembla per a ell quotidià, i no està ben fet.

4C. – Que no enganyis perquè sempre hi ha conseqüències.

El grup 4A justifica la seva resposta amb un argument, però no identifiquen en la seva resposta la persona que mencionen. L'ús del raonament crític es troba en una fase inicial de desenvolupament. El grup 4B presenta una resposta amb problemes de redactat i no justifiquen la seva opinió. No hi ha evidències de l'ús de pensament crític. El grup 4C dona una resposta que no argumenta en relació al poema. Assoliment insuficient.

**Sentència 2:**

- Ningú no es treu la serp de la corona.

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991:143]

**Proposta didàctica:**

**P4- Escriu arguments a favor o en contra d'aquesta opinió. C4**

4A. –

Sí	No
Espanya	Gandi
Veneçuela	Nelson Mandela
Corea Nord	

4B. – A favor: té raó.

En contra: Les persones “importatants” solen ser molt egocèntriques i codicioses.

4C. – A favor : es veritat, ja que no hi ha ningun polític que es salvi.

El grup 4 A no escriu arguments ni a favor ni en contra de la sentència. Assoliment insuficient. El grup 4B no dona cap argument a favor de la frase i l'argument que dona en contra presenta problemes de coherència. No hi ha evidències de l'ús del raonament crític. El grup 4C escriu un argument a favor en què no justifica la seva opinió. No assoliment.

### **Sentències 7 i 8:**

- Tothom es trepitja.

*Sumari astral*, 1997, [Brossa, 1999:9]

- La febre abat el lleó  
I un mosquit espatlla un orgue.

*Avanç i escampall*, 1957-1959, [Brossa, 1991:239]

### **Proposta didàctica:**

#### **P5- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat. C4**

4A. – **Aurora:** Aquesta sentència, m'ha agradat perquè crec que és el que està passant avui en dia i és una forma de definir el concepte del nostre cada dia, el que jo entenc d'aquesta sentència és que tothom vol intentar superar a altres persones, com per exemple els polítics, els uns als altres volen intentar ser el millor perquè tothom els voti i siguin més superiors als altres partits polítics. L'escollit perquè és el que bàsicament el que està passant amb el nostre país, tothom vol ser millor però ningú arregla cap problema pel poble.

**Sukhdeep:** Jo he escollit la sentència de tothom es trepitja perquè avui en dia tothom voler estar més dalt que tu, ferien tot el possible perquè una persona no pugui ser feliç o que aconsegueixi els seus somnis. M'agrada perquè és una gran veritat i perquè he vist moltes persones que fan això.

**Nagim:** Jo crec que aquesta frase és encertada perquè qualsevol cosa petita que sigui, pot acabar amb una més gran que ella, que és com es veu en aquesta sentència.

4B. – “Tothom es trepitja”- Sentència nº 7.

Significa que la gent es trepitja constantment entre sí al intentar superar-se.

4C. – Ens ha agradat més la segona. Vol dir que un mal molt petit pot acabar amb alguna cosa molt gran. L'hem triat perquè ens ha agradat el seu significat.

El grup 4A presenta una resposta per a cada membre. Això demostra que no s'han posat d'acord en la tria. Tanmateix, dues alumnes han triat la mateixa i l'han justificat amb un

argument cadascuna. L'altre alumne també justifica la seva tria amb un argument. Es troben en un nivell inicial de desenvolupament del raonament crític. El grup 4B explica el sentit de la sentència, però no aclareixen el motiu pel qual l'han triat. Es troba en un estat inicial del desenvolupament crític. El grup 4C explica de manera molt bàsica el sentit de la sentència i el motiu pel qual l'han triat. No exemplifica el sentit de la seva argumentació. Assoliment suficient.

#### P6- Activitat de síntesi – Suprimida

**Quadre resum C4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

C4	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1			2 (4B) (4C)	1 (4A)
Pregunta 2				
Pregunta 3+			1 (4A)	2 (4B) (4C)
Pregunta 4				3 (4A)(4B)(4C)
Pregunta 5			3 (4A) (4B) (4C)	
Pregunta 6				
Total	0	0	6	6

#### C5. Generen o valoren solucions i alternatives.

En relació a la cinquena categoria d'anàlisi, hem previst tres preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### P1- (Poema-objecte) Què prohibiries? Per què? C5

4A. – Entre nosaltres prohibiríem els toros, ja que estan maltracten un animal i aquest és també un ésser viu igual que nosaltres.

4B. – Fumar en TOTS els llocs públics, perquè es molt perjudicial per a la salut de totes les persones que estiguin al voltant d'una persona que fuma.

4C. – Prohibiríem la venda d'estupefactes i armes. Perquè la gent es droga i mata molt fàcilment.

Els grup 4A esmenta una activitat que prohibiria i ho justifica amb un argument. Assoliment notable. El grup 4 B també esmenta una activitat i la justifica amb un argument. Assoliment notable. Per últim, el grup 4C esmenta dues activitats que prohibirien, però la seva argumentació es basa en una afirmació que no justifica ni contextualitza. Assoliment insuficient.

**P2- (Un home reparteix...) Classifica la gent que apareix al poema en dos bàndols. Quin criteri has seguit? C5**

4A. – El criteri que em seguit és del poema perquè en el poema ha repartit les persones entre rics i pobres.

Poder	Poble
Ministres.	Obrers
Esglesia.	Estudiants.
Senyor amb abric i barret.	Veïns
	Criats

4B. – 1 bàndol: La gent que es queixa de la societat. 2 bàndol: La gent que està còmode, i no protesta de la societat. Ens hem donat compte, en el poema, de que hi ha un tros fent referència a un bàndol i a altre.

4C. – Els rics, pobres o indignats.

El grup 4A fa una classificació en dos bàndols i la justifica de manera adequada. Assoliment excel·lent. El grup 4B no aclareix quina gent forma part de cada bàndol. No identifica la idea de classe social o la diferència entre rics i pobres. Assoliment insuficient. El grup 4C identifica la diferència entre rics i pobres, però no aclareixen en quin dels dos bàndols es troba la gent que apareix al poema. Assoliment suficient.

**P3- (Viatjava en un vagó...) Qui podrien ser els seus adeptes? Es podrien sentir enganyats? C5**

4A. – El poble. Sí que es podrien sentir enganyats perquè ell dóna una imatge com si fos una persona del poble quan en realitat s'aprofita del poder per gaudir.

4B. – Els seus seguidors. I sí, perquè diu que canvia de vestir per donar bona imatge als seus seguidors.

4C. – Podria ser el poble, sí.

El grup 4A afirma que els seus adeptes podria ser el poble, per tant es podria interpretar que és tothom. Caldria matisar d'una manera més adequada la resposta. En la segona qüestió, justifica amb un argument la seva opinió. Assoliment suficient. El grup 4B no aclareix qui podrien ser els seus adeptes ni justifica la seva opinió amb arguments. Assoliment insuficient. El grup 4C tampoc aclareix qui podrien ser els seus adeptes ni justifica la seva opinió. No assoliment.

**P4- (Final!) Suprimida**



### Quadre resum C5. Generen o valoren solucions i alternatives.

C5	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1		2 (4A) (4B)		1 (4C)
Pregunta 2	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
Pregunta 3			1 (4A)	2 (4B) (4C)
Pregunta 4	-----	-----	-----	-----
Total	1	2	2	4

### C6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.

En relació a la sisena categoria d'anàlisi, hem previst quatre preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### P1- (Poema-objecte) Qui crea les normes? A qui li pertoca canviar-les? Argumenta-ho. C6

4A. – Les normes les creen les persones que tenen més poder que nosaltres, aquestes poden ser pares, professors, president, etc.

Li pertoca canviar-les a les persones que se li han imposat aquestes normes. Per exemple, si el govern imposa una norma que el poble no li agrada, aquest haurà d'intentar que el govern l'escolti per poder canviar la norma.

4B. – Les normes les creen la gent que està al poder. Li pertoca canviar-les a la gent amb poder segons com reacciona el poble a les normes que hi hagi.

4C. – Les normes les crea el Poder Legislatiu (Parlament). Li pertoca canviar-les al congrés dels diputats i ho voten amb majoria absoluta.

El grup 4A presenta una resposta incompleta que justifica amb un exemple. Podem considerar que el pensament crític es troba en fase inicial. Els grups 4B i 4C no justifiquen la seva resposta. Assoliment insuficient.

#### P2- (Poema-objecte) Quines prohibicions actuals aboliries? Justifica la teva resposta. C6

4A. – Nosaltres em pensat que aboliríem la llei "Mordaza" perquè és massa restrictiva i limita la llibertat del ciutadà.

4B. – -La prohibició de robar internet, i que sigui gratis. Ja que hi ha molta gent que roba internet d'altres persones sense pagar i s'aprofita. I a més a més, és molt beneficiós per a qualsevol persona ja que té moltes utilitats.

-La prohibició de no poder accedir a llocs concrets amb els animals. Perquè a vegades no tens on deixar-ho a fora i l'has d'entrar a l'establiment.

4C. – Aboliríem la llei mordassa perquè no ens podem expressar.

El grup 4A aboliria una llei i ho justifica amb dos arguments en què no acaba d'explicar-ne el sentit. Assoliment suficient. El grup 4B presenta dues prohibicions que aboliria. A la primera no s'entén el sentit de la seva resposta. La segona la justifica amb un argument. Es troba en un nivell inicial d'ús del raonament crític. Per últim, el grup 4C indiquen que abolirien una llei i ho justifiquen amb un argument que no acaben de desenvolupar. Assoliment suficient.

### **P3- (Mentrestant...) Qui té el poder? El cap de l'Estat o el poble? Per què? C6**

4A. – El poder el té l'estat, encara que l'estat fa creure que el poble té el poder. Per tant això fa que el poble cregui que tenen el poder i així l'estat aconsegueix més poder.

4B. – El cap d'Estat, perquè ha cedit a la petició del poble.

4C. – El cap d'estat, perquè és qui ha de fer cas al poble.

El grup 4A identifica qui té el poder, però no argumenta el perquè. Tanmateix evidencia que és l'Estat qui fa creure que el poder el té el poble. Podríem considerar que es troben en un nivell inicial d'ús del desenvolupament crític. Els grups 4B i 4C identifiquen qui té el poder, però la seva argumentació és deficitària. No evidencia que hagin fet ús del raonament crític.

### **P4- (La coberta...) Suprimida**

### **P5- (Final!) Suprimida**

### **P6 – (Activitat de síntesi - Salvador) Suprimida**

**P7 – Activitat de síntesi – Escriu un decàleg amb les qualitats que creguis que hauria de tenir un bon governant. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Raona cadascuna de les teves tries.**

4A. –

**1. Intel·ligent:** un president ha de ser molt intel·ligent perquè ha de prendre decisions molt importants que afecten a tot el poble.

Si el pren una decisió

#### **2. Passió pel que fa**

Ser un president és una tasca molt difícil perquè és responsable de molts problemes governamentals. No pot tenir una vida privada i ha de comportar-se bé per donar

exemple. Per això un president li ha d'agradar el seu treball sabent les coses negatives i positives.

### **3. Ser valent**

Un bon president ha de ser valent perquè pren decisions importants que poden afectar de manera negativa el poble per això quan el poble estigui descontent ha de saber enfrontar-se aquestes situacions.

### **4. Buscar el millor pel país**

Encara que tingui molt de poder ha d'estimar el seu país davant de qualsevol cosa. Sempre ha de fer coses pensant el bé del país i no pel seu bé.

### **5. Bona comunicació**

Ha de saber explicar-se bé i escoltar les necessitats del poble també ha d'explicar de manera clara la proposta del seu partit.

És molt important tenir una bona comunicació constant amb el poble.

### **6. Ser una bona persona**

Un president ha de ser simpàtic, alegre, amable...

Un president que és molt seriós inspira por i és difícil que guanyi el vot del poble.

### **7 Transmetre confiança**

és molt important que transmeti confiança, seguretat.

Una persona que va a votar necessitar saber que està protegit perquè el president fa la seva tasca.

### **8. Escoltar el poble**

Nosaltres creiem que això és el més important perquè ningú polític sap escoltar el poble. Han d'escoltar el poble i fer el que la majoria del poble vol.

Per exemple si és vol crear una nova llei s'hauria de fer un referèndum per saber la veu del poble.

### **9. Deixar-se conèixer**

És important perquè és necessari saber una mica la vida del president. Que ha estudiat com ha sigut la seva infància, etc.

Creiem que és important perquè així el poble sap com és i el votaran més. Si no sabem res, desconfiarien d'ell.

### **10. Complir les propostes**

És necessari que un president compleixi les propostes que ha fet el públic abans de començar ser president. Si no compleix les promeses, això significa que el seu partit és mentider i que no és Un bon president.

4B. –

-Sincer: Per no enganyar-nos.

-Honrat: Per no “robar-nos”.

-Organitzat: Perquè sàpiga aplicar bé les lleis.

-Just: Per aplicar justícia a les persones que la mereixen.

-Solidari: Per ajudar al seu poble.

- Que sàpiga escoltar al seu poble: Per prendre les decisions adequades.

- Empàtic: Per posar-se a la pell de les persones que ho passen malament.
  - Que el poder de ser governant no el transformi a pitjor: Per no estar corrupte.
  - Experimentat: Per poder suportar tot el que vingui.
  - Preocupat pel bé comú i no només d'un grup poderós: Perquè així centra més atenció al poble.
- 4C. –

GENTILESA: per poder apropar-se més a la gent ha de ser simpàtic, amable...

COMPLIR PROMESES: ha de complir el que diu per no enfonsar el país.

VALENTIA: haver de prendre decisions pot afectar de manera positiva o negativa, així que ha de ser valent.

VESTIR BÉ...: Ha de causar bona impressió; vestir bé, ser educat,...

ESCOLTAR: Que escolti les propostes dels ciutadans i apliqui les que cregui necessàries.

INTEL·LIGÈNCIA: la intel·ligència d'un president hauria de ser superior a la de una persona normal.

RESPECTE: No ha de faltar el respecte a ningun ciutadà per molt inferior que sigui.

VOLER LO MILLOR: Busar lo millor per el seu país.

SER UN BON COMUNICADOR: Perquè la gent entengui el que diu sense problemes ni dubtes.

DIVERTIR-TE: Li ha d'agradar la seva feina ja que ser president no és fàcil.

El grup 4A ha escrit un decàleg amb les qualitats que hauria de tenir un bon governant. N'argumenta cinc de manera adequada. Considerem que es troba en un nivell inicial d'ús del pensament crític. El grup 4B també esmenta deu qualitats que hauria de tenir un bon governant i les justifica breument. La relació qualitat-argument és adequada en la meitat dels casos. Assoliment suficient. El grup 4C esmenta deu qualitats, però la majoria no les argumenta de manera adequada. Assoliment insuficient.

### Quadre resum C6. Analitzen o avaluen accions o polítiques

C6	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1+			1 (4A)	2 (4B) (4C)
Pregunta 2			3 (4A) (4B) (4C)	
Pregunta 3+			1 (4A)	2 (4B) (4C)
Pregunta 4	-----	-----	-----	-----

Pregunta 5	-----	-----	-----	-----
Pregunta 6	-----	-----	-----	-----
Pregunta 7			2 (4A) (4B)	1 (4C)
Total			7	5

### C7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.

En relació a la setena categoria d'anàlisi, hem previst dues preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### P1 - (Un home reparteix...) - Creus que hi ha persones de categoria i distinció i d'altres que no? Per què? C7

4A. – Si, sempre em classificat les persones per la seva classe social i pel seu color de pell, perquè vivim en un món on el color i la classe significa més que com és la persona en realitat.

4B. – Sí. Per la injustícia i pel tipus de sistema en el que vivim.

4C. – Si, perquè parla de manifestants i gent rica

El grup 4A justifica la seva resposta amb dos arguments. Ara bé, en el seu redactat no queda clar quin és el sentit de la seva opinió. Considerem que no hi ha evidències que s'hagi fet ús del raonament crític. El grup 4B justifica la seva resposta amb dos arguments que no desenvolupa. Assoliment insuficient. El grup 4C no argumenta el seu punt de vista en base a pensaments propis. Assoliment insuficient.

#### P2- (Final!) Suprimida

##### Sentències 5 i 6:

- L'or és innecessari. Enterrem roba.

*Interluni*, 1955, [Brossa, 1991: 71]

-Perquè els assumptes marxin els diners són les armes.

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 199]

#### P3- Quina et sembla més encertada? Justifica la teva resposta. C7

4A. – **Aurora:** Jo crec que la més encertada és que les armes són els diners, ja que crec que avui en dia les armes són substituïdes pels diners tothom els necessita per poder viure sense cap problema econòmic.

**Sukhdeep:** Jo crec que avui en dia donem més importància allò que no és necessari per nosaltres en canvi no valorem allò que en realitat és necessari per poder viure.

**Nagim:** Jo crec que l'encertada és: diners són les armes perquè avui en dia hi ha molta corrupció i totes les persones amb poder en volen tenir més.

4B. – La segona, ja que vivim en un moment en que el diner fa molta falta per solucionar la majoria de problemes.

4C. – La segona, perquè el que vol dir és que no necessitem de tot per estar bé.

El grup 4A presenta una resposta per cada membre. Cap dels tres argumenta la seva opinió d'una manera clara. Els redactats presenten problemes de cohesió. No demostren haver fet un ús suficient del raonament crític. El grup 4B justifica la seva resposta amb un argument. Ara bé, podria desenvolupar més el sentit de la seva opinió. Assoliment suficient. El grup 4C no justifica de manera adequada el seu punt de vista. No evidencia haver fet ús del pensament crític.

#### **Quadre resum C7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.**

C7	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1+				3 (4A) (4B) (4C)
Pregunta 2	-----	-----	-----	-----
Pregunta 3^			1 (4B)	2 (4A) (4C)
Total			1	5

#### **C8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.**

En relació a la vuitena categoria d'anàlisi, hem previst dues preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- (Poema-objecte) Creus que és necessari que hi hagi prohibicions? Raona la teva resposta. C8**

4A. – Sí, perquè estaríem en un món anàrquic el qual tothom podria tenir el poder. Si no hi haguis ara mateix prohibicions/normes ara mateix el món hauria acabat, ja que hi hauria moltes guerres d'afrontació.

4B. – Sí, per a controlar a la societat perquè si no, sense lleis ni prohibicions, tot seria un caos.

4C. – Sí, perquè sinó la gent faria el que volgués.

Els tres grups justifiquen la seva opinió amb arguments que no acaben de desenvolupar. No queda clar el sentit de les seves afirmacions. Per exemple, a 4A no s'explica el perquè tothom podria tenir el poder. A 4B no s'argumenta el perquè tot seria un caos i a 4C no s'aclareix en quin sentit tothom faria el que volgués. És a dir, no s'acaba d'evidenciar que s'hagi fet ús del pensament crític.

**P2- (Coberta) Suprimida**

**P3- (Final!) Suprimida**

**P4- (Activitat de síntesi) Suprimida**

**P5- (Activitat de síntesi) Suprimida**

**Sentència 4:**

- Conec la utilitat de la inutilitat.  
I tinc la riquesa de no voler ser ric.

*La memòria encesa, 1977-1992, [Brossa, 1998:383]*

**Proposta didàctica:**

**P6- Transforma la sentència anterior en un text argumentatiu sobre el tema del poder econòmic i la felicitat. C8**

4A. – (No responen)

4B. – La gent pot ser feliç o no ser feliç. Hi ha gent que és feliç sense diners i sense res material, perquè no ho necessita i és feliç amb les persones que tenen al costat. Però hi ha persones i que necessiten tenir diners i coses materials per creure's feliç i omplir un possible buit que tenen.

4C. – La riquesa no te res a veure amb el diner, ja que és millor ser ric d'amics, que ric de diners.

El grup 4A no contesta. Assoliment insuficient. El grup 4B fa tres afirmacions de les quals en justifica una. Considerem que l'ús del raonament crític es troba en fase inicial. El grup 4C fa una afirmació que no justifica. Només redacta una frase i no pas un text que és el que es demanava. No evidencia haver fet ús del raonament crític.

**Quadre resum C8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.**

C8	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
Pregunta 1				3 (4A) (4B) (4C)
Pregunta 2				
Pregunta 3				
Pregunta 4				
Pregunta 5				
Pregunta 6			1 (4B)	2 (4A) (4C)
Total			1	5

**C9. Identifiquen la intenció del text.**

En relació a la novena categoria d'anàlisi, hem previst sis preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

**P1- (Diagrama) Qui són segons el poeta els qui determinen el destí del món? A quina gent creus que es refereix? Justifica la teva resposta. C9**

4A. – Nosaltres creiem que qui determina el destí del món són persones que tenen poder i diners com ara els polítics, empresaris, reis, etc. És a dir, el món està determinat per un grup de gent adinerada, ja que pot fer qualsevol cosa per augmentar el seu poder i per tant a poc a poc van destruint el món, per exemple, les persones que extreuen petroli. Aquestes persones estan destruint a poc a poc la terra per aconseguir diners i poder tindre poder.

4B. – Els milers d'homes adinerats. Creiem que es refereix a la classes altes.

4C. – Els homes adinerats. Es refereix als líders de les empreses multinacionals. Perquè és la gent més rica del món.

El grup 4A identifica qui podrien ser els homes que tenen molts diners i justifica la seva resposta amb un argument i un exemple. Assoliment excel·lent. El grup 4B identifica qui podrien ser els qui determinen el destí del món, però no argumenta la seva resposta. Assoliment suficient. El grup 4C identifica qui podrien ser els homes que tenen molts diners i justifica la seva resposta amb un argument. Assoliment notable.

**P2- (Diagrama) Què es critica en aquest poema? Hi estàs d'acord? Justifica la teva resposta. C9**

4A. – Aquest poema critica les persones que tenen poder, diu que ells decideixen el futur del món i de les persones, però l'únic que volen augmentar són els seus propis beneficis.



Nosaltres estem d'acord perquè creiem que té raó que les persones adinerades volen beneficiar-se sense mirar les conseqüències.

4B. – Es critica el fet de que els “adinerats” tinguin molt poder i oportunitats que altres persones que treballen igual o més, i cobrin menys. Sí que estem d’acord ja que és molt injusta aquesta situació que es critica en el poema.

4C. – Critica que tothom vol augmentar els beneficis abans del benestar. No, no estem d'acord, ja que gràcies a això estan empobrint.

El grup 4A identifica una part d’allò que es critica en el poema. Donen la seva opinió, però no l’argumenten. L’ús del raonament crític es troba en una fase inicial. El grup 4B no justifica el sentit de la seva resposta i no acaba d’identificar la crítica que es desprèn de la lectura del poema. Assoliment insuficient. El grup 4C no identifica el sentit del poema i la seva argumentació és deficitària. No assoliment.

### **P3- (Mentrestant...) Què vol criticar el poeta amb aquest text? C9**

4A. – Nosaltres creiem que Brossa vol demostrar que l'Estat ens fa creure que el poble té el poder. El poble ens ho creiem i això fa que els hi donem més poder del que tenien abans i més vots.

4B. – El poeta vol criticar l'Estat.

4C. – Vol criticar que la idea del poble està corrompuda per el cap d'estat.

El grup 4A identifica parcialment què vol criticar el poema. Es troba en un nivell inicial de desenvolupament del pensament crític. El grup 4B no indica en quin sentit es vol criticar el poder de l'Estat i tampoc justifica la seva resposta. El grup 4C no aclareix el sentit de la seva resposta. Així, els grups 4B i 4C no evidencien haver fet ús del raonament crític.

### **P4- (La coberta...) Suprimida**

### **P5- (Viatjava en un vagó...) Qui podria ser el subjecte que viatja en el vagó? C9**

4A. – Qualsevol persona pot ser el viatjan.

4B. – Una persona important.

4C. – El president.

Els grups 4A i 4B no evidencien haver entès qui podria ser la persona que viatja en el vagó i no justifiquen la seva resposta. No hi ha evidències que hagin fet ús del raonament crític. El grup 4C demostra haver entès qui podria ser el tipus de subjecte que viatja en el vagó, però l’ús que fan de l’article requereix després d’un aclariment per saber a quin president es fa referència. Aquest grup tampoc justifica la seva resposta. Demostra un nivell inicial en l’ús del pensament crític

### **P6- (Viatjava en un vagó...) Quina conducta se li critica? Per què? C9**

4A. – Critica la seva aparença, perquè les aparences enganyen i aquest home està enganyant al poble del qual ell és en realitat.

4B. – El fet de canviar. Per nomès “agradar” o donar “bona imatge”.

4C. – Que viatja en un vago de primera, i en arribar es canvia a una de tercera. Perquè la gent es sent enganyada.

Cap grup identifica ni justifica el sentit de la conducta que es critica en el poema. No queda demostrat que s’hagi copsat la intenció exacta del text.

### **P7- (Elegia) Suprimida**

### **P8- (Un home reparteix...) Per què creus que hi ha un home que reparteix fulls clandestins? Què creus deu denunciar? C9 (nova pregunta, inexistent abans)**

4A. – Nosaltres creiem que aquest home no està d’acord amb el govern hi vol denunciar, per això dona fulls clandestins a la gent perquè aquestes també hi estiguin en contra.

4B. – Perquè té queixes contra la societat. Creiem que deu denunciar la injustícia de l’Estat.

4C. – Perquè vol queixar-se. Denuncia la política de Franco.

El grup 4A identifica el motiu pel qual l’home pot estar repartint fulls clandestins, però no indica què deu denunciar. L’ús del pensament crític es troba en fase inicial. El grup 4B identifica en la seva resposta la idea de crítica, però no aclareix en quin sentit i tampoc especifica quina és la injustícia que deu denunciar. El seu raonament crític també es troba en fase inicial. Per últim, el grup 4C menciona la idea de queixa i identifica que pot ser contra la política del dictador, però no argumenta el sentit de les seves respostes. Pensem que el pensament crític també es troba en un procés inicial de desenvolupament.

### **Quadre resum C9: Identifiquen la intenció del text.**

<b>C9</b>	<b>El PC s’està utilitzant de manera adequada (AE)</b>	<b>El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)</b>	<b>El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)</b>	<b>No hi ha evidències de la seva utilització (NA)</b>
<b>Pregunta 1+</b>	1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)	
<b>Pregunta 2</b>			1 (4A)	2 (4B) (4C)
<b>Pregunta 3</b>			1 (4A)	2 (4B) (4C)
<b>Pregunta 4</b>	-----	-----	-----	-----
<b>Pregunta 5</b>			1 (4C)	2 (4A) (4B)
<b>Pregunta 6</b>				3 (4A) (4B) (4C)

Pregunta 7	-----	-----	-----	-----
Pregunta 8++			3 (4A)(4B) (4C)	
Total	1	1	7	9

### **C10. Fan connexions interdisciplinàries.**

En relació a la desena categoria d'anàlisi, hem previst dues preguntes per observar si emergeix el pensament crític en aquest sentit. Vegem-les a continuació juntament amb les respostes dels alumnes:

#### **P1- (Diagrama) En què consisteix l'estructura a la qual fa referència en el poema? C10**

4A. – Tot el món està en una situació piramidal en el qual uns pocs manen i la resta mantenen als pocs.

4B. – Doncs que “els més rics” son els que tenen més poder i possibilitats de canviar les coses, però el que volen és quasi sempre el propi benefici.

4C. – Consisteix en que la gent rica té més poder que l'estat.

Cap dels tres grups identifica que l'estructura a la qual fa referència el poema és el capitalisme ni explica en què consisteix. No fan les connexions interdisciplinàries necessàries per establir la relació que s'esperava. No hi ha evidències de l'ús del raonament crític.

#### **P2- (Diagrama) Quines altres estructures d'organització econòmica de la societat coneixes? C10**

4A. – La teocràcia: Aquest tipus de govern, governa segons las ideas religiosas. És a dir las descions polítiques es basen en el mandaments religiosos.

La monarquia absolutista: Té un origen religiós perquè abans és deia que el rei era deú. Tenia tot el poder i governava de forma autoritaria i absoluta.

4B. – Classe mitjana (que viu més o menys bé) i la classe baixa (que normalment viu molt malament i amb una salut dolenta).

4C. – El capitalisme, per la llibertat econòmica.

El grup 4A fa referència a altres formes de govern i no pas a altres estructures d'organització econòmica de la societat. Fa connexions interdisciplinàries de manera inadequada. Assoliment insuficient. El grup 4B no esmenta cap tipus d'estructura d'organització econòmica. No demostra haver fet ús del raonament crític. El grup 4C no aporta en la seva resposta cap altre estructura d'organització econòmica diferent de la que apareix al poema. No assoliment.

**P3- (Final!) Suprimida**

**P4- (Final!) Suprimida**

**P5- (Activitat de síntesi) Suprimida**

**P6- (Activitat de síntesi) Suprimida**

**Quadre resum C10. Fan connexions interdisciplinàries.**

C10	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
C10. P1				3 (4A) (4B) (4C)
C10. P2				3 (4A) (4B) (4C)
C10. P3				
C10. P4				
C10. P5				
C10. P6				
Total				6

\* El símbol (+) indica que la pregunta és de nova incorporació. El símbol (^) indica que la pregunta ha patit modificacions.

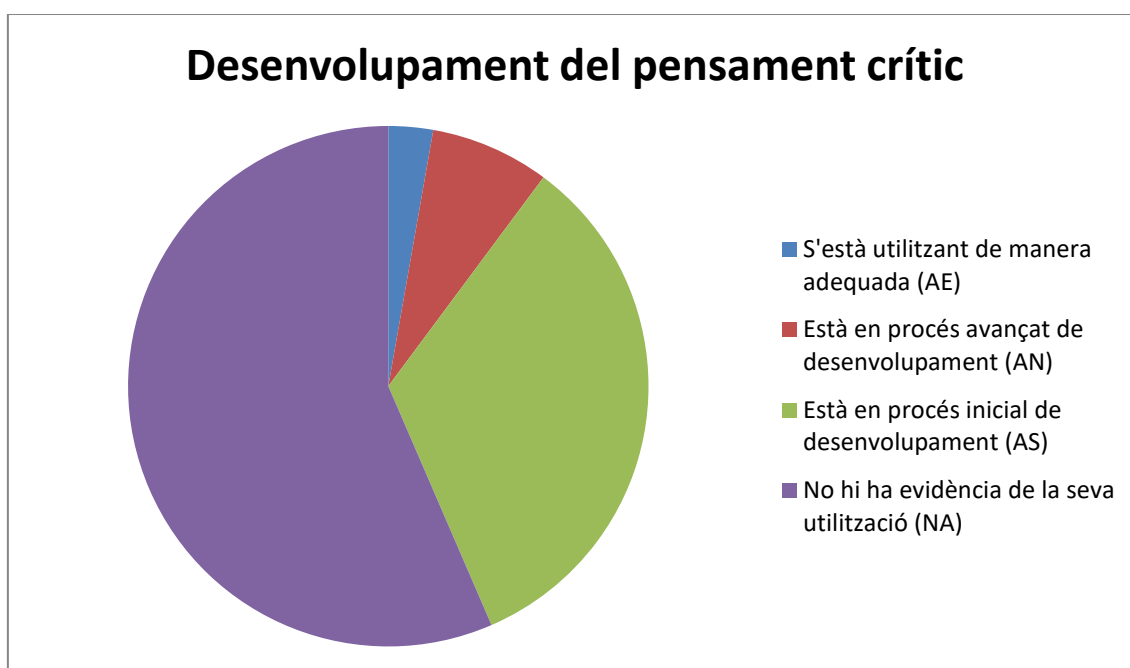
**Quadre resum general:**

Institut Euclides	El PC s'està utilitzant de manera adequada (AE)	El PC està en procés avançat de desenvolupament (AN)	El PC està en procés inicial de desenvolupament (AS)	No hi ha evidències de la seva utilització (NA)
C1. P1		1 (4A)	1 (4B)	1 (4C)
C1. P2		1 (4B)	2 (4A) (4C)	
C2. P1	1 (4B)	2 (4A) (4C)		
C2. P2				3 (4A) (4B) (4C)
C2. P3			2 (4B) (4C)	1 (4A)
C2. P4				3 (4A) (4B) (4C)
C2. P5			2 (4B) (4C)	1 (4A)
C2. P6 - NO				
C2. P7			1 (4B)	2 (4A) (4C)
C3. P1		1 (4A)	2 (4B) (4C)	
C3. P2				3 (4A) (4B) (4C)
C3. P3				3 (4A) (4B) (4C)
C3. P4			1 (4C)	2 (4A) (4B)
C3. P5			1 (4C)	2 (4A) (4B)
C4. P1			2 (4B) (4C)	1 (4A)
C4. P2 - NO				

C4. P3+			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C4. P4				3 (4A) (4B) (4C)
C4. P5			3 (4A) (4B) (4C)	
C4. P6 - NO	-----	-----	-----	-----
C5. P1		2 (4A) (4B)		1 (4C)
C5. P2	1 (4A)		1 (4C)	1 (4B)
C5. P3			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C5. P4 - NO	-----	-----	-----	-----
C6. P1+			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C6. P2			3 (4A) (4B) (4C)	
C6. P3			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C6. P4 - NO	-----	-----	-----	-----
C6. P5 - NO	-----	-----	-----	-----
C6. P6 - NO	-----	-----	-----	-----
C6. P7+			2 (4A) (4B)	1 (4C)
C7. P1+				3 (4A) (4B) (4C)
C7. P2 - NO	-----	-----	-----	-----
C7. P3			1 (4B)	2 (4A) (4C)
C8. P1				3 (4A) (4B) (4C)
C8. P2	-----	-----	-----	-----
C8. P3	-----	-----	-----	-----
C8. P4	-----	-----	-----	-----
C8. P5	-----	-----	-----	-----
C8. P6			1 (4B)	2 (4A) (4C)
C9. P1+	1 (4A)	1 (4C)	1 (4B)	
C9. P2			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C9. P3			1 (4A)	2 (4B) (4C)
C9. P4 - NO	-----	-----	-----	-----
C9. P5			1 (4C)	2 (4A) (4B)
C9. P6				3 (4A) (4B) (4C)
C9. P7 - NO	-----	-----	-----	-----
C9. P8 +NP			3 (4A) (4B) (4C)	
C10. P1				3 (4A) (4B) (4C)
C10. P2				3 (4A) (4B) (4C)
C10. P3	-----	-----	-----	-----
C10. P4	-----	-----	-----	-----
C10. P5	-----	-----	-----	-----
C10. P6	-----	-----	-----	-----
Total	3 (2,77%)	8 (7,40%)	36 (33,33%)	61 (56,48%)

S'observa que només en el 2,77% de les respostes el desenvolupament del pensament crític s'està utilitzant de manera adequada (assoliment excel·lent). En el 7,40% de les respostes, el pensament crític està en procés avançat de desenvolupament (assoliment notable). En el 33,33%, el pensament crític està en procés inicial de desenvolupament (assoliment suficient) i, per últim, no hi ha evidències de la seva utilització (no assoliment) en el 56,48% de respostes. És a dir, que només en un 43,5% de les respostes dels alumnes hi ha mostres que, en diferents graus, el pensament crític s'ha desenvolupat.

Vegem-ho en aquesta gràfica:



### *Anàlisi dels qüestionaris inicials – Institut Euclides*

Aquí es presenta l'anàlisi dels resultats del qüestionari inicial que es va passar als alumnes de 4t d'ESO del segon institut on es va portar a terme la investigació. Van respondre les diferents demandes un total de 57 alumnes. Ara bé, alguna qüestió no va ser resposta per tots i cadascun d'ells. Exposem totes les respostes de tipus quantitatiu, però de les de tipus qualitatiu se'n fa una selecció de les més destacades. En qualsevol cas, es poden consultar totes les respostes a l'annex 10 d'aquest treball. Es presenten separades les dels grup (A) i (B+C) perquè els professors que porten a la pràctica l'experiència a cada classe, com ja s'ha explicat, són diferents i volem observar si aquest fet fa que les respostes presentin diferències rellevants.

#### **1. T'agrada la poesia i en llegeixes?**

Els agrada la poesia (4A)		Llegeixen poesia (4A)	
Sí	9	Sí	4
No	8	No	12
Depèn	0	Depèn	1

Els agrada la poesia (4B+4C)		Llegeixen poesia (4B+4C)	
Sí	22	Sí	9
No	14	No	31
Depèn	4	Depèn	0

Els agrada la poesia (4A+4B+4C)		Llegeixen poesia (4A+4B+4C)	
Sí	31	Sí	13
No	22	No	43
Depèn	4	Depèn	1

El 54,38% dels alumnes manifesten que els agrada la poesia. En canvi, en l'altre institut el percentatge era del 23,18%. El 75,43 diuen que no en llegeixen. A l'altre institut eren el 94,2%. És a dir, en aquest institut s'observa que poc més de la meitat dels alumnes manifesten que els agrada la poesia, però només el 22,80% diuen que en llegeixen. Les dades són més positives que en relació a l'altre institut.

## 2. Per què t'agrada la poesia i en llegeixes o per què no?

Els qui han apuntat que els agrada la poesia han donat diferents motius. N'hi ha que els agrada perquè expressa sentiments, la troben profunda o se senten identificats amb allò que llegeixen. D'altres comenten que és perquè els agrada escriure'n, troben que és una manera bonica d'expressar-se o perquè creuen que és una manera diferent d'interpretar allò que els envolta. Per últim, n'hi ha que diuen que és perquè els convida a reflexionar, o un alumne diu que és perquè el relaxa. En canvi, d'entre els que manifesten que no els agrada, alguns diuen que és perquè la troben complicada i no l'entenen, d'altres la consideren avorrida o mai han trobat cap poesia que els agradi. Un altre motiu és perquè prefereixen altres gèneres literaris o bé diuen que no els agrada llegir.

## 3. Com han organitzat fins ara els teus professors l'ensenyament de la poesia? Subratlla l'enfocament emprat.

4A

a) Enfocament cronològic (èpoques i autors)	12
b) Enfocament per temàtiques (textos sobre diferents temes: amor, mort, art, etc.)	5
c) Enfocament creatiu (redaccions, interpretacions, recitals, etc.)	1
d) Enfocament crític/reflexiu (debats, opinions, argumentacions, etc.)	1
e) Altres. Explica-ho.	0

(4B+4C)

a) Enfocament cronològic (èpoques i autors)	21
b) Enfocament per temàtiques (textos sobre diferents temes: amor, mort, art, etc.)	23

c) Enfocament creatiu (redaccions, interpretacions, recitals, etc.)	15
d) Enfocament crític/reflexiu (debats, opinions, argumentacions, etc.)	6
e) Altres. Explica-ho.	2

(4A+4B+4C)

a) Enfocament cronològic (èpoques i autors)	33
b) Enfocament per temàtiques (textos sobre diferents temes: amor, mort, art, etc.)	28
c) Enfocament creatiu (redaccions, interpretacions, recitals, etc.)	16
d) Enfocament crític/reflexiu (debats, opinions, argumentacions, etc.)	7
e) Altres. Explica-ho.	2

Convé advertir que 18 alumnes han respost dues opcions o més. Un alumne no ha respost la qüestió plantejada.

