



Facultat d'Educació i Psicologia

Màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'idiomes

Especialitat de Llengua i literatura catalanes

Treball de final de màster

L'etnopoètica com a eix vertebrador de l'ensenyament de llengua i literatura catalanes

Una proposta per a l'Educació Secundària Obligatòria

Íria Caballé i Vilà

Tutor: Sadurní Martí

Curs 2023-2024

Girona

Aquest treball final de màster reuneix tots els requisits per ser presentat i avaluat davant d'un tribunal designat per l'equip de professors del MUFPS.

Vist i plau

Sadurní Martí, tutor del Treball de Final de Màster

«Aquell poble que no té llegendes per contar als seus fills
està condemnat a morir de fred»

Georges Jean

Per avivar el caliu de la cultura popular i per contribuir
que el poble català mai no mori de fred.

Resum:

La literatura oral o popular ha estat des de fa dècades el mecanisme lúdic i educatiu del poble, una manera divertida de transmetre el coneixement de generació en generació. Resulta força paradoxal, doncs, que tingui tan poca cabuda a les pràctiques educatives de llengua i literatura catalana durant la Secundària. El treball que es presenta tot seguit planteja la incorporació de la literatura popular com a eix vertebrador del treball d'expressió oral fet durant els quatre cursos d'ESO i vincula la literatura oral amb diversos continguts per fer-los més atractius. Al mateix temps, la proposta plantejada pretén incidir en la formació de la identitat dels adolescents i contribuir al seu benestar emocional, oferint-los un espai d'expressió artística. Concretament, es desenvolupa una situació d'aprenentatge ideada per quart d'ESO que es basa en el treball lingüístic que es pot fer a partir de la glosa.

Paraules clau: Literatura oral, folklore, glosa, expressió oral, llengua i literatura catalanes.

1. INTRODUCCIÓ.....	9
1.1. Presentació	10
1.1.1. El punt de partida	10
1.1.2. Descripció de la proposta	12
1.2. Contextualització	14
1.3. Justificació de la singularitat	16
1.3.1. Una programació general	16
1.3.2. La literatura popular a l'educació secundària: Un estat de la qüestió	17
1.3.3. El treball de l'oralitat	18
1.3.4. La recuperació de les celebracions tradicionals	19
1.3.5. La innovació que no innova	21
1.4. Objectius	22
2. MARC TEÒRIC.....	24
2.1. Didàctica de l'expressió oral	25
2.1.1. Bases teòriques i contextualització	25
2.1.2. El paper de l'expressió oral en el sistema educatiu	27
2.2. L'etnopoètica	30
2.2.1. Gèneres de l'etnopoètica	32
2.2.1.1. La rondalla	32
2.2.1.1.1. La rondalla universal: principals estudis i catalogació	33
2.2.1.1.2. Tipus de rondalles	35
2.2.1.2. El mite	36
2.2.1.3. La llegenda	37
2.2.1.4. El relat sobre experiències reals	37
2.2.1.5. L'acudit	38
2.2.1.6. La fórmula	38
2.2.1.7. La cançó	39
2.2.1.8. Els gèneres etnopoètics no orals	40
2.3. La literatura popular com a eina educativa	41
2.3.1. La literatura popular a l'escola durant el segle XX	41
2.3.2. La literatura popular a l'escola actualment	42
2.3.2.1. La glosa com a canvi de paradigma	43
3. IMPLEMENTACIÓ.....	46
3.1. Avaluació	47
3.2. Programació general	50
4. CONCLUSIONS.....	55

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	58
6. SITUACIÓ D'APRENTATGE.....	63
7. ANNEXOS.....	83
7.1. Planificació de la Situació d'Aprenentatge	84
7.2. Sessió 1: El joc de l'infiltrat	85
7.3. Sessió 4: Sorteig de figures retòriques i conceptes	93
7.4. Sessió 6: Temàtiques per a la pràctica	94
7.5. Sessió 9: Temàtiques per a l'assaig general	96
7.6. Desenvolupament i funcionament del combat	97
7.6.1. Sessió 11: Primera fase del combat	97
7.6.2. Sessió 12: Segona fase del combat	97
7.6.3. Sessió 13: Fase final del combat	98
7.7. Rúbriques d'avaluació	100
7.7.1. Rúbriques per les sessions	100
7.7.2. Rúbriques simplificades per avaluar els combats	103
7.8. Exemples de material per incloure en el manual del bon glosador	104

Es matisa abans d'iniciar la lectura que el treball utilitza el criteri lingüístic del masculí genèric per a tots els plurals. D'aquesta manera, hi trobarem escrit "els nens", "els professors" o "els adolescents" per referir-nos a col·lectius que abracen gèneres molt diversos. S'escull aquest criteri de forma conscient i meditada perquè l'autora del treball considera que, si bé és cert que es necessiten fórmules no binàries pels singulars, l'ús del masculí plural genèric beneficia les dones i les persones no binàries.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Presentació

1.1.1. El punt de partida

En un món on cada vegada el ritme de vida és més frenètic, on tot passa de manera global i on tot és efímer i instantani, la identitat queda perjudicada. Si cada dia rebem imatges d'arreu del món, seguim modes de l'altra banda de l'oceà i consumim cultura d'indrets diversos, on queda la nostra vinculació amb l'entorn? On queda la nostra identitat cultural?

Les formes de vida del món occidental cada vegada són més i més properes, més similars. Les noves generacions ja no tenim problemes per afegir un mot en anglès, castellà o francès enmig d'una frase en català; no ens sorprèn que mengem pizza i sushi a Nàpols, Tòquio i a Bescanó, de fet, el que ens sorprèn és viatjar i no trobar pizza en algun indret. No ens sembla estrany dur tots les mateixes sabates, i mira que venen de l'altra punta del planeta! I tampoc ens sembla estrambòtic que avui en dia sonin pràcticament les mateixes cançons en una discoteca lleidatana, en un bar nocturn de Camprodon i en un *antro* de Monterrey. Per descomptat, els balls de totes aquestes cançons també són rarament semblants.

Pels adolescents, les connexions amb el món sencer en un moment en què encara estan formant la seva identitat, és una gran oportunitat per eixamplar la mirada i poder construir-se a si mateixos amb llibertat. Ara bé, per fer-ne una experiència profitosa, els cal, també, conèixer els trets culturals que marquen el seu entorn i que condicionen i han condicionat la societat particular on viuen.

En aquest sentit, la rapidesa i la precipitació dels canvis, el ritme accelerat d'un progrés que ho ha canviat tot, han provocat modificacions en les rutines i en els costums diaris, que han generat, també, canvis en la transmissió generacional de la identitat i la llengua. La llengua va estretament lligada amb la creació de comunitats i de la identitat pròpia dels individus, de fet, és un dels principals atributs de la llengua: estableix grups. Així doncs, en el moment màxim de l'homogeneïtzació, la llengua, com molts altres aspectes lligats a la tradició i a la comunitat, es troba en perill. Ara més que mai, ens cal reivindicar-la per reivindicar, de fet, allò que més ens diferencia.

En el cas de la llengua catalana, es fa evident el perill que suposa la globalització i les noves formes de vida. En un món global imperat per l'anglès, el castellà o el xinès, el català sembla que cada vegada hi té menys cabuda i recula més i més. Aquest perill imminent de la llengua em porta a pensar quina ha de ser la nostra actitud envers el fenomen. Un món homogeni no necessita pas més que una llengua, un món heterogeni, en canvi, en necessita moltes per mantenir, sostenir i explicar maneres molt diverses d'entendre i viure la vida. Si volem salvar la llengua, per tant, ens caldrà, també, salvar tot allò que es vincula a la identitat catalana: les tradicions, la gastronomia, el territori, etc.

Aquest conflicte amb l'homogeneïtzació, aquesta crisi identitària i aquesta sensació de pèrdua dels lligams amb la comunitat, però, no ha aflorat només a comunitats de llengües i cultures minoritzades, com la llengua catalana, sinó que és una sensació i un presagi copsat arreu. La gran majoria de llengües del món se senten amenaçades i fins i tot alguns parlants de llengües majoritàries i privilegiades senten una preocupació per la llengua i la identitat en veure que altres llengües i cultures comencen a fer-se "universals". No és d'estranyar, doncs, que els partits d'extrema dreta, uns partits amb un discurs identitàri molt fort, hagin aflorat arreu d'Europa.

Un dels sis vectors que descriu el nou currículum del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya és el de "Ciutadania democràtica, crítica i compromesa i amb consciència global" (Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica). Personalment, em sembla impossible tractar aquest vector sense tenir en compte la identitat, l'entorn, la història del territori i la tradició. Sense consciència local no hi ha consciència global i sense entendre el passat no es pot entendre el present. Així doncs, aquesta programació singular proposa un apropament de l'educació formal a aquells aspectes concrets que defineixen del tot un poble, una ciutat, un territori i, fins i tot, una família.

Recollint una mica els fils exposats fins ara, aquest modest treball pretén ser una primera pedra per contribuir a la revitalització de la llengua catalana, per contribuir a la construcció de la identitat personal no individualista de cada alumne i per contribuir, també, a combatre els discursos d'odi. La proposta didàctica que es presenta tot seguit vol fomentar l'ús de la llengua catalana entre els alumnes i presentar la llengua de forma divertida, vinculada a l'oci i a l'aprenentatge més enllà del marc educatiu. És extremadament perillós que la llengua

catalana quedi relegada al pla formal, a l'educació reglada, i per evitar-ho ens cal atrevir-nos a pensar noves fórmules que engresquin l'alumnat i els convidin a aproximar-se a la llengua catalana no des d'un estudi gramatical feixuc ni des d'un estudi literari estricte, sinó des d'una òptica lúdica, popular i divertida.

Sovint, però, ens trenquem el cap pensant estratègies de gamificació i mil mètodes per innovar, sense caure en el fet que durant molts i molts segles la llengua ha estat el principal entreteniment de la societat. La llengua, per tant, ja és, de per si, divertida. Potser, en el fons, només ens cal recuperar els recursos que milers de generacions abans de la nostra han emprat per educar-se i, al mateix temps, divertir-se. Aquesta reflexió, juntament amb la meva gran passió pel món del folklore i l'etnopoètica, han estat els detonants d'aquesta programació, que cerca retornar a les noves generacions el gust per l'oci lingüístic tradicional i popular.

1.1.2. Descripció de la proposta

La programació singular que us presento tot seguit vincula estretament l'educació i la cultura popular tradicional catalana i, de fet, presenta l'etnopoètica i la cultura popular en general com un recurs educatiu útil i sovint arraconat per a l'ensenyament de llengua i literatura catalanes. La programació planteja diverses propostes innovadores, per primer, segon, tercer i quart d'ESO, que tenen com a objectiu col·locar la cultura popular tradicional com a eix vertebrador de la programació de l'assignatura de Llengua i literatura catalanes de tots els cursos de l'etapa de secundària.

Aquesta nova proposta defuig les programacions de curs, que sovint estan poc connectades amb la resta de cursos i perden de vista les fites finals que volem que els alumnes assoleixin en acabar l'educació obligatòria, i cerca crear una programació monotemàtica que evolucioni amb cada etapa. D'aquesta manera, es presenta una programació centrada en el tractament de la literatura popular a cada curs de l'ESO i s'especificarà tan sols una situació d'aprenentatge que serà la culminació de tot el procés i està plantejada per dur-se a terme durant el quart curs d'ESO.

A més a més, la programació singular que teniu entre mans sorgeix a partir d'una reivindicació personal que espera arribar a ser col·lectiva: la necessitat de posar a l'ordre del

dia l'ensenyament de la llengua oral i la revalorització de la literatura popular. Des que s'ha arribat a la pràctica extinció de l'analfabetisme a Catalunya, la literatura i la creació oral ha quedat relegada a un sector concret de la societat: músics, poetes, potser algun contacontes... Si antigament la llengua era l'eina més bàsica per a l'oci i tothom era capaç de fer les seves pròpies creacions, avui en dia sembla que el fet d'escriure ens ha fet recular pel que fa a l'expressió oral i l'oci lingüístic. Ja gairebé ningú canta mentre treballa, ningú explica rondalles cada vespre a la vora del foc i costen de trobar poetes o creadors de rodolins d'estar per casa, que facin rimes per entretenir la família o els amics durant les sobretauls.

El menysteniment social pels productes fruit de l'oralitat ha comportat, també, un arraconament de l'ensenyament de l'expressió oral als centres educatius. Si bé els professors intenten incloure activitats per treballar l'oralitat i promouen les exposicions orals i les intervencions a l'aula, l'aprenentatge de l'expressió oral sovint està poc seqüenciat. Aquesta mancança es deu al fet que hi ha una falsa percepció del docent que "de parlar ja se n'aprèn a casa", o bé perquè "és més útil per la vida saber escriure bé" o bé perquè no es tenen els coneixements ni les eines per a elaborar una programació que contempli l'ensenyament de la llengua oral. Montserrat Vilà i Josep M. Castellà (2020) també destaquen que els professors es troben amb dues problemàtiques:

"a- La manca d'un model descriptiu, és a dir, conèixer l'objecte per saber exactament i amb detall què ensenyar.

b- L'absència d'una tradició docent i d'una formació inicial específica per a l'ensenyament sistemàtic de les habilitats orals." (Vilà i Castellà, 2020, p.2)

1.2. Contextualització

Aquesta proposta pedagògica s'emmarca en l'assignatura de Llengua i literatura catalanes i s'adreça a tots els cursos d'ESO. Per bé que és una programació ideada per a l'alumnat de l'Institut Montilivi, de Girona, seria fàcilment aplicable a altres contextos i centres educatius. Ara bé, la seva aplicació en altres contextos comportaria, també, una adaptació de la selecció de literatura popular emprada, per tal de tenir coherència geogràfica i de tradició dels alumnes amb el material folklorístic treballat.

L'Institut Montilivi és el centre de referència pel que fa a cicles formatius de la ciutat de Girona. Situat al barri de Montilivi, va entrar en funcionament l'any 1980 com a Institut Politècnic de Formació Professional. Actualment, l'Institut Montilivi és un dels instituts més grans de Catalunya i la seva oferta formativa inclou ESO, Batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mitjà i de Grau Superior, Curs d'Especialització en Ciberseguretat, Itineraris Formatius Específic, Cursos de Formació Ocupacional i Formació Professional Dual. Cal destacar especialment la participació del centre a múltiples programes d'innovació; l'Institut Montilivi és un centre de referència pel que fa a la innovació, la iniciativa i l'activitat constant al centre.

Pel que fa als adolescents i joves que freqüenten el centre, l'Institut Montilivi és concorregut per alumnes generalment gironins, però recull molta diversitat de la ciutat perquè tots ells provenen de barris molt diversos. D'entrada, el centre acull molts alumnes del sector sud de Girona i, per tant, de barris com Montilivi o Palau, que són barris residencials i amb un percentatge de renda familiar molt per sobre de la mitjana del municipi. Al mateix temps, però, l'Institut Montilivi també és el centre de referència per alguns veïns de la zona est de la ciutat (barris com Santa Eugènia, Vila-roja, etc.), zona on hi ha una alta concentració de famílies immigrades i amb algunes dificultats socioeconòmiques. Per tant, l'Institut Montilivi és un centre divers, que té un afany d'esdevenir un punt de cohesió per a la població gironina, per més diversa que sigui.

El Pla Educatiu de Centre indica que el 50% dels alumnes empren el català com a llengua vehicular, un 10% empren tant el català com el castellà i sols un 30% de l'alumnat empra el castellà. El mateix document també indica que el 20% de l'alumnat de l'ESO són d'origen

estranger. Aquestes dades, però, ens fan pensar que potser el document no està actualitzat perquè la realitat que s'ha percebut a les aules és força diferent.

Respecte a la cultura popular tradicional, l'Institut Montilivi no té estipulat quin treball se n'hauria de fer i queda sempre relegada a un segon, tercer i, fins i tot, quart pla. L'única programació que esdevé una excepció és l'assignatura de Projecte, dissenyada conjuntament entre els departaments de Llengua i literatura catalanes i Llengua i literatura castellanes i dirigit als alumnes de primer d'ESO. Aquest projecte vertebrava bona part de l'aprenentatge lingüístic (ortografia, expressió oral, construccions gramaticals, etc.) a partir de la literatura popular tradicional, concretament, a partir de les llegendes gironines.

Més enllà del treball profund de les llegendes gironines, que, al mateix temps, es combina amb altres coneixements de cultura popular tradicional de la ciutat (gastronomia, festivitats representatives de Girona, bestiari de la ciutat, etc.), la resta de cursos fan un treball superficial de la cultura popular tradicional. Sols insereixen de tant en tant algun refrany, alguna frase feta o algun embarbussament. Al seu torn, els llibres de text utilitzats i les situacions d'aprenentatge proposades no inclouen l'ús de la literatura popular tradicional com a eina educativa.

Pel que fa als costums i celebracions tradicionals a l'Institut Montilivi, el centre, com molts altres instituts de Catalunya, no celebra cap festivitat tradicional més enllà de Sant Jordi. No es realitza cap acte especial per la castanyada, tampoc per Nadal ni per Setmana Santa. A més a més, l'acte de Sant Jordi queda reduït a l'entrega de premis dels Jocs Florals, com també és freqüent a molts altres instituts catalans. La literatura i l'ús de la llengua catalana, per tant, queda associada pels alumnes a l'estudi o la formalitat.

1.3. Justificació de la singularitat

1.3.1. Una programació general

D'entrada, aquest treball és una reivindicació de la necessitat de programar amb visió global i, per tant, de la necessitat de la coordinació interna de cada departament. Si bé usualment les programacions són anuals, vull reivindicar un model de programació que no perdi de vista els objectius finals de l'etapa de secundària i que coordini els professionals per assolir-los. És per això que no proposo només una programació de curs on es tinguin en compte els diversos aspectes lingüístics i literaris a treballar durant nou mesos, sinó una programació general de tot el període d'Educació Secundària Obligatoria.

Si a hores d'ara ja no concebem un Pla Lector que no es pensi de forma global, amb objectius clars per cada cicle i amb continuïtat, considero que hem d'anar en aquesta mateixa direcció pel que fa al treball de la literatura, del lèxic, de la morfosintaxi, etc. Com que el projecte ideat que es planteja tot seguit, a més, se centra en l'ensenyament de l'expressió oral, cal remarcar especialment que la continuïtat i coordinació és especialment important en aquesta activitat lingüística. L'expressió oral, tal com assenyalen Cassany *et al.* (1993) és una activitat que manifesta el progrés a mitjà i llarg termini, per tant, no té cap sentit fer un treball condensat i aïllat entre cursos, sinó que és necessari traçar una línia clara que ens permeti veure i seqüenciar els progressos dels alumnes. És convenient crear un paradigma d'aprenentatge compartit, no compartimentat i aïllat.

Soc conscient que la proposta que faig és costosa a causa de la gran mobilitat de professionals, de la diversitat d'estils educatius i de la diversitat, també, d'alumnes que se'ns presenten any rere any a les aules. Tot i això, crec que seria bo d'intentar-ho i crec que seria bo de començar amb aquells aspectes lingüístics i literaris que interessin més als docents, aquells que realment els motiven i els volen dur lluny al llarg de tota l'etapa d'aprenentatge. Diuen que de mica en mica s'omple la pica, jo espero aportar un nou rajolí d'aigua amb el document que teniu entre mans, que procurarà establir quines competències relacionades amb la literatura popular han d'haver assolit els alumnes en acabar l'ESO.

1.3.2. La literatura popular a l'educació secundària: Un estat de la qüestió

Amb l'entrada massiva de la literatura escrita i amb l'abandonament del treball al camp durant la industrialització, la societat ha anat abandonant successivament la literatura popular, de caràcter oral, que era, de fet, la principal font literària del poble. Amb la fi de l'analfabetisme la ciutadania va apropar-se als gèneres literaris escrits, alguns més populars i d'altres més elitistes o cultes, però, en tot cas, l'oralitat va quedar cada vegada més desplaçada.

Relacionada directament amb el folklorisme i infantilitzada, l'etnopoètica ha quedat com a reducte d'una tradició encara gravada al fons de la societat, però ja poc valorada i cada vegada més desconeguda. Per bé que la literatura popular és i serà sempre viva i pren a hores d'ara unes formes molt diferents, fins fa ben poc no ha estat considerada un aspecte digne d'estudi ni tampoc una eina educativa prou potent per entrar a les aules.

L'interès per la literatura popular arriba amb el Romanticisme, però avui en dia és encara un estudi una mica arraconat i que no té el mateix prestigi filològic que l'estudi d'altres aspectes lingüístics. Ho demostra el fet que en tot el domini lingüístic català sols la Universitat Rovira i Virgili destina alguna assignatura del grau de Filologia Catalana a l'etnopoètica i sols aquesta mateixa universitat i la Universitat de les Illes Balears són actives pel que fa a la recerca etnopoètica amb grups de recerca consolidats i amb relleu continu.

A més a més, per bé que s'ha destacat en nombroses ocasions la intenció educativa de les rondalles, les cançons, les endevinalles, els refranys i, en general, tota la literatura popular, l'ús d'aquesta ha quedat reduïda exclusivament a l'etapa d'educació infantil i primària. La infantilització que s'ha fet de la majoria de les composicions populars ha provocat un allunyament entre aquestes composicions i el públic adolescent, que, en un moment de transició cap a l'etapa adulta, rebutja tot allò que relaciona amb la infantesa.

Finalment, l'etnopoètica també ha rebut, segurament, una excessiva relació amb el folklorisme¹. Mentre que les tradicions que s'han mantingut vives connecten l'antigor amb la

¹ El folklorisme és l'interès que pot tenir una determinada societat per la cultura tradicional i que els duu a reproduir la cultura tradicional en un context modern. El folklorisme implica discontinuïtat en la tradició i la

modernitat, el tall de transició que s'ha produït en algunes formes etnopoètiques a bona part del territori català, ha provocat que la percepció sigui de producte exclusivament antic i que, en uns quants casos, es vengui i es mostri, de fet, com a tal. Un dels trets característics del folklore és que no pot ser un producte congelat en el temps, sinó que ha d'estar sotmès a canvis i evolucions, s'ha d'adequar al públic i ha d'esdevenir un producte del moment. Per tant, l'objectiu principal és transmetre als alumnes que el folklore, en realitat, és modernitat.

