

La literatura a l'aula

A FAVOR
DE L'ÈXIT
ESCOLAR

Competències bàsiques
Àmbit lingüístic
Dimensió literària i comunicativa

Literatures catalana, castellana i universal
Educació secundària obligatòria

La literatura a l'aula

Competències bàsiques
Àmbit lingüístic
Dimensió literària i comunicativa

Literatures catalana, castellana i universal
Educació secundària obligatòria

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial-Compartir igual 3.0 Espanya.

Per veure'n una còpia, visiteu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser:

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconegui l'autoria;
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que l'ús no sigui comercial, i
- utilitzat per generar una obra derivada sempre que quedi subjecta a una llicència idèntica a aquesta.

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Elaboració: Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions

1a edició: desembre de 2014

Impressió: EADOP

Tiratge: 500 exemplars

Dipòsit legal: B-27.039-2014

Índex

Presentació	5
Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)	6
Introducció: la literatura a l'aula	7
Orientacions metodològiques	9
Orientacions per a l'avaluació	12
1. El tema de l'amistat	15
1.1. Una activitat a partir d'un text de la literatura catalana	19
1.2. Una actividad a partir de un texto de la literatura castellana	24
1.3. Una actividad a partir de un texto de la literatura universal	31
2. El tema del viatge	37
2.1. Una activitat a partir d'un text de la literatura catalana	41
2.2. Una actividad a partir de un texto de la literatura castellana	46
2.3. Una activitat a partir d'un text de la literatura universal.....	54
3. El tema de l'amor	61
3.1. Una activitat a partir d'un text de la literatura catalana	65
3.2. Una actividad a partir de un texto de la literatura castellana	71
3.3. Una activitat a partir d'un text de la literatura universal.....	76
Bibliografia	83

Presentació

El Departament d'Ensenyament, per ajudar a millorar els nivells de llengua oral i de llengua escrita en l'educació secundària obligatòria a través de textos literaris, dona a conèixer un document que posa a l'abast uns models orientatius d'activitats amb punt de partida literari, en què s'identifiquen i despleguen les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic.

Els objectius són tres, ben enllaçats, de la mateixa manera que el text literari suposa lligam absolut de pensament, escriptura i lectura. El primer objectiu és mostrar alguns dels grans temes de la humanitat —amor, viatge, amistat...— i reflexionar-hi de nou a través de la lectura de fragments literaris. Es pretén transmetre el missatge que la literatura es vincula amb la vida dels éssers humans, amb les societats que les persones formen i que, a part de comportar un plaer, llegir i escriure constitueixen vehicles comunicatius, de creixement personal, de primera magnitud. Així, doncs, s'entra de ple en la dimensió actitudinal de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic.

Un segon objectiu, vinculat també a les competències esmentades, és incidir en la millora de l'expressió oral per assolir la comprensió del text i el progrés en la competència lectora. Hem de tenir en compte que els textos, en tant que literaris, són elaborats, pertanyen a gèneres, èpoques i estils diferents, i, per tant, presenten una prosòdia variada. Llegir-los suposa accedir a un aprenentatge d'aprofundiment, en la línia de la interpretació.

Després s'imposa la imitació dels textos, en el sentit més positiu del mot imitar. El tercer objectiu, per tant, es dirigeix a l'expressió escrita de realitats, ficcions i sentiments dels estudiants.

La complexitat de l'expressió escrita comporta que, practicant l'escriptura creativa, es progressi en l'assoliment de tots els nivells de la competència. El pensament es tradueix en sintaxi —ordenació dels mots dins l'oració—, en la concordança de les formes i, naturalment, també suposa la correcció ortogràfica. Els recursos literaris, les imatges, constitueixen un bagatge sempre ampliable que incideix en la personalitat i en la bellesa de l'estil d'allò escrit. La metodologia que s'apliqui ha de procurar que cada alumne capti que tots els elements (bellesa, claredat, correcció) estan relacionats, teixits entre ells, de manera que un dèficit a la base repercuteix en tot l'edifici lingüístic expressiu.