S'observa que predomina l'enfocament cronològic per èpoques i autors, seguit de molt a prop per l'enfocament per temàtiques i després, a més distància, el creatiu. Per últim, convé destacar que només set alumnes manifesten que els han ensenyat la poesia des d'un enfocament crític o reflexiu. Aquest ordre coincideix amb el del primer institut.

#### 4. Com t'han ensenyat la poesia a l'escola/institut fins ara?

En general, destaquen que els han ensenyat la poesia per èpoques, autors, temes, textos (poemes) i moviments literaris. També a partir de la recitació i memorització de poemes. Altres comenten que els han ensenyat la poesia a partir de la creació (escriptura, representacions o concursos) o de l'anàlisi de poemes en exercicis de classe a partir de l'ensenyament de la mètrica i de les figures retòriques. N'hi ha que comenten que els l'han ensenyat de manera molt bàsica a partir dels llibres de text o de lectures obligatòries. Per últim, alguns diuen que no saben com els l'han ensenyat. Només un alumne manifesta que a partir de la lectura de textos després es fomentava el debat i podien opinar sobre què havia entès cadascú. I un altre alumne ha apuntat que li han ensenyat la poesia de moltes maneres i una d'aquestes era a partir de la reflexió.

#### 5. L'ensenyament de la poesia que has rebut què creus que ha fomentat en tu?

(4A)	gens	poc	bastant	molt	No ho sé
La competència cultural	1	5	8	1	2
La consciència estètica	3	4	4	1	4



La consciència social	1	6	6	1	3
El desenvolupament personal	3	3	7	3	1
La creativitat	1	4	5	6	1

(B+C)	gens	poc	bastant	molt	No ho sé
La competència cultural	3	13	16	5	3
La consciència estètica	5	10	12	5	8
La consciència social	5	15	9	5	6
El desenvolupament personal	7	12	14	5	2
La creativitat	4	9	9	16	2

(A+B+C)	gens	poc	bastant	molt	No ho sé
La competència cultural	4	18	24	6	5
La consciència estètica	8	14	16	6	12
La consciència social	6	21	15	6	9
El desenvolupament personal	10	15	21	8	3
La creativitat	5	13	14	22	3

Si agrupem les respostes positives (bastant i molt) i les negatives (gens, poc, no ho sé), observem que, en general, més del 50% de les respostes dels alumnes es situen a la franja baixa als apartats de consciència estètica i de consciència social. En canvi, en el cas de la competència cultural, el desenvolupament personal i la creativitat les respostes positives sobrepassen per poc el 50%. És a dir, en general, afirmen que la poesia els ha fomentat poc o gens la consciència estètica i la consciència social, o bé responen que no ho saben. Si ens centrem en les respostes positives, destaca que un número elevat d'alumnes tenen clar que la poesia els ha fomentat la creativitat. En l'altre institut, les respostes eren negatives en tots els apartats.

## 6. Què en penses de la poesia pel que fa a la dificultat de comprensió?

(4A)

Gens difícil	Poc difícil	Bastant difícil	Molt difícil	No ho sé
0	5	9	1	0

(4B+4C)

Gens difícil	Poc difícil	Bastant difícil	Molt difícil	No ho sé
2	18	19	1	0

(4A+4B+4C)

Gens difícil	Poc difícil	Bastant difícil	Molt difícil	No ho sé
2	23	28	2	0

Dos alumnes no han respost la qüestió.

La majoria de respostes han quedat igualades a la franja central entre poc i bastant difícil. S'observa que el 50,90% dels alumnes troben que la poesia és bastant difícil de comprendre. En canvi, un 41,81% considera que és poc difícil. És a dir, tot i que el percentatge d'alumnes que pensen que la poesia té dificultats de comprensió és més elevat que els que pensen el contrari, les xifres són bastant similars. Per últim, convé destacar que les respostes dels extrems (gens i molt difícil) són anecdòtiques. A més, podem afegir que els resultats són molt similars als de l'altre institut.

## 7. Què en penses de la poesia pel que fa a l'amenitat?

(4A)

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
1	8	6	0	2

(4B+4C)

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
1	19	9	5	6

(4A+4B+4C)

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
2	27	15	5	8

En aquest cas, el 47% de les respostes troben que la poesia és poc amena. El 26,31% que és bastant amena. Si sumen aquells que pensen que és poc o gens amena, el percentatge

és del 50,87%. I si sumen els del bastant i molt, és del 35,08%. És a dir, que predominen les respostes negatives. Per últim, sorprèn que el 14,03% dels alumnes respongui que no ho sap. Potser és pel fet que no han entès el mot “amenitat”. En aquest sentit, es veurà més endavant en el diari del professor que mentre els alumnes omplen el qüestionari alguns pregunten pel significat d’aquesta paraula. A l’altre institut, els resultats estaven més igualats entre les respostes negatives i positives. En canvi, el percentatge d’alumnes que responia que no ho sabia és bastant similar al d’aquest institut.

### **8. Què creus que et pot aportar la poesia?**

Aquesta qüestió és de resposta oberta. Considerem les respostes que ens han semblat més significatives. Destaquen que els pot fer veure el món i la societat des d’un altre punt de vista, que els pot ajudar a entendre millor la vida. És a dir, a veure les coses de diferents maneres. Fins i tot a canviar de mentalitat. Consciència social. També creuen que els pot ampliar els coneixements lingüístics i literaris. En aquest sentit, creuen que poden enriquir el seu lèxic i vocabulari, aprendre diferents maneres d’escriure i saber expressar-se millor. D’altres creuen que els pot aportar reflexions, cultura, saviesa, inspiració i creativitat. També amor i felicitat. Sentiments, en general. Per últim, algú creu que entreteniment o un altre diu que tranquil·litat.

### **9. Què és per a tu la poesia?**

Hem constatat que, com en l’altre institut, per a molts alumnes la poesia és l’expressió de sentiments. I hem seleccionat tres respostes que pel seu to positiu ens han semblat emblemàtiques:

- La poesia és un text que et fa reflexionar, que és diferent a tots els altres textos, és dels textos que m’agrada més llegir.
- La poesia per a mi, és una manera d’expressar-te. Perquè escrius el que sents, el que tens en aquell moment guardat dins de tu i vols treure-ho d’alguna manera. En general, és una manera molt especial de transmetre els teus pensaments.
- És el meu recurs per a evadir-me, expressar-me, desfogar-me. Des del meu punt de vista, la poesia no té límits, ja que té una lliure interpretació, i per això em fa sentir tan a gust.

### **10. Coneixes Joan Brossa? Què en saps? Què n’has llegit?**

(4A)

Sí	0
No	17

(4B+4C)

Sí	5
No	35

(4A+4B+4C)

Sí	5
No	52

El 91,22% dels alumnes manifesten que no coneixen Joan Brossa. Del 8,77% que diuen que el coneixen, quan se'ls ha preguntat què en saben i què n'han llegit han donat respostes bastant anecdòtiques. Bàsicament, el nom el saben i només poden arribar a dir que és un poeta que escrivia en català. És a dir, s'observa que és un poeta desconegut per a la gran majoria d'alumnes ja que no l'han treballat mai.

### **Anàlisi general:**

En síntesi, els qüestionaris inicials ens ajuden a veure d'on partim. Així, sabem que el 54,38% dels alumnes manifesten que els agrada la poesia, però el 75,43% diuen que no en llegeixen mai. Els han ensenyat la poesia des d'un enfocament cronològic en què s'han prioritzat èpoques i autors. Seguit d'un enfocament per temàtiques i creatiu. Tot i que set alumnes apunten que se'ls ha ensenyat la poesia des d'un enfocament reflexiu, després a l'hora de desenvolupar la resposta de caràcter obert només ho expliciten dos.

Si haguéssim de destacar què pensen que els ha fomentat la poesia, podríem dir que la creativitat, la competència cultural i el desenvolupament personal. En canvi, més del 50% de les respostes afirmen que la poesia els ha fomentat poc o gens la consciència estètica i la consciència social.

En el cas del grau d'amenitat i de dificultat de la poesia les respostes dels alumnes estan bastant equilibrades. Entre el poc i bastant amè i el poc i bastant difícil es mouen gairebé simètricament les respostes, en general. Per molt poc, la balança es decanta cap al costat de no gaire amenitat i de força dificultat.

Consideren que la poesia els pot aportar una forma diferent de veure la vida, a més de reflexió, cultura, creativitat, entreteniment, felicitat i un llarg etcètera que contrasta amb la minoria que considera que no els pot aportar res. Hem constatat que per a molts la poesia és l'expressió de sentiments. I també, ha quedat palès que la gran majoria d'alumnes desconeixen el poeta Joan Brossa.

Per últim, hem observat que no hi ha diferències significatives entre les tres classes i que en relació amb l'altre institut els resultats, en general, són bastant similars. Tanmateix, destaca que en aquest institut hi ha més alumnes que manifesten que els agrada la poesia i que en llegeixen. A més, en aquest institut consideren que la poesia els ha fomentat la creativitat, la competència cultural i el desenvolupament personal. En canvi, en l'altre institut, no consideraven de manera positiva cap dels apartats que se'ls proposaven.

Vegem-ho sintetitzat en el quadre següent:

El 54,38% dels alumnes manifesten que els agrada la poesia, però el 75,43% diuen que no en llegeixen mai.

Els han ensenyat la poesia des d'un enfocament cronològic, seguit d'un enfocament per temàtiques i creatiu.

Creuen que la poesia els ha fomentat la creativitat, la competència cultural i el desenvolupament personal.

Consideren que la poesia els pot aportar una forma diferent de veure la vida, a més de reflexió, cultura, creativitat, entreteniment, felicitat, etc.

Per a molts la poesia és l'expressió de sentiments. I la majoria desconeixen el poeta Joan Brossa i la seva obra.

### *Anàlisi dels qüestionaris finals – Institut Euclides*

Aquí es presenta l'anàlisi dels resultats del qüestionari final que es va passar als alumnes de 4t d'ESO del segon institut on es va portar a terme la investigació després que haguessin realitzat i exposat les seqüències didàctiques. Van respondre les diferents demandes un total de 56 alumnes. Ara bé, alguna qüestió no va ser resposta per tots i cadascun d'ells. Exposem totes les respostes de tipus quantitatiu, però de les de tipus qualitatiu se'n fa una selecció de les més destacades. En qualsevol cas, es poden consultar totes les respostes a l'annex 11 d'aquest treball.

#### **1. T'agrada la poesia i en llegeixes?**

Els agrada la poesia (4A)		Llegeixen poesia (4A)	
Sí	14	Sí	4
No	2	No	13
Depèn	1	Depèn	0

Els agrada la poesia (4B+4C)		Llegeixen poesia (4B+4C)	
Sí	21	Sí	14
No	17	No	25
Depèn	1	Depèn	0

Els agrada la poesia (4A+4B+4C)		Llegeixen poesia (4A+4B+4C)	
Sí	35	Sí	18
No	19	No	38
Depèn	2	Depèn	0

El 62,50% dels alumnes manifesta que els agrada la poesia. En canvi, només diu que en llegeixen el 32,14%. Per contra, expressen que no els agrada la poesia un 33,92% i que no en llegeix un 67,85%. El més significatiu és que en relació al qüestionari inicial ha augmentat el percentatge d'alumnes que els agrada la poesia ja que a l'inici era del 54,38%. En el grup 4A aquest canvi és on s'observa més. Després de fer el treball, el 82,35% dels alumnes diu que els agrada la poesia. Abans de fer-lo, el percentatge era del 52,94%. També ha augmentat el percentatge d'alumnes que ara manifesta que llegeix poesia. S'ha passat del 22,80% inicial al 32,14%.

En comparació amb l'altre institut, els resultats són més positius. Aleshores, el 38,96% dels alumnes manifestava que els agradava la poesia. I només deien que en llegia el 9,09%. Es pot observar que la diferència és força significativa.

## 2. Per què t'agrada la poesia i en llegeixes o per què no?

Aquesta era una pregunta de resposta oberta i hem trobat un ampli ventall de respostes. Alguns dels alumnes que han manifestat que els agradava és perquè expressa sentiments i, en alguns casos, també perquè els ajuda a entendre els seus. O també comenten que els agrada per allò que els pot arribar a transmetre i perquè els pot aportar autoconeixement. D'altres han apuntat que era perquè els feia pensar i veure les coses des d'una altra perspectiva. A més, perquè davant d'un mateix poema cada persona hi pot fer la seva interpretació. Perquè és interessant, bonica o parla de temes que els desperten interès. També un alumne diu que li agrada perquè li enriqueix el seu vocabulari o, un altre, perquè es sent identificada amb alguns poemes. D'altra banda, els qui han expressat que no els agradava és perquè troben dificultats de comprensió, o bé tenen preferència per altres gèneres literaris. D'altres comenten que no els desperta interès o la troben avorrida.

## 3. Havies llegit mai poesia d'aquest tipus?

(4A)

SÍ	17
NO	0

(4B+4C)

SÍ	13
NO	26

(4A+4B+4C)

SÍ	30
NO	26

El 53,57% diu que sí que havien llegit poesia d'aquest tipus. En el cas, de 4A el percentatge és del 100%. Sorpren perquè en el qüestionari inicial, en general, havien manifestat que no coneixien Joan Brossa. En l'altre institut, el 50,64% deia que sí que havia llegit poesia d'aquest tipus. És a dir, que són percentatges bastant similars.

#### 4. Creus que aquests textos són poesia?

(4A)

SÍ	17
NO	0
Depèn	0

(4B+4C)

SÍ	32
NO	4
Depèn	3

(4A+4B+4C)

SÍ	49
NO	4
Depèn	3

El 87,50% dels alumnes creu que aquests textos són poesia. A 4A, el 100%. A l'altre institut el 94,80% considerava que eren poesia i no n'hi havia cap que pensés que no ho eren.

#### 5. Per què creus que aquests textos són poesia o per què creus que no ho són?

Majoritàriament creuen que aquests textos són poesia. Les justificacions que ens han semblat més significatives destaquen que tota la poesia no cal que estigui escrita en vers. També creuen que és poesia perquè expressen el que sent el poeta, sentiments, pensaments, idees, opinions o crítiques. Alguns hi afegeixen que els fan pensar i reflexionar i que cadascú els pot interpretar de manera diferent. També opinen que són poesia perquè l'autor els concep així. I en alguns casos en forma de poemes visuals. D'altres consideren que són poesia perquè tenen versos i estrofes i perquè Brossa s'expressa de manera poètica.

Els qui creuen que no són poesia diuen que és perquè no estan escrits en vers, ni tenen ritme, ni rimen. Un afirma que són titulars de diaris. Per últim, un altre pensa que una imatge no és un poema.

### 6. Què has pensat quan els has llegit?

Aquesta també és una pregunta de resposta oberta i hi ha un ampli ventall de respostes. D'entrada, podríem destacar que consideren que aquests poemes els han fet pensar i reflexionar. Després alguns han pensat que Brossa volia canviar les coses, que era un revolucionari i tenia raó. A més, creuen que té imaginació, és creatiu i reivindicatiu. Els poemes els han trobat originals, difícils d'entendre, profunds, bonics, interessants, divertits, realistes, treballats, estranys i rebuscats. També comenten que és un tipus de poesia diferent de la que havien llegit fins ara. Han vist que davant d'un mateix fet o poema hi pot haver moltes opinions diferents. Per últim, un alumne diu que ha pensat que hauria de començar a llegir poesia perquè s'ha adonat que li agrada bastant. I un altre expressa que ha pensat que la poesia és a tot arreu.

### 7. Creus que t'han ajudat a potenciar el teu esperit crític i reflexiu?

Llengua:

(4A)

SÍ	1
NO	0

(B+C)

SÍ	6
NO	1

(A+B+C)

SÍ	7
NO	1

El 87,50% dels alumnes que han treballat la temàtica de llengua considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 100%.

Consum:

(4A)

SÍ	1
NO	1



(4B+4C)

SÍ	2
NO	3

(4A+4B+4C)

SÍ	3
NO	4

Només el 42,85% dels alumnes que han treballat la temàtica del consum considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 83,33%.

Poder:

(4A)

SÍ	3
NO	0

(4B+4C)

SÍ	4
NO	2

(4A+4B+4C)

SÍ	7
NO	2

El 77,77% dels alumnes que han treballat la temàtica del poder considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 66%.

Educació:

(4A)

SÍ	3
NO	0

(4B+4C)

SÍ	4
NO	1

(4A+4B+4C)

SÍ	7
NO	1

El 87,50% dels alumnes que han treballat la temàtica d'educació considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 81,81%.

Amor:

(4A)

SÍ	3
NO	0

(4B+4C)

SÍ	3
NO	2

(4A+4B+4C)

SÍ	6
NO	2

El 75% dels alumnes que han treballat la temàtica de l'amor considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 40%.

Existència:

(4A)

SÍ	2
NO	0

(4B+4C)

SÍ	4
NO	1

(4A+4B+4C)

SÍ	6
NO	1

El 85,71% dels alumnes que han treballat la temàtica de l'existència considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 72,72%.

Ciutats:

(4A)

SÍ	3
NO	0

(4B+4C)

SÍ	4
NO	2

(4A+4B+4C)

SÍ	7
NO	2

El 77,77% dels alumnes que han treballat la temàtica ciutats considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En l'altre institut, el percentatge era del 100%.

**TOTAL**

(4A)

SÍ	16
NO	1

(4B+4C)

SÍ	27
NO	12

(4A+4B+4C)

SÍ	43
NO	13

El 76,78% dels alumnes considera que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En el cas de 4A el percentatge arriba al 94,11%. Ara bé, cal tenir present, que en la temàtica del consum els resultats no són del tot satisfactoris. A l'altre institut, el percentatge d'alumnes que creien que els poemes els havien ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu era del 77,92% i la temàtica que no havia acabat de funcionar era la de l'amor.

### **8. Per què consideres que han contribuït a fer-te pensar o per què creus que no?**

En aquest cas, hem agrupat les respostes segons la temàtica treballada. En l'apartat de llengua, destaquen les respostes que consideren que els poemes els han fet reflexionar i els han fet veure que hi ha opinions i punts de vista diferents. En aquest sentit, també perquè han hagut d'argumentar la seva posició sobre algun tema. O s'han hagut de plantejar qüestions que mai havien pensat. També creuen que han pensat cada vegada que han hagut d'interpretar els poemes.

En el tema de consum, indiquen que han hagut de reflexionar per poder entendre i interpretar els poemes. També creuen que han hagut de raonar i que els han fet pensar perquè els han fet veure les coses des d'un altre punt de vista.

En el tema de poder creuen que els han fet pensar perquè un mateix poema pot tenir diferents significats i han hagut de reflexionar-hi. També perquè els poemes són crítics i poden generar intercanvi d'opinions. En aquest sentit, un alumne creu que han fet augmentar el seu esperit crític.

En el tema de l'educació, consideren que els han fet pensar per les idees que transmeten, la qual cosa ha fet que es qüestionessin els seus pensaments. També perquè els han ajudat a reflexionar sobre esdeveniments del seu entorn més proper.

En el tema de l'amor, creuen que els han fet pensar perquè mai s'havien plantejat d'aquesta manera les qüestions de la vida. Els han servit per a veure les coses des d'un altre punt de vista. També han hagut de pensar per poder interpretar els poemes i perquè diuen que havien de ser crítics. Per últim, un alumne creu que l'han fet pensar perquè ara veu la vida de manera diferent.

En el tema de l'existència, apunten que els poemes tractaven sobre temes que mai s'havien plantejat o mai hi havien pensat. També perquè els ha servit per veure que cada persona pot tenir el seu punt de vista.

En el tema de ciutats, perquè els ha fet veure coses que no s'havien plantejat mai. També creuen que han hagut de pensar a l'hora d'interpretar els poemes. I per últim, convé destacar un alumne que diu que després de llegir aquests poemes, ha canviat la seva manera de pensar.

És a dir, en general, creuen que els poemes han contribuït a fer-los pensar perquè han hagut de plantejar-se qüestions des de punts de vista diferents. Han hagut d'argumentar i d'intercanviar opinions i també perquè han hagut de fer un esforç a l'hora d'interpretar-los. Fins i tot, alguns expressen que els han canviat la manera de veure la vida.

### 9. Quin poema t'ha agradat més?

Observem que el gruix de respostes ha quedat bastant dividit. Destaca que quatre alumnes han expressat que els ha agradat el poema "Un home reparteix fulls clandestins", tres han destacat "Lluna minvant" i tres més "Cep". La resta de poemes destacats ho han estat només per una o dues persones. És a dir, que la resposta a aquesta qüestió ha quedat ben repartida. En relació amb l'altre institut, destaca que el poema "Cep" també va ser un dels més triats. En aquella ocasió, a cinc alumnes va ser el que els va agradar més.

### 10. Quin poema t'ha agradat menys?

Aquí també observem que les diferents respostes es reparteixen molt. Destaquen sis alumnes que han manifestat que no hi ha hagut cap poema que els hagi agradat menys. I llavors trobem quatre alumnes que el poema que menys els ha agradat és "Mentrestant..." i quatre més que és "A cada nova que arriba...". Tres alumnes han marcat "Un home reparteix fulls clandestins", "Vesul" i "Blanc sobre blanc". La resta de poemes destacats ho han estat per una o dues persones. En relació amb l'altre institut no hi ha coincidències destacables. En aquell cas les respostes també estaven molt repartides. És a dir, que es fa difícil establir generalitzacions de manera que es pugui establir quin ha estat el poema que menys els ha agradat.

### 11. Com has trobat aquests poemes?

(4A)

Difícils	11
Fàcils	4

(dues respostes han estat invalidades)

(4B+4C)

Difícils	17
Fàcils	17

(5 respostes han estat invalidades)

(4A+4B+4C)

Difícils	28
Fàcils	21

(set respostes han estat invalidades perquè no s'han ajustat a allò que se'ls demanava)

En relació a la dificultat dels poemes podem observar que les respostes obtingudes estan repartides. Per un petit marge, predominen els alumnes que pensen que els poemes han estat difícils. Percentualment, el 57,14% de les respostes vàlides són en aquest sentit. En el cas de 4A, els qui pensen que els poemes són difícils arriben al 73,33%. En canvi, en general, consideren que els poemes han estat fàcils un 42,85%. A l'altre institut, aquest percentatge arribava al 51,38%. És a dir, que eren més el qui trobaven que els poemes no tenien dificultat.

(4A)

Engrescadors	9
Avorrits	3

(Dues respostes han estat invalidades i tres alumnes no han contestat)

(4B+4C)

Engrescadors	27
Avorrits	7

(Cinc respostes han estat invalidades)

(4A+4B+4C)

Engrescadors	36
Avorrits	10

(Set respostes han estat invalidades i tres alumnes no han contestat)

El 78,26% de les respostes obtingudes considera que els poemes han estat engrescadors. En el cas de 4A el percentatge és similar, el 75%. En l'altre institut, el percentatge total d'alumnes que els trobava engrescadors és del 61,42%. Ara bé, si calculem el percentatge tenint present els alumnes que no han contestat o ho han fet de manera inadequada, aleshores el resultat és del 64,28%. És a dir, que queda bastant similar al de l'altre institut.

(4A)

Elogiosos	0
Crítics	12

(Tres respostes han estat invalidades i dos alumnes han deixat la qüestió sense resposta)

(4B+4C)

Elogiosos	8
Crítics	26

(Cinc respostes han estat invalidades)

(4A+4B+4C)

Elogiosos	8
Crítics	38

(Vuit respostes han estat invalidades i dos alumnes han deixat la qüestió sense resposta)

El 82,60% de les respostes obtingudes considera que els poemes són crítics. En el cas de 4A el percentatge és del 100%. A l'altre institut, era del 89,04%. És a dir, creuen, majoritàriament, que els poemes són crítics.

(4A)

Estúpids	0
Intel·ligents	14

(dues respostes han estat invalidades i un alumne ha deixat la qüestió sense resposta)

(4B+4C)

Estúpids	2
Intel·ligents	32

(cinc respostes han estat invalidades)

(4A+4B+4C)

Estúpids	2
Intel·ligents	46

(set respostes han estat invalidades i un alumne ha deixat la qüestió sense resposta)

El 95,83% de les respostes obtingudes considera que els poemes són intel·ligents. En el cas de 4A, el percentatge és del 100%. A l'altre institut era del 91,54%. És a dir, que són resultats molt similars.

(4A)

Interessants	15
Banals	0

(Dues respostes han estat invalidades)

(4B+4C)

Interessants	29
Banals	6

(Cinc respostes han estat invalidades i un alumne ha marcat les dues opcions)

(4A+4B+4C)

Interessants	44
Banals	6

(set respostes han estat invalidades i un alumne ha marcat les dues opcions)

El 88% de les respostes obtingudes considera que els poemes són interessants. En el cas de 4A el percentatge és del 100%. A l'altre institut era del 83,56%. És a dir, que els resultats generals són bastant similars, no arriben al 5% de diferència.

És a dir, en general, han trobat els poemes engrescadors, crítics, intel·ligents i interessants. I en relació al grau de dificultat, la balança ha quedat més aviat equilibrada, però per una petita diferència consideren que són més aviat difícils.

**12. Si no has trobat l'adjectiu adequat a la pregunta anterior, escriu un adjectiu o una expressió breu que expliqui com has trobat aquests poemes.**

Recollim aquí les respostes obtingudes: reflexius, sincers, interessants, divertits, reivindicatius, educatius, inspiradors, refrescants. És a dir, que tots els adjectius que aporten són de caràcter positiu.

**13. Quina és la teva opinió sobre aquests poemes. Indica com els trobes, en els diferents aspectes, en una gradació des de "molt" fins a "gens".**

En primer lloc trobem les respostes dels alumnes segons les temàtiques que han treballat. Després, trobem els totals. Quan ho analitzem considerem com a respostes positives les de la columna del "molt" i del "bastant" i com a negatives, la resta.

Llengua (4A)	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	1	0	0	0
Valor artístic	1	0	0	0	0
Originalitat	1	0	0	0	0
Valor social	0	1	0	0	0
Desenvolupament personal	0	1	0	0	0
Fomenten la reflexió	1	0	0	0	0

Llengua (4B+4C)	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	4	3	0	0	0
Valor artístic	1	6	0	0	0
Originalitat	3	4	0	0	0
Valor social	3	4	0	0	0
Desenvolupament personal	1	4	2	0	0
Fomenten la reflexió	5	2	0	0	0

Llengua (4A+4B+4C)	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	4	4	0	0	0
Valor artístic	2	6	0	0	0
Originalitat	4	4	0	0	0



Valor social	3	5	0	0	0
Desenvolupament personal	1	5	2	0	0
Fomenten la reflexió	6	2	0	0	0

El 75% dels alumnes que han treballat la temàtica de llengua considera que els poemes els han fomentat molt la reflexió. Si hi afegim els de bastant, tenim un percentatge del 100%. També s'arriba amb la suma de bastant i molt al 100% als apartats d'interès cultural, originalitat, valor social i valor artístic. En canvi, en el cas del desenvolupament personal el percentatge és del 75%. És a dir, que en general, són resultats molt positius. Per últim, convé destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens. En comparació amb l'altre institut, els resultats són més bons perquè en l'altre només s'arribava al 100% en l'apartat d'interès cultural.

<b>Consum (4A)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	2	0	0	0	0
Valor artístic	1	1	0	0	0
Originalitat	2	0	0	0	0
Valor social	1	0	1	0	0
Desenvolupament personal	0	2	0	0	0
Fomenten la reflexió	2	0	0	0	0

<b>Consum (4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	1	3	1	0	0
Valor artístic	1	2	2	0	0
Originalitat	2	1	1	0	1
Valor social	1	3	1	0	0
Desenvolupament personal	1	1	1	1	1
Fomenten la reflexió	3	2	0	0	0

<b>Consum (4A+4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	3	3	1	0	0
Valor artístic	2	3	2	0	0
Originalitat	4	1	1	0	1
Valor social	2	3	2	0	0
Desenvolupament personal	1	3	1	1	1
Fomenten la reflexió	5	2	0	0	0

El 100% considera que fomenten la reflexió. El 85,71% pensa que els poemes tenen interès cultural. El 71,42% creu que tenen originalitat, valor artístic i valor social. I per últim, el 57,14% expressa que han contribuït al seu desenvolupament personal. En l'altre

institut el 91% considerava que fomentaven la reflexió, en segon lloc el 83,33% pensaven que els poemes eren molt originals. El 75% creia que tenien valor social i bastant d'interès cultural. Per últim, el 66,66% trobava que tenien valor artístic i només el 41,66% expressava que havien contribuït al seu desenvolupament personal.

<b>Poder (4A)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	1	2	0	0	0
Valor artístic	1	1	1	0	0
Originalitat	2	1	0	0	0
Valor social	1	1	1	0	0
Desenvolupament personal	2	1	0	0	0
Fomenten la reflexió	3	0	0	0	0

<b>Poder (4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	6	0	0	0
Valor artístic	0	4	1	1	0
Originalitat	1	4	1	0	0
Valor social	2	3	1	0	0
Desenvolupament personal	1	4	1	0	0
Fomenten la reflexió	2	4	0	0	0

<b>Poder (4A+4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	1	8	0	0	0
Valor artístic	1	5	2	1	0
Originalitat	3	5	1	0	0
Valor social	3	4	2	0	0
Desenvolupament personal	3	5	1	0	0
Fomenten la reflexió	5	4	0	0	0

El 100% considera que els poemes fomenten la reflexió i que tenen interès cultural. El 88,88% creu que són originals i que contribueixen al desenvolupament personal. Després el 77,77% opina que tenen valor social. Per últim, el 66,66% pensa que tenen valor artístic. En l'altre institut, els qui consideraven que fomenten la reflexió era el 91,66%. El 83,33% opinava que tenen interès cultural i bastant de valor artístic. A continuació, el 75% pensava que tenen valor social. El 66,66% que són originals i, per últim, el 58,33% creia que havien contribuït al seu desenvolupament personal.

<b>Educació (4A)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	2	1	0	0
Valor artístic	1	2	0	0	0
Originalitat	1	2	0	0	0
Valor social	2	0	1	0	0
Desenvolupament personal	0	3	0	0	0
Fomenten la reflexió	0	3	0	0	0

<b>Educació (4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	3	2	0	0	0
Valor artístic	2	3	0	0	0
Originalitat	2	3	0	0	0
Valor social	3	1	1	0	0
Desenvolupament personal	0	4	0	0	1
Fomenten la reflexió	1	4	0	0	0

<b>Educació (4A+4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	3	4	1	0	0
Valor artístic	3	5	0	0	0
Originalitat	3	5	0	0	0
Valor social	5	1	2	0	0
Desenvolupament personal	0	7	0	0	1
Fomenten la reflexió	1	7	0	0	0

El 100% considera que els poemes tenen valor artístic, originalitat i que fomenten la reflexió. A continuació, el 87,5% creu que tenen interès cultural i que contribueixen al desenvolupament personal. Per últim, el 75% opina que tenen valor social. També convé destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens. En l'altre institut el 90,90% considerava que els poemes tenen originalitat i valor social. El 81,81% pensava que fomenten la reflexió i el desenvolupament personal. Per últim, el 63,63% creien que tenen interès cultural i valor artístic. Tampoc hi havia cap resposta a la franja del gens.

<b>Amor (4A)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	3	0	0	0
Valor artístic	1	1	0	0	1
Originalitat	1	2	0	0	0
Valor social	1	1	1	0	0
Desenvolupament personal	2	1	0	0	0
Fomenten la reflexió	2	1	0	0	0

<b>Amor (4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	3	2	0	0
Valor artístic	1	1	3	0	0
Originalitat	2	2	1	0	0
Valor social	1	3	1	0	0
Desenvolupament personal	0	3	2	0	0
Fomenten la reflexió	1	3	1	0	0

<b>Amor (4A+4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	6	2	0	0
Valor artístic	2	2	3	0	1
Originalitat	3	4	1	0	0
Valor social	2	4	2	0	0
Desenvolupament personal	2	4	2	0	0
Fomenten la reflexió	3	4	1	0	0

En aquest cas no tenim cap apartat en què s'arribi al 100%. Els primers que destaquen són el de l'originalitat i el del foment de la reflexió amb un percentatge del 87,5%. Tot seguit trobem que el 75% pensa que els poemes tenen valor social, bastant d'interès cultural i contribueixen a fomentar el desenvolupament personal. Per últim, el 50% opina que tenen valor artístic. També convé destacar que no hi ha cap resposta a la franja del gens. A l'altre institut, el 90% pensava que els poemes són originals. El 80% opinava que fomenten la reflexió. El 70% creia que tenen interès cultural. El 60% que tenen valor social i valor artístic. I, per últim, el 40% considerava que havien contribuït al seu desenvolupament personal.

<b>Existència (4A)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	0	1	0	1	0
Valor artístic	0	1	0	1	0
Originalitat	0	2	0	0	0
Valor social	1	0	0	0	1
Desenvolupament personal	2	0	0	0	0
Fomenten la reflexió	2	0	0	0	0

<b>Existència (4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	1	3	1	0	0
Valor artístic	3	2	0	0	0
Originalitat	1	3	1	0	0
Valor social	0	2	2	1	0
Desenvolupament personal	2	1	1	0	1
Fomenten la reflexió	1	4	0	0	0

<b>Existència (4A+4B+4C)</b>	<b>MOLT</b>	<b>BASTANT</b>	<b>POC</b>	<b>GENS</b>	<b>NO HO SÉ</b>
Interès cultural	1	4	1	1	0
Valor artístic	3	3	0	1	0
Originalitat	1	5	1	0	0
Valor social	1	2	2	1	1
Desenvolupament personal	4	1	1	0	1
Fomenten la reflexió	3	4	0	0	0

El 100% pensen que els poemes fomenten la reflexió. El 85,71% creu que tenen valor artístic i originalitat. A continuació, el 71,42% troba que han contribuït al seu desenvolupament personal i que tenen interès cultural. I, per últim, només el 42,85% opina que tenen valor social. En l'altre institut, el 90,90% pensava que els poemes fomenten la reflexió, són originals i tenen valor artístic. El 81,81% considerava que els poemes tenien interès cultural i valor social. Per últim, el 72,72% opinava que els poemes havien contribuït al seu desenvolupament personal.

<b>Ciutats (4A)</b>	<b>MOLT</b>	<b>BASTANT</b>	<b>POC</b>	<b>GENS</b>	<b>NO HO SÉ</b>
Interès cultural	1	1	0	0	1
Valor artístic	1	1	1	0	0
Originalitat	1	2	0	0	0
Valor social	1	0	1	0	1
Desenvolupament personal	1	0	0	1	1
Fomenten la reflexió	2	1	0	0	0

<b>Ciutats (4B+4C)</b>	<b>MOLT</b>	<b>BASTANT</b>	<b>POC</b>	<b>GENS</b>	<b>NO HO SÉ</b>
Interès cultural	1	3	2	0	0
Valor artístic	2	3	0	1	0
Originalitat	3	3	0	0	0
Valor social	2	2	2	0	0
Desenvolupament personal	2	0	3	0	1
Fomenten la reflexió	2	4	0	0	0

<b>Ciutats (4A+4B+4C)</b>	<b>MOLT</b>	<b>BASTANT</b>	<b>POC</b>	<b>GENS</b>	<b>NO HO SÉ</b>
Interès cultural	2	4	2	0	1
Valor artístic	3	4	1	1	0
Originalitat	4	5	0	0	0
Valor social	3	2	3	0	1
Desenvolupament personal	3	0	3	1	2
Fomenten la reflexió	4	5	0	0	0

El 100% dels alumnes considera que els poemes fomenten la reflexió i tenen originalitat. El 77,77% opina que tenen valor artístic. A continuació, el 66,66% creu que tenen interès cultural. Tot seguit, el 55,55% creu que tenen valor social. Per últim, només el 33,33% destaca que contribueixen al desenvolupament personal. En l'altre institut, el 100% dels alumnes considerava que els poemes tenen interès cultural. El 90% trobava que són originals. El 80% creia que fomenten la reflexió i que tenen valor social. El 70% destacava que contribueixen al desenvolupament personal. I, per últim, el 60% opinava que els poemes tenien valor artístic.

<b>TOTALS (4A)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	4	10	1	1	1
Valor artístic	6	7	2	1	1
Originalitat	8	9	0	0	0
Valor social	7	3	5	0	2
Desenvolupament personal	7	8	0	1	1
Fomenten la reflexió	12	5	0	0	0

<b>TOTALS (4B +4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	10	23	6	0	0
Valor artístic	10	21	6	2	0
Originalitat	14	20	4	0	1
Valor social	12	18	8	1	0
Desenvolupament personal	7	17	10	1	4
Fomenten la reflexió	15	23	1	0	0

<b>TOTALS (4A+4B+4C)</b>	MOLT	BASTANT	POC	GENS	NO HO SÉ
Interès cultural	14	33	7	1	1
Valor artístic	16	28	8	3	1
Originalitat	22	29	4	0	1
Valor social	19	21	13	1	2
Desenvolupament personal	14	25	10	2	5
Fomenten la reflexió	27	28	1	0	0

En primer lloc, destaca que el 48,21% dels alumnes considera que els poemes fomenten molt la reflexió. Si hi afegim el 50% que pensa que és bastant, tenim que el 98,21% dels alumnes opina que s'ha fomentat la reflexió.

A continuació, destaca l'originalitat. En aquest cas, la suma de les columnes del "molt" i el "bastant" arriba a un percentatge del 91,07%. Ara bé, la franja del "molt" obté un percentatge del 39,28%.

Tot seguit, trobem que l'interès cultural té un percentatge de respostes positives (molt + bastant) del 83,92%. Tanmateix, a la franja del "molt" només arriba al 25%.

Després, el 78,57% creu que els poemes tenen valor artístic, i el 71,42% que tenen valor social. Per últim, 69,64% considera que han fomentat el seu desenvolupament personal.

És a dir, s'observa que en tots els casos, tot i que amb percentatges diferents, els resultats positius estan per sobre del 60%. Destaquen sobretot el foment de la reflexió i l'originalitat. Molt seguits de l'interès cultural, el valor artístic i el valor cultural. I per últim, hi trobem el desenvolupament personal.

En comparació amb l'altre institut, s'observa que els resultats, en general, són més positius en tots els apartats, excepte en el de valor social ja que allí el 84,41% dels alumnes opinaven que fomenten la reflexió. El 85,71% que els poemes tenen originalitat. A continuació el 81,81% creia que tenen interès cultural i el 79,22%, valor social. Després el 68,83% considerava que tenen valor artístic. Per últim, el 58,44% pensava que contribuïen al desenvolupament personal.