Per tot plegat, no és estrany que gairebé no trobem composicions tradicionals als llibres de text i que siguin escasses les programacions didàctiques que inclouen material etnopoètic. El poc prestigi filològic de les composicions envers les poesies o narracions cultes i formals, la infantilització i desprestigi dels gèneres etnopoètics i la falsa percepció del gènere com a reducte del passat, han provocat que la literatura popular no tingui gairebé cabuda a l'educació secundària. És, per tant, un repte doblement gran aconseguir introduir la literatura popular a l'ESO i aconseguir, a més a més, fer-la atractiva.

1.3.3. El treball de l'oralitat

Un dels aspectes més difícils de treballar a l'aula pels docents de llengua i literatura és l'expressió oral. Falten eines, falta coneixement i, potser, també falta una mica domini dels professionals per poder dissenyar activitats i metodologies que afavoreixin la millora de l'oralitat. És per això que resulta encara una feina pendent per a la didàctica de la llengua. Per bé que des de l'aparició de l'estructuralisme, durant el primer terç del segle XX, es fa una reivindicació de la primordialitat de la forma oral de la llengua, no és fins a mitjans i finals de segle que no trobem publicacions que eludeixen a la didàctica de l'oralitat. En aquest sentit, per tant, fa relativament pocs anys que s'ha tornat a teoritzar i investigar sobre la millora de l'expressió oral i quines són les metodologies més idònies per a l'ensenyament.

Si bé l'oralitat és l'essència de la llengua, l'arrel i la base de tot el coneixement lingüístic, sembla que l'educació ha arraconat durant anys l'oralitat i segueix, encara, uns passos enrere de la llengua escrita. L'argumentació oral, la construcció del discurs, la retòrica, l'habilitat

manipulació dels elements tradicionals per satisfer els gustos d'un públic determinat, al mateix temps, el folklorisme implica un interès social per la tradició.

El folklore, en canvi, té continuïtat i s'adapta als nous temps sense ser percebut com una escenificació del passat. Ara bé, és un producte molt més imperfecte que no pas els productes fruit del folklorisme.

d'improvisar o la capacitat fer un gir en els debats... Tot plegat no té un espai garantit als centres educatius. Per més que a partir dels inicis del segle XXI l'expressió oral va tornar a aparèixer com un punt a l'ordre del dia, amb gairebé un quart de segle a l'esquena, sembla que l'oralitat ha entrat a la secundària de forma parcial i irregular. És cert que les presentacions orals i en grup ja són un clàssic i que a les hores de tutoria es procura generar algun espai de debat durant el curs. Ara bé, resulten mesures insuficients i lluny de la meticulositat que mereix l'aprenentatge de la disciplina.

Segurament en un moment en què els alumnes tenen més espais d'expressió que mai, perquè esdevenen el centre i els protagonistes del seu propi aprenentatge, també és un dels moments en què l'expressió oral ha reulat més. Cada vegada costa més als alumnes discernir els contextos formals dels no formals, improvisar una explicació sense tenir unes anotacions a la mà i fer una reflexió metalingüística al mateix temps que estan produint text oral. Per tot plegat, més que presentacions orals individuals i grupals, ens cal dissenyar una estratègia sistemàtica que contempli les presentacions formals, però també les comunicacions més disteses i desimboltes; hem d'oferir un ensenyament que els sigui útil no només per les comunicacions informatives serioses de la seva possible futura feina, sinó també per relacionar-se amb el seu entorn més proper, amb el món que els envolta.

En resum, l'expressió oral ha d'ocupar més espais a les programacions didàctiques perquè, de fet, és tant o més important que l'expressió escrita. I els docents, que de fet som qui en tenim la responsabilitat última i final, hem d'incloure-la en el nostre dia a dia a l'aula sense complexos d'inferioritat, sense sentir que perdem el temps, sense por que es causi rebombori a l'aula, sense tenir totes les certeses i assumint que tenim encara massa preguntes sense resposta.

1.3.4. La recuperació de les celebracions tradicionals

Si abans comentàvem l'abandó de la literatura popular amb el pas cap a la secundària, notem que aquesta pèrdua es relaciona directament amb l'abandonament de les celebracions tradicionals. Mentre a les escoles bressol i les escoles de primària es viu amb intensitat el Sant Jordi, la castanyada, el carnestoltes i la vella Quaresma, el dijous llarder, l'arribada de

les Festes de Nadal, el Dia de la Pau, etc., als centres d'educació secundària les celebracions són escasses, per no dir que gairebé són inexistent.

El carnestoltes sovint es redueix a anar a l'institut amb pijama, el dia de Sant Jordi queda descafeïnat amb l'entrega de premis del concurs literari i el darrer dia abans de les Festes de Nadal es converteix en una xocolatada amb música durant la darrera hora. Ni pessebres ni panellets ni cames de la vella Quaresma. Les festivitats queden reduïdes a la mínima expressió i es perd, potser ja per sempre, el vincle d'alguns alumnes amb les celebracions tradicionals. D'ençà que deixes l'escola, sembla que potser ja mai més no farà il·lusió que sigui dijous llarder. Així doncs, més que parlar de l'abandó de la literatura popular a l'etapa de secundària, en realitat, hauríem de parlar de l'abandonament del folklore en general.

La programació que proposo, cerca trencar les barreres de l'aula i involucrar-se en el dia a dia dels centres. La cultura popular i la literatura popular només tenen sentit en el si de la comunitat i la col·lectivitat, per tant, seria absurd gaudir de l'etnopoètica a dins d'una aula, desaprofitant tots els avantatges que ens ofereix el folklore. El folklore, de fet, crea comunitat, crea vincle entre els participants de cada manifestació folklorística i, en conseqüència, pot ajudar a crear un ambient de fraternitat, cohesió, respecte i confiança al centre educatiu.

Al mateix temps, esdevé una eina potentíssima per a la inclusió. L'institut ha de ser un espai segur pels estudiants nouvinguts o allunyats per motius culturals, familiars o de desinterès de les tradicions catalanes i, per tant, també serà un espai còmode on aprendre i iniciar una relació amb les tradicions del territori. Si els alumnes viuen les celebracions tradicionals a l'institut, de forma més reduïda i protegida, i les viuen de forma positiva i festiva, segurament llavors serà més fàcil que s'encurioseixin i s'animin a participar d'actes populars i tradicionals del poble. D'alguna manera, per tant, es busca que l'alumne es desenvolupi per arribar a teixir xarxa amb l'entorn, perquè participi d'allò que l'envolta.

Per acabar, un cop les tradicions es consoliden, esdevenen un punt crucial en l'organització mental del temps de cadascú. Igual com els berguedans esperen amb ànsia tot l'any que sigui Patum, jo recordo esperar amb candeletes la castanyada de l'escola per beure a galet del càntir i fer balls tradicionals, i recordo comptar els dies que faltaven per l'excursió del dijous llarder. Aquests dies assenyalats repartits durant el curs que fan que el temps passi de pressa i

que provoquen emoció i fins i tot impaciència en els alumnes, són precisament un aspecte clau per fomentar el seu benestar emocional. Cal que els cursos no siguin monòtons, que hi hagi punts d'excitació, moments esperats amb emoció que trenquin la rutina i renovin l'energia col·lectiva. I això s'aconsegueix amb la cultura popular.

1.3.5. La innovació que no innova

Per acabar, crec que la màxima innovació d'aquesta programació, és la no innovació. La generació incansable de recursos, cada vegada més efimers, m'ha portat a recular i a desempolsegar i tornar a fer valdre unes metodologies que han funcionat duran dècades i que, ben segur, encara funcionen ara. D'aquesta manera, no presento cap innovació més enllà d'haver-me decidit a apostar per un model d'educació secundària que inclogui l'etnopoètica i el folklore i que l'inclogui en un punt central, no perifèric i discret.

1.4. Objectius

La necessitat de plantejar uns objectius realistes, assumibles i pràctics, m'ha obligat a rebaixar un munt les expectatives que tenia entorn aquest treball. Per bé que el treball té una extensió i unes hores dedicades limitades, aprofito aquest espai per expressar que allò que una pretén és aconseguir una transversalitat en el treball del folklore a l'educació secundària. Per molt que aquest treball es focalitzi en l'etnopoètica i els usos de la literatura popular relacionats amb la millora de les competències d'expressió oral, convé remarcar que aquest document és sols una petita part del projecte que una espera fer realitat algun dia: una programació transversal que vinculi assignatures i cursos amb el folklore de forma concreta i pràctica.

Per tant, en aquesta ocasió, malauradament, no s'inclouran danses tradicionals per a l'assignatura d'Educació física, ni jocs tradicionals per programar algunes sessions lúdiques de tutoria, no hi haurà tampoc tota la literatura popular que m'hagués agradat incloure i hi haurà només aquella que consideri més oportuna per a l'aprenentatge de l'expressió oral, etc. Al mateix temps, tampoc és aquest l'espai d'incloure la possibilitat d'organitzar una lliga de debat glosat entre instituts de la província o de fer extensiva al municipi les creacions fetes a l'institut. En aquest sentit, doncs, és important remarcar que aquests objectius i aquest treball són sols una primera pedra d'un projecte amb molt més cos que fa temps que em ronda pel cap i que espero poder arribar a fer realitat quan comenci a trepitjar les aules.

En aquest mateix sentit, la programació no pretén contenir tot el contingut d'expressió oral que es treballi durant l'etapa de secundària. Faltaran espais de pràctica del discurs formal, però s'ha considerat necessari prioritzar els espais d'expressió no formal perquè es considera que són els que es tenen menys en compte de moment a les aules. Altra vegada, per tant, es limita el camp d'actuació, que queda reduït a una proposta didàctica que utilitza l'etnopoètica com a eina per a l'aprenentatge de l'expressió oral no formal.

Fets els aclariments convenients, vet aquí els objectius que em proposo a l'hora de confeccionar aquesta programació singular:

- Incentivar l'ús de la llengua catalana com a llengua d'expressió habitual i fora de contextos estrictament educatius entre els alumnes.

- Fer valdre i fer un lloc a la literatura popular durant l'etapa de secundària.
- Incidir en l'ensenyament de l'expressió oral, especialment l'expressió oral no formal, a partir del folklore.
- Crear un clima que afavoreixi l'aprenentatge i un sentiment de comunitat i pertinença al centre a partir de la celebració de festes tradicionals i de l'expressió lingüística i artística.
- Oferir als alumnes una eina lúdica i al mateix temps educativa per a confeccionar la seva identitat i per a fomentar l'esperit crític.
- Generar intercanvis entre el professorat i entre els diversos cursos del centre, promovent l'aprenentatge comunitari i compartit.
- Establir una programació que tingui en compte tota l'etapa de secundària i permeti als mateixos alumnes preveure allà on arribaran amb l'esforç i constància de cada curs.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Didàctica de l'expressió oral

2.1.1. Bases teòriques i contextualització

2.1.1.1. Psicologia del llenguatge

El concepte d'*expressió oral* neix fa mil·lennis amb els termes clàssics de *retòrica* i *oratòria*. A les societats gregues i romanes clàssiques l'art de parlar en públic era especialment valorat i esdevenia una de les principals assignatures d'aquells que tenien la sort de ser instruïts. La paraula en veu alta, l'expressió oral, era una activitat cultivada, estudiada i apresada i esdevenia un element clau per a l'ascensió i la participació social.

D'entrada, veiem que l'expressió oral, per tant, no és fruit d'un talent innat humà, sinó que es pot entrenar i pot ser millorada amb la pràctica i amb l'aprenentatge de noves estratègies comunicatives. Durant molts anys, però, hi va haver la falsa creença que la llengua s'aprenia dels 0 als 6 anys i que, un cop passada aquesta etapa, l'oralitat ja estava consolidada i sols quedava aprendre l'escriptura.

La primera pedra per desmuntar aquesta idea heretada la col·loca Vigotski amb la seva *Teoria sociocultural*. Vigotski situa el llenguatge dins del paradigma de les *activitats psicològiques superiors*. Les activitats psicològiques superiors són aquelles que ens distingeixen dels animals i que, per tant, són únicament humanes. Igual que la memòria o el pensament, Vigotski situa el llenguatge en aquesta categoria i en teoritza els components culturals i històrics perquè estableix que és el llenguatge l'encarregat d'establir un vincle de transmissió de coneixements i de cultura entre les generacions, és a dir, de les èpoques. Amb aquesta afirmació, Vigotski col·loca el llenguatge i la capacitat d'expressió en un punt clau per a l'educació humana i, alhora, estableix que les activitats psicològiques superiors no són inherents en l'ésser humà, sinó que tenen un origen social.

Així doncs, Vigotski esdevé un personatge molt significatiu pel que fa a la didàctica de la llengua perquè és qui constitueix que la producció del llenguatge requereix interacció social i, en aquest sentit, la literatura popular ha estat sempre un punt de trobada entre generacions, entre col·lectius i entre processos d'aprenentatge. Per Vigotski, les activitats psicològiques

superiors necessiten una primera fase d'interacció social, mitjançant la qual s'aprenen, i una segona fase, un cop consolidada la primera, en la qual la persona ja és capaç de dur aquesta habilitat al terreny personal, individual i subjectiu.

L'alliberament de l'innatisme i l'estructuralisme no arriba fins que apareixen els conductistes, que provoquen un canvi de paradigma pel que fa a l'ensenyament de llengües. Els conductistes sostenen que hi ha un factor biològic important en l'aprenentatge, però que són les interaccions les que tenen un pes més rellevant en l'adquisició del llenguatge. En aquest sentit, els conductistes es podrien dir que fixen dues idees clau per a l'aprenentatge de la llengua (Del Rio i Gràcia, 2000):

- El llenguatge es pot ensenyar i es pot aprendre
- Ensenyar a parlar és ensenyar a comunicar i, per tant, ajudar a desenvolupar les funcions pragmàtiques i representatives.²

L'últim gran pas abans d'arribar a les psicologies evolutives i constructivistes el farà J. Bruner, que molt influït per Vigotski proposa la *teoria de la bastida*, en la qual estableix i exemplifica la importància dels ajuts que ha de rebre l'aprenent per poder desenvolupar-se fins a arribar al seu màxim personal.

Amb l'arribada de les posicions evolutives, entre les quals cal destacar especialment les aportacions de J. Piaget, i constructivistes, l'aprenent esdevé un agent actiu dins del procés de construcció dels seus coneixements. Així doncs, pel que fa a l'aprenentatge de la llengua oral, ens cal tenir en compte les característiques, capacitats i interessos de cada alumne. En aquest sentit, el constructivisme també estableix les bases d'un model encara present avui en dia: els coneixements apresos per l'alumne han de ser funcionals, per tant, aplicables a la seva realitat propera, i han de connectar directament amb els coneixements previs que ja tingui assolits l'alumne.

Durant tot el segle XX la relació establerta entre lingüística i educació va ser cada vegada més estreta i constant. En un moment de màxima innovació i investigació lingüística, l'educació va rebre'n una forta influència i va adaptar els processos educatius a les noves descobertes científiques. N'és un bon exemple l'aparició de la lingüística estructural, encapçalada per les

² Aquesta segona idea va suposar una autèntica revolució pel que fa a l'ensenyament de llenguatge funcional a infants amb dificultats per a la comunicació oral i auditiva.

importantíssimes aportacions de N. Chomsky, que van provocar uns canvis en l'ensenyament de la llengua; la intervenció educativa va passar de ser gramaticalitzada i normativista a esdevenir molt més estructural (anàlisi rigorosa dels components oracionals, jerarquies entre oracions, etc. Tot plegat, però, sense connexió amb el llenguatge real), i es manifesta, per exemple, amb l'entrada de l'anàlisi sintàctica a partir de la forma d'arbre o el canvi del concepte *substantiu* per *sintagma nominal*.

2.1.2. El paper de l'expressió oral en el sistema educatiu

Tal com hem vist, l'expressió oral ha estat reivindicada i revalorada des de principis del segle XX. Els estructuralistes del primer terç del segle passat posen el focus en la llengua oral i fins i tot arriben a considerar-la l'essència de la llengua i, de fet, l'única llengua verdadera: "L'escriptura no és llenguatge, sinó merament una manera d'enregistrar el llenguatge per mitjà de senyals visibles" (Bloomfield, 1933. Citat per Del Rio i Gràcia, 2000, p. 21). Tot i això, sembla que el pas de la revaloració teòrica a la revaloració pràctica en el si de l'aula ha estat difícil i, de fet, potser encara inassolida:

"L'habilitat de l'expressió oral ha estat sempre la gran oblidada d'una classe de Llengua centrada en la gramàtica i en la lectoescriptura. Sempre s'ha pensat que els nens i nenes ja aprenen a parlar pel seu compte, a casa o al carrer, amb els familiars o els amics, i que no fa falta que se'ls n'ensenyi a l'escola". (Cassany *et al*, 1993, p. 132).

Cassany *et al*. (1993) assenyalen que, avui en dia, dominar el discurs oral és una necessitat expressar-se de forma coherent, clara i amb una mínima correcció per tal de no quedar limitat laboralment, socialment i, fins i tot, perquè es pot córrer el risc de quedar en ridícul en més d'una ocasió.

Encara que l'expressió oral ha entrat de ple als currículums educatius i s'hi ha consolidat, Cassany *et al*. (1993) es qüestionen quina és l'oralitat que ha estat capaç de generar-se espais dins del sistema educatiu i fins a quin punt aquest aprenentatge és realment planificat i sistematitzat. Badia *et al*. (1988) estableixen una classificació de textos orals que pugui ser

útil per distingir tipologies de textos orals, igual com es distingeixen tipologies textuals escrites. Concretament, proposen tres models de text diferenciats a partir del nombre de participants en l'acte comunicatiu: comunicacions orals singulars, comunicacions orals duals i comunicacions orals plurals. Les comunicacions orals singulars les conforma un sol receptor, que s'autogestiona el text (temps, tema, to, ritme, etc.) i que usa bàsicament la modalitat enunciativa. Aquesta és la tipologia textual oral més propera a l'escrit, és l'expressió que permet un major grau de correcció lingüística i de descontextualització.

Les comunicacions duals i les comunicacions plurals són plurigestionades, és a dir, hi intervenen més d'un receptor. En el cas de les comunicacions duals hi intervenen dos emissors i en les comunicacions plurals hi intervenen un nombre indeterminat d'emissors. En ambdues classes de comunicacions, els interlocutors negocien i confeccionen plegats el text (to, tema, temps, ritme, etc.), es regulen els torns de paraula i s'intercanvien els rols d'emissor-receptor. En ser una creació compartida, la modalitat del text no és fixa i s'estableixen canvis continus de modalitat: preguntes, respostes, negociacions, afirmacions, etc. A més a més, és en aquestes composicions que hi podem trobar més marques de l'oralitat perquè requereix una improvisació constant i, per tant, el grau de correcció és menor.

Cassany *et al.* (1993) es plantegen quin tipus de comunicació seria més bo de treballar als espais educatius i estableixen que, si bé en un primer moment pot semblar que la dificultat més grossa rau en les comunicacions autogestionades i, per tant, haurien de ser àmpliament treballades a les escoles i instituts, en realitat, cal centrar molts més esforços en les comunicacions plurigestionades. Encara que els discursos autogestionats requereixin un nivell d'elaboració lingüística més alt i el tractament de temes que presenten un cert grau d'abstracció, les converses plurigestionades són les que utilitzarem més sovint, les que formaran més part de la nostra vida social habitual i, en definitiva, les que cal que dominem més per al nostre correcte desenvolupament.

En aquest sentit, coincideixo amb Cassany, Luna i Sanz i voldria remarcar dos aspectes clau pel que fa a l'expressió oral. En primer lloc, per bé que l'autogestió comunicativa esdevé el treball principal als centres de secundària, sovint aquest treball es converteix en un treball secundari i al servei del temari, fins i tot esdevé un instrument per a l'avaluació d'algun altre aprenentatge. Les famoses, i ja clàssiques, presentacions en grup s'han convertit en tècniques d'avaluació de l'adquisició del temari i, per tant, han deixat de banda l'objectiu d'ensenyar

l'art de parlar en públic. L'atenció se centra gairebé exclusivament en allò que presenten els alumnes i no tant en com utilitzen la llengua i la gestualitat. Les comunicacions autogestionades, per tant, són freqüents a les aules, però sovint no hi ha esforços destinats a ensenyar com fer una bona exposició oral ni tampoc un intercanvi sobre com millorar la comunicació.

En segon lloc, l'actual model educatiu cerca la generació de coneixement col·lectiva a partir del treball en grup i la interacció entre companys. Recurrentment, però, els docents es troben amb conflictes interns, grups que no interactuen, grups que carreguen tot el pes de la feina a un dels components del grup... Em pregunto si potser els alumnes necessiten uns suports inicials, una bastida sòlida com la proposava J. Bruner, abans de poder interactuar de forma planera i eficient. Potser, doncs, els cal haver practicat la comunicació plurigestionada a l'espai segur de l'aula, amb la supervisió del professor i amb eines i recursos per poder evitar la confrontació, rebaixar el to quan és necessari, aportat un toc irònic en un moment de tensió, etc.

Bygate (1987) (citada per Cassany *et al.*, 1993) proposa un esquema comunicatiu centrat en les intervencions plurigestionades i conclou que calen una sèrie de coneixements i habilitats per a dur-les a terme efectivament. Concretament, Bygate explica que les habilitats són els comportaments que mantenim durant els actes comunicatius: saber dominar els torns de paraula, saber quanta estona cal parlar un cop tens el torn de paraula, saber cedir la paraula, saber aprofitar l'estona comunicativa que et correspon per transmetre totes les teves idees, saber demanar el torn de paraula en el moment adequat, saber interpretar quan algú altre demana la paraula, etc. L'escola sovint s'ha centrat en els coneixements (correcció gramàtica, capacitat de detectar si una situació és formal o no formal, etc.) però no en les habilitats comunicatives, que són, de fet, les que resulten més clau a l'hora de treballar en grup, de viure en comunitat o de progressar i arribar al màxim desenvolupament personal dins de l'actual sistema educatiu cooperatiu.