El document presenta propostes didàctiques pensades per extreure'n els elements més genuïns dels textos. L'ordre que se segueix s'inicia amb la lectura i amb la comprensió del text, basada en el context de cada autor i obra. Tot el que els estudiants aprenguin a partir de cada fragment literari ha de propiciar que escriguin millor que abans. El procés disposarà de tots els mitjans: els tradicionals i els actuals. En cada tema, s'obre al professorat l'adequació de les activitats proposades del document a les característiques del seu alumnat i centre, per tal que les amplii, les canviï o les redueixi. També s'adjunten orientacions per a l'avaluació relacionades amb cada un dels aprenentatges.

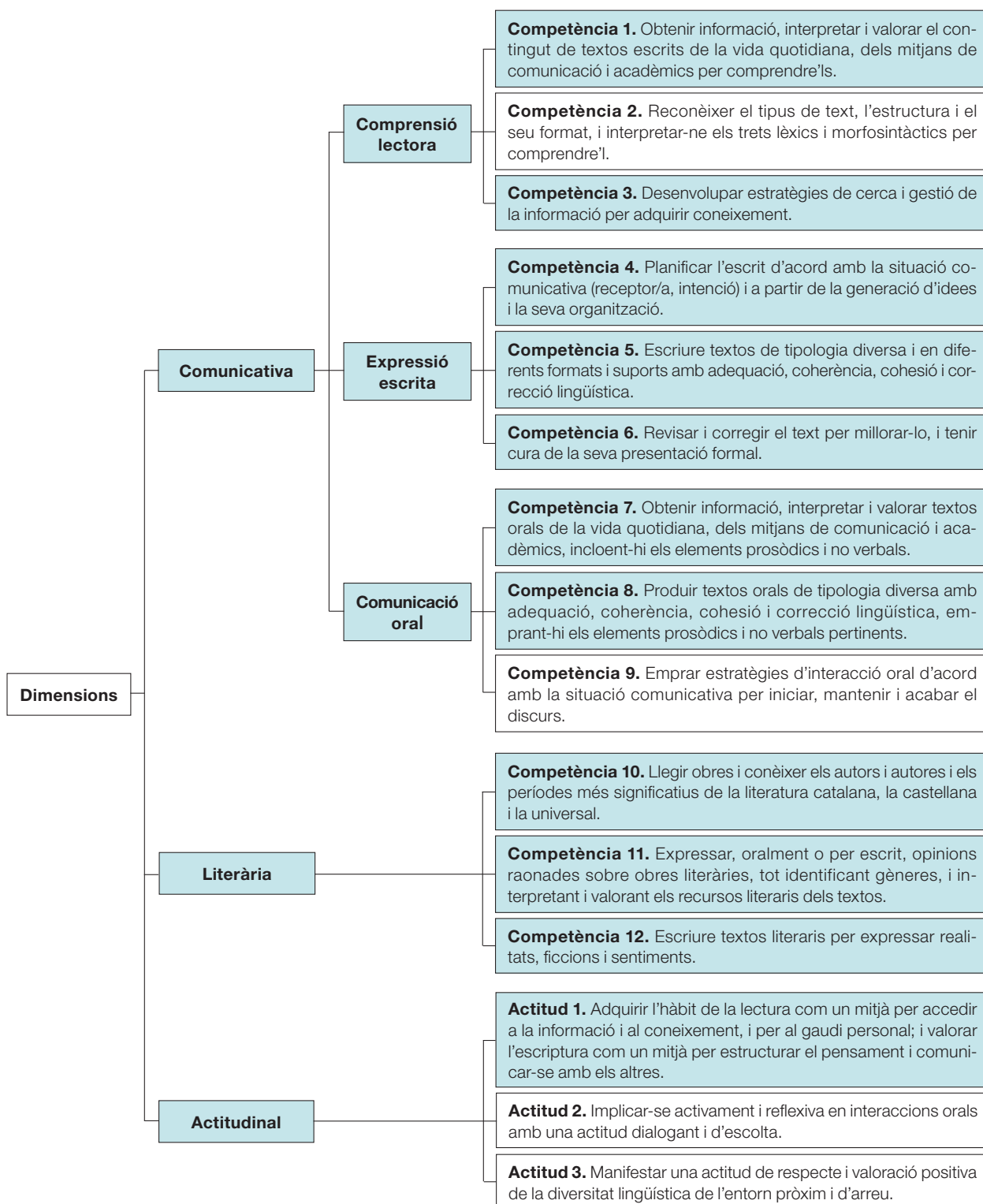
Finalment, agraïm als autors la participació en la confecció d'aquestes orientacions: Maria Barbal, Vicenç Llorca i Inma López, catedràtics de llengua i literatura de secundària i, a més, dos d'ells reconeguts escriptors. El seu amor per les nostres literatures i per la literatura universal els ha portat a proposar aquest projecte per a les nostres aules.