#### 14. Què penses dels diferents poemes pel que fa a la dificultat de comprensió.

(4A)

Gens difícils	Poc difícils	Bastant difícils	Molt difícils	No ho sé
0	4	11	2	0

(4B+4C)

Gens difícils	Poc difícils	Bastant difícils	Molt difícils	No ho sé
1	17	20	0	1

(4A+4B+4C)

Gens difícils	Poc difícils	Bastant difícils	Molt difícils	No ho sé
1	21	31	2	1

El 58,92% de les respostes considera que els poemes són difícils (bastant + molt). En canvi, el 39,28% pensa el contrari (poc + gens). És a dir, que són més els qui pensen que els poemes tenien certa dificultat. A l'altre institut els percentatges quedaven més igualats i no eren tants els qui els trobaven difícils, el 51, 89%. El contrari, el 46,83% no. També s'observa que a 4A els troben difícils el 76,47%, un percentatge molt elevat.

### 15. Què penses dels diferents poemes pel que fa a l'amenitat.

(4A)

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
2	5	6	1	3

(4B+4C)

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
3	14	20	1	1

(4A+4B+4C)

Gens amena	Poc amena	Bastant amena	Molt amena	No ho sé
5	19	26	2	4

En general, les respostes han quedat bastant repartides. El 50% pensen que són amens (bastant + molt). En canvi, el 42,85% diuen que no. (poc + gens). I un 7,14% no ho saben. En l'altre institut, el percentatge de respostes positives era més elevat, el 61,33%.

### 16. Què penses dels diferents poemes sobre si potencien l'esperit crític i reflexiu.

Llengua:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	0	1	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	4	3	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	4	4	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de llengua, el 100% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. Un 50% pensa que bastant i l'altre 50% que molt. En l'altre institut eren el 81,81%.



Consum:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	0	2	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
2	0	2	1	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
2	0	2	3	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica del consum, el 71,42% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. A l'altre institut eren el 91,66%.

Poder:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	1	2	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	4	1	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	5	3	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica poder, el 88,88% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. A l'altre institut eren el 75%.

Educació:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	1	2	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	4	1	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	5	3	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de l'educació, el 100% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. El 62,50% creu que bastant i el 37,50% que molt. A l'altre institut era el 90,90%.

Amor:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	0	3	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	5	0	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	5	3	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de l'amor, el 100% pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. El 62,50% creu que bastant i el 37,50% que molt. A l'altre institut era el 70%.

Existència:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	0	2	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
1	0	1	3	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
1	0	1	5	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica de l'existència, el 85,71% (molt + bastant) pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. A l'altre institut era el 90,90%.

Ciutats:

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	0	3	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	3	2	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	1	3	5	0

Dels alumnes que han treballat les seqüències didàctiques de la temàtica ciutats, el 88,88% (molt + bastant) pensa que els diferents poemes potencien l'esperit crític i reflexiu. A l'altre institut era el 90%.

**TOTALS:**

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	0	2	15	0

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
3	2	23	11	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
3	2	25	26	0

El 46,42% dels alumnes considera que els diferents poemes treballats potencien molt l'esperit crític i reflexiu. El 44,64 creu que bastant. És a dir, que a la franja de respostes positives s'arriba a un percentatge del 91,07%. En el cas de 4A arriba al 100%. En canvi, per altra banda, en general, el percentatge de poc és del 3,57%. I, per últim, el de gens és del 5,35%. Així, s'observa que en general opinen que els poemes han potenciat l'esperit crític i reflexiu. A l'altre institut, a la franja de respostes positives s'arribava a un percentatge del 84,41%.

**17. Ha canviat la teva manera de veure la poesia, després de les activitats fetes a classe?**

(4A)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
0	3	8	5	1

(4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
6	16	15	2	0

(4A+4B+4C)

Gens	Poc	Bastant	Molt	No ho sé
6	19	23	7	1

El 53,57% pensa que la seva manera de veure la poesia ha canviat després de les activitats fetes a classe. En canvi, el 33,92% considera que ha canviat poc i el 10,71% diu que gens. A l'altre institut, els qui creien que havia canviat la seva manera de veure la poesia eren el 29,87%.

**18. Segons el que hagi respost a la pregunta anterior explica per què ha canviat la teva manera de veure la poesia o per què no ha canviat.**

Els qui consideren que ha canviat la seva manera de veure la poesia argumenten que és perquè abans la consideraven avorrida i en canvi ara pensen que pot ser divertida i interessant. També perquè els ha fet reflexionar sobre qüestions que mai s'havien plantejat i ha fet que ara pensin d'una manera diferent. Altres comenten que abans llegien la poesia de manera literal i ara ja no. Diuen que han après a interpretar la poesia i a llegir-la entre línies. És a dir, consideren que han après a entendre-la millor, a anar més enllà i aprofundir en el possible significat o en allò que vol transmetre l'autor. També alguns manifesten que els ha canviat la manera de veure-la perquè abans no coneixien la poesia visual ni l'art conceptual. En aquest sentit, algú diu que han descobert que hi ha un tipus de poesia que surt de la típica del vers. Un altre, que es pensava que la poesia només tenia a veure amb l'amor. Fet que fa que ara vegin la poesia des d'un altre punt de vista. Per últim, també manifesten que gràcies a aquest treball han vist que ara hi pot haver poesia que els agradi.

Els qui consideren que no els ha canviat la seva manera de veure la poesia ho justifiquen dient que ja havien llegit poesia d'aquest estil. D'altres perquè consideren que aquests textos no són poesia o perquè manifesten que no han sentit res quan llegien els poemes. En alguns casos diuen que és perquè no entenen els poemes. Per últim, alguns comenten que no han sentit res quan llegien els poemes, no han reflexionat o perquè segueix sense agradar-los la poesia.

**19. Aquestes seqüències didàctiques sobre la poesia t'han resultat:**

- a) Útils per aprendre coses noves / Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist.
- b) Útils per canviar la meua manera de veure la poesia / Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res.

(4A)

Útils per aprendre coses noves	16
Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist	0

(Un alumne no ha contestat la qüestió plantejada)

(4B+4C)

Útils per aprendre coses noves	28
Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist	9

( Dos alumnes no han contestat la qüestió plantejada)

(4A+4B+4C)

Útils per aprendre coses noves	44
Poc útils perquè ja coneixia el que hem vist	9

(tres alumnes no han contestat la qüestió plantejada)

El 83,01% de les respostes obtingudes considera que les seqüències didàctiques han estat útils per aprendre coses noves. En el cas de 4A, el percentatge és del 100%. A l'altre institut, el percentatge era del 78,37%.

(4A)

Útils per canviar la meva manera de veure la poesia	14
Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res	1

(dos alumnes no han contestat la qüestió plantejada)

(4B+4C)

Útils per canviar la meva manera de veure la poesia	30
Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res	3

( cinc alumnes no han contestat la qüestió plantejada i una resposta ha estat invalidada)

(4A+4B+4C)

Útils per canviar la meva manera de veure la poesia	44
Poc útils perquè no m'agrada la poesia i trobo que no serveix per a res	4

( set alumnes no han contestat la qüestió plantejada i una resposta ha estat invalidada perquè no s'ajustava a allò que es demanava).

El 91,66% de les respostes obtingudes considera que les seqüències didàctiques han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia. A l'altre institut, el percentatge era del 62,31%.

És a dir, en general, es pot afirmar que les seqüències didàctiques han estat útils per aprendre coses noves i per canviar la seva manera de veure la poesia.

## 20. Què has après?

Aquesta era una qüestió de resposta oberta. Hem obtingut un ampli ventall de respostes, però en general es poden agrupar. Consideren que han après a mirar les coses d'una manera diferent, des d'un altre punt de vista. A qüestionar-se aspectes que mai s'havien

plantejat. Una nova manera de veure la vida i la poesia. També a interpretar i entendre els diferents poemes, a millorar el seu esperit crític, a raonar, a criticar i a reflexionar. Diuen que han après també nou vocabulari, a treballar en grup i arribar a consensuar opinions. També consideren que han après a valorar més les llengües i la poesia. Han conegut nous poemes i un poeta, Joan Brossa. Per últim, un alumne diu que ha après a veure poesia a tot arreu.

## **21. Què t'ha agradat més?**

D'allò que els ha agradat més destaquen els poemes visuals, també la resta de poemes, les sentències i l'activitat de síntesi. En aquest sentit, un alumne destaca tot el dossier sobre l'existència, un altre els poemes que tracten de la societat i un parell el tema de l'amor. A uns altres els ha agradat la manera de pensar que tenia Joan Brossa i la seva manera de criticar-ho tot, diuen. D'altres afirmen que els ha agradat treballar en grup, ajudar-se mútuament, enfortir la relació amb la resta de companys, veure les diferents opinions de cadascú, exposar el treball i ensenyar als companys tot el que han après i, d'aquesta manera, fer que ells també ho aprenguin. Aprendre el temari d'una manera diferent. A d'altres els ha agradat reflexionar, pensar sobre el sentit de l'existència. També un afirma que li ha agradat la defensa del català i un altre diu que aprendre nou lèxic. Per últim, els més positius afirmen que tot ha estat bé.

## **22. Què hi has trobat a faltar?**

Aquesta pregunta de resposta oberta ha obtingut un ampli ventall de respostes. La més repetida és que no han trobat a faltar res. És a dir, que el treball ja els ha semblat bé com estava plantejat. Ara bé, alguns han comentat que els hagués agradat que hi hagués hagut més poemes visuals, un diu que poemes més normals, uns altres que poemes amb rimes, poemes més llargs o poemes amb paraules de més complexitat. Un parell diuen que els hagués agradat saber més coses de la biografia de Joan Brossa. D'altres, han trobat a faltar diversió, que l'experiència hagués estat més engrescadora. Un ha trobat a faltar que el treball fos més pràctic. Un altre que fos més dinàmic, li hagués agradat sortir a fer el treball al pati, fora del centre (aquí convé explicar que en el moment d'omplir el qüestionari encara no havien realitzat la Ruta literària de Joan Brossa per les Rambles), un ha trobat a faltar seriositat en el seu grup de treball i un altre que les presentacions fossin més dinàmiques. Per últim, a un li hagués agradat representar els poemes i un afirma que en l'apartat de ciutats no hi ha gaire temari per a reflexionar.

## **Anàlisi global**

Després de realitzar les seqüències didàctiques s'observa que el percentatge d'alumnes a qui els agrada la poesia ha augmentat. S'ha situat al 62,50 enfront del 54,38% que hi havia a l'inici. Els que han manifestat que els agradava, han comentat que la troben una manera diferent d'expressar els sentiments i que els fa pensar. Un 53,57% diuen que ja havien llegit poesia d'aquest tipus. Ara bé, sorprèn perquè en el qüestionari inicial, en general, havien manifestat que no llegien poesia i que no coneixien Joan Brossa.

El 87,50% consideren que els textos que han treballat són poesia perquè no cal que estigui escrita en vers. També creuen que és poesia perquè expressen el que sent el poeta, sentiments, pensaments, idees, opinions o crítiques. Alguns hi afegixen que els ha fet pensar i reflexionar i que cadascú els pot interpretar de manera diferent. També opinen que són poesia perquè l'autor els concep així.

En general, el 76,78% dels alumnes creuen que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu ja que els han fet veure la realitat i la societat des de perspectives diferents. A més, perquè han hagut de raonar i argumentar la seva opinió amb la resta de companys.

En relació a quins poemes els han agradat més o menys, hem trobat un ampli ventall de respostes i les diferents respostes han quedat ben repartides. És a dir, que es fa difícil establir quins han estat els poemes que més i menys han agradat. En general, han trobat els poemes engrescadors, crítics, intel·ligents i interessants. I en relació al grau de dificultat, els han trobat més aviat difícils. També han trobat els poemes reflexius, sincers, interessants, divertits, reivindicatius, educatius, inspiradors i refrescants.

El 98,21% dels alumnes consideren que els poemes fomenten la reflexió. El 91,07% troben que són originals. En un 83,92% dels casos pensen que tenen interès cultural i en un 78,57% valor artístic. Per últim, un 71,42% opinen que tenen valor social i un 69,64% creuen que han fomentat el seu desenvolupament personal.

En relació a la dificultat de comprensió, el 58,92% de les respostes consideren que els poemes són difícils. En canvi, el 39,28% pensa el contrari. És a dir, que predominen les respostes que hi troben certa dificultat. I en relació a l'amenitat, el 50% dels alumnes consideren que els poemes són amens. En canvi, el 42,85% diuen que no (poc i gens). I un 7,14% manifesta que no ho saben.

El 46,42% dels alumnes consideren que els diferents poemes treballats potencien molt l'esperit crític i reflexiu. El 44,64 creuen que bastant. És a dir, que a la franja de respostes positives (molt i bastant) s'arriba a un percentatge del 91,07%.

El 53,57% pensen que la seva manera de veure la poesia ha canviat després de les activitats fetes a classe. Han vist que la poesia no és només versos, rimes, mètrica i paraules boniques, sinó que també hi ha poemes visuals i amb poques paraules. És a dir, han vist que hi ha una poesia diferent de la tradicional. I que la poesia també permet fer crítica social i no només cantar a l'amor. A més, també afirmen que els ha canviat perquè els ha permès aprendre a pensar d'una manera diferent. En canvi, el 33,92% consideren que ha canviat poc i el 10,71% diuen que gens. Els motius són variats, alguns diuen que és perquè ja havien llegit poesia d'aquest estil. D'altres perquè no els acaba d'agradar o la troben avorrida. I d'altres perquè no l'han entès.

El 83,01% considera que les seqüències didàctiques han estat útils per aprendre coses noves i el 91,66% opina que les seqüències didàctiques han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia. Sorpren perquè en la qüestió anterior el percentatge era només



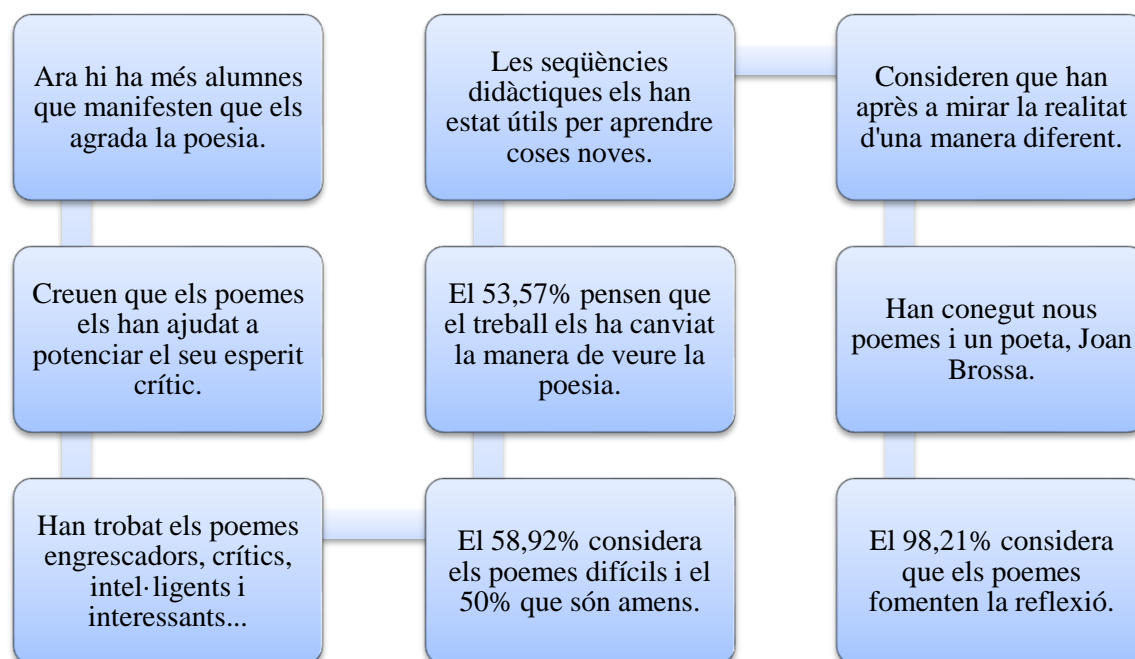
del 53,57%. Potser l'explicació cal buscar-la en la gradació, ja que poden marcar "poc" i d'aquí es pot desprendre que ha canviat una mica la manera de veure la poesia.

Consideren que han après a mirar les coses d'una manera diferent, a qüestionar-se coses que mai s'havien plantejat. Una nova manera de veure la vida i la poesia. També a interpretar i entendre els diferents poemes, a millorar el seu esperit crític, a raonar, a criticar i a reflexionar. Diuen que han après també nou vocabulari, a treballar en grup i arribar a consensuar opinions. També consideren que han après a valorar més les llengües i la poesia. Han conegut nous poemes i un poeta, Joan Brossa.

Allò que els ha agradat més han estat els poemes, les sentències i l'activitat de síntesi. També els ha complagut la manera de pensar de Joan Brossa i l'enfocament metodològic de les activitats. Afirmen que els ha agradat treballar en grup ja que ha enfortit la relació amb la resta de companys i els ha permès veure les diferents opinions de cadascú. Alguns comenten que els ha agradat exposar el treball i ensenyar als companys tot el que han après. A d'altres els ha agradat reflexionar, pensar sobre el sentit de l'existència. Per últim, els més positius afirmen que tot ha estat bé.

En general, no han trobat a faltar res, però alguns apunten que els hagués agradat que hi hagués hagut més poemes visuals. En canvi, d'altres volien poemes més tradicionals. Un parell diuen que els hagués agradat saber més coses de la biografia de Joan Brossa. Alguns han trobat a faltar diversió i dinamisme. Un es queixa que en el seu grup de treball hi ha hagut poca seriositat. Per últim, algú ha trobat a faltar que el treball fos més pràctic, a un altre li hagués agradat representar els poemes, i tanquem amb l'alumne que afirma que a l'apartat de ciutats no hi ha gaire temari per a poder reflexionar. És a dir, que ha trobat a faltar poder reflexionar encara més.

Vegem-ho sintetitzat en el quadre següent:



### *Anàlisi de les pautes d'avaluació – Institut Euclides*

Després de l'exposició oral de les seqüències didàctiques, cada grup era avaluat per la resta mitjançant una pauta de sis ítems. És a dir, set grups avaluats cadascun pels sis altres, de manera que s'obtenen 42 resultats per cada classe. Tenint present que hi ha tres classes (4A, 4B, 4C) tenim un total de 126 respostes per pregunta. En aquest cas, al grup de 4A tenien una professora diferent ja que el professor-investigador impartia classe als grups de 4B i 4C. Tanmateix no s'han observat diferències significatives entre els diferents grups.

#### **1. L'ordre de l'exposició és lògic. Exposen les idees amb claredat i parlen amb correcció.**

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	0	5	25	12
4B	0	1	4	20	17
4C	0	3	5	22	12
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>42</b>	<b>29</b>
AGRUPAT	0	13		71	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>67</b>	<b>41</b>
AGRUPAT	0	18		108	

El resultat que destaca és el de la franja del bé. La suma dels tres grups indica que el 53% de les exposicions orals es van fer bé pel que fa a l'ordre de l'exposició, a la claredat en l'exposició de les idees i en relació a la correcció quan parlen. Tot seguit, amb un percentatge del 32,56% trobem la franja del molt bé i en un 11,11% la del regular. Per últim, només un 3,17% a la franja negativa del poc. I un 0%, al gens.

Si agrupem les respostes positives, bé i molt bé, trobem que el 85,71% dels grups van portar a terme una exposició oral de manera satisfactòria en relació a aquest punt. Si ho comparem amb l'altre institut, observem que el percentatge és més alt. Aleshores era del 79,36%.

#### **2. Han fet seu el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora.**

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	0	10	16	16
4B	0	1	5	23	13
4C	0	3	13	17	9
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>40</b>	<b>22</b>
AGRUPAT	0	22		62	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>28</b>	<b>56</b>	<b>38</b>
AGRUPAT	0	32		94	

En aquesta qüestió també destaca el resultat de la franja del bé amb un 44,44% de respostes. Si aquí li afegim el 30,15% de respostes del molt bé, trobem que el 74,60% dels grups han fet seu de manera satisfactòria el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora. Ara bé, el 22,22% només ha arribat a un nivell regular en relació a aquesta qüestió. Dada que sumada a la del poc fa un total del 25,39%. A la columna del gens el percentatge és del 0%. És a dir, la majoria de respostes es situen a les franges altes. Si ho comparem amb l'altre institut, els resultats són més satisfactoris. Aleshores, el percentatge de respostes positives era del 61,90%.

### 3. Utilitzen la terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	0	10	22	10
4B	0	1	5	24	12
4C	1	5	9	20	7
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>44</b>	<b>19</b>
AGRUPAT	1	20		63	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>66</b>	<b>29</b>
AGRUPAT	1	30		95	

En aquest cas, segueix predominant la franja del bé, seguida del molt bé. Si agrupem els resultats clarament positius, trobem que el 75,39% dels grups utilitzen una terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes. En canvi, el 19,04% se situa a la franja del regular. Xifra que augmenta al 24,60% si hi afegim els de la franja del poc i del gens. És a dir, que predominen les respostes satisfactòries. Els resultats també són millors en comparació amb l'altre institut. Aleshores, les respostes positives eren del 66,66%.

### 4. Analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	1	7	15	19
4B	0	1	5	17	19
4C	1	1	8	25	7
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>42</b>	<b>26</b>
AGRUPAT	1	15		68	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>57</b>	<b>45</b>
AGRUPAT	1	23		102	

En aquest cas el gruix de les respostes també es situen a la franja del bé. I si hi afegim les respostes del molt bé, trobem que el 80,95% dels grups analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva. En canvi, el 15,87% ho fan de manera regular, i sumats als de poc i el gens fan un total del 19,04%. Així, en aquesta qüestió també predominen les respostes de caràcter positiu. Per

últim, convé comentar que aquí els resultats també són millors en comparació amb l'altre institut. Aleshores, les respostes positives eren el 68,25%.

### 5. Argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	0	9	21	12
4B	0	2	4	17	19
4C	0	5	16	16	5
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>33</b>	<b>24</b>
AGRUPAT	0	27		57	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>53</b>	<b>36</b>
AGRUPAT	0	36		89	

La franja del bé segueix destacant, en aquest cas amb un 42,06% de respostes. Si li afegim els molt bé, trobem que el 70,63% dels grups argumenten les idees amb sentit crític i relacionen els conceptes de manera creativa en el discurs. El 23,01% ho fa de manera regular. I si li afegim els de poc i gens, trobem que arriben al 28,57%. Convé destacar que no hi ha cap resposta en l'apartat de gens. Així, en aquest cas també predominen les respostes de caràcter positiu. I els resultats en comparació amb l'altre institut també són millors. Aleshores, les respostes positives eren del 65,07%.

### 6. Demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada.

	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
4A	0	1	9	14	18
4B	0	1	3	20	18
4C	3	4	16	11	8
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>31</b>	<b>26</b>
AGRUPAT	3	24		57	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>45</b>	<b>44</b>
AGRUPAT	3	34		89	

En l'última qüestió d'avaluació plantejada, la franja del bé i la del molt bé gairebé obtenen el mateix percentatge de respostes, un 35,71% i un 34,92%. És a dir, que el 70,63% demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada. El 22,22% ho fan de manera regular, i si afegim els del poc i els del gens, arriben al 29,36%. Convé destacar que aquesta és la qüestió que ha obtingut més respostes a la franja del gens, 2,38%, en comparació amb la resta de preguntes plantejades. D'altra banda, en comparació amb l'altre institut els percentatges pràcticament són iguals. Aleshores, el 69,04% de les respostes van ser positives. Tanmateix, la distribució va ser diferent. En aquell cas predominaven les respostes a la franja del bé. En canvi, ara la

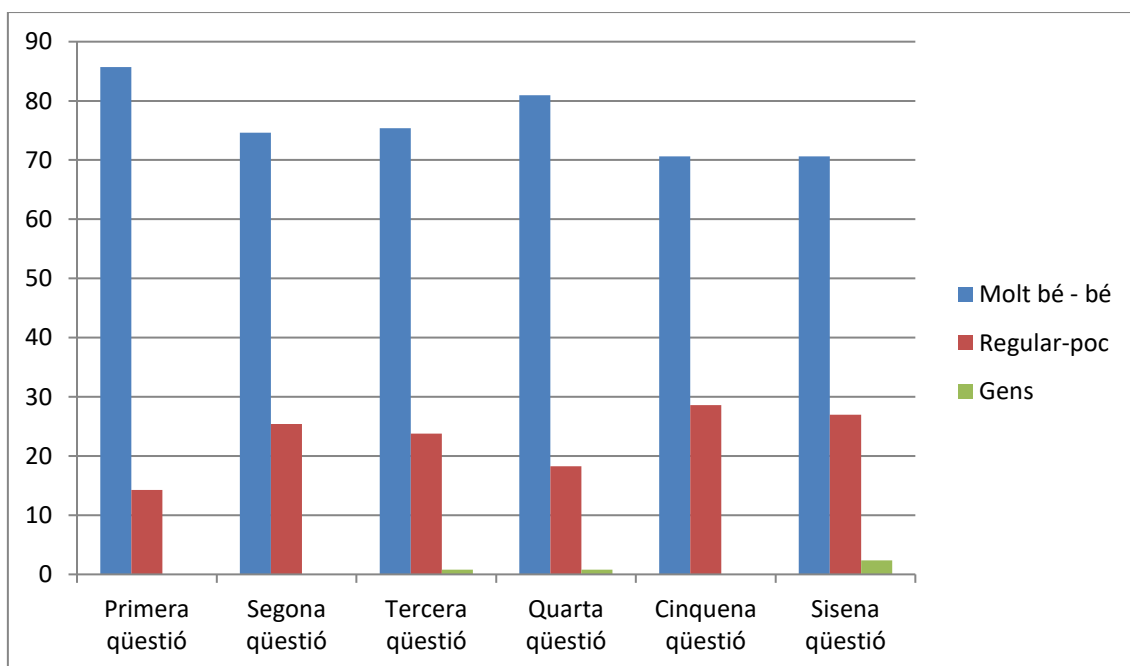
franja del bé i del molt bé estan gairebé equilibrades. Per acabar, convé destacar que en aquest cas també predominen les respostes de caire positiu.

### **Anàlisi global:**

Observem en les pautes d'avaluació de les exposicions orals dels alumnes que en general en totes les qüestions predominen les respostes positives. Considerem que la majoria de grups porten a terme una exposició ordenada de manera lògica en què exposen les idees amb claredat i parlen amb correcció. També són majoria els qui han fet seu el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora.

En l'anàlisi i interpretació dels poemes es destaca que en general utilitzen la terminologia adequada. En les qüestions sobre si argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs i demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada, les respostes positives arriben a un percentatge del 70,63%. Per últim, observem que el 80,95% analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva. És a dir, podem concloure que en la majoria de casos consideren que s'ha desenvolupat el seu pensament crític.

Vegem-ho en el quadre següent:



### **BUIDATGE PER TEMES**

En aquest cas, hem agrupat conjuntament les diferents valoracions que ha obtingut cada grup en relació a les sis qüestions plantejades. És a dir, que cada grup ha estat avaluat pels sis altres grups en sis ítems. Així, obtenim 36 respostes de cada tema que multiplicades

per les tres classes fan un total de 108 respostes, cosa que ens permet fer-nos una idea general de com ha funcionat cada grup i cada temàtica.

LENGUA	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	0	0	3	19	14
<b>4B</b>	0	0	7	16	13
<b>4C</b>	2	10	9	13	2
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>29</b>	<b>15</b>
AGRUPAT	2	26		44	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>48</b>	<b>29</b>
AGRUPAT	2	29		77	

**Llengua.** En aquest cas podem observar, que el grup de llengua de la classe de 4t C ha estat bastant fluix. Ara bé, en general les respostes positives han predominat amb un 71,29% dels casos. En canvi, en l'altre institut el percentatge era del 57,40%. També destaca que en dos dels tres grups no hi ha hagut cap resposta a la franja del gens ni tampoc a la del poc. El grups que destaquen en positiu són el 4A amb el 91,66% de respostes positives i el 4B amb el 80,55%.

CONSUM	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	0	0	5	20	11
<b>4B</b>	0	0	4	18	14
<b>4C</b>	0	0	13	19	4
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>37</b>	<b>18</b>
AGRUPAT	0	17		55	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>57</b>	<b>29</b>
AGRUPAT	0	22		86	

**Consum.** En aquest cas, el grup més fluix també és el de 4t C, però observem que té més respostes positives que negatives. Si anem als resultats totals, observem que en un 79,62% les respostes són favorables; és a dir, entre el bé i el molt bé. En canvi, en l'altre institut el percentatge era del 71,29%. Aquí també destaca que en tots tres grups no hi ha hagut cap resposta a la franja del gens ni tampoc a la del poc. En aquest cas el grup de 4t A es situa amb un 86,11% de respostes positives, però convé destacar que el grup de 4t B és el que ha obtingut més vegades la valoració de molt bé.

PODER	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	0	0	6	16	14
<b>4B</b>	0	0	4	20	12
<b>4C</b>	0	3	8	11	14
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>31</b>	<b>26</b>

AGRUPAT	0	15	57
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>47</b>
AGRUPAT	0	21	87

**Poder.** En aquest cas, el grup de 4C també és el que ha funcionat pitjor. En general, tenim un 80,55% de respostes positives. En l'altre institut el percentatge era lleugerament més alt, un 82,40%. A més, cap dels grups ha obtingut la valoració de gens. Els grups de 4B han obtingut un total del 88,88% de valoracions positives. Ara bé, els grups de 4A i 4C són els que han obtingut més vegades la qualificació de molt bé.

EDUCACIÓ	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	0	0	13	14	9
<b>4B</b>	0	0	1	17	18
<b>4C</b>	0	0	9	21	6
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>38</b>	<b>24</b>
AGRUPAT	0	10	62		
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>33</b>
AGRUPAT	0	23	85		

**Educació.** En aquest cas tots els grups han funcionat bé, especialment el de 4B que té un 97,22% de valoracions positives. En general, el percentatge en la franja alta és del 78,70%. A l'altre institut era del 70,37%. En aquest cas el grup que ha estat menys valorat és el de 4A, tot i això té un 63,88% de valoracions positives. En aquest cas, tampoc hi ha cap grup amb unes valoracions de gens ni de poc.

AMOR	GENS	POC	REGULAR	BÉ	MOLT BÉ
<b>4A</b>	0	1	7	13	15
<b>4B</b>	0	1	6	13	16
<b>4C</b>	0	0	11	22	3
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>35</b>	<b>19</b>
AGRUPAT	0	18	54		
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>48</b>	<b>34</b>
AGRUPAT	0	26	82		

**Amor.** En aquest cas, els grups que han funcionat millor també han estat el 4B i el 4A amb el 80,55% i el 77,77% de respostes a la franja del bé i del molt bé, respectivament. En canvi, el 4C té un percentatge del 69,44%. En total, sumen un 75,92%. A l'altre institut

era el 60,18%. A la part baixa, si agrupem les respostes negatives s'arriba a un percentatge del 24,07%, mentre que a l'altre institut era del 39,81%.

<b>EXISTÈNCIA</b>	<b>GENS</b>	<b>POC</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BÉ</b>	<b>MOLT BÉ</b>
<b>4A</b>	0	1	10	12	13
<b>4B</b>	0	0	1	23	12
<b>4C</b>	1	3	6	14	12
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>37</b>	<b>24</b>
AGRUPAT	1	10		61	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>49</b>	<b>37</b>
AGRUPAT	1	20		86	

**Existència.** Tots els grups han funcionat bé, especialment el de 4B que té un percentatge de respostes positives del 97,22%. Si agrupem el total de les respostes positives dels tres grups el percentatge és del 79,62%. En canvi, a l'altre institut era del 83,33%. En el cas de 4A el percentatge de respostes positives és del 69,44% i en el de 4C del 72,22%.

<b>CIUTATS</b>	<b>GENS</b>	<b>POC</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BÉ</b>	<b>MOLT BÉ</b>
<b>4A</b>	0	0	6	19	11
<b>4B</b>	0	6	3	14	13
<b>4C</b>	2	5	11	11	7
<b>TOTAL (B+C)</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>25</b>	<b>20</b>
AGRUPAT	2	25		45	
<b>TOTAL (A+B+C)</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>44</b>	<b>31</b>
AGRUPAT	2	31		75	

**Ciutats.** En aquest cas, s'observa que el grup que ha funcionat més bé és el de 4A. A la franja alta ha obtingut un percentatge del 83,33%. Tot seguit trobem el grup de 4B que ha obtingut el 75% de respostes positives. En canvi, el 4C només ha obtingut el 50% de respostes positives. Si sumem aquests resultats, ens fa un total del 69,44%. A l'altre institut era del 53,70%. És a dir, que és el percentatge de la franja alta més baix en relació a la resta de temàtiques.

#### **Anàlisi general:**

En primer lloc, cal destacar que la temàtica que ha funcionat millor ha estat la del **poder** amb un **80,55%** de respostes a la franja alta (bé i molt bé). A continuació, trobem que en les temàtiques de **consum** i **existència** s'arriba a un percentatge del **79,62%**. Després



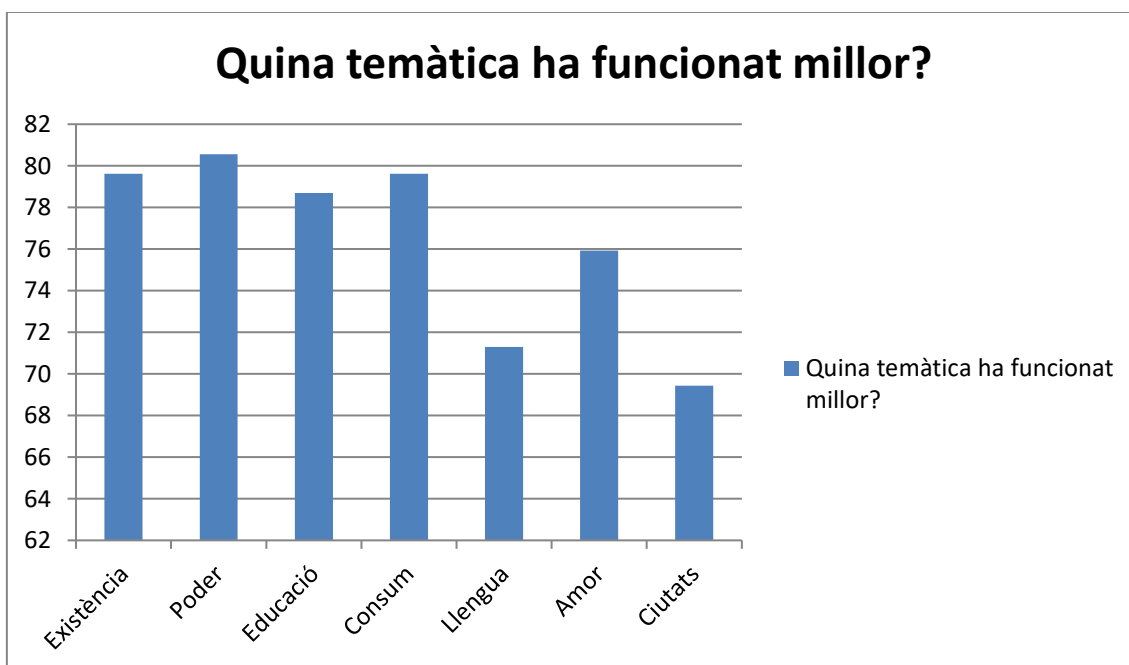
trobaríem el tema de **l'educació** amb un **78,70%** i tot seguit el tema de l'**amor** amb un percentatge del **75,92%**. Podríem considerar que en aquestes cinc temàtiques els tres grups han obtingut resultats satisfactoris, encara que en cada cas amb diferents graus d'assoliment. En canvi, en el tema de **llengua** en què el percentatge de respostes positives és del **71,29%** i en el tema de **ciutats** amb un **69,44%**, el grup 4C no ha acabat de funcionar com la resta.

En relació a la part negativa, convé destacar que les valoracions a la columna de gens ha estat pràcticament anecdòtica. És a dir, que tots els grups, en major o menor mesura, han portat a terme allò que se'ls demanava.

Si comparem aquests resultats amb els de l'altre institut, observem que en cinc de les set temàtiques: llengua (57,40%), consum (71,29%), educació (70,37%), amor (60,18%) i ciutats (53,70%), els resultats han estat més bons. En canvi, en la temàtica de l'existència (83,33%) i del poder (82,40%) han estat lleugerament inferiors.

Per concloure, cal esmentar que en totes les temàtiques hi ha hagut com a mínim un dels tres grups que ha tingut àmplia majoria de valoracions en la franja positiva (bé i molt bé).

Vegem els resultats generals de bon funcionament en aquesta gràfica:



### *Anàlisi del diaris dels professors*

En aquest cas, disposem de dos diaris: el de la professora col·laboradora i el del professor investigador. A partir de les diferents anotacions comprovarem si hi ha evidències que els alumnes hagin estat desenvolupant el pensament crític en base a les deu categories d'anàlisi que hem establert. Per fer-ho, s'ha seguit el mateix esquema que durant la fase I:

#### **0. Categoria d'anàlisi**

Entrada Temàtica Classe	Anotació del diari	Valoració
-------------------------------	--------------------	-----------

A continuació presentem l'anàlisi del diari de la professora col·laboradora:

#### **C1. Descobreixen similituds i diferències significatives.**

E5 Amor 4A	Pensen en la joia com a complement, i no saben com avançar. Obrim la reflexió veient que, a banda de ser un complement, és un objecte valuós i que millora l'estètica.	Dificultat. S'avança amb l'ajuda de la professora.
E8 Ciutats 4A	Comparen Barcelona del 1900 i la d'ara, per veure el festival de pisos i gent.	Bona pràctica.

#### **C2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.**

E5 Poder 4A	No entenen el senyal de trànsit. Els dic què indica en el codi estàndard de circulació, i reflexionem sobre les fletxes. A poc a poc es veuen en cor de fer-se una opinió al respecte. Prohibit prohibir?	Dificultat. S'avança amb l'ajuda de la professora.
E5 Poder 4A	Els costa entendre el concepte d'"estructura de poder". Reflexionant amb ells sobre com dibuixar els "pocs" que viuen gràcies a "molts" els surt una piràmide, i els ajuda a entendre el concepte. Més endavant, comentaran que sempre, a cada reflexió, acaben a petar a la piràmide.	Dificultat. S'avança amb l'ajuda de la professora.
E5 Poder 4A	Els costa entendre el significat i la connotació de "fulls clandestins".	Dificultat.