2.2. L'etnopoètica

Abans d'entrar en matèria i capbussar-nos en l'etnopoètica, és indispensable parlar primer del folklore. Aquest concepte, ideat per l'historiador anglès William J. Thoms l'any 1846, combina els mots saxons *folk* i *lore*, que combinats tenen un significat que vindria a ser "saber del poble". La concepció de Thoms, i de tot el moviment romàntic, del folklore, però, anava lligada sols a l'enumeració de sabers (*lore*) i es relacionava sols amb les classes incultes de les nacions civilitzades, que anaven desapareixent de mica en mica (*folk*). Més endavant, Alan Dundes modernitza el concepte i estableix que el folk es lliga no solament a les classes incultes, sinó a qualsevol grup de gent que comparteixi, almenys, un factor en comú. Amb la nova definició de Dundes, el folklore agafa més volada i amplia el seu camp d'actuació; abraça tota mena d'èpoques, de localitzacions i de classes de sabers.

L'aportació definitiva, però, a l'hora de conceptualitzar el folklore, la proposa Dan Ben-Amos en una ponència a Toronto l'any 1967, en la qual estableix que el folklore és "una forma de comunicació artística que es produeix en el si d'un petit grup". Aquesta definició és la que es pren com a base i que serveix de guia per als actuals folkloristes³. Sense incloure els mots "tradicional", "oral" o "popular" en la definició, la nova aportació de Ben-Amos obre el ventall de possibilitats del folklore i hi deixa espai per elements moderns com les anècdotes personals, els grafitis o les llegendes urbanes.

El concepte *folklore*, per tant, és ampli i, de fet, recull un munt d'aspectes de la vida: la música, les festivitats, les receptes, els jocs, els acudits, els renecs, etc. La gran abundància de matèries compreses a dins del folklore, comporta la necessitat de classificar aquestes formes d'expressió i de vida tradicionals. El folklorista nord-americà Richard M. Dorson va establir-ne diverses categories: literatura oral (llegendes, onomatopeies, proverbis, etc.), cultura material (habilitats manuals, receptes, etc.), costums populars (tradicions, festes, etc.) i interpretacions artístiques populars (balls, músiques, representacions teatrals, etc.).

L'etnopoètica és la disciplina centrada en l'estudi de les formes de comunicació artístiques transmises, generalment, de forma oral. Per tant, l'etnopoètica estudia la primera categorització que fa Richard M. Dorson: la literatura oral. La literatura oral, també coneguda

³ Per a més informació sobre els matisos que s'han produït més recentment pel que fa a la conceptualització del folklore, consulteu les obres de Jan H. Brunvand i Josep M. Pujol.

com a literatura popular⁴ o literatura popular tradicional, és aquella literatura que s'ha compost oralment⁵ per a uns receptors oients, no lectors. A més a més, no hi ha una autoria clara com les composicions literàries cultes, sinó que és una literatura feta pel poble i per al poble. Concretament, podem dividir l'etnopoètica en l'estudi de la narrativa folklòrica (llegendes, rondalles, etc.), l'estudi dels gèneres breus de l'expressió oral (les endevinalles, els refranys, els embarbussaments, etc.) i la cançó tradicional (cançons de ronda, gloses, romanços, cançons de pandero, etc.). En aquest cas, la programació proposada inclou totes aquestes ramificacions.

L'etnopoètica, però, també pot abraçar en algunes ocasions composicions folklòriques del darrer grup que presentava Dorson: les interpretacions artístiques populars. Així doncs, l'etnopoètica pot establir un vincle clar amb composicions musicals o teatrals si se centra en els components lingüístics, com per exemple la lletra de les cançons o el diàleg de les representacions teatrals populars. En la proposta didàctica que plantejo, s'inclou un treball de la representació teatral dels pastorets. Per bé que no és estrictament literatura popular perquè té una autoria clara i les possibilitats d'alteració del text són només parcials, sí que inclouen molt de material folklòric durant la representació (Nadales, dites, onomatopeies, danses tradicionals, etc.) i, a més a més provenen originalment de la tradició oral⁶.

Tot i que ja s'ha remarcat amb una breu pinzellada, cal insistir en el fet que la capacitat d'adaptació i variabilitat de les obres és un component clau a l'hora de determinar què és i què no és folklore. Així doncs, mentre que la literatura culta és estàtica, la literatura popular és subjecte a variacions i, de fet, és un fenomen que es produeix de forma completament lligada al moment i al context. N'és un clar exemple el fet que les cançons populars presentin variacions arreu del territori, a vegades, fins i tot a cases veïnes hi podem trobar versions una mica diferents, i les rondalles, per exemple, varien els mots en cada acte comunicatiu.

⁴ El concepte *literatura popular* no fa referència a una literatura de masses, sinó a la literatura que pertany al poble.

⁵ Es considera oportú matisar que, com molt bé assenyala Carme Oriol (2002), amb la consolidació de la cultura escrita i, especialment, l'internet, avui en dia la literatura popular ha entrat també en el terreny de l'escriptura i es manifesta diàriament de forma oral i escrita. Tot i això, com que el treball se centra en el treball de l'expressió oral, s'ha prescindit de totes aquestes possibilitats de literatura popular, per bé que les tinc presents i espero poder-hi parar més esment en futures ocasions.

⁶ La incorporació de Els Pastorets a la programació ha estat sobretot d'acord amb els criteris pedagògics. El curs de tercer d'ESO, a la recta final ja de l'etapa secundària, requeria un projecte multidisciplinari i d'una complicació notòria. A més a més, com que la programació es lliga amb les festivitats tradicionals, es considerava oportú generar un espai de gresca, art i cultura abans de les vacances de Nadal.

Heda Jason és l'estudiosa que defineix de forma més concisa l'etnopoètica i estableix que requereix la participació d'alguns executants que dominin l'art de la improvisació, per tant, de la variació. Jason recull les teories exposades a *The Nature of Folklore*, de Vladímir Propp, i estableix les diferències clau entre les obres de literatura popular i de literatura culta:

- En les obres de literatura popular l'autoria és desdibuixada i es perd en les obres d'art verbal. En les obres de literatura culta, en canvi, hi ha un autor estable.
- La transmissió en les obres de literatura popular és generalment el mètode boca-orella, mentre que les obres de literatura culta es transmeten a través de l'escrit.
- La relació entre l'emissor i el receptor de la comunicació etnopoètica és directa i, de fet, interfereix en el resultat final de la composició. Pel que fa a les composicions de literatura culta, la relació entre l'emissor i el receptor no és directa ni hi ha intercanvi.

2.2.1. Gèneres de l'etnopoètica

Les paraules han estat, des dels temps més remots, l'eina de l'ésser humà per explicar-se el món i per crear mons imaginaris. Ha estat a partir de la paraula que s'ha aconseguit anomenar tot allò que ens envolta, tot el món material, però també assolir l'abstracció per expressar emocions, records o procurar trobar resposta a allò que no és possible respondre.

2.2.1.1. La rondalla

El Tradicionari, de l'Enciclopèdia Catalana, defineix la rondalla de la següent manera: "Una rondalla és una narració anònima en prosa, transmesa de generació en generació de forma oral, de fets que es presenten com a imaginaris." (Valriu, 2008) Cal remarcar, d'entrada, el fet que la rondalla presenti fets com a imaginaris. En aquest sentit, la rondalla s'allunya del mite o la llegenda, que pretenen oferir una narració real i que fins i tot contempen èpoques i localitzacions específiques, s'ubiquen en un lloc i moment i expliquen un fet considerat verídic. Les rondalles, en canvi, no se situen en cap espai ni temps concret ni tampoc narren cap història verídica. Ambdós, emissor i receptor, saben que el relat no és verídic, ni pretén ser-ho.

Aquesta concreció temporal i espacial permet a les rondalles esdevenir universals. Els trets essencials de les rondalles es troben pràcticament a totes les cultures i, de fet, totes les cultures les presenten amb certes modificacions que s'adeqüen a la comunitat en qüestió. Així doncs, la rondalla és un gènere d'universalisme màxim i, al mateix temps, de localisme.

D'altra banda, la definició que ens proposa *El Tradicionari* estableix que les rondalles, com la literatura popular en general, es transmeten de generació en generació. L'interès en el traspàs de rondalles entre generacions s'explica per la finalitat pedagògica i educativa que té la rondalla. Presentades en forma de narracions atractives, plaents i amb molta acció, les rondalles són, en realitat, una forma molt eficaç de transmetre valors. La utilitat principal de les rondalles, per tant, és educar en les normes de conducta establertes per la comunitat. El fet que es presentin de forma indirecta, com a història i sense discursos enunciatius i moralistes, és segurament la clau de l'èxit d'aquest gènere.

L'any 1996 Bassa *et al.* en el marc del projecte Plenamar i l'any de la commemoració del centenari de la publicació del primer volum de l'*Aplec de rondaies mallorquines* d'Antoni M. Alcover, publiquen un recull didàctic de rondalles pensat per les aules de primària. Ja aleshores, els autors afirmen que “[...] la transmissió oral i generacional dels contes populars s'ha estrocat” (Bassa *et al.*, 1996, p. 13). De fet, aquest tall en la tradició no l'atribueixen a les noves generacions del segle XXI, sinó que el relacionen directament amb una generació anterior que ja ha viscut les rondalles de forma molt més feble o nul·la: “Els nins no saben les rondalles perquè ningú no els n'ha contat. Però la realitat és que els pares tampoc no en saben; uns perquè no les recorden o les menystenen; i d'altres perquè, vinguts de fora, els són alienes” (Bassa *et al.*, 1996, p. 13).

I, davant d'aquesta situació, els autors esmentats aposten fermament per capgirar aquesta inèrcia i admeten, també, que la responsabilitat, ara com ara, recau sobre l'escola.

2.2.1.1.1. La rondalla universal: principals estudis i catalogació

El caràcter universal de les rondalles va ser copsat i estudiat per molts estudiosos. Voltaire, per exemple, ja havia destacat les nombroses semblances entre rondalles d'arreu d'Europa,

però l'impuls definitiu en l'estudi de les rondalles, el donaran els germans Grimm. Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) i Wilhelm Karl Grimm (1786-1859), van un dels precursors europeus pel que fa a la recollida de rondalles. Si fins al moment a Alemanya només s'havien publicat traduccions de contes de fades francesos, els dos germans, inspirats per la tasca folklòrica que realitzaven alguns col·lectors de cançons tradicionals, van sembrar la llavor que inspiraria folkloristes i rondallistes d'arreu d'Europa.

Més enllà de la seva obra com a col·lectors, però, els germans Grimm van ser els primers de teoritzar sobre el món de les rondalles. Són ells, de fet, els qui engendren la teoria indoeuropea, una teoria habitualment lligada a l'àmbit lingüístic, però que ells relacionen amb la rondallística, i qui estableixen connexions entre les rondalles d'arreu d'Europa. Els Grimm defensen que, igual com es planteja que tots els pobles indoeuropeus provenen d'una llengua comuna que ha divergit en evolucions particulars, les rondalles de cada poble provenen, també, d'un mite compartit entre tots els indoeuropeus (Caballé, 2023).

Tot i això, Josep Temporal (1998) destaca que els va faltar argumentació i que tot plegat va quedar més aviat com una formulació genèrica, no com una opinió ben fonamentada. A més a més, Temporal (1998) també assenyala que el seu plantejament rondallístic era explicat a partir de la casuística, és a dir, d'una sèrie de coincidències accidentals, i aquesta teoria tampoc va arribar a ser mai estructurada o desenvolupada. Qui teoritzarà les argumentacions que enceten els Grimm és F. Max Müller l'any 1856, que recull i amplia el seu plantejament amb el nom de *Teoria mítica* i arribarà a tenir un bon grapat de seguidors arreu d'Europa.

Consolidada la idea de la interrelació entre les rondalles dels diversos territoris europeus, l'Escola Finlandesa idea un nou sistema d'estudi de les rondalles. Per poder establir els punts essencials de la rondalla, opten per recollir un munt de versions de les rondalles per, tot seguit, trossejar-les en elements més petits, anomenats motius, que permetin desgranar quins elements conformen el tronc comú de la rondalla, compartits en totes les versions, i quins elements, en canvi, es deuen a la cronologia i la situació geogràfica concreta. D'aquesta manera, la intenció dels finlandesos era arribar a la versió primitiva de la rondalla.

La consolidació d'aquest sistema va arribar amb Aanti Aarne. Aarne es proposa crear un sistema d'ordenació de les rondalles que fos universal i vàlida arreu, i ho fa prenent com a base les rondalles recollides pels germans Grimm i les rondalles fineses. La culminació de

l'obra d'Aarne arriba uns anys més tard amb la contribució de l'anglès Steve Thompson, que tradueix i millora el sistema ideat per Aarne i hi afegeix un munt de rondalles asiàtiques, sobretot provinents de l'Índia.

A Catalunya calia establir el model d'ordenació proposat per Aarne i Thompson per a la qualificació de totes les rondalles que havien estat publicades fins al moment. Aquesta immensa i feixuga tasca l'inicien Joan Amades i Walter Anderson, el primer procura recollir totes les rondalles que han estat publicades mentre que el segon rep els exemplars enviats per Amades per tal de llegir-los i qualificar-los. Aquesta ambiciosa empresa, però, es va veure estroncada amb la mort sobtada d'Amades i, pocs anys més tard, d'Anderson. La categorització de les rondalles catalanes, per tant, va quedar en pausa fins que Josep A. Grimalt dedicà una tesi doctoral a la catalogació de les rondalles alcoverianes i, pocs anys més tard, Josep M. Pujol i Carme Oriol publiquen l'*Índex tipològic de la rondalla catalana*.

2.2.1.1.2. Tipus de rondalles

- Rondalles d'animals: Són rondalles simples i comparteixen el fet que el personatge principal és un animal. Segueixen l'esquema d'un sol episodi i l'enfrontament o disputa entre dos animals, l'un dels quals és el murri i l'altre la víctima.
- Rondalla meravellosa: Pertanyen al mode fabulós i narren les històries d'un heroi o heroïna que es mou per un món màgic. Aquest tipus de rondalles van ser tipificades per Vladímir Propp⁷, que en va establir les funcions i la fórmula general de totes.
- Rondalla no meravellosa: Presenten una estructura més complexa que no ha estat tipificada. Són rondalles ambientades en el món real, però no es poden prendre com a fets reals. Dins d'aquestes rondalles hi trobem les rondalles religioses, les rondalles d'enginy i les rondalles del gegant beneït. La rondalla religiosa és de caràcter exemplar, solen fer referència a Jesucrist, Sant Pere o a altres sants que viatgen. La rondalla d'enginy, en canvi, és protagonitzada per un personatge heroic que destaca especialment pel seu enginy, sovint en aquest tipus de rondalles també hi apareixen

⁷ Per a més informació vegeu *Morfología del cuento*, de Vladímir Propp.

algunes endevinalles. Les rondalles del gegant beneit són rondalles on l'heroi es relaciona amb un antagonista que sol ser un humà (per exemple, l'amo) o un ésser sobrehumà (com un gegant o un ogre). En aquest tipus de rondalles l'heroi passar per una sèrie de proves a partir de les quals aconsegueix vèncer l'antagonista, que queda com un beneit.

- La contarella: És un tipus de narració que pertany al mode realista. És un relat còmic i estructuralment format per un sol episodi. Formen part d'aquesta classe de rondalles la bertranada, la contarella de beneits, la facècia i la contarella de mentides. La bertranada se sol utilitzar per ridiculitzar els veïns del poble del costat, les contarelles de beneits són protagonitzades per un protagonista beneit que conviu en un món de gent intel·ligent i la facècia presenta l'enfrontament entre dos personatges; el murri i el beneit. Per acabar, la contarella de mentides és un tipus de relat en el qual una sèrie de personatges que competeixen per veure qui la diu més grossa.
- La rondalla formulística: Tenen un nucli narratiu molt breu i que passa en segon terme, en primer terme hi trobem l'estilística del relat. La narració es basa en una fórmula prefixada que es va repetint una vegada i una altra i que posa a prova la capacitat narradora del rondallaire, que ha de procurar una bona resposta de l'auditori amb el final inesperat de la història.
- L'antirondalla: Cerquen fer enfadar els infants, generalment les narracions s'estructuren amb un inici de rondalla meravellosa o de rondalla formulística, però resulten en un engany i no arriben a consumir l'acte narratiu.

2.2.1.2. El mite

El concepte *mite* és confús i pot generar discrepàncies. En la terminologia filològica, un mite és un personatge al voltant del qual se n'han creat històries que expliquen l'experiència i la condició humanes. L'eix vertebrador, però, són els personatges, no les històries en si. El terme *mite* des del punt de vista de l'etnopoètica, en canvi, s'usa per referir-nos a relats que han tingut lloc en uns temps anteriors als nostres i que expliquen i donen resposta als orígens dels mons, creats per les deïtats. Els protagonistes d'aquestes històries són éssers sagrats i

semidivins. Els mites, entesos tal com els entén l'etnopoètica, de fet, no han estat part de la cultura catalana, com sí que ho han estat, en canvi, de la cultura grega o romana. Els mites tal com els defineix la filologia, però, sí que han tingut alguns exemples catalans, segurament el més conegut és el Comte Arnau.

2.2.1.3. La llegenda

Les llegendes són relats susceptibles de ser certs i es vinculen directament amb el món adult. Les llegendes també tenen un cert component educatiu i de transmissió de valors i sovint serveixen com a expressió del temor que ens genera el que és desconegut. A diferència de les rondalles, les llegendes se situen en punts geogràfics i temporals concrets i donen resposta a incògnites locals.

Segurament pel fet que es vincula directament la llegenda amb el món adult, aquest gènere etnopoètic és un dels que ha perviscut més bé al llarg del temps. Avui en dia, Oriol (2002) ens subratlla que podem subdividir les llegendes en diverses categories:

- Les llegendes contemporànies: Conegudes com a llegendes urbanes, reflecteixen pors i temors actuals i són un gènere molt viu encara actualment.
- Les pseudollegendes: Narren fets extraordinaris però aparentment creïbles, fins que al final de la narració es produeix un gir que fa que l'oient s'adoni que el narrador l'ha ensarronat amb una història fictícia.
- Les llegendes etiològiques: Serveixen per explicar l'origen del nostre món. En el cas de la nostra societat, que no compta amb mites per donar explicacions de la creació de la realitat que percebem, les llegendes etiològiques juguen un paper similar, tot i que sovint vinculades a la religió.
- La tradició explicativa: Són molt similars a les llegendes etiològiques, però s'usen amb la finalitat d'explicar l'origen de topònims, renoms, fraseologia diversa, etc.

2.2.1.4. El relat sobre experiències reals

Els relats sobre experiències reals es caracteritzen per ser realistes i de caràcter autobiogràfic o històric. Com que és un gènere etnopoètic que no es relaciona directament amb la situació

d'aprenentatge, sols es mencionaran les diverses subdivisions que presenta aquest gènere: el succeït i el pseudosucceït, l'anècdota i el relat d'una experiència personal⁸.

2.2.1.5. L'acudit

L'acudit és un gènere emmarcat en el mode simbòlic de l'etnopoètica i es considera no-narratiu. L'acudit es construeix generalment a partir d'una metàfora o d'un doble sentit i requereix un esforç intel·lectual del receptor per entendre el missatge. Algunes tècniques per a la configuració d'un acudit són: la invenció d'un mot, el joc de paraules a partir d'un mot polisèmic, la utilització de mots homòfons en dues llengües que tenen significats diferents, el trencament del raonament lògic, etc.

2.2.1.6. La fórmula

La fórmula és un mot una expressió molt breu que no admet gaire variació i que, com l'acudit, Jason considera que és de gènere no-narratiu. La gran presència de la metàfora i l'alt grau de síntesi fa que puguem incloure-la dins del mode simbòlic. Alguns exemples de fórmules són per exemple els proverbis, les parèmies (dites, refranys, etc.) i, en general, tota la fraseologia. També entren en aquesta categoria tots els motius, sobrenoms, renoms i malnoms.

A més, la fórmula inclou també les endevinalles. Les endevinalles, de fet, es podria dir que són uns dels jocs més antics de la història; una forma de fer gamificacions des de fa segles. Ja trobem endevinalles, per exemple, a l'*Antic Testament*, a la prova que l'Esfinx fa superar a Èdip, als contes de *Les mil i una nits*, a escrits de Dante i Petrarca, etc. L'endevinalla és una fórmula que planteja una incògnita, una mena de trencaclosques mental i que suposa un repte tant per qui planteja l'endevinalla com per qui la rep. Les endevinalles amaguen un referent i proposen el joc d'intentar descobrir-lo. És en aquest procés que es mostren l'enginy i les habilitats d'aquell que l'ha proposada i també d'aquell que l'ha rebuda.

Al costat de les endevinalles, hi trobem els enigmes. Els enigmes plantegen situacions irresoltes que semblen fins i tot una mica absurdes. Els oients han d'aconseguir, mitjançant la

⁸ Per a més informació, vegeu Oriol (2002).

formulació de preguntes tancades, descobrir el desenllaç de la situació o bé com s'ha produït. Actualment, els enigmes han viscut una revifada bestial gràcies al concepte “Black stories”, que, de fet, no és res més que una actualització dels enigmes tradicionals.

En últim lloc, les fórmules també inclouen un vessant relacionat amb la fonació: embarbussaments i contrapets, xibolets i onomatopeies i mimologismes. En aquest cas, el punt d'interès en la fórmula és la manipulació acústica que es fa del llenguatge.

2.2.1.7. La cançó

Les cançons combinen la música amb la literatura i, si ens fixem en les seves característiques formals, per l'estudi etnopoètic ens és útil dividir-les en tres grans grups: les cançons llargues o narratives, les cançons curtes o corrandes⁹ i les cantarelles.

Les cançons llargues o narratives són llargues tirallongues de versos, normalment sempre amb la mateixa mètrica i rima i amb un argument narratiu que es desplega durant tota la composició. De cançons llargues podem distingir entre el romanço, conegut com a balada al Principat i construït a partir de versos amb cesura i rima assonant; el glosat, propi de les Illes Balears i formada amb rima assonant a partir de quartetes, quintetes o dècimes i la codolada, també pròpia de les Illes Balears i formada per versos apariats heptasíl·labs o tetrasíl·labs que presenten rima consonant.