Teresa Pijoan i Balcells

Directora general d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)

Esquema on s'estableixen les connexions, marcades en color, entre el document *Literatura a l'aula* i el de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*.



Introducció: la literatura a l'aula

Els objectius que ens mouen en aquest projecte estan vinculats a les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic, però a més, tenint en compte l'edat dels alumnes i la nostra experiència d'adults, apuntem a oferir per mitjà dels textos literaris els temes bàsics que afecten la vida dels éssers humans. Així doncs, ens sembla que llegir sobre l'amistat, l'amor, el viatge, la mort, la justícia... pot incidir en el creixement dels joves com a persones, obrint-los les finestres a visions diverses, matisades, del món immens i polifacètic, i de l'univers de l'individu, que, encara que interior, també ho és. Creiem que la millor manera de fer-ho és a partir de la bellesa creada per una persona que fabula, que pensa i repensa, que interroga i s'interroga, que aprofundeix en els fets del seu voltant, o de lluny, i en ella mateixa. Que, en definitiva, mitjançant les paraules, ha assajat de convertir la complexitat de la vida en literatura. A través dels textos literaris pretenem, doncs, despertar els sentits dels alumnes al món de la creació. Ho volem fer mostrant com la literatura connecta amb la vida; també amb la seva. Diu Colomer (2001) que l'objectiu de l'educació literària és, en un primer moment, contribuir a la formació de la persona, i que aquesta formació està relacionada amb la construcció de la sociabilitat. És llavors quan, des de l'experiència social, s'utilitza la literatura per pensar mons possibles o per pensar aquest món d'altres maneres.

És més, Camps i Colomer (1998) afirmen que el gust literari s'obté llegint obres diferents; la lectura abundant i variada proporcionarà la destresa necessària per comparar-les i valorar-ne la qualitat; també, per contrastar l'experiència lectora amb d'altres.

El diàleg amb el text i el que s'estableix amb els altres sobre el text contribueixen a formar la sensibilitat de la persona, la seva comprensió d'allò humà. En definitiva, són educació literària.

Hi ha tòpics, temes i personatges que moltes literatures comparteixen i que es troben en el subconscient d'una majoria de persones. Un itinerari temàtic possibilita fer-los aflorar a la consciència i, en comparar-los, enriquir la cultura que ens és pròpia.

Per descomptat, sabem que el procés s'inicia llegint, entenent els mots nous i captant el text en un procés oral i de diàleg, que suposarà anar de la unitat literària a l'obra, de l'obra a la persona que escriu i d'ella, al moviment on se situa i, sens dubte, al context social, històric i cultural del país i de l'època en què va ser escrit.