E5 Educació 4A	Confonen el significat de saltamartí, i busquen una relació entre la imatge i l'animal. Quan els explico el joc (figura que mai cau), ja veuen com seguir el fil de la reflexió.	<b>Dificultat.</b> S'avança amb l'ajuda de la professora.
E5 Educació 4A	Pregunten sobre què vol dir escèptic.	<b>Dificultat.</b>
E5 Amor 4A	Les sentències 3, 6 i 7 els fan ballar la padrina.	<b>Dificultat.</b>
E5 Consum 4A	Es bloquegen. No acaben d'associar Carnaval amb transgressió, sinó que es queden amb la visió que és una festa més, com podria ser la festa major. La R girada els fa rumiar molt.	<b>Dificultats.</b>
E5 Ciutats 4A	No entenen el concepte d' "especulació urbanística". Quan l'entenen, els costa veure la relació amb l'alcalde Porcioles i l'escultura.	<b>Dificultats.</b>
E5 Ciutats 4A	No veuen què deu voler dir l'obra. Els costa. Quan comencen a llegir el text concentrats, buscant informació a l'ordinador, els comencen a venir les idees.	<b>Dificultats.</b> Les van superant.
E5 Llengua 4A	Els costa veure la reivindicació de l'eslògan inicial.	<b>Dificultat.</b>
E5 Existència 4A	Quina hora marquen les agulles del rellotge?	<b>Dificultat</b>
E6 Consum 4A	Han seguit bastant la pauta del dossier exposant les sentències i com han anat interpretant-les.	<b>Se'n surten.</b>
E6 Poder 4A	Han començat molt hàbilment: han ensenyat una imatge (a mode de poema visual resum) i han preguntat què els venia al cap si els deien "poder" i els l'ensenyaven. La veritat és que les poques intervencions que hi ha hagut han estat molt encertades, i de seguida han entès la connotació de la piràmide. El cercle i la línia han costat més...	<b>Bona pràctica.</b>
E6 Poder 4A	Han explicat les sentències molt convençuts, molt interioritzat.	<b>Bona pràctica.</b>
E7 Educació 4A	Comencen amb la imatge del llibre fet saltamartí i pregunten què suggereix a l'auditori. A partir d'aquí, van mostrant les sentències i les seves reflexions per arribar al decàleg.	<b>Bona pràctica.</b>

E8 Ciutats 4A	Comencem amb el primer poema visual que comença el dossier: crítica constructiva.	Bona pràctica.
E8 Llengua 4A	Comencem amb primera imatge i va analitzant les sentències.	Bona pràctica.

**C3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.**

E7 Amor 4A	Acaben amb una conclusió final sobre l'amor i la llibertat i una imatge per explicar-ho: es veu un cor fet de roses (un amor on tot són floretes) amb els anells nupcials al centre. Del cor surt una cadena que lliga a una persona que es veu difuminada a l'horitzó.	Bona pràctica.
E7 Educació 4A	Potser el powerpoint era poc lluit, però el decàleg és molt encertat i atrevit, tenint en compte que ho deien amb una professora davant.	Bona pràctica, malgrat alguna dificultat.
E8 Ciutats 4A	El decàleg està ben treballat, tot i que en algun punt no quadren massa amb les sentències que han analitzat.	Bona pràctica, malgrat alguna dificultat.

**C4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

E6 Poder 4A	En general, han sabut explicar-se molt bé, es complementaven les explicacions i, fins i tot, creaven una petita conversa entre ells. Això, juntament amb la demanda d'intervencions dels alumnes ha generat un ambient atent però alhora distès semblant a un debat, fomentant la intervenció espontània dels alumnes afegint informació, intervenció de seguida aprofitada per algun dels del grup per continuar amb el fil argumental.	Bona pràctica.
E8 Existència 4A	A mig fer, quan de parlar del valor que donem a les petites coses, porten un pot de vidre. Fan dir a la classes coses importants de la seva vida, i per cada una col·loquen una pedra dins del pot. Quan és mig ple, l'aixequen i els fan veure que el pot no és ple. Allò que fa que s'ompli del tot és la	Bona pràctica.

	sorra que hi llancen després, que, aquesta sí, va omplint tots els raconets del pot. Així mateix funcionen les petites coses, els petits moments.	
--	---	--

### C5. Generen o valoren solucions i alternatives.

E5 Educació 4A	Els costa reflexionar sobre invents tecnològics que no serveixin. Els costa entendre si, per exemple, un lavabo és un invent d'aquests, o una rentadora, o si s'han de centrar en tecnologies més modernes (mòbils, usb, etc.).	Dificultats.
E5 Consum 4A	Treballen bé la definició de màrqueting, distingint l'originària de l'actual. Els introdueixo la distinció entre informar i persuadir, i se'ls acuden més idees.	Bona pràctica. Millora amb l'ajuda de la professora.
E6 Consum 4A	Finalment, el decàleg estava molt ben trobat i ben redactat. Han aconseguit atreure la classe sobretot al final, que anaven afirmant (movent el cap) els punts del decàleg.	Bona pràctica.
E7 Amor 4A	han sabut ajudar i que no es notés (massa!) un dels companys que estava molt i molt nerviós, de manera que sempre han seguit el fil. A més, afegien continguts que veien que l'altre es deixava o que, simplement, volien matisar.	Bona pràctica.

### C6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.

E5 Poder 4A	Pregunten per la llei electoral.	Dificultat.
E5 Llengua 4A	No saben què passa a la Guerra Civil.	Dificultat.
E6 Poder 4A	Abans del decàleg, han preguntat a la classe què ha de tenir un bon governant. N'han dit algunes que després coincidien amb les triades per ells, però han generat molt bé un ambient de concentració i la intriga.	Bona pràctica.
E8 Llengua 4A	Comencen a explicar el problema que algú no et deixi parlar amb la teva llengua. El decàleg és la part més treballada.	Bona pràctica.

### C7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.

E5 Existència 4A	Sovint és la primera vegada que es plantegen certes preguntes, i no saben massa per on tirar.	Dificultat.
E6 Poder 4A	Han fet molt bona feina, i han reconegut que els ha costat però que tenen la sensació d'haver après molt.	Bona pràctica.

### C8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.

E5 Amor 4A	Els costa reflexionar sobre l'amor entre iguals.	Dificultat.
E5 Existència 4A	Finalment, agafen la rutina d'opinar per separat i per escrit i després posar-ho en comú.	Bona pràctica.

### C9. Identifiquen la intenció del text.

E5 Educació 4A	Li costa reflexionar sobre a qui van dirigides les paraules del poema. Qui és el que mana?	Dificultat.
E5 Educació 4A	Els costa interpretar el saltamartí encara. Alhora, no entenen massa l'homenatge a un objecte.	Dificultat.
E5 Amor 4A	Sempre els costa detectar la ironia.	Dificultat.
E5 Existència 4A	L'"acte" del poema a què es refereix? Què és? La vida? L'etapa? Diferents vides?	Dificultat.

### C10. Fan connexions interdisciplinàries.

E5 Poder 4A	Parlem de les lleis repressives, i fins i tot del cas de l'Èric Bertran.	Bona pràctica.
E5 Llengua 4A	Els costa buscar i trobar què passa amb la llengua a la postguerra.	Dificultat.
E6 Poder 4A	Les han relacionat totes amb una imatge que han creat ells per visualitzar la idea. [...] Al final, han tornat a la imatge i l'han explicada bé (símbol anarquia).	Bona pràctica.

E7 Amor 4A	Han creat una imatge molt original com a resum del poema, jugant amb els símbols femení i masculí i els anells de matrimoni.	Bona pràctica
E8 Existència 4A	Ambienten la presentació amb música relaxant sense lletra, de manera que guanyen l'atenció i el silenci de l'auditori de seguida i el mantenen fins al final.	Bona pràctica.

En síntesi, en el diari de la professora col·laboradora s'hi observa que hi ha anotacions sobre cadascuna de les deu categories d'anàlisi. Ara bé, cal remarcar que les entrades del diari són molt esquemàtiques i poc extenses. Hi predominen les que fan referència a la categoria de si els alumnes aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges (C2). En aquest ítem s'hi apunten bones pràctiques, però també dificultats. I s'hi pot apreciar que la professora en alguns casos ajuda a resoldre-les. De dificultats també se n'anoten sobretot en relació a la categoria de si identifiquen la intenció del text (C9). De la segona categoria d'anàlisi que hi ha més comentaris és la de si fan connexions interdisciplinàries (C10). S'hi destaquen quatre bones pràctiques i una dificultat. A continuació les categories (C5) generen o valoren solucions i alternatives i (C6) analitzen o avaluen accions o polítiques: presenten quatre anotacions que combinen aspectes positius, però també certes dificultats. El mateix ocorre amb la categoria (C3) sobre si comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos. S'hi destaquen bones pràctiques, però també algunes problemàtiques. Finalment, de la resta de categories hi trobem un parell de mencions de cadascuna. En totes hi ha aspectes positius, però en alguns casos també s'hi apunten aspectes a millorar. És a dir, s'hi observa que la professora fa servir el diari per destacar allò que ha funcionat, però també les dificultats que ha trobat durant l'aplicació de les seqüències didàctiques. Tanmateix, a partir d'allò que escriu posa de manifest que els alumnes de 4A han desenvolupat el pensament crític i que en general les activitats han funcionat.

A continuació presentem l'anàlisi del diari del professor investigador que ha portat a terme la recerca amb els grups 4B i 4C:

### **C1. Descobreixen similituds i diferències significatives.**

E7 Ciutats 4C	Una alumna del grup ciutats m'ha dit: "ets l'únic professor que ens fa fer treballs diferents i que no segueix el llibre. Primer ens vas fer allò de les rutes literàries i ara això de Brossa". Un altre alumne del mateix grup li ha contestat: "jo ho prefereixo."	Bona pràctica.
E11 Consum 4B	Han plantejat la pregunta "Què creieu que vendre és satisfer o crear necessitats?" Després han llegit un altre poema i han plantejat una reflexió sobre si al món hi ha moltes diferències.	Bona pràctica.

E14 Educació 4B	A partir del poema “Cep” pregunten a la resta de la classe si creuen que és un sistema vigent el que planteja el poema, si creuen que l’educació actual bloqueja la personalitat dels alumnes, i si hi ha classes on se senten més còmodes o més reprimits. Hi ha diferents opinions.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Un altre alumne comenta que la gent dels països rics és més egoista que no pas la dels països pobres. Diuen que a la nostra societat no s’ensenya a compartir i que això no crea un bon ambient. Una alumna posa un exemple de com mengen a l’Àfrica, que tots comparteixen el menjar del mateix plat. Una altra alumna diu que sempre hi ha hagut egoisme.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Sobre la primera sentència, “hi ha uns llibres que es deixen llegir i uns altres que hi has d’anar”, comenten que depèn de cada persona l’interès que pot tenir un llibre o no. Sobre la segona, la del deix de llegir en parlar, comenten que es nota en la manera de parlar d’algú si li agrada llegir o ha llegit molt.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	També comenta que el passat i el futur condicionen el present. Ho relaciona amb el poema següent “Interior”.	Bona pràctica.
E15 Ciutats 4B	Del pitjor lloc diuen que hi ha un carrer on hi ha gent que es droga i demana diners. Una alumna també diu que el pitjor lloc és un dels instituts perquè estan en barraques i no té les millors condicions per a poder estudiar-hi.	Bona pràctica.

## C2. Aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges.

E1 No indicat 4B	Només un parell d’alumnes em pregunten què vol dir “amenitat”.	Dificultat.
E2 No indicat 4C	Un alumne també pregunta què vol dir “amenitat”.	Dificultat.
E4 Amor 4C	Els del grup de l’amor m’han demanat que els aclarís quins objectes apareixien en el poema visual.	Dificultat.
E4 Consum 4C	Els del grup consum tenien dubtes amb la significació de la lletra “R” que apareix del revés al cartell Carnaval.	Dificultat.



E5 Existència 4B	Els del grup existència tenen molta dificultat per respondre les qüestions del poema visual Kembo. No estan acostumats a preguntes obertes. Tenen por d'equivocar-se.	Dificultat.
E5 Ciutats 4C	Observo problemes de comprensió d'alguns mots. Per exemple, abocador d'escombraries i quisso.	Dificultat.
E6 Poder 4B	Els del grup del poder no saben què són fulls clandestins.	Dificultat.
E7 Poder 4B	Els del grup poder m'han preguntat què vol dir la paraula "adeptes" i la sentència "El pedestal són les sabates."	Dificultat.
E7 Llengua 4B	Els del grup de llengua han tingut dubtes amb la interpretació de la sentència "M'aguanta la paraula que forjo a martellades."	Dificultat.
E7 Amor 4B	Els del grup de l'amor m'han preguntat què és un decàleg.	Dificultat.
E7 Educació 4B	I, finalment, els del grup d'educació m'han preguntat què vol dir el mot "escèptic."	Dificultat.
E7 Poder 4C	Els del grup poder m'han preguntat què són els fulls clandestins.	Dificultat.
E7 Llengua 4C	Els del grup de llengua m'han preguntat què vol dir "versos reivindicatius" i la sentència "M'aguanta la paraula que forjo a martellades."	Dificultat.
E7 Poder 4C	Els del grup poder em demanaven ajuda en la interpretació de les sentències "El pedestal són les sabates" i "Ningú es treu la serp de la corona".	Dificultat.
E8 Amor 4C	Els del grup de l'amor m'han preguntat què volia dir la sentència "Cal que a l'impuls del cor, el seny hi entri."	Dificultat.
E9 Llengua 4B	Els del grup de llengua no saben què és un decàleg.	Dificultat.
E10 Existència 4B	Els del grup de l'existència tenen dubtes en la interpretació d'algunes sentències.	Dificultat.
E10 Llengua 4B	A continuació, passen a comentar les sentències. Fan una bona interpretació de la primera. De la segona, acaben expressant "que la llengua pot representar la identitat de la persona, la teva llengua representa els	Bona pràctica.

	teus orígens i el teu passat i val la pena conservar.”	
E10 Llengua 4B	Les sentències tres i quatre presenten certa dificultat a l'hora d'entendre-les.	Dificultat.
E10 Consum 4B	Han explicat que han tingut dubtes en la interpretació dels dos últims versos i això els ha provocat molts debats a nivell intern del grup. Aleshores, diferents alumnes dels grups que estaven escoltant han donat la seva interpretació. M'ha semblat molt interessant cadascuna de les diferents aportacions.	Dificultat. I bona pràctica.
E10 Consum 4C	Han començat per explicar el cartell “Carnaval”. N'han fet una bona interpretació.	Bona pràctica.
E10 Poder 4C	Comencen exposant el poema objecte “Prohibit el pas”. En fan una interpretació diria que no del tot correcte.	Dificultat.
E13 Consum 4B	Després de la sentència “Disposa la bellesa de mil armes”, una alumna de les que treu bones notes diu: “jo no l'entenc Si no, diria alguna cosa”.	Dificultat.
E13 Poder 4B	Segueix amb la sentència “Tothom es trepitja”. L'explica i fa tres preguntes a la resta d'alumnes.	Bona pràctica.
E13 Llengua 4C	Comencen explicant el cartell “Volem viure plenament en català” Plantegen preguntes a la resta de companys.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Comencen exposant el poema corpori d'”Homenatge al llibre”. Pregunto a la resta de companys com interpreten el poema. Hi ha diferents opinions.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Després passen a les sentències. Expliquen la seva interpretació de les màximes i després en fan les seves reflexions.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	Comença amb el poema visual “Kembo”. Tota la classe en fa la seva interpretació.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	Tot seguit, passen a les sentències. N'han posat tres perquè així era com se les havien repartir en un principi. “Cal acceptar que la vida no té sentit i alhora n'està plena”. “Fa més por que la mort, haver perdut el temps.” “Entenc la vida com una aventura”. De les dues últimes, la majoria de la classe diu estar-hi d'acord. I a partir de la primera en fan una interpretació plena de sentit. Demostren que les han entès.	Bona pràctica.

E15 Ciutats 4B	Han començat amb el poema corpori “Record d’un malson” Considero que no l’han acabat d’explicar prou bé.	Dificultat.
E15 Ciutats 4B	Passen a les sentències. Llegeixen i comenten cadascuna d’elles. Fan que la resta de companys també participin.	Bona pràctica.
E15 Amor 4C	Comencen amb el poema visual “Nupcial”. Interpreten el poema com si el matrimoni fos una pèrdua de llibertat.	Bona pràctica.
E16 Ciutats 4C	Comencen amb el poema corpori “Record d’un malson.” Considero que no l’acaben d’explicar bé. Llavors, decideixo intervenir i explico jo la rocambolesca història d’aquesta obra.	Dificultat. Ajuda del professor.
E16 No indicat 4C	Tornen a preguntar què vol dir la paraula “amena” i alguns tenen dubtes en relació a quins textos es refereixen en una pregunta. Els aclareixo els dubtes i segueixen sense cap problema.	Dificultats. Ajuda del professor.
E17 Amor 4B	Comencen amb el poema visual “Nupcial” En fan diferents interpretacions. Reflexionen sobre el matrimoni i els casaments. A part dels membres del grup, intervenen també altres alumnes.	Bona pràctica.
E17 Amor 4B	Després passen a les sentències que les llegeixen i les expliquen. Comenten que la seva sentència preferida és la que exposa la idea següent: “si et veiés en qualsevol lloc, sempre et triaria a tu”.	Bona pràctica.
E18 No indicat 4B	Una alumna m’ha preguntat què vol dir la paraula “amena”.	Dificultat.

**C3. Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos.**

E13 Llengua 4C	Passen al poema “L’esponja dels cors”. Pregunto a la resta del grup sobre quines llengües acostumen a fer servir mots en el seu parlar habitual. Del castellà i de l’anglès responen alguns dels alumnes de la resta dels grups. Del poema “Calc” pensen que és una exageració. Saben corregir els mots que no són propis del català.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	L’alumna que exposa acaba fent una reflexió sobre la importància de la lectura i comenta la quantitat d’analfabetisme que hi ha al món.	Bona pràctica.

E14 Educació 4B	També ho relacionen amb els preus cars de la universitat, amb treure la filosofia de batxillerat i amb les retallades en educació. Pensen que fan més ignorant la gent que no té recursos econòmics per poder-se pagar uns bons estudis. A més, pensen que els programes de la televisió són entretinguts perquè la gent no s'adoni dels problemes reals que hi ha a la societat.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	A partir de la sentència cinc, també es genera debat i diferents reflexions sobre si avui l'educació és un instrument per afavorir els privilegis d'uns quants. A part de les diferències entre rics i pobres, també comenten que en aquest sistema educatiu els llestos sempre surten afavorits. Llavors també es reflexiona sobre qui són els llestos.	Bona pràctica.

**C4. Analitzen, avaluen o es qüestionen arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories.**

E6 Existència 4B	No saben com interpretar la vida i li pregunten al grup del costat.	Dificultat.
E7 Educció 4B	En general, la classe ha funcionat molt bé. Han treballat de manera autònoma, han col·laborat entre ells i han intercanviat opinions i punts de vista.	Bona pràctica.
E7 Existència 4C	Finalment, els del grup existència reflexionaven sobre la màxima “Cal acceptar que la vida no té sentit i alhora n'està plena”. I així, com en l'altre grup, han treballat també de manera autònoma, han col·laborat entre ells i han intercanviat opinions i punts de vista.	Bona pràctica.
E13 Consum 4B	Segueixen amb l'explicació de les sentències. Les llegeixen i interpel·len els companys perquè aquests en donin la seva opinió.	Bona pràctica.
E13 Poder 4B	S'obre un debat i diferents reflexions sobre si els diners fan la felicitat.	Bona pràctica.
E13 Poder 4B	Segueixen amb la sentència: “Conec la utilitat de la inutilitat. / I tinc la riquesa de no voler ser ric.” Aquesta màxima també genera reflexió sobre allò que és important.	Bona pràctica.
E13 Poder	[...] fa tres preguntes a la resta d'alumnes. Una de les quals és si hi ha diferents	Bona pràctica.

4B	categories de persones. A partir d'aquí s'obre un debat.	
E14 Educació 4B	Després passen a l'últim poema, "Generacions d'egoistes". Reflexionen sobre l'egoisme i diuen que vivim en una societat d'egoistes i que aquest és un dels problemes més importants de la nostra societat.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Una alumna comenta que a l'educació actual a l'institut a l'hora de parlar d'orientació de cara al futur només s'exposen opcions acadèmiques i no de maneres de viure.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	Passa després al poema "Amb l'espelma a l'orella". Fa la reflexió que cal viure el present, que el temps passa ràpid.	Bona pràctica.
E15 Amor 4C	Segueixen amb el poema "Estudiada festa". Fan la reflexió que les persones no són de ningú i que la parella no ha de ser vista com una possessió. També diuen que les decisions s'han de compartir i que no pas un membre de la parella obeeixi l'altre. La resta de la classe hi està d'acord.	Bona pràctica.
E15 Amor 4C	Passen a les sentències. Obren un debat a partir de "quan se n'ha anat, la confiança ja no torna més." Hi ha diferents reflexions de la resta d'alumnes de la classe.	Bona pràctica.

### C5. Generen o valoren solucions i alternatives.

E6 Educació 4B	Els del grup d'educació em pregunten com es pot mantenir la gent en la ignorància.	Dificultat.
E7 Educació 4C	Els del grup d'educació reflexionaven sobre la felicitat i els diners a partir d'una qüestió sobre quins llibres consideraven que calia anar-los a buscar i quins llibres es deixaven llegir.	Bona pràctica.
E8 Existència 4C	Només els del grup existència m'han demanat ajuda amb la realització del decàleg sobre l'existència feliç. Deien que pots ser feliç de moltes maneres. I d'això es tractava, de posar-les en comú. No sé què hauran acabat escrivint.	Bona pràctica. Ajuda del professor.
E9 Amor 4B	Els del grup de l'amor tenen dificultats per trobar deu característiques d'allò que ells entendrien per amor feliç.	Dificultat.

E9 Ciutats 4B	Els del grup ciutats estan fent el decàleg de l'activitat de síntesi. Segueixen treballant molt bé.	Bona pràctica.
E9 Amor 4C	Els del grup de l'amor estan encallats amb el decàleg.	Dificultat.
E10 Ciutats 4B	Els del grup de ciutats tenen dificultats per justificar les seves tries en l'elaboració del decàleg de l'activitat de síntesi.	Dificultat.
E10 Llengua 4B	Els del grup de llengua tenen dificultats per arribar a trobar els deu punts del decàleg.	Dificultat.
E10 Educació 4B	[...] Els del grup d'educació també.	Dificultat.
E11 Llengua 4B	Finalment, presenten un powerpoint amb l'activitat final de síntesi. Algunes de les seves tries les justifiquen, però no totes. La seva exposició ha durat 25 minuts. Més temps del previst.	Bona pràctica i algunes dificultats.
E11 Consum 4C	Finalment acaben amb el decàleg. No justifiquen les seves tries ni fan powerpoint amb imatges.	Dificultat.
E13 Consum 4B	Per últim, comenten que la publicitat no té res a veure amb allò que val. Després passen a l'activitat de síntesi. Han d'escriure un codi ètic de la publicitat. Expliquen les seves tries i les justifiquen. Ho fan molt bé, però algunes diapositives no tenen imatges.	Bona pràctica i alguna dificultat.
E13 Llengua 4C	Acaben amb l'activitat de síntesi. Deu idees per tal de fomentar l'ús del català. Exposen i justifiquen les seves tries. Es generen diferents debats i reflexions. El primer sobre en quina llengua haurien d'estar els cartells. Després sobre la llengua dels videojocs. Creuen que no fan versions en català perquè hi ha pocs parlants, és a dir per motius econòmics. També comenten que hi hauria d'haver més mitjans de comunicació en català, s'hauria de fer més difusió de la música en català i doblar les pel·lícules en català, proposen ajudes per als autors que escriuen en llengua catalana i que les joguines també s'etiquetin en català. Aquí torna a sortir el tema dels diners.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Després pregunta si creuen que per educar s'hauria de pegar. Un alumne diu que a vegades no estaria malament donar un	Bona pràctica.

	clatellot en algun alumne i aquí es dispara el debat. Una alumna diu que “ensenyar a base d’hòsties, no. Si et peguen, deixes de fer les coses per por, no pas perquè les hakis après.” Sorgeix un debat molt interessant i reeixit amb la majoria d’alumnes de la classe. La resta d’opinions són en la línia de no fer servir la violència ni els càstigs per educar. Prefereixen millorar les conductes mitjançant el diàleg.	
E14 Educació 4B	I, finalment, passen a l’activitat de síntesi. Són el primer grup que expliquen i justifiquen totes i cadascuna de les seves tries acompanyant-les d’imatges i de música. Ho fan molt bé, però van ràpid perquè només queden cinc minuts per anar al pati.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	[...] I reflexionen sobre com viure la vida. Per acabar, passa a l’activitat de síntesi. Deu punts de com viure una vida feliç. Reflexionen sobre la felicitat. Justifiquen les tries fetes. Cal dir que alguns punts no van acompanyats d’imatge.	Bona pràctica i dificultat.
E15 Ciutats 4B	A continuació, passen al poema “Un centenar de persones s’han manifestat...” Pregunten als companys on ubicarien un abocador d’escombraries i un espai verd a la seva ciutat. Les preguntes donen per poc. L’abocador diuen que fora cap a la muntanya i els espais verds al centre. Només responen un parell d’alumnes. Hi ha poca reflexió.	Bona pràctica, però dificultats.
E15 Amor 4C	Segueixen amb el poema “Vesul”. Conclouen que cadascú ha de fer el que senti i no pas el que li diguin els altres, ja siguin amics o família.	Bona pràctica.
E15 Amor 4C	A partir de la sentència “Hi ha dues maneres de destruir: violència i indiferència” diuen: “pensem que la violència no porta a enlloc i que fa més la indiferència que no pas la violència.”	Bona pràctica.
E15 Amor 4C	Finalment, passen a l’activitat de síntesi. Decàleg de l’amor feliç. Justifiquen i argumenten cadascuna de les seves tries. Es genera debat a partir de donar i rebre en una relació. Reflexionen sobre on rau l’equilibri en una relació.	Bona pràctica.
E16 Ciutats 4C	Finalment presenten l’activitat de síntesi. Deu característiques de com seria per a ells la seva ciutat ideal. No les acompanyen	Dificultats.

	d'imatges. Llegeixen els deu punts i improvisen amb diferent grau d'encert la justificació de cadascun d'ells. En cap moment fan participar a la resta de companys. Trobo que ho podrien haver fet millor.	
E17 Ciutats 4B	Expliquen quines deu característiques hauria de tenir la seva ciutat ideal. Les acompanyen d'imatges i de música. Justifiquen cadascuna de les seves tries. Ho fan bé, però només intervenen ells. La resta de companys no diu res.	Bona pràctica i una dificultat.
E17 Amor 4B	Finalment, acaben amb l'activitat de síntesi. El decàleg de l'amor feliç. Posen text i imatges. Les justificacions les fan oralment. Comencen amb els punts següents: 1. Confiança; 2. Atracció física; 3. Que t'agradi la personalitat. Aquí una alumna els interromp i els pregunta per què només posen fotos de parelles on apareixen un noi i una noia. Li diuen que s'esper i segueixen. 4. Interessos comuns; 5. Sinceritat; 6. Comprensió; 7. Fidelitat; 8. Comoditat; 9. Que et faci feliç i 10. Respecte. En aquests dos últims punts posen imatges de gent del mateix sexe. Com ja he dit, justifiquen les seves respostes, però trobo a faltar que la gent que els escolta participi. Avui no hi ha hagut gaire intercanvi d'opinions.	Bona pràctica i una dificultat.

### C6. Analitzen o avaluen accions o polítiques.

E11 Llengua 4B	En relació a allò que havien comentat anteriorment, ara al fet d'incorporar paraules d'una altra llengua ho veuen més com un empobriment.	Bona pràctica.
E11 Consum 4B	A continuació, han llegit el text "Poema" i han comentat que el món està molt globalitzat.	Bona pràctica.
E11 Consum 4C	Després han anat llegint i explicant els diferents poemes i he pogut anotar els següents comentaris: "Nosaltres pensem que les empreses només pensen en els seus beneficis." "Es desprèn del poema que per alguns el més important és fer negoci." "El poema critica la globalització."	Bona pràctica.
E11 Poder	Finalment, presenten l'activitat de síntesi de com hauria de ser un bon governant.	Bona pràctica i alguna dificultat.



4C	Posen imatges i justifiquen les seves tries. En alguns casos aquestes justificacions no són coherents. Tanmateix, a partir de cada punt es genera un debat interessant sobre les qualitats que hauria de tenir un bon polític.	
E11 Poder 4C	Es qüestionen el fet de vestir bé en relació a governar. Una alumna diu: “No té res a veure vestir bé amb governar bé.” Curiosament, moltes de les intervencions dels alumnes són en castellà i he de recordar-los que estan a classe de català. També es qüestionen si un polític ha de ser intel·ligent o ha d’estar ben preparat. Gairebé totes les rèpliques i intervencions del grup les fa el mateix alumne.	Bona pràctica i alguna dificultat.
E13 Consum 4B	Un altre alumne diu que en els anuncis sempre hi apareixen dones boniques.	Bona pràctica.
E13 Poder 4B	També es generen diferents reflexions sobre qui té el poder en aquesta societat i sobre si caldria que hi hagués govern.	Bona pràctica.
E13 Poder 4B	Aleshores el debat segueix sobre els polítics i qui forma el govern. Els dic que els futurs polítics podrien ser ells. Una alumna diu: “sí, jo!” En un altre moment del debat, un altre alumne diu: “Jo sé què és la CUP!” Penso que potser es parla poc de l’actualitat a l’aula. Mentrestant una alumna treu un raspall i es pentina.	Bona pràctica i alguna dificultat.
E13 Poder 4B	Finalment, acaben amb l’activitat de síntesi. Deu característiques que hauria de tenir un bon governant. Les expliquen i les justifiquen. També les acompanyen amb imatges com se’ls havia demanat. Pregunten als companys si estan d’acord amb les seves tries. Si hi afegirien alguna cosa més. La gent diu que ja està bé. Acaben comentant que és impossible que hi hagi uns governants així, però que seria ideal.	Bona pràctica.
E13 Llengua 4C	A partir del poema “Mutació” es genera una reflexió sobre el perquè s’acostuma a canviar al castellà quan dues persones estan parlant i una de les dues parla en català i l’altre en castellà. Es percep que no li donen importància al canvi de llengua. Per ells, l’important és comunicar-se.	Bona pràctica i una dificultat.
E14 Educació	Després segueixen amb el poema “A cada nova que arriba”. Pregunten a la resta de la	Bona pràctica.

4B	classe a qui creuen que va dirigit el poema. Tothom veu que és una crítica als polítics. Diuen que els interessa tenir la gent submissa en la ignorància perquè així no pensin.	
E14 Educació 4B	Algú també comenta que l'objectiu final és acabar suprimint l'educació pública.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	A partir de la sentència tres, "El domador no ha d'imposar càstigs sinó donar premis", retornen a allò que havien dit abans. No imposar càstigs, però sí que els actes mal fets tinguin conseqüències en el sentit de veure que les coses errònies tenen perjudicis per qui les comet. També comenten que els càstigs causen rebuig i que mai un càstig et farà veure una cosa d'una altra manera. No castigar. Parlar i explicar perquè l'altra persona entengui què ha fet malament. No castigar i explicar les conseqüències. Totes aquestes són opinions que es van sentint de diferents alumnes. En general, tothom aixeca el dit i participa.	Bona pràctica.
E15 Ciutats 4B	Després han passat al poema "Aigua de foc". Han fet un reflexió sobre què malmet les obres d'art. Arriben a la conclusió que l'art és història, que cal preservar-lo i que no s'hauria de destrossar. Plantegen la pregunta què cal fer amb els incívics. Alguns diuen que multes, d'altres càmeres i d'altres diuen que no s'hi pot fer res. Justifiquen les seves respostes amb arguments.	Bona pràctica.
E15 Ciutats 4B	Critiquen la construcció d'un gran supermercat i pensen que perjudicarà el petit comerç de tota la vida del poble.	Bona pràctica.
E16 Ciutats 4C	Diuen que posarien multes i sancions als incívics. Després passen al poema "Per a construir" i l'exposen de la mateixa manera que l'altre. Prioritzen els beneficis econòmics més que no pas el paisatge. No s'obre debat ni reflexió amb la resta de la classe.	Bona pràctica i una dificultat.
E16 Ciutats 4C	Segueixen amb el poema "Un centenar de persones s'han manifestat". Es dediquen a llegir les respostes del powerpoint més que no pas a exposar. Pràcticament no justifiquen les seves respostes.	Dificultat.

## C7. Reflexionen sobre el pensament propi: metaconeixement.

E4 Ciutats 4C	De sobte, els del grup ciutats em diuen que paren un moment per descansar. I de què esteu cansats? Els pregunto. Estem cansats de pensar. Diu un alumne.	Bona pràctica.
E5 Poder 4B	Els del grup de poder hi ha un moment que paren i em diuen: ens hem cansat de pensar molt. Ens reservem per després.	Bona pràctica.
E5 Existència 4C	Els del grup de l'existència em diuen que no és difícil, és de lògica. Cal pensar.	Bona pràctica.
E6 No indicat 4B	Avui és la segona sessió amb el grup de 4t B. És just abans del pati. Quan arribo ja estan disposats per grups. Treballen bé. Comenten entre ells les respostes. Dialoguen. Intercanvien opinions. Pensen. Reflexionen.	Bona pràctica.
E6 Existència 4B	Els del grup existència diuen que el seu tema és molt difícil, que mai s'havien plantejat aquestes preguntes.	Dificultat.
E7 Existència 4B	Els del grup existència han reflexionat sobre el sentit de la vida.	Bona pràctica.
E7 Ciutats 4C	Els del grup ciutats em deien que les respostes obertes els feien pensar més.	Bona pràctica.
E9 Amor 4B	Els del grup existència em diuen que estan cansats de pensar.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Després passen al poema "Mantenir-se escèptic..." Pregunten: Qui d'aquesta classe es fa preguntes? És important fer-se preguntes? És important qüestionar-se el món? Per què és important? La majoria diuen que sí. Una alumna diu que hi ha força ignorància en el tema de la reflexió ja que no tothom reflexiona gaire. Afegeix que la gent no s'ha preguntat mai res.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	A partir dels comentaris, de les reflexions que fan i dels conceptes nous que apareixen es podria allargar moltíssim tot.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	Finalment, llegeix el poema "Rapsòdia." Pregunta a la resta d'alumnes què n'opinen del poema. Reflexionen sobre les coincidències i l'atzar. També comenten que la imaginació té uns límits que la vida real els supera.	Bona pràctica.

**C8. Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions.**

E7 Amor 4B	[...] i han debatut sobre què és l'amor feliç. Han consultat a gent d'altres grups.	Bona pràctica.
E7 Ciutats 4B	Els del grup de ciutats han reflexionat sobre la màxima "Els paisatges són estats d'ànims".	Bona pràctica.
E8 No indicat 4C	Tots participen i aporten la seva opinió.	Bona pràctica.
E11 Llengua 4B	La cinquena màxima diu "Crits no. Paraules." I diuen: "nosaltres pensem que són millor les paraules que els crits. Amb les paraules pots arribar a acords."	Bona pràctica.
E11 Llengua 4B	Les tres últimes sentències serveixen per generar una reflexió sobre el silenci. Diuen que el silenci no es pot escoltar, però que sempre diu alguna cosa. I plantegen un debat a partir de la pregunta "Què té més força el silenci o la paraula? Algú contesta que depèn de la situació. Els del grup de llengua diuen: "nosaltres creiem i pensem que la paraula té més força. Ho hem mirat des del punt de vista d'una conversa."	Bona pràctica.
E11 Consum 4C	Després han passat al poema "Més la crisi". Han intentat generar debat a partir de la pregunta: "Què és indispensable per viure?" Alguns alumnes han donat la seva opinió.	Bona pràctica i dificultat.
E11 Consum 4C	A partir del poema "Selva Auditiva" intenten generar un debat sobre què pensen la resta d'alumnes dels mitjans de comunicació. Sempre són els mateixos els qui donen la seva opinió.	Bona pràctica i dificultat.
E11 Consum 4C	Després comenten les sentències. Arran d'una, pregunten als companys si necessiten rebre elogis quan fan alguna cosa bé. Alguns alumnes diuen que els agrada perquè els motiva. Després de llegir les últimes sentències, donen la seva opinió i sempre comencen la frase amb "Pensem que..."	Bona pràctica.
E11 Poder 4C	Com ja he dit, es genera un debat interessant a partir del decàleg.	Bona pràctica.
E12 Educació 4C	Tanmateix, no generen debat amb la resta de la classe.	Dificultat.

E12 Existència 4C	Justifiquen les seves respostes, però tampoc generen debat. Sembla que tinguin ganes de plegar aviat.	Bona pràctica i dificultats.
E12 No indicat 4C	Penso que els dos grups podien haver tret més suc de la feina feta. A l'hora d'exposar els seus treballs pràcticament només s'han limitat a llegir els powerpoints. Els ho comento en veu alta i demano que tornin a sortir a la pissarra. Faig que tornin a posar el powerpoint i que vagin més a poc a poc. Tornen a projectar els poemes i els ajudo a comentar-los davant la resta de la classe. Bé, i del mateix grup a qui li toca exposar. Sona el timbre i ens quedem a mitges.	Dificultat. Ajuda del professor.
E13 Consum 4B	Dels comentaris de les diferents màximes he anotat algunes reflexions dels alumnes: "reconforta que t'elogiïn, t'ajuda a no sentir-te menyspreat." "A tothom li agrada que li diguin que ho ha fet bé." "La gent hauria de tenir criteri propi."	Bona pràctica.
E13 Poder 4B	I quan acaba, torna al poema "Diagrama" i proposa dues preguntes a la resta de companys. Es genera debat.	Bona pràctica.
E13 No indicat 4B	Me'n vaig content. Bones exposicions, interessants reflexions.	Bona pràctica.
E14 Educació 4B	Una alumna fa la següent reflexió: no tindràs sempre uns pares a la vida que et posin un càstig, tindràs la vida que et posarà càstigs si t'equivoques. I de tot el que fas, en pots aprendre.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	Reflexionen sobre el pas del temps. Alguns diuen que el rellotge té més agulles per simbolitzar que el temps passa molt ràpid; altres comenten perquè simbolitzen diferents etapes de temps.	Bona pràctica.
E15 Existència 4B	Després passen al poema "Blanc sobre blanc". Llegeix el poema i pregunta a la resta de la classe si pensen que una persona pot ser feliç si sap que arribarà un dia que es morirà. Els qui participen diuen que sí. Se senten diferents opinions.	Bona pràctica.
E15 Ciutats 4B	Després passen al poema "Lluna minvant". Tenen diferents punts de vista sobre el significat que un quisso es negui a entrar al poema. També reflexionen sobre quina part del seu poble és la millor i quina és la pitjor.	Bona pràctica.
E15 Amor	Després llegeixen el poema "Ruptura". Comenten que cada cop que estimes algú,	Bona pràctica.