La cançó curta, més coneguda al Principat amb el nom de corrandà o follia, està formada per estrofes de quatre, cinc o sis versos heptasíl·labs que poden presentar rima consonant o assonant. Segons la seva funció podem classificar la cançó curta en cançó de ronda (entre les quals podem diferenciar les albaides valencianes i les jotes tortosines), cançó de treballada, cançó de capta (entre les quals trobem les cançons de pandero, els aguinaldos de Nadal, les caramelles de Pasqua o les corrandes de quinto) i cançó de bressol.

⁹ Al Principat les anomenem corrandes, al País Valencià en diuen cople i a les Illes Balears gloses. Tot i això, si cerquem un mot per fer referència al conjunt de cant improvisat dels Països catalans, ens hi referirem amb el nom de *glosa*.

La cantarella, a diferència de les cançons curtes i les cançons llargues, no segueix cap patró mètric ni de rima regular. Les cantarelles es relacionen directament amb el món infantil i poden ser de burla, de joc, de màgia, de gresca i de capta.

2.2.1.8. Els gèneres etnopoètics no orals

És important matisar que els gèneres etnopoètics, a hores d'ara, ja no es vinculen solament amb l'oralitat, sinó que es relacionen també amb altres àmbits com les dedicatòries, l'epistolografia, els grafitis, etc. Aquestes noves fórmules de l'etnopoètica, però, no es recolliran en aquesta ocasió, pel fet que la proposta didàctica es basa en les produccions orals. De totes maneres, Oriol (2002) n'ha fet una bona anàlisi i recull, per bé que caldria actualitzar-los encara més amb les noves incorporacions del gran abast tecnològic.

2.3. La literatura popular com a eina educativa

2.3.1. La literatura popular a l'escola durant el segle XX

L'entrada del folklore al món educatiu i la revalorització del material folklòric, va arribar amb la fi de la dictadura franquista i l'entrada a la democràcia espanyola. Fins aleshores, el país havia estat sotmès a una sola cultura, una sola llengua i, també, un sol folklore. Amb el trencament polític amb la dictadura, però, els diversos territoris del país redescobreixen els seus particularismes i en fan difusió.

És a partir de 1975 que l'etnopoètica es desclou del tot al món educatiu i comencem a trobar un munt de llibres educatius que inclouen la literatura oral. Durant aquesta època destaquen especialment les cançons, però també els jocs tradicionals, les parèmies, els contes, els titelles, les llegendes o les festes populars (Prats, Llopart i Prat, 1982, p.143). Entre 1979 i 1982 ja trobem alguns col·lectius de mestres que reivindiquen i practiquen una recuperació del folklore popular a les aules, l'exemple més clar és el col·lectiu de mestres Rosa Sensat.

En un moment que encara no hi havia materials didàctics en català per ensenyar llengua, les rondalles, les cançons i la literatura oral van convertir-se en una mina d'or pels mestres de l'època, que, gràcies als recol·lectors, havien aconseguit copsar una llengua viva, rica i que servia de perfecte model per a l'ensenyament lingüístic¹⁰.

Amb la gran expansió industrial i econòmica, l'estructura familiar convencional es dissol i apareixen unes composicions familiars més petites; nuclears. En aquest nou sistema relacional i afectiu, el paper dels avis, que eren els grans transmissors de cultura i saviesa popular a les noves generacions, queda diluït i és l'escola qui pren el relleu dels més grans de la família. A més a més, l'entrada al món laboral de tots els adults de la família nuclear, que sovint treballen fora de la localitat on resideixen, provoca un allunyament i un trencament de la transmissió folklòrica entre generacions que mira de suplir l'escola.

¹⁰ Rosa Serrano, mestra defensora de la incorporació de rondalles a l'aula i autora de les rondalles adaptades per al públic escolar d'Enric Valor, ens mostra que la majoria de rondalles, per bé que eren un model de llengua ideal per a l'ensenyament, no estaven preparades per a l'ús didàctic amb infants (Prats, Llopart i Prat, 1982).

Un dels pedagogs que destaca per l'aferriada defensa que fa d'aquest nou rol que ha de jugar l'escola és Gabriel Janer Manila:

“Fins encara avui, els moviments de renovació pedagògica —l'escola activa que pretén vincular el nin amb la seva realitat immediata— utilitzen aquells materials populars amb la intenció de motivar els alumnes cap al coneixement propi del seu entorn. Els materials populars són elements a partir dels quals es treballa el llenguatge, la motricitat, la música, la plàstica... al mateix temps, el nin adquireix consciència del seu propi país, d'allò que constitueix el substrat del seu poble, entra en contacte amb els signes d'una cultura que els defineix i que es troba en la base de la seva existència.” (Janer, 1985, p.185)

A més de Janer, també destaca especialment el nom de la pedagoga Roser Ros, que va esdevenir un referent pel que fa a la incorporació de l'etnopoètica en el dia a dia a les aules entre els darrers anys del segle XX i l'actualitat. Entre altres iniciatives, és la fundadora i directora de l'Associació Tantàgora, que vetlla per dur el relat oral a centres d'educació primària i secundària.

2.3.2. La literatura popular a l'escola actualment

A partir del canvi de segle detectem un canvi en la presència del folklore a l'escola. D'entrada, la presència del folklore es debilita fins al punt que avui en dia els nens acaben l'educació primària sense saber què és una rondalla¹¹. De mica en mica, s'han anat perdent els espais de treball folklòric i, per bé que alguns centres educatius continuen fent una aposta ferma pel treball a partir de la literatura oral, no és agosarat pensar que a bona part de les escoles de Catalunya s'han abandonat les cançons tradicionals per fórmules més modernes. Així ho assenyala la professora de música Carina Nadal, que imparteix classes als alumnes del batxillerat artístic de l'Institut Santiago Sobrequés, de Girona, en una entrevista en motiu de l'elaboració d'aquest treball:

“Ara que ho dius, com que al batxillerat hi tinc alumnes que provenen de diferents instituts, m'he adonat que coneixen cançons tradicionals més enllà de les més típiques; arriben de l'ESO i la primària sense haver-ho treballat gaire. Jo moltes cançons tradicionals les conec gràcies a la meva mare, que me les cantava, o gràcies a l'extraescolar de cant coral. Els nens i nenes no

¹¹ Aquesta afirmació rotunda es prova a partir del treball de camp fet durant la realització del Treball de final de grau, vegeu *A la recerca d'un dialecte perdut: Anàlisi lingüística i adaptació de la rondalla "En Tinyoset", de Jordi des Racó o Antoni M. Alcover*, d'Íria Caballé i Vilà.

canten tant, ara, tenen mil extraescolars però la de cant coral o bé no la fan, o bé treballen un altre repertori... El curs passat vam fer una col·laboració amb una escola gironina per Nadal i vam organitzar una cantada de nades plegats. Quan vaig demanar a la mestra quines cançons interpretarien em vaig quedar parada perquè no en coneixia cap, totes eren modernes i actualitzades. Jo vaig dir-li que els meus alumnes interpretarien *El petit vailet*, *El rabadà*, etc. i la cap d'estudis va estar molt contenta perquè va dir que els alumnes ja no saben les cançons típiques de Nadal..." (Carina Nadal, 24 de maig de 2024).

En general, per tant, la literatura popular ha patit una davallada als espais educatius i ha quedat eclipsada per un munt de noves composicions modernes. Si aquesta davallada s'ha donat a les escoles de primària, espais on la tradició i el folklore és força viu, als centres d'educació secundària el treball etnopoètic és gairebé inexistent.

S'han infantilitzat cançons, rondalles, rodolins i endevinalles i ha generat un rebuig per part dels adolescents i, també, dels professors, que senten que els infantilitzen si els fan cantar les cançons típiques de Nadal o si els fan llegir una rondalla de Joan Amades. Segurament, el gènere etnopoètic que té més cabuda a la secundària actualment és la llegenda, pel fet que, encara avui dia, es relaciona amb el món dels adults, no amb la infantesa.

2.3.2.1. La glosa com a canvi de paradigma

Tot i que podria esmentar un munt d'exemples d'iniciatives, projectes i centres educatius que fan un bon treball de literatura oral i que fa anys que fan passes cap a la sistematització de la literatura oral com a mètode d'ensenyament, he escollit parlar del fenomen de la glosa. La glosa, entesa com l'art del cant improvisat practicat arreu dels Països Catalans, fa uns anys que viu una revifada espectacular i ja ha aconseguit entrar al món de l'educació formal.

La cançó improvisada en llengua catalana es troba referenciada com a mínim des del segle XVIII, però la seva pervivència no ha estat uniforme en tots els territoris de parla catalana ni tampoc la tradició ha estat exactament la mateixa. A les Illes Balears mai s'ha interromput del tot la tradició glosadora, de les Terres de l'Ebre fins al País Valencià les albades i jotes s'han mantingut amb intermitència i grans dificultats i al principat la glosa havia pràcticament desaparegut fins a principis del segle XXI.

Un dels moments claus pel canvi de paradigma de la glosa al principat, és la trobada del poble d’Espolla (Alt Empordà) amb el municipi de Jesús (Baix Ebre) amb motiu de la fira de l’oli. Aquesta trobada provoca una presa de contacte d’alguns ciutadans d’Espolla amb les jotes de l’Ebre i els fascina per l’art del cant improvisat. Aquest interès nascut de la fira de l’oli fa que s’organitzi Trobada de cantadors d’Espolla, que, any rere any reuneix a l’Empordà glosadors d’arreu dels Països catalans.

La trobada, que enguany arriba a la vintena edició, va tenir un gran èxit i van començar a reproduir-se trobades de glosadors a altres parts del territori, especialment a una àmplia franja costanera de Catalunya: Terres de l’Ebre, Barcelona i Vallès i les comarques gironines. Com tota la literatura popular, les ganes de generar sempre provenen del gust de l’escolta i, per tant, la glosa comença a escampar-se arreu. Un dels trets que afavoreix la glosa del principat és que com que hi havia hagut una fi de la transmissió, la glosa reneix i es modernitza amb noves tornades i amb l’aproximació cap a un públic jove. Aquest fet no es dona, en canvi, a la glosa valenciana o de les illes, que manté encara un caràcter força “purista” i uns glosadors consolidats i molt respectats. A Catalunya tot es cuina per primera vegada, tot parteix de zero (Bàrbara Schmitt, 2013).

El fenomen de la glosa esdevé cada vegada més conegut al principat i s’estrenyen les relacions entre glosadors dels Països catalans, que fins al moment s’havien mantingut força distants. Al principat neix l’associació Cor de Carxofa, que té com a objectiu principal promoure la glosa. A dins de l’associació s’hi concentren alguns mestres i educadors que de seguida detecten les potencialitats educatives de la glosa i fan néixer Eduglosa, un espai per a compartir i cercar recursos educatius que s’articulen a partir de la glosa.

Avui en dia la glosa ha entrat a l’educació primària amb força i hi ha nombroses escoles d’arreu del país que fan combats interns de glosa a l’escola o la practiquen a les sessions de música. Al mateix temps, hi ha alguns centres de secundària, tot i que són menys, que també la promouen i la integren en les seves programacions. El caràcter rebel i d’esperit crític que promou permet als alumnes expressar-se de manera molt lliure, queixar-se i vincular-se directament amb l’entorn que els envolta. A més a més, la glosa és una bona manera de

millorar l'expressió lingüística dels alumnes, d'introduir-los a la composició poètica i de desenvolupar les capacitats musicals com a solistes¹².

Per bé que la glosa és cada vegada més freqüent i que se n'han fet alguns estudis de la seva aplicabilitat educativa, l'interès per la cançó improvisada catalana ha sorgit sempre des dels professionals de l'ensenyament musical, no lingüístic, i a hores d'ara té molta més presència a l'educació primària que a l'educació secundària. Així doncs, aquesta programació pretén aportar un granet de sorra a la consolidació de la glosa dins dels centres d'educació secundària i pretén, també, fer-hi una aportació des de l'àmbit filològic per remarcar la importància i el valor que té també des del punt de vista de la didàctica de la llengua i la literatura.

¹² Sobre els beneficis en l'ensenyament musical que aporta la glosa, vegeu la tesi doctoral d'Albert Casals, titulada *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària* (2009).

3. IMPLEMENTACIÓ

3.1. Avaluació

Un dels reptes més grans a l'hora de programar aquesta Situació d'Aprenentatge ha estat pensar com s'avaluarà. En ser l'expressió oral una creació efímera que no es pot immortalitzar, pot resultar complicat idear un sistema d'avaluació que sigui convincent. Font i Torras (2004) proposen incorporar enregistraments en algunes ocasions per a poder fer una avaluació més concreta i precisa, però s'ha considerat que la glosa és precisament una art efímera i que l'enregistrament, igual que la preparació excessiva, per exemple, fa que se'n perdi la gràcia.

Seguint el fil que proposa Neus Santmartí (2020), l'avaluació de l'expressió oral ha de progressar a cada curs i no es pot valorar sempre de manera general, s'ha de desgranar i s'han de poder recollir dades concretes que ajudin a prendre decisions. En aquest sentit, s'ha plantejat una programació general que comença treballant els aspectes més bàsics de l'expressió oral, com la vocalització i la velocitat, i cada vegada es complica més fins a arribar a treballar tots els aspectes destacats de l'expressió oral i a més en un context formal durant el darrer trimestre de quart d'ESO.

Pel que fa a la valoració general, a la situació d'aprenentatge s'han plantejat sessions amb diversos focus d'atenció: algunes sessions destinades a l'ús de figures retòriques, d'altres a la comunicació no verbal, algunes a la repartició de torns de paraula i construcció d'arguments, etc. Aquesta compartimentació dels coneixements, que es van vinculant fins a construir un entramat impossible de separar, permet als estudiants millorar la comunicació oral a partir d'objectius concrets i fites assolibles.

A més a més, com que a cada sessió es destinaran uns minuts a la reflexió personal sobre el propi progrés i aprenentatge, es proporcionaran als alumnes algunes eines perquè puguin

autoavaluar-se i prendre consciència dels punts forts i punts febles en el domini de l'expressió oral.

L'avaluació es dividirà en diversos blocs. D'entrada, un 50% del pes de l'avaluació serà pel resultat final obtingut al combat de corrandes. La valoració lingüística de les composicions que facin els alumnes durant les sessions dedicades al combat seran valorades a partir de diversos criteris:

- El grau de correcció en la mètrica i la rima.
- L'ús de recursos lingüístics treballats a l'aula i la creativitat o enginy en les quartetes.
- L'expressió oral. Aquest darrer apartat, que és el més extens, es dividirà en diversos criteris: Adequació, coherència, cohesió, correcció, pronúncia, locució i comunicació no verbal.

En segon lloc, un 30% de l'avaluació final dependrà del progrés personal que hagi assolit cada alumne. Per aquest bloc es tindrà en compte el progrés detectat pel professor i també el diari personal del bon glosador, que haurà estat el recull individual de progressos des del punt de vista de l'alumne.

Un 10% de l'avaluació estarà vinculat a l'actitud respectuosa que adoptin els alumnes amb les seves creacions i les creacions dels companys. Ser glosador és, de fet, una actitud i s'haurà de potenciar en els alumnes que desenvolupin l'esperit crític, que s'expressin a partir de la glosa i que mostrin les seves disconformitats, però essent respectuosos i assertius, i mantenint en tot moment el respecte per la resta de glosadors. A més a més, la glosa no es fa només amb una persona improvisant al mateix temps que canta, sinó que el públic oient, o la resta de glosadors que no interactuen, són una peça clau per al bon desenvolupament de l'exercici. Cal que cantin les tornades, que entenguin la dificultat de la improvisació instantània i que acullin i animin els glosadors que puguin haver-se quedat en blanc o que no els hagi sortit una bona rima.

Per acabar, el darrer 10% que es tindrà en compte per a l'avaluació serà la crònica redactada per a revista del centre i la revista del barri. Aquest punt s'inclou en l'avaluació pensant en aquells alumnes que potser tenen dificultats amb el treball de l'oralitat. Evidentment, durant tot el procés es tindran en compte les necessitats particulars de cada alumne a l'hora d'avaluar i establir si s'han assolit els aprenentatges.

3.2. Programació general

S'adjunta tot seguit la programació general de tots els cursos d'educació secundària en relació amb el treball de l'expressió oral a partir del material etnopoètic. S'ha destacat amb colors el projecte principal de cada curs, que serà el projecte que es durà a terme durant alguna festivitat de l'any i que farà sortir fora de l'aula els aprenentatges fets per compartir-los amb la resta d'alumnes del centre. Aquests projectes principals són els que han estat més detallats, la resta de situacions d'aprenentatge que giren entorn de la literatura popular han estat seqüenciats, però no s'han desenvolupat amb tant de detall.

Pel que fa al desenvolupament de la situació d'aprenentatge, s'ha escollit detallar i desenvolupar en profunditat la situació d'aprenentatge que correspon al projecte de quart d'ESO, relacionat amb la glosa.

CURS	PRIMER TRIMESTRE		
	TÍTOL	DESCRIPCIÓ	CONTINGUTS
1r d'ESO	Cursa d'orientació de rondalles (projecte principal del curs)	<p>Durada: 12 sessions + 1 sessió final</p> <p>Objectiu final: Realitzar una cursa d'orientació de rondalles pel centre i destinada a tots els alumnes d'ESO i batxillerat durant la celebració de la castanyada. Treballar l'adequació del text oral i la pronúncia.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció al món de les rondalles i al text narratiu. Sessió 2 - Narració de la rondalla <i>En Tinyoset</i>, d'Antoni M. Alcover i lectura d'un breu fragment conjuntament (ortografia i lèxic). Sessió 3 - Lectura individual de la rondalla que els ha tocat i exercicis de comprensió lectora: cercar mots, esquema del relat, etc. Sessions 4-9 - Primeres exposicions orals. Es reserva una estona de cada sessió perquè tots els alumnes narrin la seva rondalla. A partir de les exposicions que es realitzaran durant una breu estona de cada sessió, es treballaran els aspectes ortogràfics, lèxics i dialectològics. Els alumnes oients hauran de recollir mots i expressions apreses en un diccionari personal i elaborar un petit manual de l'expressió oral amb totes les observacions i reflexions que es facin durant les sessions. També hi anotaran nous mots i expressions apreses. Sessió 10 - Per grups de quatre comencen a treballar el text (escollir el text, repartició dels moments de narració, mots i expressions clau, etc.) Sessió 11 - Pràctica per petits grups, en algun moment s'ajunten grups per escoltar-se i aconsellar-se mútuament. Sessió 12 - Assaig general. Sessió 13 - Representació per a tot l'institut. Els diversos grups estaran repartits en aules diverses del centre i aniran repetint la rondalla als grups d'alumnes que passin per les sales a escoltar-los. Els grups d'alumnes d'altres cursos duran un mapa i tindran la missió d'intentar escoltar el màxim de rondalles possibles durant l'hora que durin les representacions. Un cop els hagin escoltat, podran marcar-los una quartilla conforme els han trobat.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: Ciències socials (interpretació de mapes).</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: Sí Festivitat: Sí, la castanyada.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Adequació i pronúncia. Lectura: Selecció de rondalles de Joan Amades, Enric Valor, Antoni M. Alcover i Esteve Casaponce. Ortografia. El text narratiu. Expressió oral. Dialectologia i variants de la llengua catalana. Lèxic.</p> <p>Altres continguts del trimestre: Teoria del text narratiu (tipus de narradors, parts del text, etc.). Separació de síl·labes: Diftongs i hiats. Repàs ortografia primària (a partir de la lectura de rondalles).</p>
2n d'ESO	Les llegendes i les llegendes urbanes	<p>Durada: 5 sessions</p> <p>Objectiu final: Recollir una llegenda urbana per fer-ne un recull. Treballar la coherència del discurs oral i consolidació de l'adequació.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció a les llegendes i les llegendes urbanes i lectura d'algunes llegendes de Girona, juntament amb algunes llegendes urbanes recollides per la Carme Oriol. Introducció dels registres a partir de la comparació dels textos. Sessió 2 - Joc dels registres amb els textos comentats a la sessió anterior i altres textos i fragments de conversa. Introducció dels manlleus i cerca de manlleus als textos treballats. Treball d'ortografia a partir dels textos. Sessió 3 - El camp semàntic de les parts del cos i les accions quotidianes. Elecció i redacció d'una llegenda urbana actual. Sessió 4 - Exposicions orals de les llegendes urbanes amb el registre adequat. A més de l'explicació (pràctica del text narratiu) hauran de convèncer l'audiència que la història que expliquen més que una llegenda és una certesa (text persuasiu). Joc de la quina de manlleus i del camp semàntic de les parts del cos i les accions quotidianes durant les exposicions. Sessió 5 - Acabem les exposicions i el joc de la quina.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: No.</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Coherència i adequació. Manlleus i registres. Ortografia. Expressió oral: l'oratori i la formulació del discurs. Lèxic: les parts del cos i les accions quotidianes. Expressió escrita: el text narratiu i persuasiu.</p> <p>Altres continguts del trimestre: Categories gramaticals. Puntuació. Sintaxi: el subjecte, el predicat i el CD. Lectura: <i>Orgull i prejudici</i>, Jane Austen.</p>
3r d'ESO	Representació de Els pastorets (projecte principal del curs)	<p>Durada: 22 sessions + 1 sessió final</p> <p>Objectiu final: Representar algunes escenes dels Pastorets per a tots els alumnes d'ESO i batxillerat el dia abans de l'inici de les festes de Nadal. Treballar la correcció i l'entonació.</p> <p>Funcionament: Sessions 1-3 - Introducció a l'obra, al gènere teatral i al moviment literari. Sessions 3-6 - Lectura conjunta del text i exercicis de comprensió. Sessió 7 - Distribució dels fragments de text, grups i personatges. Cada grup representarà una breu escena. Sessions 8-10 - Memorització del text i assajos orals de lectura en veu alta. Treball de les tècniques bàsiques d'interpretació vocal. Sessions 11-20 - Assajos i pràctiques amb text, moviment, espais, etc. A cada sessió s'introdueixen nous elements. Es treballa per petits grups en alguns moments i en gran grup en alguns altres moments. Sessions 21 i 22 - Assajos generals. Sessió 23 - Funció per a tot el centre i xocolatada final per celebrar que ja arriben les festes de Nadal.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: Plàstica (elaboració del vestuari, els decorats i els elements d'atrezzo).</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: Sí. Festivitat: Sí, celebració de les festes de Nadal.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Correcció i entonació, lectura en veu alta, recitació, tècniques bàsiques d'interpretació, etc. Lectura: <i>El bressol de Jesús o En Garrofa i en Pallanga</i>, Pitarra. La Renaixença (introducció).</p> <p>Altres continguts del trimestre: La literatura moderna i barroca a partir d'alguns poemes de F.V. Garcia.</p>

4t d'ESO	Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat: Els embarbussaments, els mimologismes i els xibolets	Durada: 3 sessions Objectiu final: Idear un nou embarbussament. Funcionament: Sessió 1 - Introducció a la fonètica. Sessió 2 - Treball de fonètica a partir d'embarbussaments, xibolets i mimologismes. Sessió 3 - Consolidació del treball fonètic a partir dels embarbussaments, els xibolets i els mimologismes. Sessió 4 - Sorteig de fonemes i creació de fórmules fonològiques a partir del fonema que els hagi tocat.	Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Ortografia. Introducció a la fonètica. Lèxic.
		Vinculació amb altres assignatures: No. Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.	Altres continguts del trimestre: El noucentisme i les avantguardes. Morfologia: Categories gramaticals. Sintaxi: Funcions i oració simple activa i passiva, personals i impersonals. Lectura: Selecció de poemes de Josep Carner, Joan Brossa i Joan Salva-Papasseit.