Encara, la part més personal. Opinem que, de forma inevitable, l'alumne millorarà la seva lectura perseguint el plaer estètic, l'interès pel tema, l'assoliment de la significació. Al final del procés es vol que l'estudiant, enfrontant les dificultats que pugui trobar, sigui capaç de reflexionar sobre la llengua en què es reproduïx el text i de produir textos a partir de l'experiència de la lectura. Com recorda Colomer (2001), és propi en els éssers humans satisfer la necessitat de ficció. I hi ha un objectiu més: que els textos escrits observin la màxima correcció lingüística.

En la selecció de textos, hem seguit els criteris de qualitat literària, vivencialitat, varietat de gèneres. Les unitats aportades, siguin completes o fragments amb sentit, seran una petita mostra de la nostra admiració per autors i autores d'arreu i de tots els temps, sense deixar de banda, només pel fet que solen considerar-se de més difícil comprensió, els anomenats clàssics.

Un dels objectius que ens acompanya és la visió de la literatura com a llenguatge universal, al mateix temps que, en les seves manifestacions particulars, ens apropa als temes que caracteritzen l'individu —senzills de compartir des d'una perspectiva humana i social— i, alhora, a la diversitat de l'univers.

Com afirmen Calatayud i Escrivà (2004), els clàssics són atemporals, la qual cosa significa que, sortosament, poden ser llegits en totes les èpoques. Com que representen valors humans permanents, tenen una bellesa impossible de passar per alt i formen part del cànon. Així, estudiar literatura des de la perspectiva temàtica contribueix a estructurar la seva diversitat; igualment, permet entendre la seva transmissió tradicional i fer més amplis els referents imprescindibles que facilitin la comprensió d'obres més complexes.

També expliquen que les propostes didàctiques es poden centrar en personatges com Ulisses o en temes com els amors contrariats. En tot cas, no caldria que fóssim exhaustius, perquè amb una petita mostra d'aquests personatges i d'aquests temes en tindriem prou per albirar —afirmen— que “la literatura és un món d'idees que s'ha anat confegint al llarg de la història. Una de les finalitats primeres és, per descomptat, que millori la competència lectora”.

I nosaltres hi afegim el que s'endevina. Que l'últim estadi serà que l'estudiant escrigui els seus propis textos de creació, a partir de les orientacions que la lectura d'obres literàries i la seva anàlisi li proporcionin, i que ho faci amb correcció progressiva.

Aquesta darrera idea és avalada per diferents experts en el tema, entre els quals resulta especialment interessant l'article de Bordons (2011). L'estudiosa formula un seguit de causes que fan que els textos literaris facilitin l'aprenentatge de la llengua i en desgrana les raons. Opina que si l'alumne s'encara a textos literaris que el motivin i sobre els quals pugui actuar, escrivint, jugant amb idees o mots, l'aspecte simplement comunicatiu quedarà superat; l'estudiant captarà per intuïció la sintaxi, l'adquirirà abans d'estudiar-la de forma teòrica; i, esperonat per interpretar els textos, usarà nou vocabulari i recursos d'estil. A part d'entendre i interpretar, arribarà a crear textos personals, per mitjà de la imitació o de les propostes que els grans textos ofereixen als lectors.

Així, doncs, pretenem centrar l'interès en la literatura, dedicar una sèrie d'activitats a la lectura de textos literaris, amb el plaer estètic com a primer objectiu perquè sigui una porta d'entrada al gust per llegir. Aparellat a aquest primer, hi ha, en segon lloc, el dels temes. Els textos escollits han d'aportar la possibilitat de reflexionar sobre els continguts que, des de sempre, afecten els éssers humans.

L'altre objectiu bàsic és l'atenció a l'instrument que vehicula els temes, la llengua. Els textos es presenten en llengües diferents. Cada professor, en funció de la matèria que tingui encomanada, de la llengua en què el text estigui expressat i dels objectius que s'hagi proposat, pot triar una activitat o altra de les que trobarà en aquest document.

Aspirem a la **millora** de la **comprensió lectora**, de l'**expressió escrita** i de la **comunicació oral** dels estudiants a partir de l'aprofundiment en fragments significatius, extrets d'obres literàries, els quals portaran com a conseqüència l'impuls en el coneixement de la literatura catalana, la castellana i la universal.