4C	estàs més a prop d'odiar-lo ja que quan més t'importa una persona, més mal et pot fer. Tothom hi està d'acord.	
E15 Amor 4C	L'últim dels poemes és "Conjugal". Comenten que totes les relacions tenen problemes i que es pot estimar més a una persona si aquesta és més amable amb tu. També algú diu que has d'estimar una persona per com és i no pas per com voldries que fos. La resta de la classe s'ha anat deixant anar i ara participen més. Hi ha més intercanvi d'opinions.	Bona pràctica.
E15 Amor 4C	També es genera debat quan diuen que hi ha d'haver fidelitat perquè hi hagi un amor feliç. En general, entenen l'amor feliç en parella. Tota la classe participa. Avui, com deia abans, he tingut la sensació que aquest grup es deixava anar més i participaven més tots els alumnes.	Bona pràctica.
E17 Amor 4B	Segueixen amb el poema "Ruptura". Pensen que cada cop que s'estima a algú s'està més a prop d'odiar-lo. També diuen que les parelles es poden trencar de manera cordial. Ningú els interromp ni els contradiu. En canvi, quan parlen sobre si els sentiments es poden controlar, hi ha diferents opinions entre l'alumnat de la classe. Alguns diuen que no es poden controlar els sentiments. D'altres, diuen que es poden controlar, però que requereix d'un treball personal.	Bona pràctica.
E17 Amor 4B	Tot seguit, passen al poema "Conjugal". Conclouen que donar i rebre és igual d'important en una relació. Remarquen que hi ha d'haver equilibri entre aquestes dues accions ja que en cas contrari una parella s'acabaria trencant.	Bona pràctica.

### C9. Identifiquen la intenció del text.

E4 Existència 4C	Els d'existència es mostren insegurs davant de la interpretació que fan del poema. Tenen por d'equivocar-se. No estan acostumats a respostes obertes. Tenen por que la seva opinió estigui malament.	Dificultat.
E5 Poder 4C	Un membre del grup "poder" demana opinió als del grup consum. Intercanvien possibles interpretacions.	Bona pràctica.

E10 Consum 4B	Els del grup “consum” tenen dubtes en la interpretació d’una pregunta sobre programes televisius. Em consulten i acaben adonant-se que la seva primera interpretació era bona.	<b>Dificultat.</b> Ajuda del professor. <b>Bona pràctica.</b>
E11 Consum 4C	En el powerpoint que han presentat hi podem trobar la interpretació dels diferents poemes.	<b>Bona pràctica.</b>
E11 Poder 4C	No acaben d’argumentar ni explicar bé la majoria de poemes ni màximes.	<b>Dificultat.</b>
E13 Consum 4B	Llegeixen els poemes i n’expliquen la seva interpretació.	<b>Bona pràctica.</b>
E13 Poder 4B	A continuació, exposen els del grup poder. Comença una alumna que llegeix el poema “Diagrama” i n’explica la seva interpretació.	<b>Bona pràctica.</b>
E13 Poder 4B	Segueix un altre alumne del grup amb el poema “Mentrestant...” Llegeix el poema i n’explica la seva interpretació.	<b>Bona pràctica.</b>
E13 Poder 4B	Després segueix l’últim membre del grup que encara no havia presentat cap poema. Llegeix i explica el poema “Un home reparteix fulls clandestins...”	<b>Bona pràctica.</b>
E14 Educació 4B	De la sentència, “De tots els camins en podem treure alligonament”. Hi estan d’acord i la comenten i relacionen amb l’anterior.	<b>Bona pràctica.</b>
E16 Ciutats 4C	Després passen al poema “Aigua de foc”. Llegeixen el poema i n’expliquen la seva interpretació.	<b>Bona pràctica.</b>
E16 Ciutats 4C	Passen a l’últim poema, “Lluna minvant”. Aquí primer expliquen la interpretació que han fet del poema, però segueixen llegint les respostes de les activitats proposades del powerpoint.	<b>Bona pràctica i dificultat.</b>

### C10. Fan connexions interdisciplinàries.

E7 Consum 4B	Els del grup consum dubtaven sobre què és el comerç de proximitat.	<b>Dificultat.</b>
E7 Consum 4C	Els del grup consum reflexionaven sobre el màrqueting.	<b>Bona pràctica.</b>
E11 Llengua 4B	L’Alberto comenta el poema “Després de la guerra civil” i obren un debat amb la resta de la classe. En general, consideren	<b>Bona pràctica.</b>

	que la diversitat lingüística és una font de riquesa.	
E11 Llengua 4B	Amb el poema “L’esponja dels cors” fan el mateix. Debaten sobre l’evolució de les llengües i reflexionen sobre la incorporació de mots forans.	Bona pràctica.
E11 Llengua 4B	A partir del poema “Mutació” es qüestionen els usos lingüístics del català. Afirmen que són els catalans els qui davant d’un interlocutor de parla castellana canvien de llengua. Alguns alumnes diuen que només canvien si l’interlocutor no sap la llengua. Una alumna afirma que no veu cap problema en mantenir una conversa amb algú que parli en castellà mentre ella parla en català. A més, diu que és el que acostuma a fer i que no passa res.	Bona pràctica i dificultat.
E13 Llengua 4C	En general, valoren positivament la diversitat lingüística perquè diuen que aporta cultura.	Bona pràctica.
E13 Llengua 4C	Aquí introdueixo alguns aspectes de sociolingüística. Els parlo de la substitució lingüística i penso que podríem aprofundir molt més en aquest camp.	Ajuda del professor.

En síntesi, en el diari del professor investigador s’hi observa d’entrada que majoritàriament hi predominen les anotacions de caràcter positiu. Ara bé, a la categoria de si els alumnes aclareixen i analitzen el significat de paraules, frases o imatges (C2) s’hi anoten moltes dificultats. A més, també convé destacar que aquest és l’ítem amb més presència de comentaris. En canvi, les anotacions sobre si identifiquen la intenció del text (C9) no són tan nombroses, però majoritàriament són positives. És a dir, s’hi destaquen les bones interpretacions que fan els alumnes dels diferents poemes. Tot seguit, cal mencionar que les categories (C5) Generen o valoren solucions i alternatives i (C8) Exploren pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments o emocions també hi són molt presents en els diferents comentaris de l’autor del diari. Hi apunta bones pràctiques, però també certes dificultats. D’altra banda, les categories que tenen menys presència són la (C3) Comparen situacions similars. És a dir, transfereixen allò après a nous contextos i la (C1) Descobreixen similituds i diferències significatives. Ara bé, en aquests ítems totes les anotacions són de caràcter positiu. Així, doncs, en general, podem concloure que hi ha evidències que els alumnes han desenvolupat el pensament crític i que l’autor del diari queda satisfet amb el funcionament global de l’experiència didàctica.



### 5.3.2. Conclusions parcials II – Institut Euclides

L'anàlisi d'aplicació per segona vegada de les seqüències didàctiques, de les rúbriques i dels qüestionaris, juntament, en aquest cas, de les dades del diari de la professora col·laboradora i del professor investigador, ens permet destacar els aspectes que resulten més significatius de tot el procés.

1. En primer lloc, en el buidatge dels qüestionaris inicials, que ens ha servit per veure d'on partíem, hem pogut observar que aquests alumnes també manifesten que majoritàriament els han ensenyat la poesia des d'un enfocament tradicional basat en una temporització cronològica en què s'han prioritzat èpoques i autors. Seguit també d'un enfocament per temes i creatiu. A més, consideren que quan han treballat la poesia sobretot els ha servit per fomentar la creativitat, la competència cultural i el desenvolupament personal. També ha quedat palès que la gran majoria d'alumnes a l'hora d'iniciar aquest projecte desconeixien qui era el poeta Joan Brossa.

2. En segon lloc, en el buidatge dels qüestionaris finals observem que el 76,78% dels alumnes opinen que els poemes treballats els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. A més, el 98,21% consideren que els poemes fomenten la reflexió. El 83,01% manifesten que les seqüències didàctiques els han estat útils per aprendre coses noves i el 91,66% opina que els han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia. Finalment, cal destacar que consideren que han après a qüestionar-se coses que mai s'havien plantejat, a millorar el seu esperit crític, a raonar i a reflexionar. I han pogut conèixer nous poemes i un poeta, Joan Brossa.

3. A continuació, en el buidatge de les pautes d'avaluació de les exposicions orals observem que els alumnes consideren que el 80,95% dels grups analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva. El 70,63% argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs. I, per últim, trobem que el 70,63% demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada. En aquests percentatges es té en compte les respostes de la franja Bé i Molt bé. En aquest sentit, cal remarcar que les respostes que consideren que els poemes no han fomentat gens el seu esperit crític són només del 2,38%. Per temes, els que ha funcionat millor és el de poder amb un percentatge del 80,55%, seguit de consum i existència amb un 79,62%.

4. Tot seguit, tant en l'anàlisi del diari de la professora col·laboradora com en el del professor investigador s'observa que, en general, els alumnes han mostrat interès i han treballat amb aprofitament les seqüències didàctiques. En ambdós casos hi llegim anotacions en què es posa de manifest que els alumnes reflexionen, pensen i intercanvien opinions i idees. També queda constància que els professors queden satisfets amb la feina feta. És a dir, que en general fan una valoració positiva d'aquesta experiència didàctica. Tanmateix, també apunten en el diari aquells punts que no han acabat de funcionar i que en un procés de recerca-acció després poden servir per millorar les activitats plantejades. Per últim, convé destacar que la professora col·laboradora ha redactat les entrades del seu

diari de manera més esquemàtica. Ara bé, en allò essencial no s'hi observen diferències rellevants.

5. Per últim, les seqüències didàctiques programades incorporen les modificacions proposades després de la primera aplicació en l'altre institut. En l'anàlisi de les dades obtingudes, si bé hi hem pogut observar que en general les respostes no han estat tan satisfactòries com en el cas del primer institut, validen l'enfocament didàctic de la literatura basat a desenvolupar el pensament crític dels alumnes ja que com a mínim sempre hi trobem alguna realització satisfactòria per part d'algun grup. Dit en altres paraules, l'assoliment dels objectius depèn del tipus d'alumnat. I també s'observa que amb l'acompanyament i l'ajuda del professorat la resposta dels alumnes millora. És a dir, torna a quedar palès que és factible vincular la poesia de Brossa amb unes propostes didàctiques en què es fomenta la reflexió i l'esperit crític. Ara bé, en tot procés educatiu i de recerca-acció hi ha aspectes que poden ser millorables.

## 6. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En l'anàlisi i discussió dels resultats triangularem les dades obtingudes per destacar-ne els aspectes més rellevants. D'entrada, com ja hem apuntat en apartats anteriors, els qüestionaris inicials ens han servit per veure d'on partíem. Com s'ha dit, hem pogut constatar que la majoria d'alumnes han rebut un ensenyament de la poesia basat principalment en un enfocament cronològic en què es prioritzava èpoques i autors. Seguit d'un enfocament per temàtiques i creatiu. Això s'ha observat en els dos instituts on s'ha portat a la pràctica la investigació. En aquesta exploració inicial, coincideixen també els alumnes dels dos centres a considerar que la poesia els ha servit per fomentar la creativitat i la competència cultural. En el cas del segon centre, hi afegeixen també el desenvolupament personal. Pel que fa al grau d'amenitat i de dificultat, els alumnes dels dos centres es decanten per considerar la poesia no gaire amena i força difícil. A més, molts la consideren com l'expressió de sentiments i pensen que els pot aportar reflexió, cultura, entreteniment, creativitat, etc. I també ha quedat palès que la gran majoria d'alumnes desconeixien Joan Brossa.

Aquestes dades corroboren les nostres intuïcions inicials i les nostres percepcions en l'exercici de la nostra professió. És a dir, la literatura s'acostuma a ensenyar per èpoques i autors. De fet, és el que trobem als llibres de text i manuals de literatura i el que hem observat durant més de deu anys voltant per diferents instituts del Maresme i del Vallès Oriental. També es fomenta la creativitat a partir de redaccions i elaboració de poemes, principalment per Sant Jordi. Aspecte aquest que també ha quedat recollit en les respostes dels alumnes. La qüestió de trobar la poesia no gaire amena i força difícil ens atreviríem a dir que no només és així entre l'alumnat, sovint aquesta resposta també la sentim entre el professorat. De manera que a vegades la poesia acaba essent bandejada de les programacions didàctiques dels docents amb la típica frase que se sent a dir de "no hi ha hagut prou temps per treballar-la." També es constata la impressió general que la poesia pot aportar cultura, reflexió i creativitat i que sovint és l'expressió de sentiments. I, finalment, com ja hem anat apuntant, veiem que desconeixen Brossa. En el marc teòric observàvem que en els llibres de text la presència d'aquest autor és minsa. Així, doncs, aquest primer qüestionari ens ha servit per constatar que en general en ambdós instituts partíem pràcticament dels mateixos supòsits. I que coincideixen amb els que han portat a tirar endavant aquest treball.

Un cop realitzat el qüestionari inicial, els alumnes per grups han realitzat les seqüències didàctiques que hem preparat. S'articulen a partir de set temes: llengua, consum, poder, educació, amor, existència i ciutats. A partir de Paul (1995) hem establert deu categories d'observació per saber si hem estat fomentant el desenvolupament del pensament crític. La presència o absència d'aquestes ens indicaria si el raonament crític s'està utilitzant, està en procés de desenvolupament o bé no hi ha evidències de la seva utilització. En aquest sentit, vist l'anàlisi exhaustiu que hem portat a terme, podem destacar que com a mínim sempre en un dels tres grups les activitats han funcionat. Tanmateix, després de la primera aplicació dels materials s'hi han introduït modificacions, com ja s'ha vist anteriorment, per tal de millorar-los. Convé destacar també que el context dels dos

instituts és diferent, tanmateix les seqüències s'han pogut portar a la pràctica i han obtingut uns resultats prou satisfactoris en ambdós casos. S'ha pogut posar de manifest que els alumnes han estat capaços de descobrir similituds i diferències significatives en els poemes treballats i en les activitats que se'ls han proposat. Han aclarit i analitzat el significat de paraules, frases o imatges. És evident, que en alguns casos han tingut més dificultats que en d'altres o bé s'han pogut equivocar, tanmateix creiem que convé destacar que malgrat potser en una situació algú no ha estat prou capaç d'entendre alguna cosa, en general la resta se n'ha sortit de manera reeixida. També, s'observa en les respostes dels alumnes que han estat capaços de comparar situacions similars i de transferir allò après a nous contextos. Els exemples, els hem vist anteriorment en l'anàlisi detallada de cada seqüència didàctica. Són també múltiples els casos en què han analitzat, avaluat o s'han qüestionat arguments, interpretacions, desitjos, afirmacions, creences o teories. Observem que a vegades han arribat a consensos, però en canvi en d'altres ocasions cadascú ha anotat individualment el seu punt de vista. El mateix ha passat a l'hora de generar o valorar solucions i alternatives a les qüestions plantejades o a l'hora d'analitzar o avaluar accions o polítiques. Si bé, en aquests punts caldria dir que a vegades s'observa que l'ús del raonament crític es troba en procés de desenvolupament. És a dir, es considera que els alumnes, ja sigui perquè els ha fet mandra anar més enllà o perquè no han entès que es volia més argumentació, i aleshores han tendit a quedar-se en la mera descripció, podien haver aprofundit més en allò treballat. Tanmateix, són casos o situacions puntuals que no desmereixen tota la feina que han portat a terme. Trobem en tots els grups i en totes les temàtiques exemples de reflexió sobre el pensament propi. D'exploració de pensaments per diferenciar-los entre si, o per contrastar-los amb sentiments i emocions. I, per últim, convé destacar que en general, amb més o menys dificultat, acaben identificant la intenció dels textos treballats i han estat capaços de fer connexions interdisciplinàries. Així, podem afirmar que aquestes sentències han servit per fomentar, en major o menor mesura, el desenvolupament del raonament crític dels alumnes. L'anàlisi qualitativa de les respostes dels alumnes a tots els poemes, sentències i activitat de síntesi ho posa en evidència. S'observa que en cada temàtica treballada hi ha hagut respostes reeixides que validen les seqüències didàctiques. En els casos que no han estat satisfactòries hagués calgut que l'acompanyament del professor hi hagués estat més present. També es podrien haver reformulat algunes activitats de manera que hagués quedat més clar que s'esperava que els alumnes argumentessin la seva opinió. O, fins i tot, es podria haver vetllat perquè la confecció dels grups no hagués quedat en mans de l'atzar. Ara bé, si per exemple, trobem alguna cosa que en un grup no ha acabat de funcionar, observem que en els altres dos sí.

Així, podem afirmar que a través de l'obra de Joan Brossa i a partir de les seqüències didàctiques els alumnes han après a opinar, a ser crítics, a raonar, a debatre amb els seus companys, a arribar a una conclusió final, a pensar en la intenció dels textos per poder després opinar i a relacionar la informació amb la vida quotidiana o amb altres disciplines. A més, es demostra que el treball ha estat prou ben preparat i és interessant la manera com s'estructura i s'enfoca ja que tot està molt pautat i els alumnes quan arriben a l'activitat de síntesi han tractat molts aspectes que els porten a poder comentar un ampli

ventall de qüestions, tot i que de vegades no hi aprofundeixen gaire. En aquest sentit, de vegades trobem que no responen o que responen en primera persona en nom del grup. Sobre el paper tenim respostes en grup, respostes en grup en primera persona i respostes en què cada individu respon personalment, probablement perquè no han arribat a posar-se d'acord després de debatre les seves opinions. Ara bé, no podem arribar a saber quin ha estat el grau del debat. De vegades hi ha respostes molt elaborades, però també en trobem de poc elaborades, escrites com si no tinguessin ganes de reflexionar o només responen a una de les dues preguntes plantejades. Tampoc sabem exactament qui escrivia les respostes i si es deixava coses pel camí. Això ens porta a fer autocrítica. Hauríem d'haver enregistrat com treballaven els alumnes i d'aquesta manera haguéssim obtingut més informació sobre la manera de procedir de cada grup.

També es poden observar diferències entre els dos instituts i entre les diferents classes. Els alumnes del Pere Ribot aprofundeixen més en les seves opinions i són més crítics amb tot. També fan més connexions interdisciplinàries i amb el seu món quotidià. També es pot observar que el millor dels grups és el de 4C per les respostes que donen i les observacions que fan. Els de l'institut Euclides no són tan bons cap dels tres grups, les respostes són més pobres i en moltes ocasions els del grup 4C donen unes respostes molt pobres o fora de lloc. Tots tres grups reflexionen, però a vegades poc o no van més enllà del que se'ls demana. Pel que fa a la llengua catalana, també es pot observar que els alumnes del Pere Ribot tenen un nivell lingüístic molt més elevat que els de l'Euclides, els quals fan moltíssimes faltes ortogràfiques i demostren tenir un nivell baix de llengua.

Ara bé, en general, el treball ha resultat interessant. Podem afirmar que tots els alumnes que han realitzat les seqüències didàctiques plantejades han fomentat el seu esperit crític, que, per cert, és un aspecte que critiquen en les seves respostes: la manca d'oportunitats per expressar la seva opinió a classe. Comentaris d'aquest tipus van aparèixer durant les respostes dels diferents temes, però destaca que, sobretot els alumnes de l'Euclides, tinguin una visió tan negativa de l'institut i de l'ensenyament, el qual diuen que és opressor, que no els incita al diàleg i a l'opinió, que només els ensenya a aprovar i que és la família qui els fomenta l'esperit crític. Concretament, demanen que els professors, a banda d'ensenyar les assignatures, també els ensenyin a ser crítics, a formar-los com a persones. Per tant, aquest treball és una manera de treballar diferents aspectes, i de fomentar el desenvolupament d'aquest esperit crític que volen tenir i la reflexió.

Analitzades i discutides les respostes de les seqüències didàctiques, convé passar a les pautes d'avaluació de les exposicions orals. Aquestes aporten una mica de llum sobre les percepcions dels alumnes en relació als treballs dels seus companys. Cada grup havia d'avaluar a la resta després d'haver realitzat l'exposició oral de la temàtica que havien treballat. La discussió sorgeix a l'hora de considerar si aquest és el millor mètode d'avaluació ja que la nota de cada grup era col·lectiva i hi va haver alumnes que individualment ho van fer millor que d'altres. Fet que en alguns casos provocà que els alumnes avaluadors tinguessin problemes a l'hora de triar una nota. En canvi, fou positiu que l'avaluació es realitzés en grup ja que provocà que els alumnes haguessin de consensuar la nota, cosa que facilità l'objectivitat i la justícia en el sentit que es van evitar

els possibles tractes de favor per amistat. I s'afavorí el debat i l'argumentació sobre la qualificació proposada. Per avaluar-se tenien sis indicadors. El primer els preguntava si l'ordre de l'exposició havia estat lògic i si exposaven les idees amb claredat i si parlaven amb correcció. Al primer institut, el 79,36% de les respostes eren satisfactòries. En canvi, en el segon eren el 85,71%. En segon lloc, el 61,90% en el primer institut i el 74,60% en el segon han fet seu el contingut dels poemes treballats i el saben transmetre de manera engrescadora. En aquestes dues primeres qüestions potser hagués estat interessant dividir allò que se'ls plantejava ja que en cada ítem s'hi barrejaven dos indicadors. Per exemple, potser l'ordre de l'exposició havia estat lògic, però les idees no havien estat ben exposades. O demostraven haver fet seu el contingut dels poemes, però no el sabien transmetre de manera engrescadora. I, tanmateix, calia avaluar-ho conjuntament. En la tercera qüestió se'ls preguntava sobre si havien utilitzat una terminologia adequada en l'anàlisi i interpretació dels poemes. En aquest cas els percentatges positius eren del 66,66% en el primer institut i el 75,39% en el segon. Després se'ls preguntava per si analitzen, interpreten, argumenten i relacionen els elements formals i conceptuals dels poemes de manera reflexiva. Aquí també el percentatge és superior en el segon institut. El 80,95% davant del 68,25% del primer. A continuació, sobre si argumenten idees amb sentit crític i relacionen conceptes de manera creativa en el discurs, en el primer institut el percentatge és del 65,07%, i en el segon el 70,63%. Per últim, consideren en el primer institut que el 69,04% demostren que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada i en el segon el 70,63%. En aquest cas, els resultats són més igualats, però en els altres podem interpretar que en el primer institut els percentatges són més baixos perquè potser el nivell d'exigència entre els alumnes a l'hora d'avaluar-se ha estat més alt. Fet que es podria explicar pel diferent context dels dos centres. En el primer cas són més rigorosos perquè tenen unes expectatives i exigències més altes i, en canvi, en el segon les dificultats per portar a terme el treball els poden haver portat a considerar que l'esforç ja ha estat considerable. I per això s'han avaluat més positivament. En qualsevol cas, en ambdós instituts, els resultats majoritaris se situen en les franges altes (bé i molt bé). Ara bé, en relació amb l'anàlisi dels resultats de les seqüències didàctiques es constata que, tot i que les respostes del primer institut eren més elaborades, a l'hora de coavaluar-se els resultats són més baixos en comparació als del segon institut. En aquest cas, l'anàlisi dels resultats de les seqüències didàctiques demostra que han rendit menys que en el primer institut, tanmateix els alumnes a l'hora de coavaluar-se s'han valorat de manera més positiva. També pot ser perquè el nivell dels alumnes del segon institut és més baix i poden haver trobat més difícils les qüestions que se'ls plantejaven. Per tant, han tingut la sensació que el grau d'esforç i de pensament era més elevat d'aquell que estan acostumats a realitzar habitualment. També cal mencionar aquí que els alumnes del segon institut han treballat amb les seqüències didàctiques millorades. I, com s'ha vist, s'hi han introduït més preguntes i s'ha canviat algun poema amb la intenció de fomentar més el desenvolupament del pensament crític. Sigui com sigui, allò que considerem rellevant és que en ambdós casos els alumnes han percebut que majoritàriament els seus companys han fet seus els continguts dels poemes, els han sabut analitzar i interpretar. A més d'argumentar i relacionar idees amb sentit crític i de demostrar que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica

treballada. Per temes, observem que en el primer institut la temàtica que ha funcionat millor ha estat la de l'existència amb un 83,33% de respostes a la franja alta (bé i molt bé). En canvi, en el segon institut ha estat la del poder amb el 80,55%. Ara bé, seguida de ben a prop (79,62%) de les temàtiques de consum i existència. En el primer institut, a continuació s'hi troba poder amb el 82,40% i consum amb el 71,29%. Així, podem constatar que les tres temàtiques que han funcionat millor en els diferents grups dels dos instituts han estat existència, poder i consum. En alguns casos, en altres temes, s'observa que en un dels tres grups els resultats han estat molt elevats, però en canvi en els altres dos no i això fa baixar la mitjana dels percentatges. Així, tanmateix, convé destacar que en totes les temàtiques hi ha hagut com a mínim un dels tres grups que ha tingut àmplia majoria de valoracions positives. Si ens fixem en el tema que ha obtingut un percentatge de respostes positives més baix en el global dels tres grups, en els dos instituts hi trobem el tema ciutats amb un 53,70% en el primer centre i amb un 69,44% en el segon. Tanmateix, en ambdós casos hi ha hagut una classe de cada grup on els percentatges han estat elevats. En aquest sentit, podem afirmar que tots els temes treballats han funcionat com a mínim en un grup en els dos instituts.

A continuació, contrastem aquestes dades amb els resultats del qüestionari final en què cada alumne individualment valora l'experiència didàctica que ha portat a la pràctica. És a dir, passem de la coavaluació a l'autoavaluació. Això ens permet constatar que en el primer institut el 77,92% dels alumnes creuen que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. En el segon institut, són el 76,78% els qui ho pensen. És a dir, que ens trobem davant d'uns percentatges molt igualats. El 84,41% dels alumnes del primer institut consideren que els poemes fomenten la reflexió. I també el 84,41% consideren que potencien l'esperit crític i reflexiu. En el segon institut, el 98,21% consideren que els poemes fomenten la reflexió. I el 91,07% creuen que potencien l'esperit crític i reflexiu. Podem observar que se'ls plantejava qüestions similars per tal de validar les respostes i que aquestes no fossin aleatòries. Així, en el primer institut, els percentatges coincideixen. En el segon, no coincideixen, però el gruix de respostes està per sobre del 90%. És a dir, en ambdós casos majoritàriament els alumnes consideren que els poemes els han ajudat a potenciar el seu esperit crític i reflexiu. Així, aquests resultats també són positius com en els de les pautes d'avaluació de les exposicions orals. Ara bé, en aquest cas són més elevats. És a dir, que en l'anàlisi general de tota l'experiència didàctica, no només de l'exposició oral, els resultats positius augmenten. En relació a altres qüestions que se'ls demanava, destaca que en els dos instituts consideren majoritàriament que els poemes els han estat útils per aprendre coses noves i que les seqüències didàctiques els han estat útils per canviar la seva manera de veure la poesia. També els han permès conèixer qui era Joan Brossa i què escrivia. És a dir, que si comparem aquestes dades amb les del qüestionari inicial observem una evolució. Podríem dir que en general ja no perceben la poesia com a tan difícil ni avorrida. Han vist que la poesia no és només l'expressió de sentiments romàntics. Han conegut un poeta que desconecien i han treballat unes seqüències didàctiques amb un enfocament basat principalment en el desenvolupament del pensament crític.

Per últim, és rellevant contrastar aquestes dades també amb les de l'anàlisi dels diaris dels professors que ens aporten informació de gran utilitat ja que s'hi recullen observacions, reflexions i explicacions del què ha passat a l'aula durant l'aplicació de les seqüències didàctiques. Així, disposem de tres diaris: el del professor investigador durant la fase de recerca en el primer institut, el de la professora col·laboradora en la segona fase de la investigació i el del professor investigador també durant la segona fase de l'experiència. En general, en els tres casos s'hi poden observar uns patrons que es repeteixen i que coincideixen. S'hi anoten per una banda, dificultats o problemes d'interpretació que tenen els alumnes i per l'altra aspectes que funcionen. Així, els diaris deixen constància que els alumnes han desenvolupat el seu pensament crític. Són moltes les anotacions en què es diu que els alumnes pensen, rumien, reflexionen, etc. També es percep que els professors valoren positivament la majoria de les sessions. Destaquen la bona predisposició dels alumnes i la sensació que han après molt. És a dir, coincideix allò que hi ha escrit als diaris amb els resultats que després queden recollits en el treball dels alumnes a les seqüències didàctiques, a les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals i als qüestionaris.



## 7. CONCLUSIONS GENERALS

En iniciar aquest trajecte ens havíem fet unes preguntes d'investigació que comportaven el desenvolupament d'un seguit d'objectius. És moment de valorar si hem donat resposta a tot allò que ens plantejàvem.

### *Quin paper pot tenir la lectura de la poesia de Joan Brossa en la construcció del pensament crític dels alumnes de secundària?*

D'entrada, a l'hora d'iniciar la investigació, vam analitzar un conjunt de propostes didàctiques ja existents sobre Brossa perquè necessitàvem saber d'on partíem. És a dir, calia saber què s'havia treballat sobre el poeta i com. En aquest sentit, vam poder comprovar que el tipus de seqüències didàctiques que nosaltres volíem proposar encara no havien estat plantejades. Vam constatar que el paper que té la lectura de la poesia de Joan Brossa en la construcció del pensament crític dels alumnes de secundària era insignificant ja que pràcticament l'autor no apareixia en els manuals i llibres de text de secundària. I tampoc s'havia fet cap recerca acció sobre un treball a fons a les aules. A més, els qüestionaris inicials van permetre evidenciar que la majoria d'alumnes desconeixia abans de començar el treball qui era Joan Brossa.

Ara bé, convé aclarir que les activitats sobre el poeta i la seva obra són ben vives. Durant els anys que ha durat la nostra recerca han aparegut diferents propostes didàctiques impulsades des de la Fundació Joan Brossa o des de professionals del món de l'educació que han anat ampliant les que hi havia en el moment que nosaltres iniciàvem el nostre camí. Tanmateix, no hem incorporat aquestes propostes al nostre treball perquè són posteriors al nostre punt de partida i, per tant, no han condicionat l'elaboració de les seqüències didàctiques de la recerca que hem portat a terme.

Nosaltres preteníem dissenyar, experimentar i validar seqüències didàctiques que desenvolupessin el pensament crític dels alumnes a partir de textos brossians. A més, d'elaborar un corpus de versos extrets de l'obra de Brossa que continguessin reflexions vitals o màximes. Aleshores vam elaborar set seqüències didàctiques a partir de diferents temàtiques: llengua, consum, poder, educació, amor, ciutats i existència. Cada itinerari responia a una estructura similar que es dividia en quatre parts: activitats inicials a partir d'un poema visual, objecte o cartell, una segona part integrada per poemes narratius, una tercera part amb les màximes i una activitat final de síntesi. Aquestes propostes didàctiques en un procés de recerca acció van ser experimentades en dos instituts de la comarca del Maresme. Una vegada realitzada la primera experimentació es van introduir les modificacions pertinents per portar a la pràctica les mateixes propostes, però millorades. De l'anàlisi i discussió dels resultats, com hem constatat a l'apartat anterior, se'n desprèn que les propostes didàctiques han quedat validades ja que en la triangulació de les dades queda demostrat que els resultats obtinguts han estat en general reeixits. Les dades obtingudes evidencien que la poesia brossiana fa reflexionar als alumnes. S'observa que almenys un grup de cada institut ha assolit uns resultats satisfactoris en la realització del treball encomanat. Per exemple, en la seqüència sobre el poder del primer institut, en el 68,58% de les respostes dels alumnes hi ha evidències que, en diferents graus, el

pensament crític s'ha desenvolupat. I si ens centrem en les respostes dels qüestionaris finals de tots els participants, el 87,74% dels alumnes considera que els diferents poemes treballats potencien l'esperit crític i reflexiu. També en trobem mostres als diaris dels professors: “Després han llegit un altre poema i han plantejat una reflexió sobre si al món hi ha moltes diferències”, “En general, la classe ha funcionat molt bé. Han treballat de manera autònoma, han col·laborat entre ells i han intercanviat opinions i punts de vista”, “Passen a les sentències. Obren un debat a partir de la sentència ‘*quan se n’ha anat, la confiança ja no torna més*’. Hi ha diferents reflexions de la resta d’alumnes de la classe”, etc.

Així, a partir d’aquí en podem extreure les característiques que ha de tenir un corpus poètic per tal que ajudi a fer pensar als alumnes. Cal que sigui:

1. **Comprensible:** ha de tenir un nivell d’intel·ligibilitat adequat a l’edat dels alumnes. En aquest sentit, Colomer i Camps (1991) apunten que el docent ha de preveure una gradació dels textos literaris a través dels quals vol fer progressar els seus alumnes, a partir, naturalment, dels que els són més propers i basant-se en els coneixements que tenen en cada moment amb la finalitat que els entenguin.
2. **Engrescador:** ha de motivar i acostar-se als interessos dels estudiants. Bordons (2003) considera que cal la implicació personal del lector-alumne per aconseguir la motivació i, per tant, cal buscar temes atractius que puguin ser relacionats amb les vivències personals de cadascú.
3. **Provocador:** ha de sorprendre i qüestionar idees preconcebudes. Els alumnes manifesten en els qüestionaris finals que el treball ha contribuït a fer-los pensar perquè mai s’havien plantejat les qüestions de la vida en aquest sentit. Fins i tot, algun afirma que ara veu la vida de manera diferent.
4. **Revelador:** ha de permetre descobrir nous punts de vista. El fet que els alumnes hagin experimentat que altres companys tenen opinions diferents sobre un tema ha fet que afirmessin a la valoració del treball que això els havia fet reflexionar.
5. **Vinculable:** ha de possibilitar l’establiment de relacions, comparacions i alternatives diverses. Segons Mendoza (2012:78), llegir és sempre relacionar i, com és sabut, la lectura és un procés en el qual el lector estableix connexions i vincles entre els seus propis coneixements amb el text i el seu contingut.
6. **Explorable:** ha de facilitar diferents interpretacions. Brossa dins Permanyer (1999:29) sentenciava “que un mestre ens ha d’alliberar i tornar-nos a la realitat de nosaltres mateixos.” És a dir, cal que donem les eines necessàries per tal que els alumnes aprofundeixin en ells mateixos, perquè trobin la seva essència, allò que realment són, volen ser o volen esdevenir sense imposar-los unes creences preestablertes.
7. **Qüestionable:** ha d’afavorir el treball en grup, l’intercanvi d’opinions i el debat. Sánchez-Enciso (2007) parla de dialogar, de convidaure en la paraula. Proposa una indagació en el text que sigui el fruit d’una negociació de mirades dintre de l’aula.

En aquest sentit el nostre estudi fa que ens plantejem si la poesia de Joan Brossa podria tenir un paper més rellevant en els manuals de text de secundària i seria interessant que la seva obra es pogués treballar en un grau més alt de profunditat a les aules dels instituts d'aquest país. La interdisciplinarietat que hi ha en les propostes didàctiques que hem plantejat en facilitaria l'escomesa: el diàleg amb l'art, la filosofia, la història, el cinema, etc.

### ***Com es pot observar si els alumnes han desenvolupat el pensament crític?***

Un altre dels objectius que ens marcàvem era activar la reflexió personal i interpersonal de l'alumnat mitjançant la poesia de Brossa, estimular la capacitat d'anàlisi crítica a partir de la lectura de textos brossians i desenvolupar el pensament crític de l'alumnat. Aquí convé recordar que segons Richard Paul (1989), la necessitat fonamental dels estudiants és que els ensenyin com pensar i no què pensar; per tant, el contingut seleccionat havia de tractar sobre temes significatius i destacar-ne aspectes vitals que estimulessin a recollir, analitzar i avaluar els temes estudiats. En aquest sentit, el mateix autor defineix el pensament crític com el procés intel·lectualment disciplinat que fa que una persona esdevingui experta en allò, conceptualitzant, aplicant, analitzant, sintetitzant, i/o avaluant informació procedent de l'observació, l'experiència, la reflexió, el raonament, la comunicació, com una guia per opinar i actuar. I, per tant, tots aquests aspectes vam tenir-los en compte a l'hora de programar les seqüències, com s'ha explicat en l'apartat 5.1. *Fase d'elaboració dels materials didàctics* i després en l'anàlisi de les dades es constata que els alumnes han pensat sobre els diferents temes.

A partir de les deu categories d'anàlisi establertes per tractar les respostes dels alumnes a les seqüències didàctiques plantejades, hem observat que el pensament crític s'ha estat utilitzant, com hem vist en l'anàlisi i discussió dels resultats. També ho hem pogut comprovar en l'anàlisi dels diaris dels professors ja que són nombroses les anotacions en aquest sentit. Vegem-ne un parell d'exemples: "Després amb el poema "Mantenir-se escèptic" comenten que és important qüestionar-se les coses." i " (...) Fan la reflexió que llegint podem arribar a tenir criteri propi, a ser independents." Així com també en els qüestionaris i en les rúbriques d'avaluació de les exposicions orals, en les quals observem que en el primer institut els alumnes consideren que el 69,04% demostra que els poemes han fomentat el seu esperit crític en relació a la temàtica treballada i en el segon centre el percentatge és del 70,63%. És a dir, que a partir de les percepcions dels professors i dels alumnes i de les evidències materials en els treballs dels participants es pot dir que s'ha estimulat el desenvolupament del pensament crític.

L'enfocament literari que s'ha portat a la pràctica s'ha basat en un mètode de treball que ha estimulat la reflexió dels alumnes mitjançant el foment d'un clima d'obertura dins de l'aula, animant els alumnes a interactuar i cooperar, formulant-los diferents tipus de pregunta, ja sigui de contextualització, d'anàlisi o de crítica. Així s'ha observat que els alumnes eren capaços, a vegades amb l'ajuda del professorat, de fer operacions com inferir, relacionar, extreure conclusions, preveure, emetre judicis, etc. Per tant, en aquest

sentit, podem afirmar que ha estat un enfocament que ha estimulat la capacitat d'anàlisi crítica dels estudiants.

Hem evidenciat en la nostra recerca que mitjançant l'enfocament que hem donat a l'estudi de la poesia de Brossa s'ha facilitat que els alumnes desenvolupessin el raonament crític. És evident que depenent del contingut dels poemes i de les qüestions que es plantegin s'estimula més un tipus de destresa o altre. Ara bé, el nostre estudi només pretén ser una petita aportació en l'ampli camp de la didàctica que posi de manifest que un ensenyament de la literatura basat en el desenvolupament del pensament crític és viable. No pas per criticar la resta d'enfocaments, sinó per aproximar d'una manera diferent la literatura als alumnes de secundària. Així, per percebre com han pensat els alumnes, hem establert uns descriptors de diferents nivells de realització del desenvolupament del pensament crític en relació a cada categoria d'anàlisi.