CURS	SEGON TRIMESTRE		
	TÍTOL	DESCRIPCIÓ	CONTINGUTS
1r d'ESO	Embarbussaments i onomatopeies	Durada: 5 sessions Objectiu final: Reconèixer, recordar i ésser capaç de pronunciar embarbussaments i onomatopeies. Treballar la velocitat i la vocalització. Funcionament: Sessió 1 - Treball lèxic a partir dels embarbussaments de la família, els aliments i els animals. Sessió 2 - Les onomatopeies: lèxic del camp i els animals. Sessió 3 - Ortografia: els embarbussaments de les g/j, tg/tj i ix/x Sessió 4 - La polisèmia: el cap i altres embarbussaments. Sessió 5 - El "Passapaula" dels embarbussaments i les onomatopeies. Vinculació amb altres assignatures: No. Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.	Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Velocitat i vocalització. Ortografia: g/j, tg/tj, ix/x, tx/ig, vocals a/e àtones. Polisèmia. Lèxic: família, aliments, animals. Fonologia catalana. Altres continguts del trimestre: Accentuació. Morfologia verbal i nominal. Expressió escrita: els connectors. Expressió escrita: el text expositiu. La diversitat lingüística a l'aula i al centre educatiu. Lectura: <i>El diari vermell de la Carlota</i> , Gemma Lienas.

2n d'ESO	Un tsunami de refranys i fórmules	Durada: 4 sessions Objectiu final: Omplir el centre educatiu de refranys i frases fetes. Treballar la intensitat i l'entonació Funcionament: Sessió 1 - Concurs de refranys i frases fetes a partir de pictogrames. Sessió 2 - Recull de refranys a partir del refranyer català i del diccionari de frases fetes. Sessió 3 - Categorització dels refranys, elecció i jocs per assegurar-ne la comprensió del significat. Sessió 4 - Penjada de refranys i frases fetes pel centre. Vinculació amb altres assignatures: No. Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.	Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Intensitat i entonació. Expressió escrita: els aforismes i les fórmules. Ús dels diccionaris i altres eines filològiques. Altres continguts del trimestre: Recompte sil·làbic a la poesia: mètrica, sinalefes i el·lisions. Literatura medieval (poesia dels trobadors i la poesia medieval). Anàlisi sintàctica de l'oració simple. Lectura: <i>Romeu i Julieta</i> , Shakespeare.
----------	--	---	---

3r d'ESO	Riem i xalem amb els acudits	<p>Durada: 4 sessions</p> <p>Objectiu final: Fer un recull d'acudits i explicar-ne un dia a la classe. Treballar la coherència i la cohesió.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció als acudits i recursos lingüístics. Sessió 2 - Anàlisi d'alguns acudits per determinar-ne els recursos lingüístics utilitzats. Sessió 3 - Treball de camp: recollim acudits. Sessió 4 - Expliquem acudits.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: No.</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Coherència i cohesió. Diversitat lingüística i homofonia entre llengües. Recursos d'enginy lingüístic: polisèmia, invenció de mots, estructuració de les frases, etc.</p> <p>Altres continguts del trimestre: L'oració simple: tipus d'oracions i anàlisi sintàctica de l'oració simple. La Renaixença. Lectura: <i>Mar i cel</i>, Àngel Guimerà.</p>
4t d'ESO	Combat de glosa (projecte principal del curs)	<p>Durada: 12 sessions + 1 sessió final + 1 sessió de tancament</p> <p>Objectiu final: Participar al combat de corrandes que es farà al centre durant el dia de Sant Jordi amb tots els alumnes d'ESO i batxillerat com a públic. Treballar l'expressió oral de forma completa i amb l'afegit de la interacció constant entre companys.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció al món de la glosa. Sessió 2 - Treball de mètrica i rima. Sessió 3 - Aprofundiment rima. Sessions 4 i 5 - Treball de recursos lingüístics: consolidació de les figures retòriques, homonímia, sinònims i antònims i polisèmia. Sessió 6 - Pràctica. Sessió 7 - El text argumentatiu. Sessió 8 - Pràctica. Sessió 9 - Assaig general. Sessió 10 - Visita de glosadors professionals. Sessions 11 i 12 - Primeres fases del combat de corrandes. Sessió 13 - Fase final del combat de corrandes al centre educatiu. Sessió 14 - Redacció de la notícia per la revista del centre i del barri.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: Música (melodies i algunes de les sessions de pràctica).</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: Sí Festivitat: Sí, la Diada de Sant Jordi.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Mètrica i rima. Comunicació oral: El text argumentatiu i la conversa. Comunicació no verbal, locució, coherència, correcció, pronúncia, cohesió, adequació. Les figures retòriques. L'homonímia, els sinònims, els antònims i la polisèmia.</p> <p>Altres continguts del trimestre: La oració composta: la coordinació i la juxtaposició. Esquema general de la història de la llengua catalana. La literatura de guerra i postguerra. Lectura: <i>Aloma</i>, Mercè Rodoreda.</p>
1r d'ESO	Endevinalles	<p>Durada: 4 sessions</p> <p>Objectiu final: Recollir una llegenda urbana per fer-ne un recull. Treballar el ritme i les pauses.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Les figures retòriques. Sessió 2 - Escape room d'endevinalles. Sessió 3 - Lèxic a partir de les endevinalles. Sessió 4 - Creem endevinalles.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: No.</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: El ritme i les pauses. Figures retòriques (metàfora, paral·lelisme, etc.) Lèxic: família, aliments, animals.</p> <p>Altres continguts del trimestre: Categories gramaticals: identificació de noms, verbs i adjectius. Sinònims i antònims. Formació de nous mots. Expressió escrita: el text descriptiu. Lectura: <i>Arsène Lupin: Cavaller-lladre</i>, Maurice Leblanc.</p>
CURS	TERCER TRIMESTRE		
	TÍTOL	DESCRIPCIÓ	CONTINGUTS

2n d'ESO	<p>Cantada de cançons tradicionals (projecte principal del curs)</p>	<p>Durada: 9 sessions + 1 sessió final</p> <p>Objectiu final: Orgnaitzar una cantada de romanços el darrer dia de curs i elaborar un romaç que resumeixi com ha anat el curs. Treballar la locució en el seu complet (velocitat, intensitat, pauses, entonació) i la comunicació no verbal.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció al món dels romanços i les cançons tradicionals. En descobrim les característiques formals i literàries. Sessió 2 - L'antigor i la novetat, fem parelles de cançons tradicionals amb cançons actuals. Sessió 3 - Treball per grups de context i figures retòriques. Sessió 4 - Aprenem a recitar en veu alta. Sessions 5 i 6 - Recitació de romanços. Sessió 7 - Escollim la melodia i forma del romanç resum del curs i fem grups de treball per estrofes. Sessió 8 - Escrivim les estrofes. Sessió 9 - Assaig general. Sessió 10 - Representació conjunta amb tot el centre.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: Música (pràctica de la melodia durant les hores d'aquesta assignatura).</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: Sí. Festivitat: Sí, tancament del curs (no és festivitat tradicional).</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: Locució i comunicació no verbal. Mètrica, rima i figures retòriques. Creació literària. Recitar poesia, l'expressió poètica.</p> <p>Altres continguts del trimestre: Anàlisi sintàctica de l'oració simple. Expressió escrita: l'article d'opinió (el llenguatge objectiu i el llenguatge subjectiu). Lectura: Selecció de contes de <i>Les mil i una nits</i>.</p>
3r d'ESO	<p>Enigmes</p>	<p>Durada: Tot el trimestre (27 sessions)</p> <p>Objectiu final: Dinamitzar un enigma per tot el grup. Treballar l'expressió no verbal de forma completa.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció al gènere de l'enigma i resolució d'alguns enigmes. Sessions 2-27 - Durant la resta de sessions aprofitarem els darrers minuts de cada classe perquè cadascun dels alumnes expliqui un enigma i entre la resta de companys procuraran poder resoldre'l.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: No.</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Expressió oral: adequació, coherència, cohesió, correcció, pronúncia, locució i comunicació no verbal.</p> <p>Altres continguts del trimestre: Els tòpics literaris. El modernisme. Lectura: <i>La infanticida</i> i <i>Solitud</i>, Víctor Català.</p>
4t d'ESO	<p>Elaborem el discurs de graduació a partir de succeïts</p>	<p>Durada: 4 sessions</p> <p>Objectiu final: Elaborar un recull de succeïts que recorden els alumnes durant el seu pas per l'ESO per tal d'incloure els més rellevants al discurs de graduació. Treballar l'expressió oral de forma completa però aquesta vegada en un context formal i amb un discurs autogestionat.</p> <p>Funcionament: Sessió 1 - Introducció als succeïts i redacció d'un succeït. Sessió 2 - Exposició dels diversos succeïts escollits. Sessió 3 - Fi de les exposicions i elecció dels tres succeïts més rellevants. Introducció al text formal del discurs de graduació. Sessió 4 - Elaboració d'una proposta de discurs de graduació.</p> <p>Vinculació amb altres assignatures: No.</p> <p>Interacció amb la resta de cursos: No. Festivitat: No.</p>	<p>Continguts treballats a partir de de la literatura popular: Comunicació oral: Les comunicacions formals. Les figures retòriques. Recursos lingüístics per a generar curiositat, dramatisme o sorpresa.</p> <p>Altres continguts del trimestre: La oració composta: les oracions subordinades. La literatura un cop acabada la dictadura. Introducció a la sociolingüística. Pronoms febles. Caiguda de preposicions. Apostrofació. Els textos acadèmics. Lectura: <i>Les veus del Pamano</i>, Jaume Cabré.</p>

4. CONCLUSIONS

La situació d'aprenentatge 3, 2, 1... *En guàrdia! Que comenci el combat de glosa!* i el context que l'emmarca, aporta innovació i una nova mirada pel fet que vincula directament l'aprenentatge formal de la llengua catalana i el desenvolupament del gust per la poesia a partir de la tradició i la saviesa popular. Aquesta estratègia permet que es faci un ús de la llengua que s'escapi de l'àmbit d'educació més formal, fet que afavoreix la visió que puguin tenir els alumnes de la llengua catalana i pot ajudar a fomentar-ne l'ús en la seva vida habitual.

Com que és una proposta fonamentalment teòrica, es fa difícil poder fer una valoració de la seva implementació. De totes maneres, sí que podem concloure que la proposta presentada és el resultat d'un procés elaborat durant tots els cursos d'ESO. No es pot imaginar, per tant, un combat de glosa exitós, una maduresa suficient per reflexionar diàriament sobre l'aprenentatge de l'expressió oral o la capacitat per cantar i improvisar davant del grup si no s'ha fet un treball en els cursos anteriors. En aquest sentit, doncs, la proposta es vertebrava sobre un detall clau: s'ha plantejat un projecte global que inclou una progressió en tots els cursos. L'èxit i la viabilitat del projecte rau en gran part en la feina feta i construïda durant la resta de cursos. Sense acumular experiències positives prèvies relacionades amb la literatura oral, sense certa destresa pel que fa a l'expressió oral i sense una mica de desimboltura en la participació d'actes de cultura popular, on l'espectador esdevé també un participant, la proposta no podria arribar a bon port.

Perquè el combat esdevingui una realitat, doncs, cal haver construït la base i haver treballat la resta de situacions d'aprenentatge que es plantegen a la programació per crear una situació inicial favorable a un treball tan intens de la glosa. A més a més, calen dos professors compromesos, vinculats i també coneixedors del món glosador: el professor de música i el professor de català. Cal que tots dos professionals tinguin eines per treballar la glosa, per avaluar-la i per formar part de les creacions.

D'altra banda, es requereix un treball en equip intens i una comunicació constant entre assignatures, per la qual cosa els dos professors han d'estar disposats a coordinar-se, treballar plegats, programar plegats i, fins i tot, avaluar plegats. Com que la proposta que heu llegit ha estat construïda per una futura professora de llengua i literatura catalana, però no s'ha comptat amb la participació de cap professor de l'especialitat de música, podríem dir que, en realitat, la proposta és de moment incompleta. Per bé que he meditat sobre els continguts

musicals i en quin moment incloure'ls¹³, el domini de la matèria és massa baix per poder-ne fer una proposta ferma que garanteixi la qualitat de l'aportació. Així doncs, una acció futura serà complementar aquesta part amb l'ajut d'una persona experta.

A més dels professors, també serà molt important l'actitud dels alumnes. Perquè el projecte tiri endavant serà fonamental la seva motivació, però també la seva seriositat. Els alumnes fa anys que viuen l'escriptura com un treball seriós i l'expressió oral, en canvi, a vegades queda reduïda o bé al joc i als moments distesos o bé a la màxima formalitat de les presentacions orals. Aquesta proposta cerca trencar una mica amb aquest concepte preestablert i convertir la comunicació oral en un aspecte més a tenir en compte a l'aula. Un aspecte que serà una via d'expressió, que crearà bon ambient i que segurament trencarà amb la monotonia, però, al mateix temps, els requerirà concentració, esforç i les seves capacitats màximes per donar el millor d'ells mateixos.

L'ambient que es generi a l'aula també serà clau pel bon desenvolupament de la proposta. Cal que hi hagi respecte entre companys perquè exposar-se a improvisar de forma individual no és gens fàcil i, per tant, s'ha de generar un ambient de confiança i seguretat entre els alumnes i el professor. En aquest mateix sentit, l'escolta activa, l'assertivitat i el respecte pels torns de paraula seran puntals per al bon desenvolupament de les activitats.

¹³ Vegeu annex 7.1. per comprovar la seqüenciació que s'ha fet de les sessions tenint en compte les sessions de música i els coneixements que s'haurien d'adquirir a cada moment.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adrover, M. À. (2022). *Mot de debat: un projecte de debat en glosa*. [TFM, Màster Universitari en Formació del Professorat - Especialitat de Català, Universitat de les Illes Balears]. <http://hdl.handle.net/11201/161772>.

Badia, D., Vilà, M., Vilà, N. (1988). *Joc de ploma. Propostes per a l'expressió escrita*. Editorial Graó.

Barcelona Cultura Popular. (6 de juliol de 2015). *Glosadors* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=PU6HZp0EKpo>.

Bassa, R., Cabot, M., Díaz, R., Lladonet, J. i Pastor, I. (1991). *Llengua de pedaç (Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic)*. Editorial Moll.

Bassa, R., Cabot, M., Díaz, R., Lladonet, J. i Pastor, I. (1993). *Una cosa que no és cosa: les endevinalles a l'escola*. Editorial Moll.

Bassa, R., Cabot, M., Díaz, R., Lladonet, J. i Pastor, I. (1996). *Tris-tras: Les rondalles a l'escola*. Editorial Moll.

Bataller, A. (coord.), Coll, M. (coord.). (2014). *Literatura oral i educació: Simbiosi i complicitats*. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Llengua i literatura.

Caballé, Í. (2023). *A la recerca d'un dialecte perdut: Anàlisi lingüística i adaptació de la rondalla "En Tinyoset", de Jordi des Racó o Antoni M. Alcover* [TFG, Universitat de Girona]. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/23261/CaballeVilaIria_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <http://hdl.handle.net/10803/4659>.

Casals, A., Calaf, M. i Canyelles, C. (25 de maig de 2024). *Corrandescola*. <https://corrandescola.blogspot.com/p/qui-som.html>.

Casals, A. (Coord.), Cinca, A., Esparbé, F., Mascort, Ma.E., Morilla, A., Pla, G., Rimalló, L., Sancerni, M., Santamaria, A., Teixidor, T., Terradas, Ma.C. (2009). *Corrandescola. Proposta didàctica per treballar la glosa a Primària*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.eduglosa.cat/wp-content/uploads/2018/07/Corrandescola.pdf>.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Editorial Graó.

Catalunya. Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. (DOGC, núm. 8762, 29-9-2022)¹⁴.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2020). *L'avaluació de l'expressió oral a quart d'ESO. Curs 2018-2019*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/Infornes_23.pdf.

Cor de Carxofa (2008). *Manual d'Iniciació a la Glosa*. Cor de Carxofa.

Cor de Carxofa. (23 de maig de 2024). *Glosateca d'Eduglosa*. <https://www.eduglosa.cat/>.

Del Río, M.J., Gràcia, M. (2000). *Psicopedagogia de la llengua oral*. Universitat Oberta de Catalunya.

Font, D. i Torras, F. (2007). El portafolis en llengua oral: Una experiència a formació del professorat. *Phonica*, 7, 32-46. <https://raco.cat/index.php/Phonica/article/view/285286>.

Iglesias, M. (2007). Sobre la competència oral. *Phonica*, 7, 47-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913081>.

¹⁴ Com que el model de citació APA no inclou pautes per a la citació de documents relacionats amb la legislació, en aquest cas s'ha utilitzat el document de la Universitat de Barcelona *La citació de les font jurídiques en l'àmbit autonòmic, estatal i internacional*, redactat per Helena Fontboté i Marta Ymbert.

Janer, G. (1985). El paper de l'educació en la dinàmica de la cultura. Dins Llopart, M.D., Prat, J. i Prats, Ll. (Coord.), *La cultura popular a debat*. Fundació Serveis de Cultura Popular.

Manresa, Ll. (2017). *Les gloses: Proposta didàctica per a l'ensenyament de lèxic*. [TFM, Màster Universitari en Formació del Professorat - Especialitat: Llengua catalana i literatura, Universitat de les Illes Balears]. <http://hdl.handle.net/11201/147097>.

Munar, F. (2008). *Jo vull ésser glosador*. Documenta Balear.

Oriol, C. (2016). *Estudis de literatura popular: Història i mètodes*. Edicions UIB.

Oriol, C. (2002). *Introducció a l'etnopoètica: Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Cossetània Edicions.

Oriol, C. i Pujol, J.M. (2003). *Índex tipològic de la rondalla catalana*. Departament de Cultura.

Oriol, C. i Samper, E. (2017). *Història de la literatura popular catalana*. Universitat Rovira i Virgili, Universitat d'Alacant i Universitat de les Illes Balears.

Palomar, S. (2010). Pastorets de la muntanya. Els pastors al teatre i a la festa. *Caramella: revista de música i cultura popular*, 22, 60-62. https://www.revistacaramella.cat/wp-content/uploads/2018/02/c22_palomar.pdf.

Prats, Ll., Llopart, M. D., Prat, J. (1982). *La cultura popular a Catalunya*. Fundació Serveis de Cultura Popular.

Propp, Valdimir. (1998). *Morfología del cuento*. Ediciones Akal.

Roig, R. i Roig, M. (2003). Noves tecnologies, literatura popular i ensenyament de la llengua. Dins Martines, V. (Coord.), *Llengua, societat i ensenyament* (Vol. 3). Institut Interuniversitari de filologia valenciana.

Samper, E. (2020). La literatura oral. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2885>.

Santmartí, N. (2020). Avaluem per aprendre a fer exposicions orals. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2868>.

Schmitt, B. (2013). O cantem o desapareixem: La glosa i els Països Catalans. *Mirmanda*, 8, 74-80. <https://www.mirmanda.com/index.htm>.

Temporal, J. (1998). *Galàxia Propp: Aspectes literaris i filosòfics de la rondalla meravellosa*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Thompson, S. (1958). *Motif-Index of Folk-Literature* (Vol. 1). Indiana University Press.

Thompson, S. (1958). *Motif-Index of Folk-Literature* (Vol. 2). Indiana University Press.

Thompson, S. (1958). *Motif-Index of Folk-Literature* (Vol. 3). Indiana University Press.

Valriu, C. (2008). Rondalla. En Soler, J. (Dir.), *Tradicionari. Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. https://www.enciclopedia.cat/tradicionari/la-rondalla#collapse-booktableofcontents_2.

Vilà, M. (coord.), Ballesteros, C., Castellà, J.M., Cros, A., Grau, M., Palou, J. (2002). *Didàctica de la llengua oral formal: Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Editorial Graó.

Vilà, M. i Castellà, J.M. (2020). La llengua oral, objecte d'aprenentatge. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/2881>.

Viladrosa, J. (23 de gener de 2023). Avaluar adequadament la competència oral és crucial per a garantir l'èxit lingüístic dels estudiants. *Impuls Educació*. <https://impulseducacio.org/la-millora-de-la-competencia-en-llengua-oral-depen-de-la-seva-avaluacio/>.

6. SITUACIÓ D'APRENTATGE

Situació d'aprenentatge¹

Títol	3, 2, 1... En guàrdia! Que comenci el combat de glosa!
Curs (nivell educatiu)	4t d'ESO
Àrea / Matèria ² / Àmbit ³	Llengua catalana i literatura, Música

¹ Les situacions d'aprenentatge són els escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges. Plantegen un context concret, una realitat actual, passada o previsible en el futur, en forma de pregunta o problema, en sentit ampli, que cal comprendre, i a la qual cal donar resposta o sobre la qual s'ha d'intervenir. És en la seva resolució que l'alumnat assoleix les competències. [Annex 5. Aprenentatge basat en situacions](#). Són propostes pedagògiques orientades al desenvolupament de les competències.