Aquest procés, que es realitza amb la base del llenguatge —ampliant el vocabulari dels estudiants, reforçant la comprensió del contingut, la cohesió del text—, els ha de portar a **progressar en el seu nivell de llengua**.

Els **textos agrupats temàticament** brinden l'oportunitat de motivar l'alumne a partir de la interacció que suposa abordar un mateix tema general des de matisos, punts de vista i recursos expressius diferents. A més, obre la possibilitat d'entrar en un dels camps més interessants en les lletres contemporànies, el de la **literatura comparada**, des del qual s'evidencien les relacions entre les diverses tradicions literàries del nostre context cultural. A més, aquesta perspectiva permet assumir, des d'un punt de vista competencial, la dimensió literària desenvolupada mitjançant tres competències en el document de les *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* del Departament d'Ensenyament.

Orientacions metodològiques

Els textos literaris es poden presentar des de diverses perspectives pedagògiques. Aquelles per les quals apostem en aquest document són les més properes al text, a l'estudi dels recursos emprats en cada un i al gaudi que proporciona la seva comprensió i les possibles relacions amb els temes i experiències propers a l'alumnat.

Cada text és diferent i no es pot generalitzar una mateixa manera de tractar-lo, però sí que podem oferir algunes orientacions que serviran de guia per combinar-les com cada docent cregui convenient segons el grup d'alumnes i el caràcter que se li vulgui donar a l'activitat.

Recomanem la realització de les activitats en **tres fases**. En la primera, el professorat presentarà als estudiants el tema que es proposa, explicarà què hauran de fer al llarg de la lectura i com a cloenda de l'activitat, i com es portarà a terme a l'aula. És convenient que es fixin entre tots els **critèris d'avaluació** que han de tenir en compte a l'hora de valorar-se entre ells de manera oral o d'autoavaluar-se. **Compartir criteris** implica assimilar els elements que han de valorar a l'hora de treballar, però també fa partícips els alumnes de tot el procés. També s'elaboraran i/o facilitaràn pautes d'avaluació o indicadors o rúbriques per a l'expressió escrita. La segona part consisteix en la lectura repetida del text i la reflexió al voltant seu. L'última fase es dedica a l'elaboració del producte final. Es recomana que, en acabar cada lectura, l'alumnat realitzi una feina concreta com a cloenda. En tot cas, convé lliurar un **diari de la lectura**, que inclogui tot el que s'ha estudiat i recopilat des del començament, ben passat a net, a ordinador i en format paper, o bé publicat en una entrada al blog d'aula, per exemple.

És important que el professor faci una **lectura inicial en veu alta**, sense introduir encara el text, de manera que els alumnes experimentin, lliures de barreres, la sorpresa i les sensacions que els pugui produir. I és que l'emoció s'esvaeix moltes vegades quan fem prediccions sobre el que s'ha de tractar a continuació. Aquesta lectura ha de ser motivadora, i per aconseguir-ho, el docent farà servir la seva veu com a instrument artístic en què es tradueix la literatura, marcant amb les pauses, amb el ritme, amb l'entonació i amb la modulació de la veu tot allò que el text vol transmetre. Més tard els alumnes, una vegada hagin preparat en silenci el text, també el llegiran. Una o diverses vegades, tantes com necessitin les activitats que es plantegin.

Per comprendre el text de manera global i, per tant, poder aprofundir en la seva anàlisi, caldria fer una paràfrasi de cada text que es llegeix, incidint de manera especial en el lèxic i en la sintaxi: les paraules o expressions que no s'entenen i l'ordre, moltes vegades alterat, en què apareixen els elements de l'oració i, fins i tot, els elements temàtics.