Ara bé, l'observació d'aquestes evidències hagués quedat reforçada si a la nostra investigació hi haguéssim incorporat enregistraments d'àudio o de vídeo del treball en grup dels alumnes i de les seves exposicions orals. Els documents gràfics i sonors que hauríem obtingut ens haguessin pogut aportar molta més informació per a ser analitzada sobre l'evolució del treball dels alumnes. Cal tenir-ho present per a recerques més aprofundides o posteriors. En aquest sentit, potser s'hagués pogut plantejar una investigació de menys seqüències didàctiques, amb menys grups participants per observar-ne i analitzar-ne amb més profunditat el procés de desenvolupament del pensament crític.

### ***La lectura de la poesia de Brossa contribueix a la pràctica reflexiva?***

Per últim, ens plantejàvem distingir des del punt de vista didàctic les possibilitats creatives i reflexives de la poètica de l'autor i analitzar-ne els resultats obtinguts i extreure'n conclusions per validar les propostes experimentades. I, és clar, respondre a la qüestió de si la lectura de la poesia de Brossa contribueix a la pràctica reflexiva.

Com hem tractat en el marc teòric, podríem considerar Brossa com el poeta total, ideal per a la nostra recerca, ja que els seus poemes, segons Bordons i Cavalli (2012), sol·liciten una activitat interpretativa del lector molt intensa i conscient, a diferència de la que reclama una part de la poesia no experimental, en què el procés de donar sentit és més inconscient. És a dir, que l'obra del poeta, com apunta Bordons (2003) força a la reflexió, perquè posa l'èmfasi en allò que hi ha al darrere del més evident. I més si hi ha un enfocament metodològic que potenciï el desenvolupament de l'esperit crític i la reflexió a partir del treball col·laboratiu i de preguntes que requereixin de diàleg i discussió.

Així, doncs, la lectura de la poesia de Brossa contribueix a la pràctica reflexiva ja que facilita la reflexió sobre les pròpies idees i les dels altres. En conseqüència fomenta l'argumentació de la pròpia opinió i aquest és un acte educatiu molt rellevant ja que educar en el pensament crític passa també per demanar als alumnes que justifiquin el perquè de les seves pròpies idees, de les pròpies afirmacions, acceptant que les idees es poden modificar després d'escoltar el punt de vista de l'altre.

A més, la poesia de Brossa permet desenvolupar habilitats per fer front als canvis i a les dificultats, per assolir un benestar personal, ja que facilita analitzar i qüestionar-se l'entorn amb criteri propi per trobar solucions alternatives als problemes. Així, en l'ús de l'argumentació hi trobem elements per superar prejudicis i consolidar el pensament propi, i també s'ha fomentat el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre persones, per treballar el respecte a la diferència. És a dir, per aprendre a respectar el criteri del company, per donar veu a tothom sense diferències. Pensar per un mateix, però acceptar que l'opinió de l'altre pot tenir més consistència que la teva. I també pot servir per aprendre a encaixar les crítiques.

Ara bé, aquí caldria apuntar que en l'elaboració del projecte haguéssim pogut introduir-hi altres millores perquè les respostes dels alumnes haguessin assolit més sovint un grau de desenvolupament del pensament crític més elevat. Ens n'adonem que en algunes qüestions hauríem d'haver explicitat més clarament que es volia que argumentessin les seves respostes per escrit. Per tant, caldria esmenar algun dels redactats dels enunciats de les preguntes que es plantegen a les seqüències didàctiques. Per exemple, en el poema "Viatjava en un vagó de primera..." a les dues primeres preguntes: "1- Qui podria ser el subjecte que viatja en el vagó? 2- Qui podrien ser els seus adeptes? Es podrien sentir enganyats?" hagués calgut demanar-los que justificuessin les seves respostes per així poder observar millor el grau de desenvolupament del raonament crític dels alumnes. També hagués calgut que el professor investigador no hagués actuat habitualment només com a observador, en la seva voluntat d'observar fins on eren capaços d'arribar els alumnes per si sols. És a dir, hauria d'haver fet una tasca més d'acompanyament i de suport perquè els alumnes haguessin portat a terme una pràctica reflexiva més profunda. Finalment, potser també haguessin estat més positius els resultats si a tots els equips de treball els agrupaments dels alumnes no s'haguessin fet per sorteig. El professor podria haver organitzat els grups segons el rendiment acadèmic de l'alumnat de manera que haguessin quedat més equilibrats.

### ***Es pot enfocar l'ensenyament de la poesia des d'una metodologia que potencii l'esperit crític i reflexiu dels alumnes?***

En definitiva, podem afirmar que la poesia de Brossa serveix per fer reflexionar l'alumne sobre si mateix, sobre la vida i sobre el món que l'envolta. En aquest sentit, les propostes didàctiques han contribuït a demostrar que es pot treballar la poesia a les classes de secundària amb l'objectiu i el sentit d'estimular i desenvolupar el pensament crític dels alumnes. Per aconseguir-ho cal tenir presents els següents components:

1. La selecció d'un corpus poètic comprensible, engrescador, provocador, revelador, vinculable, explorable i qüestionable. Buscar un fil conductor.
2. L'elaboració d'activitats amb preguntes de diferents tipus: de contextualització, d'anàlisi i de crítica. Tenir present les categories d'anàlisi que es volen treballar. Hem vist que Esteve (2007) considerava que el tipus de preguntes més idònies han de ser de resposta oberta que convidin a raonar o justificar, a definir o relacionar l'objecte d'estudi amb les experiències dels aprenents.

3. El foment d'un clima d'aula que faciliti la participació. Donar el protagonisme als alumnes amb l'acompanyament del professorat.
4. La desacceleració del temps en la realització de les tasques. Raonar i aprendre són activitats lentes.
5. L'establiment d'indicadors d'avaluació i de coavaluació que siguin coneguts per tothom. Explicar què es pretén assolir.

És a dir, podem concloure que l'obra de Brossa és ideal per a tot això, però també caldria fer una feina de tria de poemes d'altres autors (del passat i del present) que permetessin aquest tipus de reflexió i que d'aquesta manera s'obrís el camí d'un enfocament de la poesia que potenciés l'esperit crític dels alumnes de manera general. En aquest sentit, també cal posar de manifest la importància de treballar per projectes a partir de seqüències didàctiques. De fet, aquests últims cursos s'ha potenciat arreu aquest tipus de treball, però quan nosaltres iniciàrem la investigació no era una pràctica habitual, malgrat que les aportacions de Dolz (1994) i Camps (2003) ja feia anys que existien. Dit en altres paraules, proposem un ensenyament de la poesia que a l'inici es formulis uns objectius precisos, que durant la realització de la tasca es treballi de manera col·laborativa i reflexiva i que al final l'alumnat prengui consciència del seu aprenentatge. Comptat i debatut, la nostra investigació acció demostra que en certs contextos aquest tipus de pràctica funciona, però caldria extrapolar-la en d'altres i amb autors diferents per tal de verificar que la metodologia funciona. A part, però, també caldria formar el professorat per saber planificar seqüències d'aquest tipus, seleccionar obres adequades i formular les preguntes adients.

I, arribats en aquest punt, escolteu aquest silenci.

ARA

La pàgina que llegiu fuig del llibre  
i emprèn la volada emportada pel vent.  
(M'atanso a la barana per veure on  
anirà a raure.)

Joan Brossa, *Gual permanent*, 1977. [Brossa 2017: 175]

## 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alvermann, D. E., Dillon, D. R. i O'Brien, D. G. (1990). *Discutir para comprender: el uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor.

Ambrós, A. i Ramos, J. M. (2018). "Educació literària i relats breus". *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 76, pàg. 7-13. Barcelona: Graó.

Arenas, C. i Madrenas, D. (2009). "Per què poesia contemporània a l'aula?" A: Bordons, G. (coord.). *Poesia i Educació: d'Internet a l'aula*, pàg. 77-92. Barcelona: Graó.

Audí, M. (2011). "Joan Brossa 1960: poésie et quotidienneté". A: Güell, Mònica (dir.). "L'année 1960 en poésie / L'any 1960 en poesia". *Catalonia*, núm. 9. París: Université Paris-Sorbonne, pàg. 6-7.

Audí, M. i Bordons, G. (2010). "Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975) de Joan Brossa o la recerca d'un nou llenguatge entre la imatge i la paraula". A: Muntaner, Maria, Picornell, Mercè, Pons, Margalida i Reynés, Josep Antoni (ed.). *Transformacions: llenguatges teòrics i relacions interartístiques (1975-2000)*, pàg. 77-102. Barcelona, Palma de Mallorca: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Edicions UIB i Institut d'Estudis Baleàrics (Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 36).

Audí, M. i Costa, L. (2009). "La poesia experimental, poesia fronterera: la sorpresa del desconegut i l'entrada en el joc", pàg. 93-110. A: Bordons, G. (coord.). *Poesia i Educació: d'Internet a l'aula*. Barcelona: Graó.

Audí, M., Bordons, G. i Costa, L. (2009). "La poesia experimental, poesia fronterera: concepte, característiques i recepció", pàg. 383-393 A: Gregori, Alfons (coord.) i altres. *Discurso sobre fronteras – fronteras del discurso: estudios del ámbito ibérico e iberoamericano*. Lask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.

Ausubel, D. P., Novak, J. i Hanesia, H. (1993). *Psicología evolutiva*. Mèxic: Trillas.

Avolio, S. (1987). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar.

Badia, J. i Cassany, D. (1994). "La classe de literatura, avui". *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 1, juliol, pàg. 7-14.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Ballester, Ll. (2004). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Palma de Mallorca: Edicions de la Universitat de les Illes Balears.

Barberà, R. i altres (2012). *Llengua catalana i literatura 4t d'ESO*. Barcelona: Casals.



- Barnés, J. (2019): “Joan Brossa o buscar la dimensió de l’èsser”. A: Garcia-Sedas, P.: *Irradiacions brossianes. Amb motiu del centenari Joan Brossa*. Edicions de la Revista de Catalunya, 05. Fundació Revista de Catalunya, pàg. 38-48.
- Bartholomew, R. i Sánchez, M. (1981). *Interacción verbal*, pàg. 23. Caracas: Mimeógrafo.
- Bierwisch, M. (1970). *Poeticund Linguistik*. Nymphenburger: Verlagashandlum.
- Bobes, C. (1994). “La literatura. La ciencia de la Literatura. La crítica de la razón literaria”. A: Villanueva, D. (coord.). *Curso de teoría literaria*. Madrid: Taurus, pàg. 19-44.
- Bordons, G. (1988). *Introducció a la poesia de Joan Brossa*. Barcelona: Edicions 62.
- Bordons, G. (1994). “Visió sincrònica sobre la didàctica de la literatura”. *Articles. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1, pàg. 27-36.
- Bordons, G. (2001). “Introducció”, pàg. 1-15. A: Brossa, J.: *Antologia de poemes de revolta (1943-1978)*. Barcelona: Edicions 62.
- Bordons, G. (coord.) (2003). *Aprendre amb Joan Brossa*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Bordons, G. (2016). “La poesia, fanal de l'educació”. *Temps d'educació*, núm. 50, pàg. 11-30.
- Bordons, G. (2013). “Record d’un malson”. [en línia]: <http://accionsiterritori.com/2013/01/13/record-dun-malson/> [Consulta: 14 de juny de 2019].
- Bordons, G. i Cavalli, D. (2012). “Mecanismes de percepció de poesia visual: Brossa i Viladot, 1970”. *Catalan Review. International Journal of Catalan Culture*. Liverpool: Liverpool University Press, núm 26, pàg. 85-106.
- Bordons, G. i Díaz-Plaja, A. (1993). *Literatura comparada: catalana i castellana: propostes de treball*. Barcelona: Empúries.
- Bordons, G. i Ferrer, J. (2009). “Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l’aula”, pàg. 27-50. A: Bordons, G. (coord.). *Poesia i Educació: d’Internet a l’aula*. Barcelona: Graó.
- Brightman, H. J. (1997). *GSU Master Teacher Program: On Critical Thinking*. Georgia State, 1-6. Retrieved May 20. 2003.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brossa, J. (1970). “Poema visual”. *Herba foc* (Poemes habitables, 15). Reproduït a *Poemes visuals* (1975). Barcelona: Edicions 62.

- Brossa, J. (1970). *Poesia rasa: tria de llibres: 1943-1959*. Barcelona: Ariel.
- Brossa, J. (1977). *Poemes de seny i cabell. Triada de llibres. 1957-1963*. Esplugues de Llobregat: Ariel (col·lecció “Cinc d’Oros”, 7).
- Brossa, J. (1980). *Rua de llibres*. Sant Joan Despí: Ariel (col·lecció “Cinc d’Oros”, núm. 8).
- Brossa, J. (1982). *Ball de sang*. Barcelona: Crítica (col·lecció “Sarrià”, núm. 8).
- Brossa, J. (1983). *Askatasuna, 1969-70*. [Primer llibre de la sèrie Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)] Barcelona: Alta Fulla.
- Brossa, J. (1984). *El saltamartí*. Barcelona: Proa.
- Brossa, J. (1984). *Model de fruita, 1957. A: Cappare, 1973*. Barcelona: Proa.
- Brossa, J. (1986). *Els entra-i-surts del poeta, 1973*. Barcelona: Alta Fulla. [Quart llibre de la sèrie Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)]
- Brossa, J. (1987). *Poemes públics, 1974-1975*. Barcelona: Alta Fulla. [Cinquè llibre de la sèrie Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)]
- Brossa, J. (1988). *Tarannà, 1975*. Barcelona: Alta Fulla. [Sisè llibre de la sèrie Els entra-i-surts del poeta. Roda de llibres (1969-1975)]
- Brossa, J. (1988). *Ventall de poemes urbans*. València: Edicions de la Guerra.
- Brossa, J. (1990). Reedició de *Poesia Rasa I* (de la publicació inicial de 1970, inclou els llibres *Em va fer Joan Brossa, Odes rurals, Cant de topada i de victòria, El tràngol, Catalunya i selva, Cant i Festa*, a més del pròleg de Manuel Sacristán). Barcelona: Edicions 62 (col·lecció “Poesia” / Sèrie Gran, núm. 3).
- Brossa, J. (1991). Reedició de *Poesia Rasa II* (de la publicació inicial de 1970, inclou els llibres *El pedestal són les sabates, Interluni, Poemes de París, El poeta presenta quinze pantomimes, Els entrebancs de l’univers, Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet i Avanç i escampall*). Barcelona: Edicions 62 (col·lecció “Poesia” / Sèrie Gran, núm. 5).
- Brossa, J. (1997). *La clau a la boca, 1996*. Barcelona: Barcanova.
- Brossa, J. (1998). *La memòria encesa, mosaic antològic* (amb pròleg de Glòria Bordons i acompanyada d’un CD del recital “Núria Candela diu Brossa”). Barcelona: Barcanova.
- Brossa, J. (1999). *Sumari astral i altres poemes*. Barcelona: Edicions 62 / Empúries.
- Brossa, J. (2000). *Passat festes, 1993-1995* (reedició). Barcelona: Edicions 62 / Empúries (col·lecció “Poesia”, 48).
- Brossa, J. (2001). *Antologia de poemes de revolta* (amb introducció de Glòria Bordons). Barcelona: Ed: 62 (col·lecció “El cangur”, 289).

- Brossa, J. (2003). *Els entra-i-surts de Brossa* [en línia]: <http://lletra.uoc.edu/especial/brossa/> [Consulta: 27 de juny de 2019].
- Brossa, J. (2007). *El dia a dia (1988-1992)* (amb pròleg de Glòria Bordons). Barcelona: Edicions 62 (col·lecció “Poesia”, 109).
- Brossa, J. (2013). *Prosa completa i textos esparsos* (amb edició i estudi introductor “Un gènere imprescindible” de Glòria Bordons, inclou *Vivàrium*, *Anafil*, *Anafil 2*, *Anafil 3*, *Alfabet Desbaratat* i altres proses inèdites). Barcelona: RBA La Magrana (col·lecció “Les Ales Esteses”, 338).
- Brossa, J. (2017). *Poemes inèdits. Gual Permanent / Mapa de lluites* (amb epíleg de Vicenç Altaió i pròleg i edició de Glòria Bordons). Barcelona: Rata\_.
- Busquets, J. i Ramos, J. (coord.) (2012). *Llengua catalana i literatura 4t d'ESO, Projecte Eines*. Barcelona: Castellnou.
- Cairney, T.H. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carandell, Z. i Esteve, O. (s.d.). “Com s’ha de gestionar la dinàmica grupal per tal que esdevingui una eina per gestionar la comunicació i per fer avançar en el coneixement?” [en línia]: [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/materials/practica\\_reflexiva/eines/dinamiques\\_grupals.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/dinamiques_grupals.pdf) [Consulta: 29 de febrer de 2020].
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2018). *Laboratori lector: per entendre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E. i Monclús, R. (1996). *Avaluació de la comprensió lectora*. Barcelona: Graó.
- Coca, J. (1992). *Joan Brossa, oblidar i caminar*. Barcelona: La Magrana.
- Colomer, T. (coord.) (1992). *Ajudar a llegir: la formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
- Colomer, T. (2002). “Una nueva crítica para el nuevo siglo”. *CLIJ*, núm. 145, pàg. 7-17.
- Colomer, T. (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. i Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.

- Consell d'Europa (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* [en línia]:  
[https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)  
 [Consulta: 14 d'agost de 2019]
- Culler, J. (1975). *Poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- De Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Barcelona: Gredos.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (ed.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Dewey, J. (1982). *How We Think*. Lexington, Mass: Heath.
- Díaz-Plaja, A. (2002). “El lector de secundaria”. A: Muñoz, B. i altres (2002). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Saragossa: ICE Universitat de Saragossa, pàg. 171-197.
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2014). *La literatura a l'aula: Competències bàsiques, Àmbit lingüístic, Dimensió literària i comunicativa* [en línia]:  
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-literatura-aula.pdf>  
 [Consulta: 8 d'agost de 2019].
- DOCG núm. 4915 (2007). Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- DOCG núm. 6945 (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- Dolz, J. (1994). “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua”. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 2, pàg. 21-34.
- Dolz, J. i altres (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Brussel·les: De Boeck.
- Ebbut, D. (1983). *Educational Action Research*. Cambridge: Cambridge Institute of Education. Mimeo.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milà: Bompiani.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza”. A: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Vol. II (pàg. 195-301). Madrid: Paidós-MEC.
- Esteve, O. (2007). “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?”. A: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servei de Publicacions de la Universitat de Mondragón.
- Galda, L. i Beach, R. (2001). “Theory into Practice: Response to Literature as a Cultural Activity”. *Reading Research Quarterly*, núm. 36 (1), pàg. 64-73.
- Gimferrer, P. (1970). “L’obrador del poeta: Joan Brossa avui”. Barcelona: *Serra d’Or*, núm. 129 (juny), pàg. 59-60.
- Gimferrer, P. (1973). Pròleg a Brossa, Joan. *Cappare*. Barcelona: Proa (Col·lecció “Llibres de l’Ossa Menor”, 77).
- Gleize, J. M. (2019). “Transformateurs”. A: Audi, M., Bordons, G., Costa, L. (dir.) *Poesia experimental: poètiques, crítica i recepció*. París: Éditions Hispaniques, col·lecció “Littérature”, pàg. 17-27.
- González, J. (2010). *La lectura a Secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca del centre*. TDX (Tesis doctorals en Xarxa). <http://hdl.handle.net/10803/1304>
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Ediuoc / Gedisa.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jorro, A. (2004). “Un carnet de lecture à plusieurs voix”. *Repères*, núm. 30, pàg. 187-202.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir: educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Laberints brossians. El blog educatiu de la Fundació Joan Brossa (2012) [en línia]: <http://www.laberintsbrossians.com> [Consulta: 26 de juny de 2019].
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó 179.
- Lázaro Carreter, F. (1991). “La enseñanza de la literatura”. A: *Actas I Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ICE UNEX, pàg. 11-32.

- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, núm. 2, pàg. 34-46.
- Lincoln, Y. S. i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lluch, G. i Valriu, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català: anàlisi, gèneres i història*. Alzira: Bromera.
- London, J. (2010). *Contextos de Joan Brossa. L'acció, la imatge i la paraula*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- López, B. S. (2013). *Pensamientos crítico y creativo (3a ed.)*. Mèxic: Trillas, SA.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent: dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Manresa, M. i Margallo, A. M. (2010). "Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula". *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (51), pàg. 51- 65.
- Marrugat, J. (2009). *El saltamartí de Joan Brossa: les mil cares del poeta*. Tarragona: Arola.
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research, A Philosophic Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- McKernan, J (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Meek, M. (1992). "Ajudant els lectors". A: Colomer, T. (coord.). *Ajudar a llegir: la formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, pàg. 129-150.
- Mendoza, A. (2004). *La Educación Literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe.
- Mendoza, A. (2012). "Leer hipertextos de papel". A: Mendoza, Antonio (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro, pàg. 73-99.
- Mendoza, A. (2013). "De la intertextualidad a los hipertextos". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 62, pàg. 11-23.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyers, C (1986). *Teaching Students to Think Critically*, Josey-Bass, San Francisco, EUA.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

- Munita, F., Manresa, M. (2012). “La mediación en la discusión literaria”. A: Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados. Parapara* núm. 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, amb el patrocini de la Fundació SM (distribuït per Ekaré), pàg. 119-143.
- Noguero, Joaquim (1996). “Contra l’ensinistrament. Entrevista a Joan Brossa”. Barcelona: *Escola Catalana*, núm. 334 (novembre), pàg. 37-44.
- Paul, R. i altres (1989). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Califòrnia: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1989). *Theory of Knowledge and Literacy*. Critical Thinking in North America, EUA.
- Paul, R. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World* (4a ed.). Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Pérez, F. i altres (2012). *Llengua catalana i literatura 4t d’ESO*. Barcelona: Edebé.
- Permanyer, Ll. (1999). *Brossa × Brossa*, Barcelona: La Campana.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1994a). *Teoría del lenguaje literario*. A: Villanueva, D. (coord.). *Curso de teoría literaria*. Madrid: Taurus, pàg. 69-97.
- Ribeiro, J. M. (2009). “El valor pedagògic de la poesia”. A: Bordons, G. (coord.). *Poesia i Educació: d’Internet a l’aula*. Barcelona: Graó, pàg. 15-25.
- Rosàs, M. i Torralba, F. (2019). “Som crítics? Fonaments per a una educació compromesa”. *Informes breus*, núm. 69. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ruddell (1995). “Those Influential Literacy Teachers: Meaning Negotiators and Motivation Builders”. *The Reading Teacher*, núm. 48, pàg. 454-463.
- Sacristán, M. (1970). “La pràctica de la poesia (Joan Brossa)”. Pròleg a Brossa, Joan. *Poesia Rasa*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez-Enciso, J. (2007). *(Con)viure en la paraula: l’aula com a espai comunitari*. Barcelona: Graó.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Sell, R.D. (1992). “Teaching Shakespeare on Literary Pragmatic Principles”. A: P. S. Petersen (Ed.). *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus: Aarhus University Press, pàg. 9-25.
- Smith, D. G. (1977). “Classroom College Interactions and Critical Thinking”. *Journal of Educational Psychology* (EUA), núm. 69, vol. 2.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó i ICE de la UB.

- Stubbs, M. (1988). *Lenguaje y educación*. Madrid: Cincel.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terry, A. (2003). “La idea del llenguatge a la poesia de Joan Brossa”. A: *La revolta poètica de Joan Brossa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, KRTU, pàg. 65-74.
- Thomas, J. J. (1978): “Theorie générative et poétique littéraire”. *Languages*, 51, 7-64.
- Viu la poesia. Web dirigit per Glòria Bordons i Lis Costa, del grup de recerca POCIÓ (Poesia i Educació) de la Universitat de Barcelona (2003) [en línia]: [www.viulapoesia.com](http://www.viulapoesia.com) [Consulta: 27 de juny de 2019].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner i E. Souberman, ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, C. G. (1987). *Themaining Makers*. Londres: Hodderand Stoughton.
- Witte, T., Janssen, T. i Rijlaarsdam, G. (2006). “Two Empirical Studies to Describe the Variation in the Literature Curriculum and the Development of Literary Competence in Upper Secondary Education in the Netherlands.” Presentat al *The International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change*, Sinaia, Romania (22-25 de juny de 2006).



## ANNEXOS

### Annex 1. Seqüències didàctiques

#### 1.1. Seqüència didàctica: LLENGUA

##### 1.1 CARTELL

### VOLEM VIURE PLENAMENT EN CATALÀ



Brossa, J. (1997): “Volem viure plenament en català” Campanya a iniciativa de la Plataforma per la Llengua.

#### **Propostes didàctiques:**

- Quins colors predominen en el cartell? Creus que tenen alguna intenció? Quina? I la disposició de les paraules té algun significat o és aleatòria?
- Quin és l'eslògan que s'hi pot llegir? Què reivindica?
- Et sembla lògic o et sorprèn el seu missatge? Per què?
- Quan va ser escrit? Creus que encara podria ser vigent?
- Explica alguna situació de la teva vida quotidiana on no pots viure plenament en català.
- Digues altres àmbits on també s'esdevingui aquest fet.
- Creus que una reivindicació d'aquest tipus és comuna en la majoria de llengües?
- T'havies plantejat mai aquesta qüestió?

## 1.2. TEXTOS

### DESPRÉS DE LA GUERRA CIVIL...

Després de la guerra civil el català ha estat bandejat del carrer i de les escoles, però

enraonem i pensem en català i hem de fer un gran esforç per a expressar-nos en castellà: parlar-lo ens ve a repèl i gairebé preferim d'inhibir-nos de les converses.

*Els entra-i-surts del poeta*, 1973, [Brossa, 1986: 176]

#### **Propostes didàctiques:**

- Què va passar després de la Guerra civil a l'Estat espanyol?
- Per quin motiu creus que el català va ser bandejat de les escoles?
- En quina llengua enraones i penses habitualment?
- Et costa expressar-te en castellà? I en altres llengües?
- Quines llengües domines?
- Has hagut d'inhibir-te mai d'una conversa perquè no en sabies l'idioma dominant? Com t'has sentit?
- Consideres que la diversitat lingüística és una font de riquesa o de problemes? Justifica la teva resposta. Pots organitzar un debat amb la resta de companys.

### EL MILLOR POEMA

Mentre el meu amor vigila les cantonades,  
pinto amb un esprai vermell en una paret:  
Visquen els Països Catalans!

*Poemes públics*, 1974-1975, [Brossa, 1987: 344]

#### **Propostes didàctiques:**

- Quina acció es descriu en el poema?
- Quins territoris conformen els Països Catalans?
- Quina llengua s'hi parla? I quins dialectes?
- Què més tenen en comú?
- Creus que és un text reivindicatiu? Justifica la resposta.

## L'ESPONJA DELS CORS

-S'entreenen a transposar paraules angleses a les regles ortogràfiques catalanes; la inserció d'uns mots procedents d'un lèxic diferent al de la resta del text és una manera d'introduir l'insòlit en una frase.

*La memòria encesa, mosaic antològic*, [Brossa, 1998: 301]

### Propostes didàctiques:

- Com se'n diu del fet d'incorporar paraules d'altres llengües?
- Fes una llista de paraules angleses que utilitzis habitualment.
- De quines altres llengües acostumes a fer servir mots o expressions en lloc dels de la teva pròpia? Citen alguns. Com s'anomenen?
- De quin corpus lèxic rep més mots intrusos el català?
- Per quin tipus de qüestions es produeix aquesta situació?

## CALC

Va sentar-se al mostrador de la botiga i va dir que no li agradava gens el tocino, però que havia d'ahorrar per comprar un terreny. El dueño era molt ample d'hombros i estava enterat de tot.

*Sumari astral i altres poemes*, 1997, [Brossa, 1999: 41]

### Propostes didàctiques:

- Identifica les paraules que no són pròpies del català.
- Reescriu el text en un català normatiu.
- És habitual aquest ús incorrecte del lèxic o és una exageració del poema?
- Què creus que pot portar la progressiva incorporació de mots forans?

## MUTACIÓ

Enraonen en català, però a la més mínima ocasió lo dejanelante de un interlocutor de habla castellana.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 30]

### Propostes didàctiques:

- Quina situació descriu el poema? L'has viscuda algun cop?
- En quin moment es produeix la substitució lingüística en el text? Creus que sempre és a la més mínima ocasió?
- Com decideixen els parlants en quin codi es comuniquen quan tots dos podrien expressar-se en català o castellà?
- Quina llengua acostuma a imposar-se en els casos que coneixes? Per què?

## 1.3 SENTÈNCIES

### Sentència 1:

[...]Poble, treu-te aquest gep. Alça't i salva't

De la saliva d'una llengua estrangera. [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 149]

### Propostes didàctiques:

- La sentència es presenta com una asseveració, com una exhortació o com una exclamació? Justifica la teva resposta.
- A quin poble van dirigides les seves paraules?
- A què fa referència el gep del primer vers?
- Quina seria la llengua estrangera? Per què la considera d'aquesta manera?
- Què significaria *alçar-se* i *salvar-se*?

### Sentència 2:

[...] M'aguanta la paraula que forjo a martellades. [...]

*El tràngol*, 1952, [Brossa, 1990:130]

**Proposta didàctica:**

- Transforma aquesta sentència “M’aguanta la paraula que forjo a martellades” en un text argumentatiu sobre el tema de la llengua i la identitat.

**Sentències 3 i 4:**

No voldria transformar res en expressar-ho. [...]

*Poemes públics*, 1974-1975, [Brossa, 1987: 30]

[...] Sota cada paraula del llenguatge

Sonen trampes i trompes. [...]

*Interluni*, 1955, [Brossa, 1991: 77]

**Propostes didàctiques:**

- Compara les dues sentències. Creus que són contradictòries?
- Consideres que es pot dir el mateix amb diferents paraules? Posa’n exemples.
- Creus que l’ús del llenguatge pot determinar la creació de diferents realitats?
- Quin seria el poder de la paraula?

**Sentència 5:**

[...] Crits no. Paraules. [...]

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991:177]

**Proposta didàctica:**

- Descriu una situació on introdueixis d’una manera adient aquesta màxima.

**Sentències 6, 7 i 8:**

[...] I amb el silenci la paraula topa.

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 205]

Escolteu aquest silenci.

*El saltamartí*, 1963, [Brossa,1984:27]

[...] El silenci és l’original,  
les paraules són la còpia.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000:215]

### **Propostes didàctiques:**

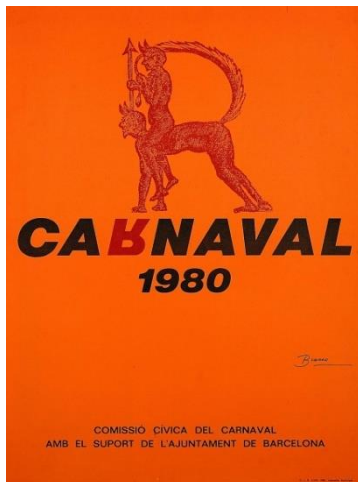
- Tria la màxima que més t'hagi agradat, explica'n el seu sentit i el motiu pel qual l'has escollit.
- En quina situació un silenci pot resultar incòmode? I agradable?
- Què té més força, el silenci o la paraula?

## **1.4 ACTIVITAT DE SÍNTESI**

La relació de cadascú amb les llengües que l'envolten és molt variada. Redacta un text en què expliquis les llengües que parles i que escrius, on i quan les has après, el nivell que tens en cada cas, l'ús que en fas en la teva vida diària i la importància que dones a cadascuna d'elles. Pots organitzar tota aquesta informació com vulguis i posar els exemples que et semblin oportuns. Serà la teva història de vida lingüística.

## **1.2. Seqüència didàctica: CONSUM**

### **2.1. CARTELL**



Brossa, J. (1980): "Carnaval" Comissió cívica del Carnaval amb el suport de l'Ajuntament de Barcelona.

### **Propostes didàctiques:**

- Quins elements formen part del cartell? N'hi ha prou per atreure l'atenció del receptor?
- Quin efecte et sembla que vol provocar en el receptor la disposició de la lletra R del mot carnaval?
- Quin color predomina en el cartell? Amb quina intenció?

- Quin any es va celebrar a Barcelona el primer carnaval després de Franco?
- Creus que el cartell és coherent amb el tipus de festa que anuncia? Justifica la teva resposta.
- El cartell pretén informar o persuadir? Per què?

## 2.2. TEXTOS

### MÉS LA CRISI

Z – El màrqueting és una acció creativa de l'empresa que estudia tècnicament per al consumidor les seves necessitats per tal de satisfer-les a fi d'obtenir un mutu benefici.

Y – Vendre és satisfer una necessitat que no tens i que, una vegada satisfeta, en crea la necessitat.

Z – Bah! No t'esforcis per ser notícia!

*Passat festes, 1993-1995, [Brossa, 2000:88]*

#### **Propostes didàctiques:**

- Busca en un diccionari la definició de màrqueting.
- Quina de les dues opinions del poema s'hi apropa més?
- Les empreses pensen en les necessitats dels consumidors o en els seus beneficis econòmics?
- Vendre és satisfer necessitats o crear-ne?
- L'última intervenció de Z es podria considerar irònica? Per què?
- De quins productes que consumeixes o utilitzes en podries prescindir? I quins creus que et són indispensables? Justifica la teva resposta.

### LA XOCOLATA DEL LLORO

Última conseqüència del consum:  
donar feina als més possible perquè  
puguin gaudir els pocs de sempre.

*El dia a dia, 1988-1992, [Brossa, 2007: 99]*

### **Propostes didàctiques:**

- Busca en un diccionari de frases fetes què vol dir la xocolata del lloro.
- Relaciona el títol amb el contingut del poema.
- Qui són els pocs de sempre? I la resta?
- Creus que les desigualtats entre uns i altres són molt grans?
- Fes una llista d'activitats on es gaudeixi sense haver de consumir.

### **POEMA**

Els avions han de ser  
nord-americans.

Els cotxes,  
alemanys.

Les màquines d'escriure,  
italianes.

El televisor,  
japonès.

La màquina d'afaitar,  
holandesa.

Etcètera.

- Aquí tens una carta urgent.
- L'obriré demà, que encara serà més urgent.

*Ventall de poemes urbans*, 1988, [Brossa, 1988: 39]

### **Propostes didàctiques:**

- Busca informació sobre la globalització i relaciona-la amb el poema.
- Consideres que els mitjans de comunicació han ajudat a construir un mercat global?
- Creus que la gent acostuma a valorar més els productes de fora abans que els locals? Justifica la teva resposta i posa exemples.
- Saps què és el comerç de proximitat? Quins avantatges o inconvenients pot tenir? El practiques?



- Amplia la llista del poema amb els productes que tu utilitzis d'origen estranger.
- Els dos últims versos què critiquen?
- El progrés és immediatesa i globalització? Hi estàs d'acord? T'agrada? Justifica la teva resposta.

## GRAN NOCTURN

- ... I tot ha estat possible gràcies al finançament de la televisió japonesa, que hi ha contribuït amb més de 220 milions de pessetes i ha obtingut fins ara en contrapartida 510 milions per drets d'imatge. El Vaticà ha desembossat uns 935 milions.
- Davant l'augment de les xifres de parats, davant la quantitat de bosses de misèria, tot això servirà per a ajudar els desheretats de la Terra?
- No senyor: serveix per a la restauració d'un fresc de la Capella Sixtina.

Música *in crescendo*.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000:152]

### Propostes didàctiques:

- Quants diners es destinen en total per a la restauració d'un fresc de la Capella Sixtina?
- Qui els paga?
- Qui són els desheretats de la Terra? Quants d'aquests diners els pertocuen?
- Què pretén denunciar el poeta?
- Digues altres casos actuals que es podrien criticar.
- A què voldries que es dediquessin els teus impostos?

## TV

Cabres i folls triomfen a la vida.  
 Honra i profit estan a la figuera.  
 Veig dos senyors que, quan l'un té  
 el barret posat, l'altre l'ha de tenir tret  
 i que, quan l'un està dret, l'altre s'asseu.

Xerren pels descosits i trobo estrany  
que no s'equivoquin.  
Error amb error paga.  
Ara s'han equivocat!

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000:126]

### **SELVA AUDITIVA**

Tanca la televisió!  
Abaixa la ràdio!  
La contaminació del soroll  
em transtorna!

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000:194]

### **VOLEU LLEGIR UNA ESTONA?**

Voleu llegir una estona?

No, no.

Voleu que fem una estona de conversa?

No; poseu la televisió, si us plau.

*Cau de poemes*, 1960, [Brossa, 1977:281]

### **Propostes didàctiques:**

- Llegeix els tres poemes i digues quins aspectes de la televisió i de la societat critiquen.
- Comparteixes l'opinió del poeta?
- Consideres que els mitjans de comunicació han contribuït a potenciar la societat de consum? De quina manera?
- Quin tipus de persones tenen més protagonisme mediàtic? Predominen els programes de tipus culte o els de l'anomenada teleporqueria?
- El so dels mitjans de comunicació et molesta? T'has trobat en la situació d'haver de renunciar a una conversa perquè era més interessant allò que es deia a la televisió? Què n'opines?
- Què prefereixes llegir o mirar la televisió?

## 2.3 SENTÈNCIES

### Sentència 1:

[...] La publicitat no té res a veure amb el que vals. [...]

*La memòria encesa, mosaic antològic* [Brossa, 1998:311]

### Proposta didàctica:

- Explica el significat de la sentència.
- Reescriu la sentència des del punt de vista contrari.

### Sentència 2:

[...] Els enemics de la humanitat es fan publicistes! [...]

*La memòria encesa, mosaic antològic* [Brossa, 1998:311]

### Proposta didàctica:

- Escribeu cinc arguments a favor i en contra d'aquesta opinió.

### Sentència 3:

[...] Allò que és bo i els qui fan coses bones no necessiten elogis. [...]

*La memòria encesa, mosaic antològic*, [Brossa, 1998:312]

### Propostes didàctiques:

- Explica el sentit de la sentència. Hi estàs d'acord?
- T'agrada rebre elogis quan fas alguna cosa bona?
- Creus que el millor elogi és la satisfacció personal de la feina ben feta?

### Sentència 4:

[...] La gent hauria de tenir criteri propi i no pas ser víctima d'una manipulació publicitària. [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007:48]

### Proposta didàctica:

- Escribeu un text argumentatiu a partir de la sentència anterior.

### **Sentències 5, 6, 7:**

Som responsables de les nostres idees? [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000:81]

[...] La tele ocupa el lloc del pensament. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000:64]

[...] Procura que no et prenguin la cartera. [...]

*El tràngol*, 1952, [Brossa, 1990:119]

### **Propostes didàctiques:**

- Creus que les tres sentències podrien relacionar-se en una seqüència lògica? Quina correspondria al plantejament, quina a l'argumentació i quina a la conclusió?
- Escribeu un breu text on exemplifiqueu i justifiqueu el sentit d'aquestes sentències.