² A l'educació primària fem referència a les àrees i a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat a les matèries.

³ Agrupació d'àrees o matèries que s'imparteixen de manera integrada.

DESCRIPCIÓ (context + repte)

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context?⁴ Quin repte planteja?⁵

La situació d'aprenentatge *3, 2, 1... En guàrdia! Que comenci el combat de glosa!* cerca ser la consolidació del treball poètic fet durant tota l'ESO i, al mateix, la pràctica més difícil d'expressió oral que es realitzarà durant els quatre cursos. Aquesta situació d'aprenentatge converteix els alumnes en generadors de poesia, no simplement consumidors, i potencia l'aspecte més lúdic, popular i de relació amb l'oci del gènere poètic. Aquesta situació d'aprenentatge es relaciona directament amb les altres situacions d'aprenentatge sobre cultura popular del curs: *Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat: Els embarbussaments* i *Un discurs de graduació a partir dels succeïts*. Són aquestes tres situacions les que vertebraran l'aprenentatge de la llengua oral durant el curs a partir dels embarbussaments (per treballar la fonètica i la pronunciació), la glosa (amb la qual es practicarà la conversa i l'argumentació) i el succeït (durant aquest trimestre es treballarà el discurs formal).

3, 2, 1... En guàrdia! Que comenci el combat de glosa! planteja als alumnes un gran repte: esdevenir els guanyadors del Combat de corrandes del centre. Cada any, durant la celebració de Sant Jordi del centre, els alumnes de quart participaran en el combat de corrandes del centre i se n'escollirà un guanyador. El repte de les sessions, per tant, serà aprendre a glosar per esdevenir-ne el guanyador. Així doncs, la situació d'aprenentatge es vincula directament amb la celebració de la diada de Sant Jordi, que tindrà una part de la celebració dedicada a la literatura culta (amb el lliurament de premis dels Jocs Florals) i una altra part dedicada a la literatura popular amb aquesta situació d'aprenentatge. La glosa és una bona estratègia per fer poesia perquè es presenta de forma lúdica, picaresca i sense la solemnitat amb què a vegades relacionem la poesia. A més a més, la introducció als estudiants d'un gènere de la literatura popular en plena revifada, és molt positiu per entendre la dimensió popular de la llengua.

Com que el dia del combat no podran participar directament tots els alumnes de quart perquè l'estructura del combat seria inviable, es realitzaran unes quantes fases d'eliminació prèvies durant les sessions de llengua i literatura catalanes. Els alumnes que siguin eliminats durant les primeres rondes, però, no seran descartats directament i se'ls haurà acabat el repte, sinó que es plantejarà un segon repte final que es desenvoluparà durant la sessió de tancament. En aquesta darrera sessió, els alumnes hauran de redactar i lliurar una crònica periodística del combat, explicant el desenvolupament de la jornada i exposant les seves opinions crítiques. Alguns dels textos seran escollits per formar part de la revista del centre educatiu i també per la revista de l'Associació de Veïns de Montilivi, que es distribueix per tot el barri.

D'una banda, la situació d'aprenentatge promou el gust i l'interès per la literatura i apropa els alumnes a la cultura pròpia del país. A més a més, mitjançant l'expressió artística ofereix als alumnes un espai d'expressió d'emocions i de foment del pensament crític, perquè la glosa

⁴ Context: conjunt de circumstàncies que expliquen un esdeveniment o una situació i que envolten un individu, un col·lectiu o una comunitat, etc.

⁵ Un repte és un desafiament que sorgeix d'una pregunta, un problema, un cas, una polèmica, una recerca, un encàrrec, un projecte, un servei..., situat en un context. Resoldre'l implica mobilitzar sabers i connectar accions a partir dels quals es desenvolupen capacitats personals.

serveix bàsicament per expressar emocions (eufòria, ràbia, tristor, etc.) o per fer queixes i crítica social. També és una situació d'aprenentatge idònia per reforçar la pertinença amb el grup i per potenciar els valors democràtics, de resolució de conflictes, de treball en equip i de respecte i tolerància que es defensen als centres educatius. La glosa és un gènere que no contempla les faltes de respecte entre concursants, que no tolera els discursos masclistes o racistes i que tampoc dona espai als insults o els renecs. És, per tant, un espai de confrontació però sempre amb l'enginy i, de fet, en realitat, cerca la col·laboració entre glosadors, perquè si un glosador fa una bona intervenció, automàticament permet que el següent glosador en faci una altra de bona o una de millor.

D'altra banda, és la situació més adequada per dur a terme amb els grups de quart d'ESO perquè és la culminació de l'expressió oral; combina el domini del discurs, del to, de la pronunciació i la vocalització, del llenguatge no verbal i de totes les tècniques d'expressió oral però, a més, s'ha detectat que els cal practicar l'expressió oral i cal reforçar-los l'autoestima a partir de l'expressió artística i el vincle entre la llengua amb altres matèries (la música, però també matemàtiques pel que fa al recompte sil·làbic, per exemple).

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES ÀREES O MATÈRIES

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques de les àrees o matèries següents:

Àrea o matèria	Competències específiques
Llengua i literatura catalanes	2. Comprendre i interpretar textos orals i multimodals recollint el sentit general i la informació més rellevant, la seva forma i el seu contingut, per construir coneixement, formar-se opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.
Llengua i literatura catalanes	3. Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.
Llengua i literatura catalanes	10. Posar al servei de la convivència democràtica, la resolució dialogada dels conflictes i la igualtat de drets de totes les persones, les pròpies pràctiques comunicatives, utilitzant un llenguatge no discriminatori i desterrant els abusos de poder a través de la paraula, per afavorir un ús eficaç, ètic i democràtic del llenguatge.
Música	2. Expressar-se musicalment a través d'improvisacions vocals o instrumentals tenint en compte les emocions que provoquen i per desenvolupar la creativitat amb una actitud col·laborativa.

Música	3. Interpretar a través de la veu, els instruments i la dansa per explorar les possibilitats creatives, expressives i emocionals i desenvolupar l'autoestima.
--------	---

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques transversals següents:

Competència transversal ⁶	Competències específiques
Competència ciutadana	<ul style="list-style-type: none">- CC1. Analitza i comprèn idees relatives a la dimensió social i ciutadana de la seva pròpia identitat, així com als fets socials, històrics normatius que la determinen, demostrant respecte per les normes, empatia, equitat i esperit constructiu en la interacció amb els altres en diferents contextos socioinstitucionals.- CC3. Analitza i comprèn problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant els seus propis judicis per afrontar la controvèrsia moral amb actitud dialogant, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol mena de discriminació o violència —incloent-hi la violència masclista, LGTBI— fòbica, racista o capacitista— o fonamentalisme ideològic.
Competència personal social i d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none">- CPSAA 1. Regular i expressar les seves emocions enfortint l'optimisme, la resiliència, l'autoeficàcia i la recerca de propòsit i motivació cap a l'aprenentatge per gestionar els reptes i canvis i harmonitzar-los amb els seus propis objectius.- CPSAA 3. Comprendre proactivament les perspectives i les experiències dels altres i incorporar-les al seu aprenentatge per participar en el treball en grup distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives.

OBJECTIUS D'APRENTATGE I CRITERIS D'AVUACIÓ

⁶ Competència digital, competència emprenedora, competència ciutadana i competència personal, social i d'aprendre a aprendre.

<p>Objectius d'aprenentatge⁷ Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT</p>	<p>Criteris d'avaluació⁸ Com sabem que ho ha après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT</p>
<p>1. Participar de les dinàmiques glosadores i del debat amb quartetes clares en el seu significat, amb idees ordenades i expressant opinions personals per a enfortir l'autoestima i millorar l'expressió oral. (CE3)</p>	<p>1. Intervenir activament durant les sessions de glosa i durant la preparació prèvia de les pràctiques de glosa. 2. Crear quartetes entenedores i ben estructurades, que s'ajustin als temes presentats i que vinculin les seves emocions i personalitat amb les seves composicions.</p>
<p>2. Viure i entendre la glosa com un espai lingüístic lúdic per a descobrir noves formes d'oci que exercitin la ment i que fomentin la cultura popular tradicional catalana. (CE2)</p>	<p>3. Mostrar una actitud festiva i alegre davant del repte lingüístic.</p>
<p>3. Mantenir el respecte, els torns de paraula durant el debat i l'actitud democràtica per a afavorir la comunicació assertiva i la bona convivència en moments d'intercanvi d'opinions. (CE10)</p>	<p>4. Respectar l'opinió de la resta de companys durant el debat i mostrar una actitud tolerant envers les idees que defensen altres grups. 5. Mantenir una escolta activa mentre glosen la resta de companys i respectar els torns de paraula.</p>
<p>4. Improvisar quartetes i valorar les improvisacions dels companys i companyes per a exercitar la creativitat i promoure la companyonia. (CE2)</p>	<p>6. Atrevir-se a cantar alguna de les seves composicions en veu alta, sol o acompanyat, perquè el grup gaudeixi de la seva producció. 7. Acompanyar els companys que potser s'encallin a mitja quarteta i ajudar tots aquells que potser els costi una mica més l'expressió musical i literària.</p>
<p>5. Compartir una estona cantant plegats i desenvolupar les capacitats com a cantants solistes de cada un dels alumnes per a fomentar la cohesió de grup i enfortir l'autoestima i l'autoconcepte. (CE3)</p>	<p>8. Cantar la melodia que se li proposa i obrir-se al grup per mostrar les seves opinions, emocions i expressió de la identitat personal a partir de la glosa. 9. Col·laborar amb el grup i els altres glosadors durant totes les tornades i mantenir una actitud respectuosa cap al desenvolupament musical de la resta de companys.</p>

SABERS

⁷ Les competències específiques estan formulades de forma general i convé concretar-les per definir quins seran els aprenentatges que s'adquiriran amb la realització de la situació d'aprenentatge. Aquesta concreció ha de permetre formular unes competències pròpies de la situació d'aprenentatge que són l'equivalent dels objectius d'aprenentatge.

⁸ Els criteris d'avaluació es poden desplegar en indicadors. Un objectiu d'aprenentatge pot relacionar-se amb un, dos o més criteris d'avaluació.

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

	Saber	<u>Àrea o matèria</u>
1	Interacció oral i escrita de caràcter informal. Prendre i deixar la paraula. Cooperació conversacional i cortesia lingüística. Escolta activa, assertivitat i resolució dialogada dels conflictes, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques.	Llengua i literatura catalanes
2	Comprensió del sentit global del text oral i relació entre les seves parts, selecció i retenció de la informació rellevant. La intenció de l'emissor. Detecció d'usos discriminatoris del llenguatge verbal i no verbal. Valoració de la forma i el contingut del text, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques.	Llengua i literatura catalanes
3	Reconeixement, anàlisi i ús discursiu, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques, dels elements lingüístics amb especial atenció a l'expressió de la subjectivitat en textos de caràcter expositiu i argumentatiu; la identificació i ús de les variacions de les formes díctiques (fórmules de confiança i cortesia) en relació amb situacions de comunicació diverses; recursos lingüístics per adequar el registre a la situació de comunicació; procediments explicatius bàsics: l'aposiició i les oracions de relatiu; mecanismes de cohesió: connectors textuais distributius, d'ordre, contrast, explicació, causa, conseqüència, condició i hipòtesi; mecanismes de referència interna, gramaticals i lèxics (nominalitzacions i hiperònims de significat abstracte); coherència de les formes verbals en els textos; cor	Llengua i literatura catalanes
4	Lectura expressiva, dramatització i recitació dels textos atenent els processos de comprensió, apropiació i oralització implicats.	Llengua i literatura catalanes
5	Creació de textos a partir de l'apropriació de les convencions del llenguatge literari i en referència a models donats (imitació, transformació, continuació, etc.) en el context de l'expressió dels sentiments, emocions i experiències pròpies.	Llengua i literatura catalanes
6	Participació activa en actes culturals vinculats al circuit literari i lector.	Llengua i literatura catalanes
7	Manifestació de les normes de comportament bàsic, com el respecte i la valoració, en audicions enregistrades o en directe.	Música

8	Aplicació elemental per a la interpretació: tècniques vocals, instrumentals i corporals, tècniques d'estudi i de gestió d'emocions en la preparació d'obres i la interpretació individual i col·lectiva.	Música
9	Improvisació guiada i lliure en interpretacions individuals i col·lectives.	Música
10	Creació individual i/o col·lectiva a partir de processos que engloben diferents llenguatges artístics	Música
11	Desenvolupament de propostes artístiques que facin valdre les músiques tradicionals, populars i urbanes.	Música

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials que necessitarem? Etc.

La metodologia que vertebra tota la proposta pedagògica és l'Aprenentatge basat en reptes (ABP), una metodologia que cerca la implicació directa de l'alumne amb la proposta pedagògica perquè busca despertar la seva curiositat i vincular els aprenentatges i els coneixements obtinguts a la realitat més propera de l'alumnat. En aquest sentit, la situació d'aprenentatge s'articula a partir del repte de guanyar el Combat de corrandes del centre, però el repte no finalitza amb la fi de la participació en el combat; els alumnes que quedin eliminats aviat del combat encara podran formar part d'un segon repte: escriure i deixar constància en forma de petit reportatge periodístic el transcurs del combat per a la revista del centre educatiu i la revista del barri.

La proposta didàctica combina els espais competitiu i els espais cooperatiu i, al mateix temps, barreja activitats individuals i activitats col·lectives. Les sessions planificades també cerquen un cert equilibri entre espais innovadors i distesos i altres espais que requereixen una atenció més intensa i que potser segueixen un model més tradicional. En qualsevol cas, es considera que el plantejament és innovador perquè, a més de plantejar una metodologia propera a la innovació, el contingut i l'estratègia educativa són innovadors. A més a més, les sessions plantejades col·loquen l'oralitat al punt central de la situació d'aprenentatge, l'oralitat, en aquest cas, no està al servei d'altres coneixements, sinó que esdevé el principal objecte d'aprenentatge.

Pel que fa a l'organització de l'aula, la proposta metodològica inclou el treball en gran grup, el treball per petits grups, el treball per parelles i el treball individual. Els grups i les parelles que es requereixin no es faran de forma aleatòria, sinó que seran llargament meditats. El material que es requerirà durant la posada en pràctica d'aquesta situació d'aprenentatge no s'allunya del material habitual utilitzat per treballar a l'aula. S'utilitzarà la pissarra i el projector que ja hi ha a l'aula, la llibreta, els estris d'escriptura personals de cada estudiant i un bloc de notes que esdevindrà el diari de glosa particular de cada un dels alumnes.

ACTIVITATS D'APRENENTATGE I D'AVALUACIÓ

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
Activitats inicials <i>Què en sé?</i>	Sessió 1: Descubrim la glosa (Part 1) Presentació de la situació d'aprenentatge i del repte al qual s'hauran d'enfrontar. Primer contacte amb el món de la glosa. La sessió es divideix en dues parts: 1. Joc de l'infiltrat (30 minuts): Durant els primers vint minuts de la sessió es desenvolupa aquest joc, que consisteix a dividir els alumnes de la classe en dos equips. Cada equip tindrà una capsa plena de poemes, cançons i composicions antigues i actuals. Els equips hauran de ser capaços de destriar les composicions entre "VÀLIDES" i "NO VÀLIDES" i tindran trenta minuts per aconseguir-ho. La clau de la tria serà que tots els poemes considerats vàlids tindran l'estructura d'una corranda, mentre que la resta tindran estructures formals diverses. Tot i això, es demanarà als alumnes que tinguin en consideració el màxim d'aspectes literaris possibles (figures retòriques, tòpics literaris, etc.) per recordar i refrescar tots els coneixements poètics que ja tenen d'altres cursos. Un cop passats els vint minuts inicials, es destinaran 20 minuts a fer una posada en comú dels aspectes que ha detectat cada un dels grups. Objectiu: recuperar el recompte sil·làbic après en cursos anteriors, el coneixement de les estructures poètiques i altres coneixements literaris. 2. Introducció al món de la glosa (30 minuts): Aquesta segona part es desenvoluparà a "Activitats de desenvolupament".	0,5 hores

	<p>Sessió 4: Els recursos literaris en la glosa (Part 1) Aquesta sessió es dividirà en 3 parts, la primera serà una activitat inicial, la segona serà una activitat d'aplicació i la tercera part serà altra vegada una activitat d'estructuració. La primera part de la sessió consistirà a repassar les figures retòriques (20 minuts): Per començar la sessió farem un esquema general per repassar les figures retòriques que hauran treballat durant els cursos d'ESO. A més a més, el docent els fa notar que, per bé que sempre associem les figures retòriques a la poesia formal, figures com la hipèrbole, la metàfora o l'eufemisme, per posar alguns exemples, formen part del nostre dia a dia i, també, de la literatura popular. Aquest esquema l'incorporaran al diari del bon glosador. Objectiu: Establir vincles i un esquema visual del paradigma de coneixement ja adquirit.</p>	20 minuts
<p>Activitats de desenvolupament <i>Què estic aprenent?</i></p>	<p>Sessió 1: Descubrim la glosa (Part 2) La segona part de la sessió consisteix en una activitat de desenvolupament que introdueix nous coneixements sobre el món de la glosa. L'activitat consta d'una explicació dinàmica del professor sobre la història, les utilitats, el tipus de cant improvisat dels Països Catalans i la diversitat territorial de suport digital i s'utilitzaran alguns recursos com vídeos, enregistraments o materials didàctics ideats per al primer contacte amb el cant improvisat. Durant aquesta segona part els alumnes hauran de recollir les informacions que els semblin més rellevants al seu diari glosador. Objectiu: Introduir-se al món de la glosa i entendre en què consisteix aquesta pràctica i quin valor social i històric té.</p>	0,5 hores

	<p>Sessió 2: Practiquem la mètrica i la rima</p> <p>Treball de mètrica i rima en les composicions del cant improvisat. Aquesta sessió es desenvoluparà en tres activitats diferenciades:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Parlem amb 7 (25 minuts): Aquest joc servirà per interioritzar el vers heptasil·làbic i que els resulti natural per llavors poder glosar amb més facilitat. Els presentarem diversos reptes que hauran de resoldre sempre parlant amb frases heptasil·làbiques: presentar-se, la frase lligada i l'argumentació. D'entrada els farem presentar amb frases de set síl·labes i explicar alguna cosa d'ells mateixos. Cada membre de la classe tindrà un company assignat que serà l'encarregat de fer-ne el recompte sil·làbic al mateix moment, així també practiquen el recompte. Tot seguit, jugarem a la frase encadenada. Aquest joc serveix per començar a improvisar sense encara tenir en compte la rima, però essent capaços d'adequar-nos al tema proposat. Un dels companys farà una primera frase heptasil·làbica i el company que segueix al seu costat haurà de seguir la història amb una segona frase que comenci amb la darrera paraula de la frase anterior. Per últim, el darrer joc és una argumentació a partir de versos heptasil·làbics. El professor llançarà un tema d'actualitat i els alumnes hauran de posicionar-se a favor o en contra de la qüestió, per posicionar-se, però, hauran de fer una frase de set síl·labes per argumentar el perquè de la seva elecció. Objectiu: Consolidar i automatitzar la creació de versos de set síl·labes.2. La roda de la rima (10 minuts): És un joc inicial per familiaritzar-se amb el treball de la rima. Els alumnes es col·locaran en rotllana i el professor dirà un mot i tocarà el cap d'algun dels estudiants, llavors, d'un en un i seguint les agulles del rellotge, hauran de dir mots que rimin amb el mot proposat pel professor. Els alumnes sols tindran cinc segons per pensar, si superen el temps establert quedaran eliminats i hauran d'apartar-se del cercle. S'aniran fent rondes fins que quedi una sola persona. El joc es pot anar complicant, per exemple, es pot seguir la mateixa estructura però establir, també, quantes síl·labes han de tenir els mots que rimin. Una altra modificació pot ser alternar els mots rimats i els mots relacionats semànticament, per exemple que el primer alumne digui "girafa", el segon digui "garrafa" perquè es regeix per la rima, el tercer digui "font" perquè es regeix per la semàntica i el quart digui "rinoceront" perquè, altra vegada, es regeix per la rima. Objectiu: Establir un primer contacte amb la rima i començar a explorar possibilitats.	1 hora
--	---	--------

	<p>3. Primeres presentacions glosades (15 minuts): Ara que ja hem iniciat el treball de mètrica i de rima, intentem, de forma alegre, que tothom de la classe es presenti cantant una quarteta. Objectiu: Compondre la primera corranda improvisada encara sense música ni gaires elements, senzillament amb la veu i concentrats en la formalitat.</p> <p>4. El diari del bon glosador (10 minuts): Aquesta part s'explicarà a l'apartat d'“Activitat d'estructuració”. Si algú no ha estat encara capaç de compondre cap quarteta, de cantar sol o de rimar amb fluïdesa, pot descriure també com s'ha sentit i quines preocupacions té. Si, en canvi, hi ha algun alumne entusiasmats amb la proposta i amb ganes de fer moltes quartetes, també pot expressar-ho si li ve de gust. Objectiu: Fixar els coneixements apresos i les principals curiositats, composicions o emocions despertades durant la sessió.</p>	
--	---	--