Destaquem la conveniència que cada alumne elabori un **quadern de lectura** (que podria adoptar la forma d'un **diari de lectura**, però més complet) on incorpori tot el que els textos literaris suggereixin o proposin. Hi anirà anotant les qüestions de cada activitat, dividides en dues parts: un primer escrit breu individual en què cada alumne pensarà les respostes a les preguntes que se li plantegin; un segon escrit en què s'anoti el que s'ha dit a classe com a conclusió de cada pregunta. L'important és que cada alumne reflexioni primerament sobre el que llegeix, el que llegeixen o el que se li demana; després, que contrasti aquesta reflexió inicial amb les conclusions del grup o del docent. El quadern de lectura permet fer visible el procés lector, alhora que permet a l'alumnat de realitzar una avaluació formativa.

El quadern de lectura pot adquirir l'estructura i el format que cada professor cregui convenient. Recomanem, però, que hi hagi una part final dedicada al vocabulari après en les lectures, sobretot si s'ha adoptat la forma d'un diari de lectura. Si es fes en format digital, l'ordre alfabètic seria senzill d'aplicar; en cas que el quadern es fes en format paper, l'alumnat hauria d'ordenar totes les paraules i expressions al final de curs o al final de cada capítol. També es podria afegir una recopilació de figures literàries, ordenades de la manera que cregui convenient cada professor, alfabèticament o segons el tipus de mecanisme que utilitzen (fònic, sintàctic, semàntic).

Els **formats digitals** són un bon instrument per reflectir l'aprenentatge i permeten obrir finestres a l'exterior de les parets de l'aula. Un blog pot servir per publicar les produccions dels alumnes. Una wiki, a més, és útil a l'hora de valorar el procés de treball i d'aprenentatge sobre cada text. El web (un senzill *site*) proporciona una estructuració del que es va fent al llarg del temps, al mateix temps que facilita la publicació de vídeos, fotografies, registres de so i altres eines que es decideixi d'emprar per reflexionar sobre els textos literaris. Els fòrums d'aula ajuden a debatre aspectes complementaris a les activitats. Cada docent ha de trobar el recurs que s'adigui amb el procés que porti a terme.

Un recurs eficient és també la **pluja d'idees** o *brainstorming*, en què tothom, de manera oberta, diu el que pensa o simplement el que li ve al cap sobre el que s'acaba de llegir en veu alta. El professor, amb tot allò que s'ha dit, relaciona les paraules o idees i acaba fent un **mapa conceptual** a la pissarra amb la síntesi de tothom. Aquesta activitat té de bo que cap idea no és relegada, sinó integrada en el pensament col·lectiu. El mapa conceptual resultant es pot passar a net i ser el punt de partida de la comprensió global del text que es faria a continuació, o de l'estudi de la lectura.

És convenient que els alumnes participin en el procés d'anàlisi. Un element de les activitats que els pot resultar còmode és la **recerca** del context social, el literari i l'artístic, si cal. Se'ls pot dir que portin a classe la reproducció d'un quadre, d'una obra d'art, i que intentin explicar algun aspecte que tinguin en comú amb la lectura proposada (novament, pluja d'idees en comú). O simplement que facin una recerca i que exposin el que hagin esbrinat sobre el context sociohistòric o sobre l'autor o autora del text. Les anècdotes relacionades amb l'obra, l'autor o el context social atreuen l'alumnat i els ajuda a retenir els conceptes importants, però també els motiva en la lectura i, el que és més important, en la comprensió, no només del text, sinó també del món que l'envolta i sense el qual no es pot comprendre plenament. És important que, al final d'aquesta activitat concreta, comparteixin el fruit de la seva feina amb tota la classe. En aquest sentit, les eines digitals són molt útils per difondre el coneixement de tothom.

En qualsevol cas, cal partir de les idees prèvies i de les **experiències vitals** de l'alumnat. Per exemple, el que han viscut o estan vivint sobre el tema que se'ls proposa, la seva experiència, els pot ajudar a entendre i a sentir el que es diu o es desprèn del text. Es facilita també que sorgeixin els dubtes lèxics del text i els costums que desconeixen relatius al context. A més, molts temes i, per descomptat, molts textos estan relacionats entre ells, igual que passa a la vida. Fer palesa aquesta relació ajudarà els estudiants a comprendre millor el fet literari.