### **Sentència 8:**

[...] Disposa la bellesa de mil armes. [...]

*Poemes de París*, 1956, [Brossa, 1991:118]

### **Propostes didàctiques:**

- Creus que la publicitat fa ús de la bellesa? Justifica la teva resposta.
- Quina figura retòrica es fa servir en aquesta sentència?
- Busca cinc anuncis on s'utilitzi de manera innecessària la bellesa humana per tal de publicitar un producte.

## **2.4. ACTIVITAT DE SÍNTESI**

Analitza de manera crítica un anunci. Fixa't en els recursos que usen per tal de fer-lo atractiu i vendre el producte. Pots seguir aquestes pautes d'anàlisi:

- a) Quina propietat del producte es destaca?
- b) Quina estratègia s'usa per persuadir el receptor?
- c) Els fets i l'ordre en què apareixen permeten captar el contingut de l'anunci?

- d) L'escenari i el decorat de les seqüències són escaients?
- e) El registre lingüístic és l'apropiat?
- f) L'eslògan és impactant i fàcil de recordar?
- g) L'entonació, la intensitat i el ritme de les veus són adequats?
- h) Els gestos i l'expressivitat dels actors s'adiuen amb el producte?
- i) La presència de persones, animals o objectes a l'anunci està justificada?
- j) L'enquadrament i enfocament de les imatges, la posició de la càmera, els moviments de la càmera i la llum aconsegueixen fer atractiva l'element publicitat?
- k) Què impacta més de l'anunci? Què en recordes?
- l) Consideres que l'anunci et marca una pauta de comportament?
- m) Et crea una necessitat o et soluciona una mancança?
- n) T'has sentit persuadit per l'anunci?

### 1.3. Seqüència didàctica: EL PODER

#### 3.1. POEMA OBJECTE

##### Prohibit el pas



Brossa, J. (1988): "Prohibit el pas". Mosel & Tschechow Galerie.

##### Propostes didàctiques:

- Quins elements apareixen a la imatge? Com estan disposats?
- Quin significat creus que poden tenir?

- Qui crea les normes? A qui li pertoca canviar-les?
- En tots els llocs i èpoques hi ha hagut sempre les mateixes normes?
- Quines prohibicions actuals aboliries? Justifica la teva resposta.
- Què prohibiries? Per què?
- Creus que és necessari que hi hagi prohibicions? Raona la teva resposta.

### 3. 2. TEXTOS

#### DIAGRAMA

El fet és que  
 milers d'homes adinerats  
 determinen el destí del món,  
 i en fer-ho s'orienten per un  
 principi fonamental:  
 augmentar els beneficis.

(I fins quan durarà aquesta estructura?)

*El saltamartí*, 1963, [Brossa, 1984:165]

#### Propostes didàctiques:

- Qui són segons el poeta els qui determinen el destí del món? A quina gent creus que es refereix?
- Creus que la prioritat d'aquests homes és la d'augmentar els seus beneficis econòmics? O, en canvi, pretenen millorar el benestar general de tota la població?
- En què consisteix l'estructura a la qual fa referència en el poema?
- Quines altres estructures d'organització econòmica de la societat coneixes?
- Què es critica en aquest poema? Hi estàs d'acord? Justifica la teva resposta.

#### MENTRESTANT...

Mentrestant  
 el cap de l'Estat diu que ha cedit  
 a la petició del poble. Ara bé:  
 el poble està integrat al municipi,  
 el municipi depèn del poder central  
 a través del ministeri de la governació,  
 el ministeri de la governació forma part  
 del govern, el govern ha de decidir  
 amb el consell de ministres,

i el consell de ministres és regit  
pel cap de l'Estat.

*Els ulls i les orelles del poeta*, 1961, [Brossa, 1977: 551]

### **Propostes didàctiques:**

- Escribeu com s'organitza jeràrquicament el poder de l'Estat.
- Qui té el poder? El cap de l'Estat o el poble?
- Què vol criticar el poeta amb aquest text?
- Quin significat creus que pot tenir el títol del poema?
- A quin tipus de societat pot fer referència el poema?

### **UN HOME REPARTEIX...**

La plaça, tant pels edificis com  
per l'animació que hi donen els veïns,  
és un dels centres de la ciutat.

Un home reparteix fulls clandestins.

Al Parc hi ha una Muntanya suïssa,  
un Laberint, un Pavelló xinès i un Temple grec.

Un home reparteix fulls clandestins.

El carrer és tortuós i estret,  
té un teatre, dos cabarets i trenta cafès.

Un home reparteix fulls clandestins.

Aquest edifici està destinat  
a les oficines de la fàbrica  
amb magatzem i taller.

Un home reparteix fulls clandestins.

Hi ha obrers i estudiants tancats  
i abandonats en un calabós.

Un home reparteix fulls clandestins.

Per a anar a veure els Ministres, Caps  
d'Administració i persones de categoria i distinció

cal demanar-los per escrit una audiència.

Un home reparteix fulls clandestins.

L'església, malgrat no tenir torre,  
sobresurt dels edificis del carrer.

Un home reparteix fulls clandestins.

Entren els criats per anunciar  
que el banquet està servit.

Un home reparteix fulls clandestins.

Gent sense casa ni sabates  
viuen en coves, als suburbis.

Un home reparteix fulls clandestins.

En una comissaria un senyor amb  
abric i barret denuncia que

un home reparteix fulls clandestins.

*Poemes entre el zero i la terra*, 1951, [Brossa, 1982: 243-244]

### **Propostes didàctiques:**

- Què són fulls clandestins?
- Ara se'n reparteixen? Quin seria el seu equivalent actual? Quines maneres hi ha de criticar el poder vigent?
- Classifica la gent que apareix al poema en dos bàndols. Quin criteri has seguit?
- Creus que hi ha persones de categoria i distinció i d'altres que no?
- Pot tenir vigència aquest text en l'actualitat? Justifica la teva resposta.

### **LA COBERTA...**

La coberta és la part exterior del sostre.  
Els únics edificis que no mereixerien  
tenir teulada són les casernes,  
les esglésies i els bancs.

*Els entra-i-surts del poeta*, 1973, [Brossa, 1986: 68]



### **Propostes didàctiques:**

- Quins nuclis de poder es critiquen en aquest poema?
- Per què creus que les casernes, les esglésies i els bancs no mereixerien tenir teulada?
- Comparteixes l'opinió del poeta?
- Quins altres edificis creus que tampoc mereixerien tenir teulada? Justifica la teva resposta.

### **VIATJAVA EN UN VAGÓ...**

Viatjava en un vagó de primera i era amic  
de la bona taula, però, quan el tren entrava  
en una estació, es traslladava en un vagó de tercera,  
es descordava el coll de la camisa, prenia un entrepà  
de truita i sortia a l'andana per donar una imatge  
adequada als seus adeptes.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 46]

### **Propostes didàctiques:**

- Qui podria ser el subjecte que viatja en el vagó?
- Qui podrien ser els seus adeptes? Es podrien sentir enganyats?
- Quina conducta se li critica? Per què?
- Quina lliçó se'n desprèn del poema?
- Coneixes algun cas igual o similar al descrit en el text? Explica'l.

### **FINAL!**

-Havies d'haver fet una altra fi;  
et mereixies, hipòcrita, un mur a  
un altre clos. La teva dictadura,  
la teva puta vida d'assassí,

quin incendi de sang! Podrit botxí,  
prou t'havia d'haver estovat la dura  
fosca dels pobles, donat a tortura,  
penjat d'un arbre al fons d'algun camí.

Rata de la més mala delinqüència,  
t'esqueia una altra mort amb violència,  
la fi de tants des d'aquell juliol.

Però l'has feta de tirà espanyol,  
sol i hivernat, gargall de la ciència  
i amb tuf de sang i merda, Sa Excremència!-

Glòria del bunyol,  
ha mort el dictador més vell d'Europa.  
Una abraçada, amor, i alcem la copa!

*20 de novembre de 1975*

*Antologia de poemes de revolta, 1979, [Brossa, 2001:130]*

### **Propostes didàctiques:**

- A qui va dedicat aquest poema?
- Amb quines metàfores és anomenat el dictador? Quina connotació tenen?
- Quina mort va tenir? Quina li hagués agradat que hagués tingut al poeta?
- En què consisteix una dictadura? Creus que és una bona manera d'organitzar-se?
- Coneixes algun país on encara tinguin aquesta forma de govern? Què en penses?
- Quines altres formes de govern existeixen?
- Quina consideres que és la millor? Raona la teva resposta.

### **3.3. SENTÈNCIES**

#### **Sentència 1:**

El pedestal són les sabates

*El pedestal són les sabates, 1955, [Brossa, 1991: 5]*

#### **Proposta didàctica:**

- Explica aquesta màxima. Hi estàs d'acord?

#### **Sentència 2:**

[...] Ningú no es treu la serp de la corona. [...]

*Els entrebancs de l'univers, 1956, [Brossa, 1991:143]*

**Proposta didàctica:**

- Escribe arguments a favor o en contra d'aquesta opinió.

**Sentència 3:**

[...] Procura que no et prenguin la cartera. [...]

*El trèngol*, 1952, [Brossa, 1990: 119]

**Proposta didàctica:**

- Describe diferents situacions on introdueixis d'una manera adient aquesta recomanació.

**Sentències 4 i 5:**

[...] Ah, noi, els santuaris són negoci! [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 101]

[...] A la terra els déus estan en males mans.

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 101]

**Propostes didàctiques:**

- Relaciona les dues sentències anteriors.
- Consideres encertades aquestes afirmacions? Justifica la teva resposta amb exemples.

**Sentència 6:**

[...] Conec la utilitat de la inutilitat.  
I tinc la riquesa de no voler ser ric.

*La memòria encesa, mosaic antològic*, [Brossa, 1998: 383]

**Proposta didàctica:**

Transforma la sentència anterior en un text argumentatiu sobre el tema del poder econòmic i la felicitat.

**Sentències 7, 8, 9, 10 i 11:**

[...] Tothom es trepitja. [...]

*Sumari astral*, 1997, [Brossa, 1999: 9]

[...] L'or és innecessari. Enterrem roba. [...]

*Interluni*, 1955, [Brossa, 1991: 71]

-[...] Ai, esclavatge, fórmula salvatge! [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 171]

[...] Perquè els assumptes marxïn els diners són les armes. [...]

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 199]

[...] La febre abat el lleó

I un mosquit espatlla un orgue. [...]

*Avanç i escampall*, 1957-1959, [Brossa, 1991: 239]

### **Proposta didàctica:**

- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.

## **3.4. ACTIVITAT DE SÍNTESE**

### **ELEGIA**

Salvador, per a tu no hi ha Amnistia;  
cap joc de queixes no té res a fer;  
però el teu pensament, gall guerriller,  
recosirà la llum en el nou dia.

M'empeny el seny, i aquesta ofrena té  
afany de lluita que el fullam canvia;  
el teu exemple, vora d'alegria,  
darà salut a qui no perd carrer.

La Llibertat, columna de la fruita,  
fa clara la diada de la lluita,  
que a poc a poc va esdevenint filó.

Rellotge sempre de la gent que lluita,  
obres la gàbia a muntanyes. No  
has caigut pas! Puig Antich, Salvador!

*2 de març de 1976*

*Antologia de poemes de revolta*, 1979, [Brossa, 2001: 131]

### **Propostes didàctiques:**

- Expliqueu el significat del poema.

- Visualitzeu el film “Salvador” i escriviu-ne una crítica cinematogràfica. Podeu seguir aquests sis punts:

1. **Contextualització:** determineu el gènere de la pel·lícula i busqueu informació en manuals d’història i a Internet sobre la figura de Salvador Puig Antich. Condenseu en quatre línies la informació que n’heu obtingut.

2. **Detalls sobre l’autor:** busqueu informació sobre l’obra del director i seleccioneu detalls de la producció relacionats directament amb la pel·lícula. Condenseu en quatre línies la informació que n’heu obtingut.

3. **Resum de l’argument:** situeu històricament els fets de la pel·lícula i expliqueu a grans trets les accions que s’hi desenvolupen i els espais on tenen lloc. Condenseu en vuit línies el resum del film.

4. **Tema principal i temes secundaris més rellevants:** el tema principal s’ha d’enunciar i explicar de manera precisa, acompanyat amb una citació breu del film en què es posi de manifest. Quant als temes secundaris més rellevants, n’hi ha prou d’enunciar-los. Condenseu en deu línies l’exposició del tema principal i dels secundaris de la pel·lícula.

5. **Aportació de judicis de valor:** heu d’enunciar de manera breu i concisa els detalls sobre l’estructura narrativa, punt de vista narratiu, personatges, estil, etc., i exposar raonadament la valoració de com han estat utilitzats. En aquest apartat, també heu d’exposar raonadament les sensacions i impressions que us ha provocat el film. Condenseu en deu línies l’aportació de judicis de valor sobre el film.

6. **Valoració:** expliciteu-hi la valoració, positiva o negativa, de la pel·lícula recorrent a una modalització asseverativa que persuadeixi el lector. Condenseu en quatre línies la valoració de la pel·lícula.

Sense posar-hi subtítols, enllaceu els sis apartats de manera que n’obtingueu un sol escrit d’unes quaranta línies. Encapçaleu l’escrit amb un títol d’un màxim de deu paraules, i, entre el títol i el començament de la crítica, escriviu-hi les referències de la pel·lícula.

## 1.4. Seqüència didàctica: EDUCACIÓ

### 4.1. POEMA CORPORI

Homenatge al llibre



- Brossa, J. (1994): “Homenatge al llibre”, encàrrec del Gremi de Llibreters de Vell.

#### Propostes didàctiques:

- Per què creus que el Gremi de llibreters de Vell va encarregar l'any 1994 un poema objecte d'homenatge al llibre per col·locar-lo a la cruïlla del passeig de Gràcia amb la Gran Via de Barcelona?
- Per què són importants els llibres?
- Fixa't que la base sobre la qual s'aguanta el llibre és com la d'un saltamartí. Què pot voler transmetre el poeta amb aquest detall?
- Consideres que tothom hauria de saber llegir? Justifica la teva resposta.
- Quin ha de ser el perfil d'un bon lector?
- Busca informació sobre l'índex d'analfabetisme al món. Quines conclusions treus dels resultats observats? Com es podria solucionar aquest problema?
- Quins altres objectes creus que mereixerien un homenatge? Raona la teva tria.

## 4. 2. TEXTOS

### A CADA NOVA QUE ARRIBA...

A cada nova que arriba sóc més feliç;  
cada vegada el seu mite va més per terra. No  
ha fet res pel seu poble ni per ningú; només  
ha sabut tenir la gent sumida en la ignorància.  
Em plauria de veure'l desposseït de tot, convertit  
en un d'aquests desgraciats que ell diu  
que s'estima tant.

*Poemes públics, 1974-1975, [Brossa, 1987: 111]*

#### **Propostes didàctiques:**

- A qui podrien anar dirigits aquests versos?
- Què es critica en aquest poema?
- A qui li pot interessar tenir la gent sumida en la ignorància? Per què?
- Com es pot aconseguir que la gent visqui en la ignorància? Escribeu una llista d'accions que podrien afavorir-la.
- Creus que actualment la majoria de la població viu en el desconeixement? Justifica la teva resposta amb exemples.
- Estàs d'acord que la informació és poder? Raona la resposta.

### CLOWN TRIST

-Jo sempre faig el mateix número.  
¿Per què cal aprendre coses noves  
si avui ningú no ve mai al circ dues  
vegades seguides?

*A Jordi Jané*

*La memòria encesa, mosaic antològic, [Brossa, 1998: 289]*

#### **Propostes didàctiques:**

- Per què creus que està trist el pallaso?
- Quines qualitats associaries a un clown?
- Per què cal aprendre coses noves encara que ningú les vegi?
- Aprens pel teu propi gaudi o per fer feliç als teus pares i professors?

- Què li aconsellaries al clown per tal de canviar el seu estat d'ànim?

### **CEP**

- És un sistema d'ensenyament que bloqueja la personalitat profunda. No es tracta de ser tu mateix, sinó de ser més que els altres. Jo crec que un mestre ens ha d'alliberar i tornar-nos a la realitat de nosaltres mateixos. Aquest sistema opressiu era tot el contrari.

A més, pegaven.

*La memòria encesa, mosaic antològic*, [Brossa, 1998: 31]

### **Propostes didàctiques:**

- Per què porta aquest títol el poema?
- A quin sistema d'ensenyament fa referència?
- Creus que en alguns aspectes encara és vigent?
- Durant els teus estudis, has tingut mai la sensació d'estar competint amb la resta de companys de classe? Si la resposta és afirmativa, digues en quina situació?
- A l'institut sents que ets tu mateix o, en canvi, sents bloquejada la teva personalitat? Sempre o depèn de la situació? Explica-ho amb exemples.
- Quines funcions creu que ha de tenir un mestre? Quines altres hi afegiries?
- Consideres que pegar és educatiu? Justifica la teva resposta.
- Quines característiques t'agradaria que tingués el sistema d'ensenyament?

### **MANTENIR-SE ESCÈPTIC...**

Mantenir-se escèptic forma part d'un sentiment d'orgull, perquè, malgrat els avanços tècnics, quan ens referim al coneixement com a tal, succeeix que ignorem moltes coses més que no pas sabem.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 122]

### **Propostes didàctiques:**

- Què vol dir mantenir-se escèptic?
- Quins avanços tècnics consideres més importants? Per què?



- Estàs d'acord que en referència al coneixement ignorem moltes coses més que no pas sabem?
- Consideres que cal plantejar-se dubtes, fer-se preguntes, qüestionar-se el món?
- Els avanços tècnics han ajudat a respondre les grans incògnites vitals?

### **ÉS CLAR QUE S'HAN CREAT GENERACIONS EGOISTES!**

És clar que s'han creat generacions egoistes!  
 En comptes d'educar la gent amb esperit crític,  
 els presenten una teòrica societat perfecta sense  
 possibles opcions, dogmàtica, no pas plantejant  
 els problemes, sinó donant solucions prefabricades.

El més cepat va treure un paquet de cigarrets  
 i en va agafar dos: l'un, se'l va posar darrera  
 l'orella i va encendre l'altre.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 211]

#### **Propostes didàctiques**

- Consideres que la teva és una generació d'egoistes? Per què?
- En la teva educació han fomentat el teu esperit crític? Qui?
- Què vol dir una societat perfecta sense possibles opcions, dogmàtica?
- En quines assignatures et plantegen activitats de resposta oberta?
- En quines assignatures et plantegen activitats de solució tancada?
- Quines t'agraden més? En quines et sents més còmode? Justifica les teves respostes.

### **4. 3. SENTÈNCIES**

#### **Sentència 1:**

[...] Hi ha uns llibres que es deixen llegir  
 i uns altres que hi has d'anar.

*Sumari astral*, 1997, [Brossa, 1999: 25]

#### **Proposta didàctica:**

- Fes una llista dels llibres que més t'hagin agradat. Els classificaries en el grup dels que es deixen llegir o en el grup dels que hi has hagut d'anar? Justifica la teva resposta.

**Sentència 2:**

[...] Algú enraonava amb un deix  
que demostra que li agrada de llegir.

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 94]

**Proposta didàctica:**

- Quines característiques podem trobar en el parlar d'algú a qui li agrada de llegir?

**Sentència 3:**

La pobresa més degradant és la falta d'imaginació. [...]

*Anafil 3*, 1995, [Brossa, 2013:730]

**Proposta didàctica:**

- En quin moment citaries aquesta màxima? Explica'n el context.

**Sentències 4 i 5:**

[...] (El domador no ha d'imposar càstigs / sinó donar premis.) [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 64]

[...] De tots els camins en podem treure / alliçonament. [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007:123]

**Proposta didàctica:**

- Explica aquestes dues sentències. Hi estàs d'acord?

**Sentència 6:**

[...] Avui l'educació és un instrument  
per a afavorir els privilegis d'uns quants.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 84]

**Propostes didàctiques:**

- Escribeu arguments a favor i en contra d'aquesta opinió.

### **Sentències 7, 8, 9, 10 i 11:**

[...] Encara ruc i ruca són on eren [...]

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991: 33]

[...] No pot perquè no creu poder i malpensa [...]

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991: 13]

[...] Voler-ho saber tot sembla talment  
perseguir l'horitzó.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 11]

[...] Un coneixement deixa de tenir  
validesa si no va acompanyat  
d'una formació humana. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 64]

[...] No puc amb una espelma ensenyar el vent. [...]

*Avanç i escampall*, 1957-1959, [Brossa, 1991: 249]

### **Proposta didàctica:**

- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.

## **4.4. ACTIVITAT DE SÍNTESI**

### **1. Llegeix aquest text i contesta les preguntes que hi ha a continuació.**

#### **DE LA SORDESA DEL LABERINT**

Les coses importants s'aprenen però no s'ensenyen. Podem aprendre de tenir bona lletra, però la naturalesa última de la realitat s'escapa al llenguatge. Situo la ciència pedagògica entre les peces del vestit, com una manera de buidar les butxaques de l'esperit per caure, si badem, en una mena de positivisme esterilitzant. A la vida les coses importants són senyals que un tintorer no pot fer desaparèixer. Podem convertir la pedagogia, això sí, en un paraigua digne, capaç de combinar-se d'allò més bé amb altres peces, per exemple un abric o un barret. Moltes plagues són conseqüència directa de l'ensenyança a l'ús, que, naturalment, serveix per a llevar-se a l'hora oficial en qualsevol racó del món. Però, la resposta vàlida, la dóna el qui duu el fanal. Vull dir que a la vida hi ha els qui fan les coses i els qui en parlen. De vegades es juxtaposen i la seguretat de fer un inventari serveix per a administrar l'experiència, perquè, al contrari de la riquesa, el talent no admet una justa

distribució. Però passa que els carrers són plens de perills mentre el pedanterisme no té altre horitzó que la clau dels seus autòmats. I així és com es van embrollant les cordes entre munts de palla. Ens fan posar ulleres de sol quan el cel és fosc i sovint manipulen els mestretites els qui volen que les coses es parin. Els pedagogs es disfressen amb lletres, però en massa casos predomina una erudició negativa que dissimula una evident manca de fons, fins i tot en mentalitats ben equilibrades. Sí, aprenem a fer bona lletra, però ¿de què serveix el saber si no porta afegida la dimensió de l'ésser? De ben poc. Es cau en la pura metodologia que subministra, per una banda, obrers aburgatsats i, per l'altra, intel·lectuals fràgils (neonoucentistes!) que van d'acadèmics per la vida. Gent que es mor de vella i encara no ha après de viure el Gran Joc. Russell deia que els anys escolars van interrompre la seva educació.

Jo he treballat sempre procurant que l'alforja no em parés el rellotge perquè crec que a la vida de cada home hi ha moments de naixença. M'he esforçat per fugir de la sordesa dels laberints (encara que en algun moment, pocs, hagi malmès la collita amb afanys de perfeccionisme). L'erudició és com un mirall: si t'hi mires gaire t'hi pots perdre. No he cregut mai en la sort de cap mètode, convençut que els coneixements deixen de tenir valor si no hi ha una aportació humana creadora. Un títol no és més que un títol. Els geps, cal escombrar-los. Informació o saviesa? Qui té coneixements menysprea la saviesa de l'arrel. No calen grans fanals per a aprofitar els diumenges o per a posar la moneda sobre uns límits. Quan fa fred i els museus cauen i perds les ganes de discutir, els homenatges destorben, pel que tenen de propensió a degenerar, i l'activitat pedagògica no serveix més que per a fer durar la monotonia del capvespre. Qui se la creu amb tots els ets i uts, esdevé un d'aquells set-ciències a qui interessa tot i no importa res. I així es van allargant els dies a còpia d'anècdotes. No em plauen les fórmules per a evitar que el rovell s'esqueixi; m'agrada d'expressar el misteri sense violar-ne el secret. Hem de saber treure'ns les sabates i ficar el nas al foc, perquè, les ganyotes de les lletres, les pugui veure tothom. Molts intel·lectuals acaben que, en lloc de fixar-se en l'actitud dels arbres, posen botigues i prefereixen de sentir el vent del llit estant. Per aquí no he sabut trobar mai el meu camí predilecte.

Em dol, sóc dels qui creuen que les actituds i les decisions humanes es compren amb penyores d'il·lusió i vida; per això una educació únicament dirigida a obtenir coneixements abocats a solucions tècniques és perniciososa, perquè un home tarat i saberut resulta doblement perillós. I, al món, li calen homes honestos (una cosa important que s'ensenya però no s'aprèn...)

*Anafil* 2, 1987, [Brossa, 2013:628-629]

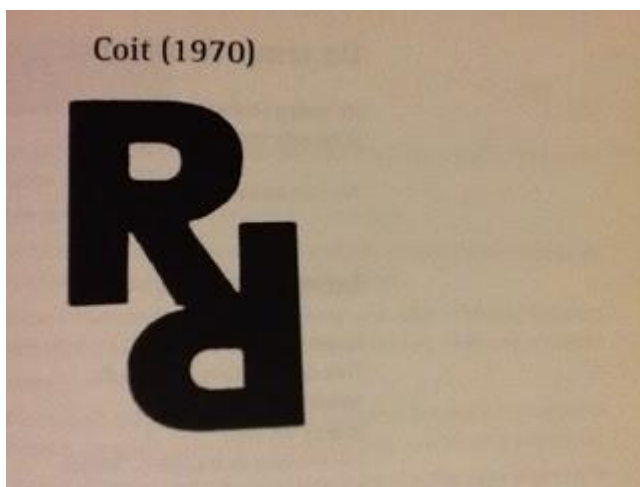
1. Quin és el tema del text?
2. Escribeu les idees que exposen com hauria de ser l'educació segons Brossa.
3. Fes una llista amb els aspectes que critica.
4. Destria les màximes que més t'hagin cridat l'atenció.

5. Redacta un text assagístic sobre com hauria de ser per tu l'educació en els seus aspectes més rellevants. Per exemple, pots tractar sobre els punts següents: Què s'hauria d'ensenyar/aprendre a l'escola? Quins continguts s'haurien de prioritzar? Quin paper haurien de tenir mestres i alumnes? Com s'haurien d'organitzar les classes i les activitats? Etc. Pots organitzar el teu escrit com vulguis i posar els exemples que et semblin més oportuns.

## 1.5. Seqüència didàctica: AMOR

### 5.1. POEMA VISUAL

#### COIT



Brossa, J. (1970): "Poema visual"

#### Propostes didàctiques:

- Quins elements apareixen en el poema visual?
- Com estan disposats? Què suggereixen?
- El títol en facilita la comprensió?
- De quina manera es produeix l'acoblament en el poema?
- Creus que és un poema d'amor? Justifica la teva resposta.
- Descriu amb les teves paraules la imatge.

## 5. 2. TEXTOS

### ESTUDIADA FESTA

Em somies gaire?  
Ets feliç amb mi?  
Creus que els meus defectes són generals en tothom?  
T'agrada l'acció de decidir?  
¿Les satisfaccions et compensen les preocupacions  
que et dono?  
Et sacrificaries per complaure'm?  
A les persones conegudes ¿hi descobreixes trets  
que em recordin?  
De qui ets?

Vida meva per què m'ho preguntes?  
Immensament feliç  
Com tu no hi ha al món ningú més  
T'obeeixo  
Oh sí, moltíssim!  
Res d'això  
I tant que no!  
Amor meu! Sóc ben teva.

*Model de fruita, 1957, [Brossa, 1984: 32]*

#### **Propostes didàctiques:**

- Reescriu el poema de manera que preguntes i respostes quedin aparellades.
- Quins interlocutors imagines que emeten aquest diàleg?
- Creus que és una relació entre iguals? Justifica la teva resposta.
- En quins versos es manifesta l'amor entès com una possessió?
- Consideres adequada aquesta manera de viure l'amor? Raona la teva resposta.
- Imagina't que les preguntes van dirigides a tu per part de la persona a qui estimes. Com les contestaries? Escribeu les teves respostes.

### VESUL

1. Creu-me: casa-t'hi.
2. Si ets atrevit, pren-la per muller.
3. Aquesta, si per cas, pren-la com a penitència.

4. Tot i el perill, arrisca-t'hi!
5. Quant a aquesta, fes el que et sembli.
6. Ideal per a casar-s'hi.
7. No et vull aconsellar res.
8. Aquesta em sembla força bé: pren-la.
9. Procura de ser el primer marit  
i no pas el segon.
10. Aquesta em sembla igual que qualsevol  
altra.
11. L'elecció és difícil; fes el que et sembli.
12. Aquesta, la prenc per sempre!

*Poemes públics*, 1974-1975, [Brossa, 1987: 33]

### **Propostes didàctiques:**

- Des de quin punt de vista està escrit el poema? A qui va dirigit?
- Es podria reescriure el poema canviant el gènere dels interlocutors? Tindria el mateix sentit?
- Consideres que cal escoltar els consells d'algú a l'hora de triar parella? Justifica la teva resposta.
- Quines característiques imagines que tenen les candidates dels diferents punts?
- Compara les teves respostes amb les dels teus companys de classe. Coincideixen? Com ho justificaries?
- Creus que existeix l'amor per sempre?

### **OMBRES**

Al fons, les finestres d'una casa il·luminada: veiem  
clarament una família que vetlla al voltant  
d'una taula.

Ara s'aixequen dos joves. Tornen a seure.  
La mare entra i surt.

De fora estant veiem ben bé una vella que dorm.  
El pare fa amb el cap un signe d'afirmació.  
Després tots s'aixequen bruscament.  
Què deuen dir?

*La memòria encesa, mosaic antològic*, [Brossa, 1998: 313]

### **Propostes didàctiques:**

- Consideres que aquest poema podria ser la descripció d'una escena quotidiana d'una família qualsevol? Justifica la resposta.
- Quin significat li dones al títol?
- Per què creus que s'aixequen bruscament?
- Què deuen dir? Escribeu el possible diàleg que mantenen.
- Quin tipus d'amor et suggereix aquest poema?

### **RUPTURA**

Ningú no t'obliga a odiar  
l'ésser que estimes.  
I tampoc no estàs obligat a estimar  
l'ésser que odies.  
En canvi, cada cop que estimes algú  
estàs més a prop d'odiar-lo.

*Passat festes, 1993-1995*, [Brossa, 2000: 179]

### **Propostes didàctiques:**

- Estàs d'acord amb l'afirmació "cada cop que estimes algú estàs més a prop d'odiar-lo"? Per què?
- Consideres que l'amor i l'odi són dues cares de la mateixa moneda?
- Creus que odiar algú serveix d'alguna cosa? I estimar?
- Què et genera més benestar, estimar o odiar?
- Creus que en una ruptura sempre hi ha conflicte? O, en canvi, creus que es pot produir de manera cordial?
- Quina et sembla la millor manera d'acabar una relació?
- Penses que es poden controlar els sentiments?



## CONJUGAL

- Si m'estimaves més, jo fóra més amable.
- Si fossis més amable, jo t'estimaria més.

(Només del casament de l'Home invisible amb una dona transparent en resulta un matrimoni mai no vist.)

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 205]

### Propostes didàctiques:

- Què n'opines de les condicions dels dos primers versos? Hi estàs d'acord?
- Què és més important, donar o rebre?
- Com interpretes els versos que hi ha entre parèntesis?
- Què et suggereix aquest poema en relació a la vida en parella?
- Creus que la vida conjugal és la millor opció de convivència entre les persones?

## 5.3. SENTÈNCIES

### Sentències 1 i 2:

[...] Quan se n'ha anat,  
la confiança ja no torna més.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 69]

[...] M'omplo de tu. T'omples de mi. [...]

*Festa*, 1955, [Brossa, 1990: 224]

### Proposta didàctica:

Posa títol a les sentències anteriors.

### Sentència 3:

[...] Avui no és amor tot el que porta aquest nom. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 148]

**Proposta didàctica:**

- En quin moment citaríeu aquesta afirmació? Expliqueu el context.

**Sentència 4:**

[...] Hi ha dues maneres de destruir:  
violència i indiferència. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 207]

**Proposta didàctica:**

En cas de ruptura amorosa, quina de les dues maneres de destruir et sembla més intel·ligent i eficaç? Justifica la teva resposta.

**Sentències 5, 6 i 7:**

[...]A l'odi oposo amor. [...]

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991: 15]

[...] Certament, tot el que ens lliga de debò  
és invisible.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 106]

[...] Les mans donen confiança [...]

*Poemes de París*, 1956, [Brossa, 1991: 85]

**Proposta didàctica:**

Explica el significat d'aquestes sentències. Hi estàs d'acord?

**Sentència 8:**

[...] Cal que, a l'impuls del cor, el seny hi entri. [...]

*Odes rurals*, 1951, [Brossa, 1990: 82]

**Proposta didàctica:**

Escriu arguments a favor i en contra d'aquesta opinió.

**Sentència 9, 10, 11, 12 i 13:**

[...] Els ulls són brases. [...]

*El tràngol*, 1952, [Brossa, 1990: 112]

[...] Són els teus ulls llegenda d'altres astres. [...]

*Cant*, 1954, [Brossa, 1990: 184]

[...] Si et veia en qualsevol indret, t'assenyalaria a tu. [...]

*Cant*, 1954, [Brossa, 1990: 202]

[...] No veure't fóra sal llançada en l'aire. [...]

*Cant*, 1954, [Brossa, 1990: 195]

[...] Aquesta amor té fils a la mirada [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 159]

### **Proposta didàctica:**

- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.

### **Sentències 14, 15,16 i 17:**

[...] Ni tu mateixa sabies que em buscaves.

*Festa*, 1955, [Brossa, 1990: 224]

[...] Crema'm d'amor. [...]

*El tràngol*, 1952, [Brossa, 1990: 112]

[...] Ningú no t'havia preguntat mai qui eres.

Ningú al món, abans que jo, no t'havia vist cara a cara. [...]

*Festa*, 1955, [Brossa, 1990: 211]

[...] La teva presència em sembla la forma més plaent de la mateixa harmonia. [...]

*Cant*, 1954, [Brossa, 1990: 202]

### **Proposta didàctica:**

Escriu diferents situacions on introdueixis de manera adient aquestes sentències.

## 5.4. ACTIVITAT DE SÍNTESI

Escriu un decàleg dels elements que hauria de tenir per tu *l'amor feliç*. Pots adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Procura posar-hi també música de fons. Raona cadascuna de les teves tries.

## 1.6. Seqüència didàctica: L'EXISTÈNCIA

### 6.1 POEMA VISUAL

#### KEMBO



Brossa, J. (1988): "Kembo".

#### Propostes didàctiques:

- Quins elements apareixen en el poema?
- Per què creus que manté l'ordre numèric d'un rellotge?
- Quina interpretació li dones a les agulles?
- Quina hora creus que marquen les agulles d'aquest rellotge?
- Quan consideres que el temps passa ràpidament? I lentament?
- On acostumes a viure? En el moment present, en els records del passat o en la imaginació del futur?
- T'has qüestionat mai el pas del temps? Què en penses?

## 6.2. TEXTOS

### BLANC SOBRE BLANC

- ¿Com podeu ser feliç al primer acte si sabeu que us morireu al cinquè?

- És que al primer acte encara no ho sé, que haig de tornar al silenci.

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 88]

#### Propostes didàctiques:

- Es pot interpretar *acte* com a vida? Justifica-ho.
- Quina resposta donaries tu a la pregunta que es planteja en el poema?
- Quin significat té l'expressió *tornar al silenci*?
- Es pot ser feliç sabent que algun dia es morirà?
- Quin sentit creus que té la vida? I la mort?

### AMB L'ESPELMA A L'ORELLA

- El dia de demà és avui. Avui és demà. Ahir no ha existit mai. El més incomprendible seria que el món fos comprensible.

- Doncs jo crec que a la vida tot és lògic, però ens falten les claus per a interpretar-la. I això durant sempre.

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 144]

#### Propostes didàctiques:

- Creus que l'únic que existeix és el moment present?
- Què és el dia de demà? I el d'ahir?
- Creus que el món és incomprendible? Per què?
- Quins misteris existencials t'agradaria resoldre?
- Consideres que des de sempre la gent s'ha fet les mateixes preguntes? Quines?

- Com interpretes tu la vida?

## **INTERIOR**

L'horitzó que s'obre per un costat...

¿En quina mesura el passat continua sent actiu en el present o en quina mesura el present determina el futur?

... es tanca per l'altre.

*Els entra-i-surts del poeta*, 1973, [Brossa, 1986: 195]

### **Propostes didàctiques:**

- Com relacionaries aquest poema amb l'anterior?
- Consideres que expressen el mateix?
- Creus que el passat condiciona el present? Justifica-ho.
- En quina mesura el present determina el futur?
- Què és allò que més recordes del teu passat?
- Com t'imagines d'aquí a deu anys?
- Com valors el teu present?
- Creus que depèn de tu gestionar-lo?

## **AQUEST SOL I AQUESTA LLUNA**

Aquest sol i aquesta lluna són els mateixos que contemplava l'home d'observació paleolític, i li feien terror.

*Poemes públics*, 1974-1975, [Brossa, 1987: 232]

### **Propostes didàctiques:**

- Per què creus que li feien terror a l'home paleolític el sol i la lluna?
- Quina sensació et produeix a tu l'observació del sol i la de la lluna?
- Quins altres elements de la realitat actual creus que també ja contemplava l'home d'observació paleolític?
- Què t'agrada contemplar a tu?

- Com et sents quan observes algun element de la naturalesa?

## **NOCTURN**

A la façana, esgrafiat, figura  
un rellotge de sol amb un lema  
mig borrós: *Estima la nit com el dia*.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 234]

### **Propostes didàctiques:**

- Què significa el lema “Estima la nit com el dia”?
- Què prefereixes el dia o la nit? Per què?
- Quines paraules tenim en català per definir les diferents parts del dia?
- En altres llengües també és així?
- Arreu del món tenen la mateixa durada la nit i el dia?
- Consideres que això influeix en la manera de ser de les persones?

## **RAPSÒDIA**

Passen veritables coincidències,  
que escrius en un llibre i ningú  
no es creu. I és que la vida  
té coses que superen la imaginació  
en atzar i en sorpresa.

*El saltamartí*, 1963, [Brossa, 1985: 78]

### **Propostes didàctiques:**

- Creus que la realitat supera la ficció?
- Què en penses de les coincidències i de l'atzar?
- Destacaries alguna coincidència màgica que s'hagi produït durant la teva vida?
- Explica alguna vivència personal sorprenent relacionada amb l'atzar.
- Com definiries la vida?

### 6.3. SENTÈNCIES

#### Sentències 1, 2 i 3:

[...] La vida pot ser un sofriment o un plaer. [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 45]

[...] De tots els camins en podem treure / alliçonament. [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 123]

[...] Fa més por que la mort, haver perdut el temps. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 140]

#### Proposta didàctica:

- Descriu diferents situacions on introdueixis d'una manera adient aquestes sentències.