	<p>Sessió 3: Aprofundim en la rima Aquesta sessió, centrada en la rima, es divideix en tres parts:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Descobrim els diccionaris inversos (15 minuts): Els primers minuts de la sessió es destinaran a introduir als alumnes unes eines filològiques interessants: els diccionaris inversos i els diccionaris de la rima. A partir de l'ús dels diccionaris cada alumne de la classe realitzarà un petit mural per penjar a la paret de l'aula amb un munt de terminacions per aconseguir formar rimes. Objectiu: Descobrir que hi ha algunes terminacions amb més possibilitats de rima que algunes altres, ampliar el vocabulari dels alumnes i aprendre a utilitzar els diccionaris inversos i de la rima.2. Apliquem la rima a les quartetes (15 minuts): Aquesta segona part consisteix en dues activitats breus. La primera activitat requereix que els alumnes es col·loquin en cercle. Un cop en cercle, un alumne ha de dir una paraula, com per exemple "recaença", el següent alumne ha de dir un mot que no rimi amb el primer, com per exemple, "monopoli", el tercer alumne haurà de dir un mot que rimi amb "recaença" i el quart alumne un darrer mot que rimi amb "monopoli". Al cap d'una estona es pot fer un canvi i que hagin de rimar la primera i la quarta paraula i la segona i la tercera. La segona activitat per practicar la rima consistirà en la finalització d'una quarteta inacabada. El docent cantarà tres versos de la quarteta i callarà, assenyalarà algun alumne i l'assenyalat haurà d'acabar el darrer vers. Objectiu: Agilitzar el procés mental de rimar i agafar confiança per rimar i improvisar a partir del joc.3. Practiquem (15 minuts): Amb la pràctica de la rima cultivada, la tercera part de la sessió consistirà a glosar amb certa fluïdesa per posar en pràctica la mètrica i la rima que s'haurà desenvolupat fins al moment. Hauran d'explicar què han fet durant el dia a partir de la glosa. La pràctica es durà a terme en grupets petits que treballaran de forma paral·lela. Objectiu: Dur a la pràctica els coneixements de mètrica i rima a partir de la improvisació oral.4. El diari del bon glosador (15 minuts): Per acabar, els alumnes faran estructuració a partir del diari del bon glosador, en el qual plasmaran les seves reflexions, aprenentatges i emocions sentides durant el procés d'aprenentatge.	1 hora
--	--	--------

	Objectiu: Estructurar l'aprenentatge de la sessió.	
	<p>Sessió 4: Els recursos literaris en la glosa (Part 2)</p> <p>La segona part de la sessió una glosada literària (30 minuts): Un cop hem recordat totes les figures retòriques, realitzarem un sorteig de figures retòriques i conceptes. Cada alumne rebrà un concepte, que pot ser una idea, un objecte, una persona, etc. Tot seguit a partir d'un sorteig se'ls adjudicarà una figura retòrica. Aquestes seran les dues consignes a partir de les quals construiran una o diverses quartetes. Sempre iniciarà la improvisació la persona que ha rebut l'objecte i la figura, però si algú altre se sent inspirat podrà participar un cop hagi acabat el company.</p> <p>Per acabar, els alumnes faran una darrera activitat d'estructuració a partir del diari del bon glosador, en el qual plasmaran les seves reflexions, aprenentatges i emocions sentides durant el procés d'aprenentatge.</p> <p>Objectiu: Estructurar l'aprenentatge de la sessió.</p>	0,5 hores

	<p>Sessió 5: El joc lingüístic</p> <p>Durant aquesta sessió s'aplicaran coneixements ja apresos durant altres cursos de l'ESO: els camps semàntics, la sinonímia i l'antonímia, la polisèmia, els homòfons, etc. La sessió serà purament de pràctica amb diversos reptes lingüístics per glosar. Alguns exemples de possibles reptes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Els professors us acaben de dir que com que aquest curs no heu treballat prou, us suprimeixen les vacances d'estiu i haureu de seguir anant a l'institut durant tot el juliol i agost. Hi ha un company de classe que està molt i molt alterat i diu de cremar l'edifici per protestar. Mitja classe haureu d'intentar calmar el company sense poder repetir cap estratègia lingüística que feu servir per demanar calma. Objectiu: Potenciar l'ús de sinònims. L'altra meitat del grup, en canvi, haureu d'intentar animar un company que li falta una mica de sang a les venes i no vol fer absolutament res per canviar la situació. Utilitzeu antònims del mot "calmar" per incitar-lo a participar de la protesta. Objectiu: Potenciar l'ús d'antònims.- Que tothom expliqui amb dues quartetes quina és la seva planta preferida i per què. Objectiu: Potenciar i veure la gràcia d'utilitzar els mots polisèmics per sorprendre i fer riure el públic.- Improviseu una quarteta que jugui amb mots homòfons, la temàtica és lliure. Objectiu: Potenciar l'ús d'homòfons.- Sou els jugadors del Girona FC, heu arribat a poder jugar a la Champions i ara sou al balcó de l'ajuntament. Dieu a tothom que us observa que ho tornareu a fer, que aneu amb ganes a la competició europea i que la ciutat en podrà estar orgullosa. Tot plegat, però, digueu-ho utilitzant conceptes de perruqueria. Objectiu: Potenciar l'ús d'expressions sinònimes, la metàfora, l'homofonia i, en general, el joc lingüístic.- Etc.	1 hora
--	---	--------

	<p>Sessió 7: El debat i l'argumentació</p> <p>La setena sessió es divideix en dues parts. La primera part (30 minuts) consistirà en una explicació teòrica del text argumentatiu i de les estratègies lingüístiques per a l'argumentació. Durant aquesta primera part també s'analitzaran alguns debats actuals, com per exemple els darrers debats electorals, per comprovar l'aplicació de les tècniques oratòries i per comprovar entre tots si mantenen la coherència, si utilitzen connectors, etc. L'anàlisi sempre serà de l'ús de la llengua dels participants, no de les idees que hi exposin.</p> <p>La segona part (20 minuts), consistirà a anunciar el tema que els alumnes hauran de debatre a la sessió següent i se'ls deixaran uns minuts per poder preparar l'estratègia i fins i tot cercar informació si els fes falta per tal d'argumentar millor. Un exemple de possible tema relacionat amb l'actualitat, és la sequera i la revolta pagesa. Una bona proposta de debat actual seria repartir els alumnes en sis grups que desenvoluparien sis rols diferents: bombers, alcaldes de les grans ciutats de Catalunya, propietaris rics amb jacuzzis i piscines particulars, pagesos, hotelers o persones que es dediquen al sector turístic i activistes mediambientals i de plataformes de defensa dels rius. El professor haurà d'interpretar el rol de president de Catalunya, que ha de restringir l'ús de l'aigua, però no té clar si restringir l'ús a la pagesia, als bombers, al turisme, a la ciutadania en l'ús diari o a la ciutadania en les piscines i jardins de luxe. Tampoc té clar si és necessari fer moltes restriccions o poques. Els grups d'alumnes, cadascú interpretant el seu rol, hauran de defensar la seva posició i mirar de convèncer el president.</p> <p>Per últim, els darrers deu minuts de la sessió serviran per estructurar l'aprenentatge fet fins al moment al diari del glosador.</p>	1 hora
<p>Activitats de síntesi i estructuració <i>Què he après de nou?</i></p>	<p>Sessió 9: L'assaig general</p> <p>Aquesta sessió es destinarà a fer un assaig general previ al combat que s'iniciarà a la següent sessió. Servirà per estructurar tot allò que s'ha anat treballant durant les sessions anteriors i serà útil per a reforçar la confiança dels alumnes. Al mateix temps, tindran un exemple de com se'ls avaluarà durant les sessions destinades al combat que també els permetrà de participar més segurs a la següent sessió. En aquest cas, no es faran eliminacions, sinó que tots els alumnes participaran de totes les fases.</p>	1 hora

	<p>Sessió 10: Ens visiten els glosadors Per tal de tenir un altre exemple de desenvolupament de les glosades, els alumnes podran gaudir d'una mostra d'alguns glosadors de Cor de Carxofa i de Glosa Girona. Els glosadors vindran al centre educatiu i faran una mostra per tots els alumnes del curs de quart. A més de gaudir de la mostra, els alumnes hauran de fixar-se quins recursos treballats a l'aula duen a la pràctica: figures retòriques, mètrica i rima, jocs lingüístics, etc. Hauran de fixar-se especialment, també, en els aspectes de comunicació no verbals usats pels glosadors perquè en parlarem durant la pròxima sessió.</p>	1 hora
	<p>Activitat de rutina durant gairebé totes les sessions: El diari del bon glosador Com ja s'ha anat fent esment, una activitat d'estructuració que serà transversal durant tot el transcurs de la situació d'aprenentatge serà el diari del bon glosador. En aquest diari els alumnes hauran de recollir-hi tot allò que considerin significatiu pel seu aprenentatge: tècniques per glosar, bones idees per elaborar gloses, mots que rimin, composicions dels companys que els agradin, etc. Aquest recull es tindrà en compte a l'hora de fer l'avaluació final.</p>	10/15 minuts finals
<p>Activitats d'aplicació i transferència <i>Com sé que ho he après?</i></p>	<p>Sessió 6: És l'hora de glosar! Aquesta sessió és senzillament una sessió per dur a la pràctica tot allò que s'haurà treballat durant les sessions de música i de llengua. Tota la sessió serà una glosada excepte els darrers quinze minuts, que es destinaran a completar el diari del bon glosador. Per veure com es poncarà la sessió i s'introduiran els temes, vegeu l'apartat corresponent a annexos. Objectiu: Practicar la glosa en un context ja força més apropiat al combat, amb el rol de la ponicana i en un context de conversa amb la resta de glosadors.</p>	1 hora

	<p>Sessió 8: El debat Durant aquesta sessió es desenvoluparà el debat. El rol desenvolupat pel professor serà el de ponent i, per tant, haurà de mediar el debat, dirigir-lo i encarrilar-lo en cas que es quedi en un punt mort. La resta d'equips hauran de participar del debat de forma respectuosa i ordenada. Un cop s'hagi finalitzat el primer debat, que inclourà tots els alumnes de la classe, es realitzarà una segona ronda de debats. En aquest cas, el funcionament serà diferent. El professor establirà un tema i demanarà a sis alumnes que s'hi posicionin a favor i a sis alumnes més que s'hi posicionin en contra. Un cop posicionats, hauran d'improvisar una o dues quartetes per defensar el seu posicionament. Al final de la sessió dedicarem quinze minuts a omplir el diari del bon glosador.</p>	1 hora
	<p>Sessió 11: El combat I Aquesta sessió començarà amb una revisió de la visita dels glosadors i amb una explicació de les tècniques d'expressió no verbal que van detectar durant la mostra (20 minuts). La segona part de la classe (40 minuts) es destinarà a la realització de la primera part del combat. Com que participaran en el combat tots els alumnes del curs, hi haurà unes fases eliminatòries que es faran amb un format intern durant les hores de classe. En aquesta primera sessió es durà a terme la primera fase del combat, que, a partir de diverses proves reduirà el nombre de participants de cada classe de 24 a 8.</p>	1 hora
	<p>Sessió 12: El combat II En aquesta sessió se seguirà desenvolupant el combat de forma íntima a cada grup-classe. A partir d'algunes proves es passarà de 8 participants a 3.</p>	1 hora
	<p>Sessió 13: El combat III Aquesta sessió és la culminació de la situació d'aprenentatge i es desenvolupa durant la celebració de la diada de Sant Jordi del centre i es farà la tercera i darrera fase del combat en presència dels alumnes de la resta de cursos. Aquesta darrera fase s'iniciarà amb 15 glosadors (3 representants de cada classe) i finalitzarà amb l'elecció del guanyador del combat. Durant aquesta sessió, tots els alumnes que no participin en el combat podran prendre notes al diari del bon glosador de les quartetes que els hagin impressionat més o de les decisions del jurat o, en general, del desenvolupament del combat per llavors fer-ne un article periodístic durant la pròxima classe.</p>	1 hora

	<p>Sessió 14: La crònica del combat Darrera sessió de la situació, serveix com a tancament final. Com a cloenda de la situació d'aprenentatge, la darrera sessió es destinarà a revisar el combat i, en general, a revisar la situació d'aprenentatge (20 minuts) i també a escriure una crònica periodística del combat (40 minuts). Algunes de les cròniques es publicaran a la revista del centre educatiu i a la revista del barri. Objectiu: Recuperar tot allò que s'ha treballat durant la situació d'aprenentatge i iniciar el treball d'expressió escrita.</p>	1 hora
--	--	--------

BREU DESCRIPCIÓ DE COM S'ABORDEN [ELS VECTORS](#)⁹ EN AQUESTA SITUACIÓ D'APRENTATGE

La situació que es planteja aborda uns quants vectors:

D'entrada, tota la situació d'aprenentatge es vincula amb la qualitat de l'educació en llengües. Totes les activitats plantejades proposen entendre la llengua des d'una perspectiva diversa, lúdica i original. A més a més, la SA permet aprendre aspectes diversos de la llengua.

Pel que fa a la ciutadania democràtica i consciència global, la situació d'aprenentatge hi incideix perquè planteja als alumnes dilemes i problemàtiques actuals i promou la capacitat dels alumnes de buscar solucions innovadores per millorar el món.

A més a més, com que es vincula la llengua amb la música i l'expressió artística, la situació d'aprenentatge també ajuda al benestar emocional dels alumnes. La glosa permet expressar emocions i opinions, fomentant la construcció de la personalitat i promou l'enfrontament dels estudiants a petits reptes constants per aprendre a gestionar el sentiment de frustració.

MESURES I SUPORTS [UNIVERSALS](#)¹⁰

⁹ 1. Aprenentatges competencials. 2. Perspectiva de gènere. 3. Universalitat del currículum. 4. Qualitat de l'educació de les llengües. 5. Benestar emocional. 6. Ciutadania democràtica i consciència global.

¹⁰ Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tot l'alumnat. Han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes i als docents estratègies per minimitzar les barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació que es troben a l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.

La situació d'aprenentatge inclou un conjunt de mesures i suports per tal de facilitar l'aprenentatge a tot l'alumnat:

- Pot seguir fàcilment les necessitats de cada alumne de la classe; si algun alumne va molt avançat, se li pot demanar rima plena i agilitat mental, mentre que si algun alumne presenta dificultats de creació o memorització, es pot ser tolerant amb la rima assonant, oferir més temps i fins i tot oferir un suport escrit per agilitzar el procés. Tot i això, s'haurà d'anar amb compte amb la incorporació de l'escriptura.
- Presenta la informació en diferents formats: textos, esquemes, exposicions orals, etc.
- Permet diversos nivells d'aprofundiment.
- Facilita la col·laboració entre alumnes en totes les fases del procés d'aprenentatge, l'alumne sempre pot tenir el suport dels companys a més del suport del docent. A més a més, permet combinar les habilitats de cada un dels alumnes per aconseguir uns resultats més elaborats.

MESURES I SUPORTS [ADDITIONALS](#)¹¹ O [INTENSIVS](#)¹²

Quines mesures o suports addicionals o intensius es proposen per a cadascun dels alumnes següents:

Alumne/a	Mesura i suport addicional o intensiu
Persona amb dislèxia	Aquesta situació d'aprenentatge és ideal pels alumnes amb dislèxia, perquè posa el focus en l'ús de la llengua oral i, per tant, trobaran un espai dins de la classe de llengua on es podran desenvolupar sense dificultats afegides. Es tindrà en compte les seves complicacions amb l'escriptura a l'hora de redactar la crònica periodística.
Persona amb TDAH	La glosa requereix escolta i concentració i, per tant, això pot ser una complicació pels alumnes amb dèficit d'atenció. Al mateix temps, però, requereix un punt d'impulsivitat i raonar de forma ràpida, és, per tant, un procés molt curt entre la formulació de l'objectiu i el resultat final. A més, la glosa treballa el llenguatge no verbal i fins i tot valora positivament el moviment durant la formulació de gloses. És, per tant, una bona manera de canalitzar la necessitat de moviment. Per últim, la glosa no requereix estar-se molta estona en una mateixa posició, els glosadors poden seure, passejar si així pensen millor, etc. Així doncs, hi ha força possibilitats de moviment.

¹¹ Les mesures i els suports addicionals s'adrecen a alguns alumnes. Permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar.

¹² Les mesures i els suports intensius són específics per als i les alumnes amb necessitats educatives especials, estan adaptats a la seva singularitat i permeten ajustar la resposta educativa de forma extensa, amb una freqüència regular i, normalment, sense límit temporal.

Persona sorda	En aquest cas, segurament s'hauria d'incloure la glosa escrita o recitada, perquè el component d'entonació seria força més complicat. De totes maneres, si ens trobem amb aquest cas, caldrà demanar assessorament al CREDA.
---------------	--

Com que aquesta situació d'aprenentatge és hipotètica i no es vincula amb cap grup d'alumnes en concret, s'han escollit dues casuístiques que es donen a gairebé totes les aules d'ESO, la dislèxia i el TDAH, i una casuística que podria necessitar unes mesures i suports més intensos.

7. ANNEXOS

7.1. Planificació de la Situació d'Aprenentatge

S'adjunta tot seguit un exemple del procés de pensament visual (*visual thinking*) que s'ha seguit a l'hora de dissenyar la situació d'aprenentatge.

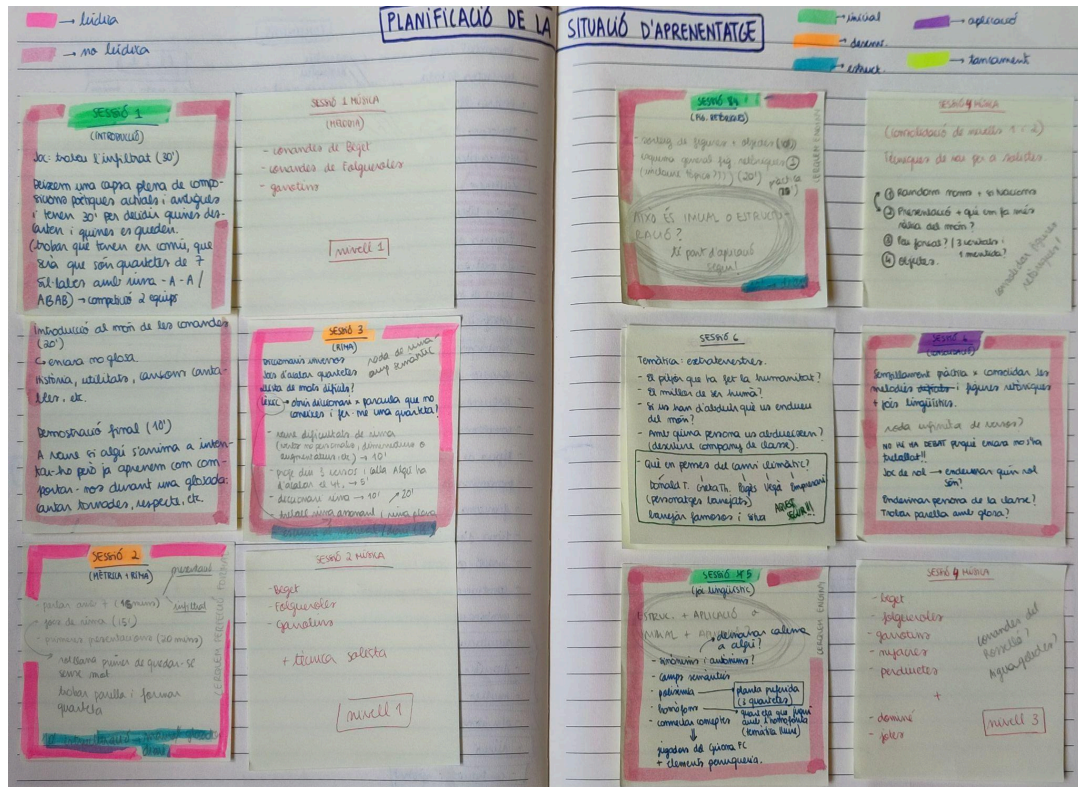


Figura 1: Exemple de la metodologia emprada per al disseny de la SA. Font: Elaboració pròpia.

7.2. Sessió 1: El joc de l'infiltrat

Possibles textos utilitzats durant el joc de l'infiltrat. És important matisar que en alguns casos, sobretot pel que fa a les composicions més modernes, s'ha fet algun petit canvi de la disposició dels versos o s'hi ha afegit alguna síl·laba per tal que l'exercici es pugui dur a terme:

Marieta cistellera (Cançó popular)

Marieta Cistellera,
tu que en saps de fer cistells
em faràs una panera
per anar a collir clavells.

Allà dalt de la muntanya
tot el bé de Déu hi tinc,
els rosers de quatre en quatre
i els clavells de cinc en cinc.

Tralara lalala...

Una rosa en tinc a l'aigua
un clavell en tinc en fresc
que m'el guardo per sant Jaume
que és el sant del meu promès.

Tralara lalala...

El meu avi (Josep Lluís Ortega)

El meu avi va anar a Cuba

a bordo del Català
el millor barco de guerra
de la flota d'ultramar.

El timoner i nostramo
i catorze mariners
eren nascuts a Calella
de Palafrugell.

Quan el Català sortia a la mar
els nois de Calella feien un cremat,
mans a la guitarra solien cantar:
Visca Catalunya ! Visca el Català!

Arribaren temps de guerres,
de perfidies i traïcions
i en el mar de la Antilles
retronaren els canons.

Els mariners de Calella
i el meu avi enmig de tots
varen morir a coberta,
al peu del canó.

Quan el Català sortia a la mar
cridava el meu avi:
Apa, nois, que és tard!
Els valents de bordo no varen tornar:
Tingueren la culpa els americans.

Els segadors

(Emili Guanyavents, a partir d'una cançó anònima del s.XVII)

Catalunya triomfant

Tornarà a ser rica i plena.
Endarrera aquesta gent
Tan ufana i tan superba.

Bon cop de falç!
Bon cop de falç,
Defensors de la terra,
Bon cop de falç!

Ara és l'hora, segadors,
Ara és l'hora d'estar alerta,
Per quan vingui un altre juny,
Esmolem ben bé les eines.

Bon cop de falç!
Bon cop de falç,
Defensors de la terra,
Bon cop de falç!

Que tremoli l'enemic
En veient la nostra ensenya,
Com fem caure espigues d'or,
Quan convé seguem cadenes.

Bon cop de falç!
Bon cop de falç,
Defensors de la terra,
Bon cop de falç!

El llibre
(Joana Raspall)

Cada llibre té un secret
disfressat de blanc i negre;

tot allò que et diu a tu
un altre no ho pot entendre;

sent el tacte dels teus dits
i creu que l'acaricies
i que el batec del teu pols
vol dir que, llegint, l'estimes.

Tot allò que te donarà,
que no ocupa lloc, ni pesa,
t'abrigarà contra el fred
d'ignorància i de tristesa.