#### Sentència 4:

[...] Davant la vida no hi ha cap fórmula. [...]

*Avanç i escampall*, 1957-1959, [Brossa, 1991: 235]

#### Proposta didàctica:

- Explica aquesta sentència. Hi estàs d'acord?

#### Sentència 5:

[...] Cal acceptar que la vida no té sentit i alhora / n'està plena. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 51]

#### Proposta didàctica:

- Justifica amb diferents arguments la sentència anterior.

#### Sentència 6:

[...] Entenc la vida com una aventura. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 85]

#### Proposta didàctica:

- Creus que la vida és com una aventura? De quin tipus?



**Sentència 7:**

[...] Tot passa amb rapidesa  
com una conversa agradable. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 148]

**Propostes didàctiques:**

- Creus que la vida passa massa ràpid?
- Proposa altres situacions que passin ràpid com una conversa agradable.

**Sentència 8:**

[...] De segle en segle quina gran foguera. [...]

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 204]

**Proposta didàctica:**

- Reescriu la sentència anterior des del punt de vista contrari.

**Sentències 9, 10 i 11:**

Cada moment és tots els moments.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 102]

[...] Calla un moment i observa com el present es torna / El passat. [...]

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 200]

[...] La mort equilibra la humanitat. / Davant la mort tothom és igual. [...]

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 79]

**Proposta didàctica:**

- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.

**Sentència 12:**

[...] S'eixamplen horitzons per noves vies. [...]

*Cant de topada i de victòria*, 1951, [Brossa, 1990: 90]

**Proposta didàctica:**

- En quin moment citaries aquesta màxima. Explica el context.

### Sentència 13

Per ser feliç, mortal camina sempre / i oblida.

*La clau a la boca*, 1996, [Brossa, 1997: 89]

#### Proposta didàctica:

- Què n'opines d'aquesta màxima?

### 6.4. ACTIVITAT DE SÍNTESE

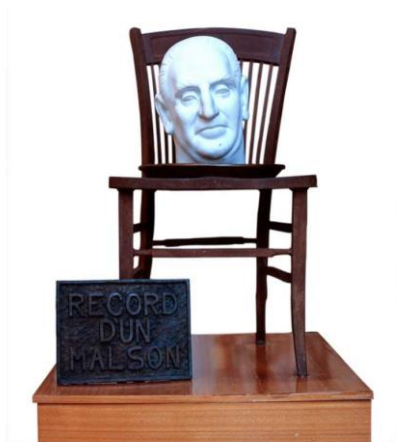
Redacta alguns episodis de la teva autobiografia on reflexionis sobre la vida i el pas del temps. Tingues present aquestes pautes:

- Escribe amb sinceritat i de manera que resulti interessant per als lectors.
- Explica els fets relacionant-los amb com els vas viure.
- Dedicar un paràgraf a cada esdeveniment important.
- Mira de seguir un ordre cronològic: des que vas néixer fins avui.
- Fes servir connectors textuais.
- Escribe amb correcció, sense cometre errades d'ortografia.
- Narra el text en primera persona: recorda que tu n'ets el protagonista.

### 1.7. Seqüència didàctica: CIUTATS

#### 7.1. POEMA CORPORI

#### RECORD D'UN MALSON



Brossa, J. (1989): "Record d'un malson" dedicat a Josep Maria de Porcioles (alcalde de Barcelona del 1957 al 1973).

## RECORD D'UN MALSON

La història del poema corpori «Record d'un malson» és ben rocambolesca. L'any 1989 l'aleshores alcalde de Sant Adrià de Besòs va demanar a Brossa un poema objecte per a la ciutat. El poeta, segons explicà, després de passejar un dia pel barri de la Mina, va decidir fer un poema dedicat a Josep M. de Porcioles, l'alcalde de Barcelona de l'època franquista que més durà en el seu càrrec (1957-1973). El motiu era que el polígon s'havia començat a construir durant aquella legislatura amb la finalitat d'allotjar-hi barraquistes de Barcelona i del camp de la Bota de Sant Adrià, i que, d'alguna manera, Porcioles representava l'especulació urbanística d'aquells anys. La peça que Brossa imaginà fou un monument que ell mateix considerava «anticommemoratiu», «denigratori», «condemnatori», «anticelebratiu» i «recriminatori». Es tracta d'una cadira d'oficina de ferro (el poeta volia la típica cadira d'oficina ja que Porcioles era notari) que sosté una safata de bronze amb el cap de marbre de l'alcalde. Per a Brossa, hi havia dos tipus d'escultures: les que serveixen per aplaudir i les que serveixen per xiular. I de manera molt clara, «Record d'un malson» era d'aquestes darreres.

La peça s'havia de situar a la plaça Josep Tarradellas de La Mina, l'escenari de l'*intifada* del Besòs (durant un temps hi hagué tot de revoltes en el barri perquè s'havien de construir més «vivendes socials» i els veïns reclamaven el solar anomenat de les «palmeres» per a equipaments). Però, quan l'any 1991 Brossa lliurà l'obra a l'Ajuntament, aquest no s'atreu a posar-la en un lloc públic obert, a causa de la duresa de la proposta, i la guardà en un magatzem. L'any 1995, però, dos regidors de l'Ajuntament d'Iniciativa per Catalunya la tragueren del lloc on era guardada (amb l'excusa de retratar-la) i la col·locaren al Parc del Besòs. Abans d'un dia fou retirada i retornada al magatzem. Brossa assistí a l'acte i la premsa se'n féu ressò de la notícia. La història no acabà aquí perquè al cap d'un temps l'obra es traslladà al vestíbul de la Biblioteca Popular de Sant Adrià, on s'estigué fins a la inauguració del Museu de la Immigració (novembre de 2004), on ara es pot veure des del porxo de l'entrada. La situació del Museu en una mena d'illa en mig de vies ràpides proporciona encara més el caràcter de tancament de la peça.

Glòria Bordons, web Fundació Joan Brossa <http://accionsiterrori.com>, gener 2013. (fragment adaptat)

### **Propostes didàctiques:**

- Qui va encarregar un poema objecte a Joan Brossa l'any 1989?
- A qui decideix dedicar el poema després de passejar un dia pel barri de la Mina?
- Què volia denunciar el poeta amb la seva obra?
- Com va concebre Brossa el monument?
- En què consisteix l'obra?
- On havia d'anar situada inicialment l'obra? On es troba ara?

- Per què l'Ajuntament no s'atreuís a posar la peça en un lloc públic obert?
- Creus que hauria d'estar exposada on el poeta desitjava? Justifica la teua resposta.
- Quina opinió et mereix aquesta proposta artística?

## 7. 2. TEXTOS

### AIGUA DE FOC

En una obra d'art al carrer hi ha  
els condicionaments que van més enllà  
del gust artístic. A part d'aquest punt  
hi pot haver algunes decepcions degudes  
als problemes que sorgeixen dels espais  
públics, com són el vandalisme o la mala  
conservació, no sempre previstos  
i que poden desvirtuar qualsevol entorn.

Malgrat les noves tècniques de la imatge  
a la sortida i a la posta del sol l'aspecte  
dels núvols és vermellós.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 57]

#### **Propostes didàctiques:**

- Quins són els condicionaments que poden desvirtuar una obra d'art al carrer i qualsevol entorn?
- En el teu poble la gent acostuma a cuidar els espais públics? I tu?
- Quins indrets coneixes amb els tipus de problemes esmentats al poema?
- Com es podria solucionar aquesta problemàtica? Què cal fer amb els incívics?
- Quins esdeveniments naturals ningú pot alterar, segons l'última estrofa del poema? Hi estàs d'acord? En podries dir d'altres?

## **PER A CONSTRUIR...**

Per a construir el traçat ferroviari  
van haver de fer esplanaments importants  
i un túnel de centenars de metres, com també  
els ponts i els murs que voregen el riu.

*Els entra-i-surts del poeta*, 1973, [Brossa, 1986: 46]

### **Propostes didàctiques:**

- Per a construir el traçat ferroviari què van haver de fer?
- Quines conseqüències té per al paisatge?
- Per on passa el tren en el teu poble?
- Creus que també té conseqüències en el paisatge? Quines?
- Podria passar per algun altre lloc?
- Què prioritziaries la construcció del traçat ferroviari o el paisatge? Raona la teva resposta.

## **NO ÉS IGUAL EL CAMÍ...**

No és igual el camí de Barcelona  
a Mataró, que de Mataró  
a Barcelona, encara que travessi  
el mateix paisatge.

Ja has donat llet a la cabra blanca?

*Un, i no dos*, 1959-1960, [Brossa, 1977: 172]

### **Propostes didàctiques:**

- Quins arguments donaries per tal de justificar l'afirmació del poema?
- Quina informació aporta la pregunta final?
- De quin indret podria ser l'emissor del poema?

- Quan has fet algun viatge has trobat igual el camí d'anada que el de tornada?
- Quines similituds o diferències hi has pogut apreciar?
- Quina és la part del viatge que t'agrada més? Per què?

### **UN CENTENAR DE PERSONES...**

Un centenar de persones s'han manifestat  
per demanar la retirada d'un abocador  
d'escombraries i la seva conversió en espai verd.

*Tarannà*, 1975, [Brossa, 1988: 40]

#### **Propostes didàctiques:**

- Per què s'han manifestat un centenar de persones?
- Creus que un centenar són molts manifestants?
- Trobes encertada la seva demanda?
- T'haguessis afegit a la manifestació amb ells?
- A qui pertoca decidir on es construeixen abocadors d'escombraries o espais verds?
- Quins criteris creus que prevalen a l'hora de decidir-ho?
- On ubicaries un abocador d'escombraries al teu poble? I un espai verd?

### **CUBELL...**

Cubell de plàstic per a dipositar-hi  
les escombraries: és de cent litres de capacitat  
i evita l'estesa per terra de les bosses,  
els plàstics amb brossa. Observant  
les escombraries podem endevinar  
la posició social de les persones.

*Passat festes*, 1993-1995, [Brossa, 2000: 151]

### **Propostes didàctiques:**

- Estàs d'acord que observant les escombraries podem endevinar la posició social de les persones? Justifica la teva resposta.
- En quin indret creus que es podria trobar un cubell de plàstic de cent litres de capacitat? En una zona rica o en una zona pobra?
- En quins llocs és habitual l'estesa per terra de les bosses, els plàstics amb brossa?
- Consideres que és un problema la brutícia en moltes ciutats?
- Com podria solucionar-se?

### **LLUNA MINVANT**

¿D'aquest conjunt de blocs malparits  
en diuen ciutat?

Un quisso es nega a entrar al poema,  
però a la fi ho accepta.

*La memòria encesa, mosaic antològic*, [Brossa, 1998: 229]

### **Propostes didàctiques:**

- Quins tipus de blocs consideraries malparits?
- Per què creus que el quisso en un principi es nega a entrar al poema?
- Què creus que es critica en aquest poema?
- Com serien els edificis i l'entorn de la teva ciutat ideal?
- Quina és la ciutat que més t'agrada? Per què?
- Quina part del teu poble és la teva preferida? Justifica la resposta.

### **7. 3. SENTÈNCIES**

#### **Sentència 1:**

[...] Els paisatges són estats d'ànim [...]

*El dia a dia*, 1988-1992, [Brossa, 2007: 140]

**Proposta didàctica:**

- Explica la sentència anterior. Hi estàs d'acord?

**Sentència 2:**

[...] Vull el consol vull la sortida / En el paisatge [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 150]

**Proposta didàctica:**

- Escribe una situació on introdueixis d'una manera adient la sentència anterior.

**Sentència 3:**

L'increment de les fonts de riquesa i l'explotació dels recursos naturals ha d'orientar el procés de  
la industrialització.

*O o u*, 1959, [Brossa, 1977: 126]

**Proposta didàctica:**

- Escribe arguments en contra d'aquesta afirmació.

**Sentències 4, 5 i 6:**

[...] La mà de l'home no ha fet les roques [...]

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991: 62]

[...] Les fonts no tenen barri. [...]

*Vint-i-una odes, uns goigs, una dansa i un sonet*, 1958, [Brossa, 1991: 199]

[...] Cal no lligar la selva. [...]

*Avanç i escampall*, 1957-1959, [Brossa, 1991: 229]

**Propostes didàctiques:**

- Explica com interpretes les sentències anteriors.



- Relaciona-les segons el seu significat.

### **Sentències 7, 8 i 9**

[...] Tothom es trepitja. [...]

*Sumari astral*, 1997, [Brossa, 1999: 9]

[...] L'or és innecessari. Enterrem roba. [...]

*Interluni*, 1955, [Brossa, 1991: 71]

[...] Edifiquem amb fets. [...]

*Odes rurals*, 1951, [Brossa, 1990: 60]

### **Proposta didàctica:**

- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.

### **Sentències 10 i 11:**

[...] Arreu moltes parets i poques cases. [...]

*Els entrebancs de l'univers*, 1956, [Brossa, 1991: 143]

[...] No neix el bosc en boca de rajoles [...]

*El pedestal són les sabates*, 1955, [Brossa, 1991: 19]

### **Proposta didàctica:**

- Posa títol a les sentències anteriors.

## **7.4. ACTIVITAT DE SÍNTESE**

Redacta un text expositiu que tracti sobre la història o alguna curiositat d'una obra artística o construcció rellevant de la teva ciutat o poble. Per exemple: un edifici històric, una escultura emblemàtica, un monument singular, una pintura o quadre, un museu important, etc. Per fer-ho pots seguir aquestes pautes:

1. Busca tota la informació necessària que t'ajudi a escriure el teu text. Consulta el màxim possible de fonts que coneguin la història o els fets anecdòtics sobre el tema que has triat per tal de tenir el màxim de punts de vista i de coneixements d'allò que escriuràs.

2. Organitza la informació en un esquema. Tingues present els punts següents:

- De qui va sorgir la idea de fer el monument, la pintura, l'edifici, l'escultura, etc.? Per quin motiu?

- Quin any?

- Quina és la significació de l'obra?

- A qui es va encarregar la seva realització?

- A quin lloc del poble o de la ciutat està ubicada? Per algun motiu concret?

- Quins esdeveniments rellevants relacionats amb l'obra d'art s'han produït al llarg del temps?

- Quina va ser la reacció de la gent envers l'obra? De crítica o d'acceptació? Per què?

- Se'n van fer ressò els mitjans de comunicació? Quins?

- Digues altres informacions que creguis rellevants, específiques o concretes de l'obra que has triat.

3. Redacta el teu text seguint un ordre lògic:

- Primer paràgraf: presentació del tema i anunci de les idees més importants.

- Segon i tercer paràgraf: desenvolupament i explicació de les idees, amb exemples, si cal.

- Quart paràgraf: conclusió o síntesi final.

4. Redacta el text en tercera persona. Has de ser objectiu i clar en l'exposició de la informació.

## Annex 2. Modificacions de les seqüències didàctiques

### LLENGUA

#### 1. Activitat inicial: Volem viure plenament en català

- A la qüestió “Quan va ser escrit? Creus que encara podria ser vigent?” S’hi afegeix “Justifica la teva resposta” ja que s’observa que només responen sí o no a la segona pregunta i no expliquen el perquè.
- A la qüestió “Explica alguna situació de la teva vida quotidiana on no pots viure plenament en català.” s’hi afegeix “Quina opinió et mereix aquest fet?” perquè s’observa que només expliquen la situació i no en fan cap valoració.
- A la qüestió “Digues altres àmbits on també s’esdevingui aquest fet.” s’hi afegeix “Què en penses?” perquè desenvolupin la resposta argumentant la seva opinió.
- A la qüestió “Creus que una reivindicació d’aquest tipus és comuna en la majoria de llengües?” s’hi afegeix “Raona la teva resposta” perquè també s’ha observat que majoritàriament només responien sí o no.

És a dir, en general, els alumnes no justifiquen la seva resposta si no se’ls demana explícitament que ho facin. Per aquest motiu, aquestes quatre qüestions es retoquen amb la intenció que els alumnes argumentin els seus punts de vista.

#### 2. Textos

Per intentar igualar la feina de tots els grups i per qüestions de temporització es decideix que en totes les seqüències didàctiques hi hagi quatre poemes. En el cas del tema de llengua passem de cinc poemes a quatre. S’elimina el poema “El millor poema” perquè es considera que és el que té menys qüestions que fomentin la reflexió i l’esperit crític. Sobretot es pretenia que els alumnes coneguessin quins territoris conformen els Països Catalans, quina llengua i quins dialectes s’hi parla. Només a l’última pregunta es demanava si consideraven que era un text reivindicatiu.

##### - Poema 1. Després de la guerra civil...

- A la qüestió “Per quin motiu creus que el català va ser bandejat de les escoles?” s’hi afegeix “Què en penses d’aquest fet?” perquè els alumnes ampliïn la seva resposta.

##### - Poema 2. L’esponja dels cors

- S’ha afegit al final la qüestió “Com valores el fet d’incorporar mots d’altres llengües? Et sembla positiu o negatiu? Per què?” ja que es pretén que els alumnes reflexionin i aportin el seu punt de vista en relació a les qüestions treballades anteriorment.

##### - Poema 3. Calc

- A la qüestió “És habitual aquest ús incorrecte del lèxic o és una exageració del poema?” s’hi afegeix “Justifica-ho amb exemples.” perquè s’observa que els alumnes no desenvolupen la seva resposta. Així, es pretén que ara ho facin.

- També s'afegeixen dues qüestions més: “- Quan parles a tu també et passa que incorpores paraules no normatives? Quines se t'escapen?” i “- Ho veus com un enriquiment o com un empobriment de l'idioma?” perquè es pretén que relacionin el text amb la seva pròpia experiència i que reflexionin més sobre l'ús incorrecte del llenguatge.

#### **- Poema 4. Mutació**

- S'han afegit dues qüestions més perquè els alumnes aprofundeixin més en les seves respostes: “- Com valors que a la més mínima ocasió un catalanoparlant abandoni el català davant d'un interlocutor de parla castellana?” i “- Creus que sempre són els de parla catalana que es passen al castellà? O acostumen a ser els de parla castellana que es passen al català?”

- Hem canviat l'ordre de formulació de dues qüestions perquè ara ens sembla cronològicament més lògic: “- Quina llengua acostuma a imposar-se en els casos que coneixes? Per què?” amb “- Com decideixen els parlants en quin codi es comuniquen quan tots dos podrien expressar-se en català o castellà?”

- Finalment, en relació a aquestes dues qüestions s'hi afegeix la pregunta “- Quina valoració en fas d'aquesta situació?” perquè els alumnes reflexionin més sobre la consciència lingüística dels parlants.

### **3. Sentències**

Per intentar igualar la feina de tots els grups i per qüestions de temporització es decideix que en totes les seqüències didàctiques hi hagi vuit sentències. En el cas del tema de llengua es mantenen les vuit que ja hi ha i només s'introdueix un canvi a la sentència 1.

#### **- Sentència 1. Poble, treu-te aquest gep. Alça't i salva't / De la saliva d'una llengua estranya.**

- S'hi afegeix una última qüestió: “- Creus que són uns versos reivindicatius? Justifica la teva resposta.” perquè es pretén que els alumnes donin la seva opinió i argumentin la seva resposta.

### **4. Activitat de síntesi**

Per intentar igualar la feina de tots els grups i per qüestions de temporització es decideix que en totes les activitats de síntesi s'hagi d'elaborar un decàleg. És a dir, en el cas de llengua es substitueix la redacció de la història de vida lingüística dels alumnes per l'activitat següent: “Escriu un decàleg per tal de fomentar l'ús social del català. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Raona cadascuna de les teves tries.”

## CONSUM

### 1. Activitat inicial: “Carnaval”

- A la primera qüestió: “- Quins elements formen part del cartell? N’hi ha prou per atreure l’atenció del receptor?” s’hi afegeix “Justifica la teva resposta.” perquè s’observa que els alumne només responen amb un sí o un no. I així, es pretén que vagin més enllà.

- A la qüestió “Creus que el cartell és coherent amb el tipus de festa que anuncia? Raona la teva resposta.” s’ha canviat el verb justifica per raona per evitar repeticions ja que el justifica la teva resposta ara s’ha afegit, com hem vist, a la primera pregunta.

### 2. Textos

Per intentar igualar la feina de tots els grups i per qüestions de temporització es decideix que en totes les seqüències didàctiques hi hagi quatre poemes. En el cas del tema del consum passem de set poemes a quatre. Hem suprimit “Gran nocturn”, “TV” i “Voleu llegir una estona”. Estaven tots tres relacionats amb la televisió i hem pensat que amb el poema “Selva auditiva” aquest tipus de consum ja quedava representat. A més, “Gran nocturn” es barreja amb la religió i és obrir un altre tema; “TV” s’observa que presenta dificultats de comprensió; i per últim, les propostes didàctiques de “Voleu llegir una estona” anaven lligades amb les del poema “Selva auditiva” que ja s’ha mantingut”.

#### - Poema 1. Més la crisi

No hi ha hagut cap canvi.

#### - Poema 2. La xocolata del lloro

- A la qüestió “Fes una llista d’activitats on es gaudeixi sense haver de consumir.” s’hi afegeix “Justifica la teva resposta.” perquè els alumnes aprofundeixin en la seva resposta.

- També s’afegeix una última qüestió perquè els alumnes hi reflexionin: “És necessari haver de consumir per tal de passar-ho bé? Per què?”

#### Poema 3. Poema

- A la qüestió “Amplia la llista del poema amb els productes que tu utilitzis d’origen estranger.” s’hi afegeix “Creus que són molts? Per què?” ja que es pretén que els alumnes en facin una valoració i la justifiquin.

#### - Poema 4. Selva auditiva

Les propostes didàctiques d’aquest poema anaven relacionades amb el poema “Voleu llegir una estona” i per això ara s’han modificat bastant les qüestions plantejades.

- S’han incorporat quatre qüestions noves: “ Per què creus que el poema porta aquest títol?”, “ Què vol criticar el poeta? Per què? Hi estàs d’acord?”, “ Quins tipus de

programes creus que deu estar escoltant la persona a qui van dirigides aquestes ordres? Justifica la teva resposta.” i “ Quins tipus de programes acostumes a seguir? Per què els trobes interessants?”.

- Se n’han mantingut dues exactament igual: “Consideres que els mitjans de comunicació han contribuït a potenciar la societat de consum? De quina manera?” i “ El so dels mitjans de comunicació et molesta? T’has trobat en la situació d’haver de renunciar a una conversa perquè era més interessant allò que es deia a la televisió? Què n’opines?”

- I, finalment, a l’última qüestió s’hi ha afegit “o escoltar la ràdio” i que justifiquin la seva resposta, de manera que la pregunta ha quedat formulada de la següent manera: “Què prefereixes llegir, mirar la televisió o escoltar la ràdio? Per què?”.

### **3. Sentències**

En el cas del tema del consum es mantenen les vuit sentències que ja hi havia inicialment, però es modifiquen les propostes didàctiques de quatre d’elles.

#### **Sentència 1. La publicitat no té res a veure amb el que vals.**

- S’ha canviat totalment la proposta didàctica. Ara han de respondre la següent qüestió: “Estàs d’acord amb el significat de la sentència? Justifica la teva resposta.” ja que es creu que així es fomentarà més la reflexió dels alumnes.

#### **Sentència 2. Els enemics de la humanitat es fan publicistes!**

- El canvi és que no es limita a cinc arguments la resposta. Es deixa més oberta de manera que queda formulada així: “Escriu arguments a favor i en contra d’aquesta opinió.”

#### **Sentència 3. Allò que és bo i els qui fan coses bones no necessiten elogis.**

Canvia la formulació de la primera qüestió que es planteja. De manera que ara queda així: “Estàs d’acord amb el sentit de la sentència? Per què?”

#### **Sentència 8. Disposa la bellesa de mil armes.**

El canvi és en l’última qüestió en què es redueix la feina a fer. Ara queda així: “Digues un parell d’anuncis on s’utilitzi de manera innecessària la bellesa humana per tal de publicitar un producte.” En canvi, abans se’ls demanava que busquessin cinc anuncis. És a dir, que s’ha passat de cinc a dos perquè, si no, l’exercici s’allargava massa.

### **4. Activitat de síntesi**

En aquest cas es substitueix l’anàlisi crític d’un anunci per l’activitat següent: “Redacta un Codi Ètic amb 10 punts que caldria que tinguessin en consideració aquells que es dediquen a la publicitat. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Raona cadascuna de les teves tries.”

## **PODER**

### **1. Activitat inicial: “Prohibit el pas”**

- A la qüestió “Qui crea les normes? A qui li pertoca canviar-les?” s’hi afegeix “Argumenta-ho.” perquè els alumnes d’aquesta manera desenvolupin més àmpliament la seva resposta.

### **2. Textos**

En aquest cas passem de sis poemes a quatre. Hem suprimit “La coberta...” o “Final!” perquè eren els dos poemes que s’allunyaven més del tipus de poder que es tractava en els altres quatre.

#### **Poema 1. Diagrama**

- A la qüestió “Qui són segons el poeta els qui determinen el destí del món? A quina gent creus que es refereix?” s’hi afegeix “Justifica la teva resposta.” perquè argumentin la seva opinió.

#### **Poema 2. Mentrestant...**

- A la qüestió “Qui té el poder? El cap de l’Estat o el poble?” s’hi afegeix “Per què?” ja que es pretén que els alumnes ampliïn i raonin la seva resposta.

#### **Poema 3. Un home reparteix...**

- S’afegeix la pregunta “Per què creus que hi ha un home que reparteix fulls clandestins? Què creus deu denunciar?” perquè els alumnes pensin sobre el sentit del poema.

- A la qüestió “Creus que hi ha persones de categoria i distinció i d’altres que no?” s’hi afegeix “Per què?” ja que es pretén que argumentin la seva resposta.

#### **Poema 4. Viatjava en un vagó de primera...**

- A la qüestió “Quina lliçó se’n desprèn del poema?” s’hi afegeix “Justifica la teva resposta.” ja que es pretén que hagin d’argumentar allò que afirmen.

## **3. Sentències**

En el cas del tema del poder se n’han suprimit tres. Dues que tractaven de la religió i una que tractava de l’esclavatge perquè no era el tipus de poder que s’havia tractat en els poemes.

S’han canviat les activitats didàctiques de les que ara són les sentències 5 i 6. Abans estaven agrupades de manera diferent i se’ls demanava que triessin la que més els havia agradat i que expliquessin el seu sentit i el motiu pel qual l’havien triat. Ara, perquè hi hagi més diversitat d’activitats, ha quedat de la següent manera:

**Sentències 5. L'or és innecessari. Enterrem roba.**

**Sentència 6. Perquè els assumptes marxïn els diners són les armes.**

Propostes didàctiques:

- Compara les dues sentències. Creus que són contradictòries?
- Quina et sembla més encertada? Justifica la teva resposta.

I, per últim, la qüestió en què havien de triar la sentència que més els havia agradat s'ha mantingut, però la tria ha quedat reduïda a les dues sentències que quedaven després de les modificacions comentades.

#### **4. Activitat de síntesi**

En aquest itinerari se substitueix l'activitat sobre Salvador Puig Antich per l'activitat següent: "Escriu un decàleg amb les qualitats que creguis que hauria de tenir un bon governant. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Raona cadascuna de les teves tries."

## **EDUCACIÓ**

### **1. Activitat inicial: "Homenatge al llibre"**

No s'ha introduït cap modificació.

### **2. Textos**

En el cas del tema de l'educació passem de cinc poemes a quatre. Hem suprimit "Clown trist" perquè era escàs el grau d'aprofundiment de reflexió i de foment de l'esperit crític dels alumnes amb aquest poema.

#### **Poema 1. A cada nova que arriba...**

- A la qüestió "Com es pot aconseguir que la gent visqui en la ignorància? Escriu una llista d'accions que podrien afavorir-la." s'hi afegeix "Argumenta la teva resposta." per tal que els alumnes desenvolupin millor i raonin la seva resposta.
- S'afegeix la qüestió "Com es pot aconseguir que la gent visqui en la saviesa? Escriu una llista d'accions que podrien afavorir-la. Argumenta la teva resposta." per tal de fer-los seguir reflexionant sobre el mateix tema, però des d'un punt de vista de construcció en positiu.



## **Poema 2. Cep**

- S'ha suprimit la qüestió “Quines característiques t'agradaria que tingués el sistema d'ensenyament” per evitar repeticions perquè la proposta es recull en la nova activitat de síntesi que es planteja.

## **Poema 3. Mantenir-se escèptic**

- No s'ha introduït cap modificació.

## **Poema 4. Generacions d'egoistes**

- No s'ha introduït cap modificació.

## **3. Sentències**

En aquest tema se n'han suprimit tres. S'han eliminat “La pobresa més degradant és la falta d'imaginació.”, “Encara ruc i ruca són on eren” i “No puc amb una espelma ensenyar el vent” perquè eren les que tenien menys relació amb la temàtica de la resta. La resta de sentències s'han mantingut amb les mateixes propostes didàctiques inicials.

## **4. Activitat de síntesi**

En el cas de l'educació es substitueix l'activitat sobre el text “De la sordesa del laberint” per l'activitat següent: “Redacta un decàleg sobre com hauria de ser per tu l'educació en els seus aspectes més rellevants. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Justifica cadascuna de les teves tries.”

## **AMOR**

### **1. Activitat inicial: “Coit” – “Nupcial”**

En aquest cas s'ha canviat el poema visual inicial perquè es considera que el de “Nupcial” dona més possibilitats de reflexió en l'àmbit de les relacions de parella. Les propostes didàctiques que ara es plantegen són les següents:

- Quins elements apareixen en el poema visual?
- Com estan disposats? Què et suggereixen?
- El títol en facilita la comprensió? Per què?
- Què creus que vol transmetre el poeta amb aquest poema? Hi estàs d'acord?
- Creus que és un poema d'amor o de desamor? Justifica la teva resposta.
- Què n'opines de la unió de dues persones mitjançant el casament?

- Quins objectes haguessis fet aparèixer tu en un poema que portés aquest títol? Justifica la teva tria.

## **2. Textos**

En el cas del tema de l'amor passem de cinc poemes a quatre. Hem suprimit "Ombres" perquè el tipus d'amor que s'hi tractava no és el mateix que en els altres poemes.

### **Poema 1. Estudiada festa**

- A la qüestió "Quins interlocutors imagines que emeten aquest diàleg?" s'hi afegeix "Per què?" ja que es pretén que els alumnes argumentin la resposta.

- S'ha afegit una altra qüestió al final, "Creus que les persones són d'algú? Justifica la teva resposta.", perquè els alumnes aprofundeixin més en el tema i ampliïn les seves reflexions.

### **Poema 2. Vesul**

- S'ha afegit la pregunta "Quines qualitats hauria de tenir la teva parella ideal? Raona la teva resposta." perquè els alumnes hi reflexionin.

### **Poema 3. Ruptura**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Poema 4. Conjugal**

- No s'ha produït cap modificació.

## **3. Sentències**

En aquesta temàtica se n'han hagut de suprimir nou per mantenir el criteri establert. S'han eliminat les que d'alguna manera pel seu sentit podrien semblar repetitives. A continuació exposem les que s'han mantingut amb les propostes didàctiques respectives:

### **Sentències 1, 2 i 3:**

- Quan se n'ha anat,  
la confiança ja no torna més.

- M'omplo de tu. T'omples de mi.

- Avui no és amor tot el que porta aquest nom.

### **Proposta didàctica:**

- En quin moment citaríeu aquestes sentències. Expliqueu el context.

#### **Sentència 4:**

- Hi ha dues maneres de destruir:

violència i indiferència.

#### **Proposta didàctica:**

En cas de ruptura amorosa, quina de les dues maneres de destruir et sembla més intel·ligent i eficaç? Justifica la teva resposta.

#### **Sentència 5:**

- Cal que, a l'impuls del cor, el seny hi entri.

#### **Proposta didàctica:**

Escriu arguments a favor i en contra d'aquesta opinió.

#### **Sentència 6, 7 i 8:**

- Els ulls són brases.

- Si et veia en qualsevol indret, t'assenyalaria a tu.

- Aquesta amor té fils a la mirada.

#### **Proposta didàctica:**

- Tria la sentència que més t'hagi agradat, explica el seu sentit i el motiu pel qual l'has triat.

### **4. Activitat de síntesi**

L'única modificació que s'ha produït és que abans era optatiu adjuntar-hi imatges i fer una presentació en powerpoint del decàleg, i en canvi ara és un requisit. És a dir, l'enunciat ha canviat la fórmula "pots adjuntar-hi..." per "Cal adjuntar-hi...". La resta es manté com estava.

## **EXISTÈNCIA**

### **1. Activitat inicial: "Kembo"**

- A la qüestió "On acostumes a viure? En el moment present, en els records del passat o en la imaginació del futur?" s'hi afegeix "Per què?" ja que es pretén que els alumnes argumentin la seva resposta.

## **2. Textos**

En el cas d'aquest tema passem de sis poemes a quatre. Hem suprimit "Aquest sol i aquesta lluna" i "Nocturn" perquè eren els que s'allunyaven més de la temàtica plantejada.

### **Poema 1. Blanc sobre blanc**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Poema 2. Amb l'espelma a l'orella**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Poema 3. Interior**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Poema 4. Rapsòdia**

- S'ha afegit la qüestió "Creus que la vida té coses que superen la imaginació en atzar i en sorpresa?" perquè els alumnes reflexionin més sobre el tema plantejat.

## **3. Sentències**

Se n'han hagut de suprimir cinc per mantenir el criteri de vuit sentències per temàtica. S'han eliminat les que d'alguna manera pel seu sentit podrien semblar repetitives. A continuació exposem les que s'han mantingut amb les propostes didàctiques respectives:

### **Sentències 1, 2 i 3:**

- De tots els camins en podem treure alligonament.
- Fa més por que la mort, haver perdut el temps.
- Davant la vida no hi ha cap fórmula.

### **Proposta didàctica:**

- Explica aquestes sentències. Hi estàs d'acord? Justifica la teva resposta.

### **Sentència 4:**

- Cal acceptar que la vida no té sentit i alhora / n'està plena.

### **Proposta didàctica:**

- Justifica amb diferents arguments la sentència anterior.

### **Sentència 5:**

- Entenc la vida com una aventura.

### **Proposta didàctica:**

- Creus que la vida és com una aventura? De quin tipus?

### **Sentència 6:**

- Tot passa amb rapidesa com una conversa agradable.

### **Propostes didàctiques:**

- Creus que la vida passa massa ràpid? Justifica la teva resposta.
- Proposa altres situacions que passin ràpid com una conversa agradable.

### **Sentències 7 i 8:**

- La mort equilibra la humanitat. Davant la mort tothom és igual.
- Per ser feliç, mortal camina sempre i oblida.

### **Proposta didàctica:**

- Què n'opines d'aquestes màximes?

## **4. Activitat de síntesi**

En aquest cas se substitueix l'activitat sobre la redacció d'un text autobiogràfic per l'activitat següent: "Redacta un decàleg per tal de fomentar una existència feliç. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Justifica cadascuna de les teves tries."

## **CIUTATS**

### **1. Activitat inicial: "Record d'un malson"**

- S'han afegit dues qüestions per tal que els alumnes reflexionin més sobre el tema que es planteja. Les preguntes que s'han incorporat són les següents: "Què en penses de l'especulació urbanística?" i "En quin indret de la teva ciutat col·locaries aquest poema amb una intenció de crítica? Raona la teva resposta."

### **2. Textos**

En aquest tema passem de sis poemes a quatre. Hem suprimit "No és igual el camí..." i "Cubell" perquè són els que s'adeqüen menys a la temàtica sobre la qual es vol aprofundir.

### **Poema 1. Aigua de foc**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Poema 2. Per a construir...**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Poema 3. Un centenar de persones s'han manifestat...**

- A la qüestió "Trobes encertada la seva demanda?" s'hi ha afegit "Justifica la teva resposta." perquè es pretén que els alumnes argumentin la seva opinió.

### **- Poema 4. Lluna minvant**

- S'hi afegit la qüestió "A quin lloc podria fer referència aquest poema? Per què?" ja que es pretén que els alumnes relacionin el poema amb un espai concret i siguin capaços de justificar la seva resposta.

- També s'ha afegit la pregunta "Com haurien de ser els blocs per tal de no ser considerats d'aquesta manera?" ja que es pretén ampliar la informació de la resposta que han donat a la qüestió que se'ls planteja just abans d'aquesta.

- A la qüestió "Quina és la ciutat que més t'agrada? Per què" s'hi ha afegit "I la que menys?" perquè ampliïn la resposta des del punt de vista contrari.

- A la qüestió "Quina part del teu poble és la teva preferida? Justifica la teva resposta." s'hi ha afegit "I quina trobes que és la zona més desfavorida." perquè ampliïn la resposta des del punt de vista contrari.

- S'ha suprimit la pregunta "Com serien els edificis i l'entorn de la teva ciutat ideal?" perquè és una qüestió que quedarà inclosa a la nova activitat de síntesi.

## **3. Sentències**

En el cas del tema de ciutats se n'han hagut de suprimir tres per mantenir el criteri establert. S'han eliminat les que d'alguna manera podien admetre una interpretació que s'allunyava del tema treballat. És a dir, s'ha suprimit "Les fonts no tenen barri", Tothom es trepitja" i "L'or és innecessari. Enterrem roba." De les que s'han mantingut convé senyar el següent:

### **Sentència 1. Els paisatges són estat d'ànims.**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Sentència 2. Vull el consol vull la sortida / En el paisatge**

- No s'ha produït cap modificació.

### **Sentència 3. L'increment de les fonts de riquesa i l'explotació / dels recursos naturals ha d'orientar el procés de / la industrialització.**

- A la qüestió “Escriu arguments en contra d’aquesta afirmació.” s’hi afegit que els arguments puguin ser a favor i que es justifiqui la resposta ja que es pretén que els alumnes argumentin la seva opinió.

**Sentència 4. La mà de l’home no ha fet les roques; i Sentència 5. Cal no lligar la selva.**

- No s’ha produït cap modificació.

**Sentència 6. Arreu moltes parets i poques cases; Sentència 7. No neix el bosc en boca de rajoles; i Sentència 8. Edifiquem amb fets.**

- En la nova versió s’agrupen en una mateixa proposta didàctica en què es demana als alumnes que triïn la que més els hagi agradat, n’expliquin el seu sentit i el motiu pel qual l’han triat.

#### **4. Activitat de síntesi**

Se substitueix l’activitat de redacció d’un text expositiu que tracti sobre la història o alguna curiositat d’una obra artística o construcció rellevant de la seva ciutat o poble per l’activitat següent: “Redacta un decàleg amb les característiques que hauria de tenir la teva ciutat ideal. Cal adjuntar-hi imatges i fer-ne una presentació en powerpoint. Pots posar-hi també música de fons. Justifica cadascuna de les teves tries.”