Amb els llibres per amics
no et faltará companyia.
Cada pàgina pot ser
un estel que et fa de guia.

Cançó de fer camí
(Maria-Mercè Marçal)

Vols venir a la meva barca?
—Hi ha violetes, a desdir!
Anirem lluny sense recança
d'allò que haurem deixat aquí.

Anirem lluny sense recança
—i serem dues, serem tres.
Veni, veniu, a la meva barca,
les veles altes, el cel obert.

Hi haurà remes per a tots els braços
—i serem quatre, serem cinc!
i els nostres ulls, estels esparsos,

oblidaran tots els confins.

Partim pel març amb la ventada,
i amb núvols de cor trasbalsat.
Sí, serem vint, serem quaranta,
amb la lluna per estendard.

Bruixes d'ahir, bruixes del dia,
ens trobarem a plena mar.
Arreu s'escamparà la vida
com una dansa vegetal.

Dins la pell de l'ona salada
serem cinc-centes, serem mil.
Perdrem el compte a la tombada.
Juntres farem nostra la nit.

Deu pometes té el pomer
(Cançó tradicional)

Deu pometes té el pomer
de deu una, de deu una.
Deu pometes té el pomer
de deu n'hi caigué

Si mirau el vent d'on ve
veureu el pomer com dansa
Si mirau el vent d'on ve
veureu com dansa el pomer.

Nou pometes té el pomer
de nou una, de nou una...

Xuculatina

(Figaflawas, breu fragment de la cançó)

Ella es la millor doctora
Te altres nens no s'enamora
T'ausculta i et cura els mals
Perque et sap endolçar el cora
I es la millor profesora
Coneix tota fauna i flora
M'ensenya tot el q sap
Cada dia em posa a prova.

Córrer pels camps

(Oques grasses)

Pel camí ben plè de pols
va corrent el nen de dins,
tant patir i tanta por,
ja no hi ets però estic amb mi.

Passa el temps i tot segueix,
passa el temps i tot serveix.

Manela, no vull currar per vostè

(Ludwing Band)

Quan es va acabar l'escola
van tancar darrere meu
aquella porta enorme
i van dir-me: "Vés amb Déu!"
I amb les mans a les butxaques
vaig enfilem cap al poble,
vaig trobar la meva cambra
amb llençols cobrint els mobles.
Vaig anar a Ca la Manela.

Li vaig dir: "Sóc un jove eficient,
xapurrejo tres idiomes
i sé guanyar-me els clients."
Manela, Manela.
No vull currar per vostè,
però la pela és la pela
i alguna cosa hem de fer.
Els joves passen l'estona
a la plaça del costat.
N'hi ha una que es diu Carmeta,
aquesta tarda hem quedat.
Perquè la Manela si és dijous,
se'n va a la peluqueria.
No crec que vingui a tocar els ous
si s'entreté amb alguna amiga.
Però, ai de mi! Que m'ha trobat fumant porros
amb el lloro del lavabo,
amb el gat que hi ha a la cuina,
amb el gos i el papagayo.
Manela, Manela.
No vull currar per vostè,
però la pela és la pela
i alguna cosa hem de fer.
Welcome to Ca la Manela.
Dis-me què és que voulez vous?
Recomano la paella
i la merluza amb ou dur.
Dius que segueixes soltera,
però al poble tothom ho sap
que et veus amb un de Figueres
regidor del PDeCAT.
Vau celebrar una gran festa.
Tothom menys jo hi estava convidat,

però els petardos se sentien
des del poble del costat.
Manela, Manela.
No vull currar per vostè,
però la pela és la pela
i alguna cosa hem de fer.
Manela, Manela.
Jo no vull treballar,
però pitjor és fer la verema
i l'estiu és molt llarg.
L'estiu és tan llarg.
L'estiu és llarg com una tarda d'estiu.
Així de llarg és l'estiu.

Aquests han estat sols alguns exemples de possibles composicions que es podrien utilitzar per a l'exercici. Seria especialment bo d'introduir-hi alguns romanços musicats treballats durant el curs de segon d'ESO.

7.3. Sessió 4: Sorteig de figures retòriques i conceptes

Conceptes		Figures retòriques	
Mar	Enamorament	Personificació	Hipèrbaton
Diumenge	Mort	Anàfora	Antítesi
Llibre	Nevera	Hipèrbole	Asíndeton
Català	Regla	Comparació	Epítet
Viatge	Temps	Encadenament (o encavalcament)	Interrogació retòrica
Esperança	Formiga	Metàfora	Metonímia
Cabells	Ràbia	Polisíndeton	Paradoxa
Aniversari	Bròquil	Al·literació	Anadiplosi
Advocat	Dutxar-se	Antonomàsia	Apòstrofe
Pal de fregar	Autobús	Exclamació	Eufemisme
Alienígena	Fer el vermut	Ironia	Oxímoron
Patinatge	Concert	Sinèdoque	Sinestèsia

7.4. Sessió 6: Temàtiques per a la pràctica

El món ha arribat a la seva fi. Els extraterrestres s'han finalment adonat de les grans destruccions del planeta que estan fent els humans i s'han decidit a posar-hi remei. La humanitat aviat haurà passat a la història i s'extingirà de la terra, però els extraterrestres han decidit endur-se dues-centes persones en una nau especial perquè siguin els únics supervivents, que aniran a viure a Mart i iniciaran allà una nova era per la humanitat.

1- Amb corrandes de Beget, tots els alumnes hauran de glosar dues quartetes explicant per què creuen que haurien de ser algun dels escollits per continuar vius.

Després de la primera ronda, els confirmem que han estat escollits per formar part de la nova humanitat.

2- Ara que heu estat escollits, els alienígenes us deixen endur una sola cosa de la vida tal com la coneixem ara. Què us enduríeu? Una quarteta amb nyacres.

Ara que ja tenim les persones escollides i també els objectes que volen endur-se, organitzem aquesta nova vida a Mart. Com ens organitzarem i com volem que sigui aquest nou món que construirem?

3- Amb dues quartetes de perdiuetes expliqueu què és allò que més teniu ganes de deixar enrere de la humanitat i com creieu que ha de ser el nou món a Mart a partir d'ara.

A més de tots els alumnes, els alienígenes també volen incloure en la nau especial algunes de les persones més famoses i remarcables del món actual, tenen por, però, que sorgeixin grans disputes...

4- Per grupets de quatre persones tindreu un tema i dos personatges, haureu de dir com creieu que s'ha d'organitzar el nou món partint de l'opinió del personatge que us ha tocat:

- El canvi climàtic a Mart: Gran empresari que contamina molt (2 persones) i Greta Thunberg (2 persones).

- La música que ha de sonar al nou planeta: Bad Bunny (2 persones) i Lluís Llach (2 persones).
- El repartiment de la riquesa: Amancio Ortega (2 persones) i un sensesostre (2 persones).
- El racisme al nou planeta: Donald Trump (2 persones) i Rosa Parks (2 persones).
- L'esport al nou planeta: Kilian Jornet (2 persones) i Carlos Alcaraz (2 persones).
- Els homes i les dones al nou planeta: Aitana Bonmatí (2 persones) i Gerard Piqué (2 persones).

7.5. Sessió 9: Temàtiques per a l'assaig general

Prova 1: Presenta't i digues què faries si guanyessis la loteria amb dues quartetes de garrotins.

Prova 2: Hi ha un gran debat obert sobre si s'han de fer servir o no els mòbils a dins dels instituts. Digues què n'opines amb una o dues quartetes amb corrandes de Beget.

Prova 3: Ens acaba de trucar el Departament d'Ensenyament per dir-nos que el curs vinent es convocaran unes eleccions per escollir nou director del centre i s'hi podrà presentar tothom: alumnes, professors, famílies... Qui vulgui! Feu dues quartetes de corrandes d'en Carolino presentant-vos per fer de director i dieu quins canvis proposaríeu si fóssiu escollits.

Prova 4: Hi haurà un munt d'objectes diversos a sobre la taula, escolliu l'objecte que vulgueu i creeu una quarteta de nyacres explicant de què serveix l'objecte. Atenció, però, no pot ser la funció real de l'objecte.

7.6. Desenvolupament i funcionament del combat

7.6.1. Sessió 11: Primera fase del combat

S'inicia aquesta primerenca fase amb la participació de tots els alumnes de la classe.

Prova 1: L'Institut està fent una prova pilot que consisteix a llogar pisos d'estudiants pels alumnes, perquè convisquin plegats, guanyin autonomia i millori la confiança i el bon ambient al centre. Per participar-hi, els alumnes han d'enviar una carta llarga de presentació i passar una entrevista. Amb dues corrandes de Beget presenteu-vos i dieu per què creieu que seríeu bons companys de pis.

Prova 2: De cop i volta, tots els companys de la classe us heu convertit en companys de pis. Conviviu plegats tot el dia i, en general, la convivència és realment molt i molt bona. Rieu, us ajudeu els uns als altres per estudiar i fer els deures, feu festetes de tant en tant... Avui, però, ha passat una cosa molt i molt greu. Has tornat cansadíssim de l'institut, has tingut un dia realment molt i molt dur i just quan arribes a casa... Veus que ha passat allò que més temies, allò que et feia més por del món. Explica'ns amb un garrotin què és això que has vist i que t'ha fet bullir la sang.

(S'escullen dotze alumnes que continuaran participant, la resta quedaran eliminats).

Prova 3: Has arribat al teu límit, això que t'han fet ha estat massa... Engega tots els companys a prendre pel sac (evidentment, sense insults ni grolleries) i amb una quarteta de nyacres amb peu forçat. El peu forçat serà "i bon vent i barca nova".

7.6.2. Sessió 12: Segona fase del combat

Prova 1: Ahir molta gent va deixar el pis i ja veieu que cada vegada sou menys. Avui us ha sorgit un altre conflicte perquè fa dies que al pis que teniu just al costat hi dormen turistes ciclistes que venen a entrenar i passar les vacances a Girona. Sempre deixen les bicicletes al replà de l'escala i hi ha un moviment continu de gent. Decidiu anar tots a parlar amb el propietari del pis per demanar-li que intenti llogar el pis a alguns altres estudiants o a alguna

família gironina que s'estigui a la ciutat de forma permanent. Cadascú fa una quarteta amb perdiuetes.

(S'escullen vuit persones que passaran a la següent prova)

Prova 2: El propietari no només no us ha donat la raó, sinó que us ha advertit que el curs vinent us pujarà molt el lloguer o posarà el pis a lloguer per turistes. N'esteu farts de la massificació de la ciutat però, al mateix temps, sabeu que hi ha força gent que es dedica al turisme... Us dividireu en dos grups, uns hauran de defensar la promoció del turisme per fer créixer econòmicament la ciutat i els altres hauran de defensar que s'aturi el turisme perquè les conseqüències de la massificació ja afecten la ciutadania. Cadascú fa dues quartetes amb corrandes de Folgueroles.

(S'escullen sis persones que passaran a la darrera prova)

Prova 3: Per si no haguéssiu tingut prou problemes al pis... Torneu un dia de l'institut i resulta que el pis s'ha ben cremat de dalt a baix! Per sort ningú ha pres mal però heu perdut tot el que hi teníeu i heu de tornar a casa amb les vostres famílies... Mentre els bombers inicien la investigació per descobrir on s'ha originat el foc, vosaltres sembla que ja teniu alguna teoria. Acuseu el company que teniu a la vostra dreta d'haver provocat el foc i expliqueu per què creieu que ha estat ell o ella. Aquesta prova la farem a partir de El tren pinxo de Banyoles.

(S'escullen tres persones que combatran a la fase final del combat amb tot el centre).

7.6.3. Sessió 13: Fase final del combat

S'engega la darrera jornada del combat amb quinze participants, tres participants de cada una de les línies del curs.

Prova 1: Presenteu-vos i dieu qui és el vostre gran amor de Sant Jordi. Una quarteta amb corrandes d'en Carolino.

Prova 2: Per Sant Jordi celebrem el dia de l'amor i la cultura, el dia de la rosa i el llibre. Amb dues quartetes de corrandes de Beget expliqueu-nos quin és el vostre llibre preferit i com us poden enamorar per Sant Jordi.

(El jurat delibera i de quinze participants ha d'escollir-ne nou per continuar amb el combat).

Prova 3: Per Sant Jordi tots recordem una llegenda que parla d'un drac ferotge. Tot i que és una llegenda, a la vida real també existeixen molts dracs... Quin creieu que és el pitjor drac de la vida real? Expliqueu-ho amb una quarteta de perdiuetes.

Prova 4: La llegenda de Sant Jordi diu que el príncep salva la princesa lluitant contra el drac, però tots sabem que, des de fa temps, la princesa reclama cada any poder ser ella qui mati el drac. Es dividiran els nou concursants en tres equips; un equip haurà de defensar la posició del príncep, que vol mantenir el relat tradicional i no vol ser expulsat de la història. Un segon equip defensarà la posició de la princesa, que vol valdre's per ella sola i no vol que el príncep li tregui el protagonisme just al final de la història. I, finalment, hi haurà un tercer grup que defensarà la posició del drac, que, de fet, el que vol és que no el mati ningú i ha de defensar que es pot arreglar el problema d'altres maneres.

Cada membre de l'equip tindrà una quarteta de nyacres per defensar el seu posicionament. Tindran un o dos minuts per acordar quins arguments fan servir.

(El jurat delibera i escull sols dos concursants que passaran a la fase següent).

Prova 5: Aquesta és la darrera prova i és la gran final. Els dos finalistes s'enfrontaran en un debat. L'un haurà de defensar la celebració de Sant Jordi i l'altre haurà de defensar que hauríem de deixar de celebrar aquesta festivitat. Tindran cinc minuts per pensar arguments i llavors hauran de fer una tirallonga de garrotins tan llarga com decideixin i puguin per defensar el seu posicionament.

(El jurat delibera i escull la persona que haurà guanyat el combat).

7.7. Rúbriques d'avaluació

7.7.1. Rúbriques per les sessions

Es proposen un seguit de rúbriques per treballar l'expressió oral de forma fragmentada, que permeti l'aprenentatge de forma progressiva i que faciliti fer retroaccions concretes i amb propostes de millora molt específiques. Aquestes rúbriques es treballaran a les diverses sessions i se n'utilitzarà o una altra depenent de quin sigui el focus de cada sessió. Per exemple, durant les primeres sessions, encara inicials i destinades als elements més elementals i indispensables per fer glosa, potser serà més adient concentrar-nos en les graelles de locució (ja treballades altres cursos) i d'adequació i coherència, que posen l'atenció en l'estructura formal. Durant les sessions més cap al final, en canvi, pot ser més oportú fixar-nos en els criteris d'expressió no verbal o de cohesió.

D'entrada, s'adjunten les rúbriques relacionades amb l'expressió oral, en les quals es tenen en compte diversos criteris d'avaluació:

LOCUCIÓ				
Velocitat	Lenta	Ràpida	Adequada	Molt adequada
Intensitat	Baixa	Alta	Adequada	Molt adequada
Entonació	Monòtona	Emfàtica	Adequada	Molt adequada
Ritme	Monorítmia lenta	Monorítmia ràpida	Adequada	Molt adequada
Pausas	Llargues/curtes	Mal situades	Adequada	Molt adequada

LLENGUATGE NO VERBAL				
Gesticulació facial i mirada	Poc expressiva	Exagerada o repetitiva	Adequada	Molt adequada
Moviment corporal	Poc expressiu	Exagerat o repetitiu	Adequada	Molt adequada

PRONÚNCIA				
Generació de sons vocàlics i consonàntics	La pronúncia no és bona, es confonen sons i hi ha dificultats per pronunciar de forma genuïna.	Té dificultats per pronunciar correctament i pronúncia amb molta interferència	Presenta alguna dificultat aïllada amb algun so en concret	La pronúncia és correcta amb els sons vocàlics i consonàntics
Vocalització	La vocalització és gairebé nul·la, es fa difícil entendre el missatge que es canta	La vocalització és massa poc marcada, costa distingir alguns mots	La vocalització és massa exagerada	La vocalització és adequada

A més de l'execució del discurs oral, com que el cant improvisat és una creació artística que es regeix per uns paràmetres, també es tindran en compte criteris més relacionats amb el contingut i estructuració del discurs oral, criteris que tenen més a veure amb la coherència, l'adequació, la correcció o la cohesió. En tractar-se, però, d'un discurs poètic, s'han hagut d'adaptar una mica els criteris al gènere literari:

ADEQUACIÓ I COHERÈNCIA				
Estructura formal	Falla en la rima	Falla en mètrica però no en la rima	Bona mètrica i bona rima	Bona mètrica i rima plena o rima especialment difícil
Evolució i ordre intern	Es barregen les idees, les quartetes no resulten clares i es perd el moment més àlgid	Les idees s'estructuren però no de forma prou efectiva, el moment àlgid queda poc aprofitat	Es presenten les idees ordenades, el discurs és clar, natural i eficaç, se segueix l'ordre d'introducció en els primers versos i culminació en els dos darrers	Es presenten les idees ordenades, el discurs és clar, natural i eficaç, se segueix l'ordre d'introducció en els primers versos i culminació en els dos darrers i s'utilitzen estratègies com l'exemplificació, es matisen les idees, etc.

COHESIÓ				
Idea o enginy	No s'adequa al tema proposat	S'adequa al tema però la idea és planera	S'adequa al tema i la idea és original	S'adequa al tema i la idea genera sorpresa o excitació entre el públic
Joc lingüístic	Lèxic i morfosintaxi limitada	Lèxic ric i morfosintaxi limitada	Lèxic ric i morfosintaxi rica	Introducció de jocs lingüístics (homofonia, polisèmia, etc.) o figures retòriques

CORRECCIÓ				
Les construccions morfosintàctiques i el lèxic són propis del català	Comet errades morfosintàctiques o lèxiques greus	Comet alguna errada morfosintàctica o lèxica difícil de copsar	Comet alguna errada, però en benefici de la composició i evidència que se n'ha adonat	No comet cap mena d'errada a la quarteta

7.7.2. Rúbriques simplificades per avaluar els combats

Estructura formal	Falla en la rima	Falla en mètrica però no en la rima	Bona mètrica i bona rima	Bona mètrica i rima plena o rima especialment difícil
Idea i joc amb la llengua	No s'adequa al tema proposat i utilitza uns recursos lingüístics pobres	S'adequa al tema però la idea és planera i els recursos lingüístics són limitats	S'adequa al tema amb una idea original i amb recursos lingüístics remarcables	S'adequa al tema amb una idea que genera sorpresa o excitació entre el públic i utilitza gran varietat de recursos: figures retòriques, lèxic i morfosintaxi variats, etc.
Valors	Ataca de forma directa als altres glosadors o al públic	No té una actitud de respecte envers els companys glosadors o el públic	Respecta els glosadors i el públic, però no mostra una actitud generosa i solidària	És respectuós i generós amb els altres glosadors, procura crear bona glosa plegats i servir-se d'inspiració mútuament
Melodia¹				

¹ Aquests criteris els establirà el professor de música. També serà el responsable de la matèria de música qui decidirà quines rúbriques més específiques es necessiten per fer un treball més progressiu a les sessions ordinàries.

7.8. Exemples de material per incloure en el manual del bon glosador

Per bé que el diari del bon glosador que elaboraran els alumnes hauria de ser un treball autònom i que segueixi una mica les directrius que es marquin els mateixos alumnes, el professor també pot fer alguna proposta de treball per a facilitar la reflexió. Un exemple de possible treball per fer al diari del bon glosador durant les primeres sessions és una avaluació inicial perquè els alumnes prenguin consciència de quins són els seus punts forts i febles en la seva comunicació oral. Font i Torras (2007) plantegen la següent tirallonga de preguntes inicials per a respondre abans de començar el treball d'oralitat:

- “1. Parlo amb una intensitat adequada.
2. Parlo fluix, gairebé no se'm sent.
3. Parlo massa alt.

4. Des d'un punt de vista gramatical, m'expresso correctament.
5. Crec que quan parlo tinc moltes interferències lèxiques i gramaticals, però no les detecto.
6. Detecto interferències lèxiques i gramaticals amb el castellà.

7. Vocalitzo bé.
8. Vocalitzo i remarco els sons exageradament.
9. Vocalitzo poc.

10. Quan parlo en públic, tendixo a mirar tot l'auditori.
11. Quan parlo en públic, em costa mirar l'auditori.
12. Quan parlo en públic, miro només una persona.

13. A l'hora de cohesionar el discurs oral, faig servir els pronoms relatius i els pronoms febles adequadament.
14. A l'hora de cohesionar el discurs oral, tinc dificultats per utilitzar els pronoms febles i els pronoms relatius.
15. A l'hora de cohesionar el discurs oral, a vegades, oblidó alguns pronoms.

16. En general, la meva pronúncia és correcta.
17. Tinc dificultats a l'hora de pronunciar alguns sons.
18. Em costa pronunciar la majoria de sons.

19. El meu discurs és àgil i fluid.
20. El meu discurs no és gaire fluid.
21. L'entonació és adequada i natural.

22. L'entonació és monòtona.
23. L'entonació és emfàtica.
24. Considero que quan parlo, utilitzo una velocitat adequada.

25. Quan parlo, vaig massa de pressa.
26. A l'hora de parlar, vaig a poc a poc.
27. Faig les pauses adequades al discurs.

28. No tinc consciència de quan faig pauses.
29. Faig pauses innecessàries.
30. Faig pauses quan se m'acaba l'aire.

31. El meu vocabulari és ric i precís.
32. Quan parlo, tinc poca varietat lèxica i tendixo a repetir una mateixa paraula diverses vegades.
33. Tinc dificultats a trobar les paraules adequades.

34. Tinc facilitat a l'hora d'expressar les idees.
35. En alguns contextos, em costa concretar les idees.
36. En general, em costa concretar les idees rellevants.

37. Em sento bé parlant en públic.
38. Tinc nervis abans de començar a parlar en públic.
39. Quan parlo en públic, em costa molt controlar els nervis.

40. Acabo sempre les oracions.
41. Procuro acabar les oracions.
42. Deixo frases sense acabar.

43. Considero que sé ordenar les idees quan parlo.
44. Reconec que no sé ordenar les idees.
45. Em costa ordenar les idees quan parlo.” (Font i Torras, 2007, p.34).