Després de l'activitat amb la lectura, es pot veure una pel·lícula o escoltar una musicalització, si és el cas, del fragment o de l'obra. Amb aquesta mena d'activitats es percep que, com tota obra artística, un text literari pot tenir **traduccions a altres llenguatges**. Seria molt interessant que també l'alumnat fos capaç de fer aquests tipus de traduccions a altres llenguatges: un audiovisual, una cançó, un àlbum d'imatges, una adaptació dramàtica o simplement dialogada... És interessant perquè es tenguin en compte les **intel·ligències múltiples** i les diferents aptituds i actituds de l'alumnat que hi ha a l'aula. Es tracta de realitzar productes finals creatius i rics en interacció.

Aquest últim punt lliga amb la manera com es treballa a l'aula. En primer lloc, no s'ha de deixar mai que un alumne s'enfronti sol a casa amb el text i el seu significat. És important que **la lectura es faci**

sempre a classe, i també la majoria de les activitats proposades. D'aquesta manera, el docent pot intervenir en moments de dubte. És igualment important que comparteixi amb els companys allò que està aprenent o pensant, que hi hagi debat; en definitiva, que interaccioni. S'hauria de propiciar l'elaboració de treballs en grup, en petit grup, a més de fer-ho individualment.

Hem defensat abans que els textos literaris són models de llengua excel·lents. Després d'una lectura atenta, i una vegada s'estigui fent l'anàlisi del text, es pot aprofitar aquesta qualitat de la literatura de ser un **bon model de llengua per reflexionar** sobre determinats aspectes que siguin destacables en aquell text: puntuació, adjectivació, formes verbals, connectors i marcadors textuais, pronominalització... En tot cas, no es tracta mai de fer un comentari literari ni molt menys lingüístic de text, sinó un seguit d'activitats que acostin el text a l'actualitat dels alumnes a través de la reflexió i la sensibilització, i també de l'ús acurat de la llengua. Es facilitaria, a més, la **reflexió metalingüística** des d'un model lingüístic d'excel·lència. Tot plegat ajuda a comprendre millor el text literari i la llengua, que és el seu instrument.

Els textos literaris es poden presentar en qualsevol **gènere discursiu i textual**, la qual cosa contribueix, des del punt de vista de les classes de llengua, a analitzar aquests tipus de textos i gèneres, i poder després aplicar les seves característiques a produccions pròpies dels alumnes.

Les activitats amb textos literaris influeixen en la millora de l'**expressió escrita**. Se'n poden proposar de molts tipus, però n'ofereixo només una mostra:

- Activitats de reescriptura del text canviant el punt de vista, el registre, l'espai o el temps, el gènere... S'acabaria amb un resum final de reflexió sobre la llengua en què l'alumnat reflectís els canvis que s'han produït en la transformació.
- Activitats d'escriptura en què els alumnes hagin d'entrevistar l'autor o autora o un personatge, o dialogar amb ells. Canviar l'inici o el final del text, modificar el matís del tema.
- Activitats d'escriptura tipus assaig o text expositiu o argumentatiu en què l'alumne pugui expressar allò que ha après, l'opinió que té del tema tractat, d'un personatge concret...
- Activitats que comportin presentar el text o el llibre o l'autor en frases curtes, a través d'un títol o d'una frase descriptiva breu, afegint-hi algun enllaç interessant, i amb eines de comunicació com Whatsapp, Twitter...

Cal aprofitar els textos literaris per afavorir el treball a través de **seqüències didàctiques** que aprofundeixin en les fases prèvies del text, en les tasques d'anàlisi mentre es llegeix i en les posteriors a la lectura, en forma de producte final, amb diversos tipus d'avaluació (interna o autoavaluació, i externa dels companys i del docent).

I una darrera reflexió. El document que es presenta recull una proposta de textos pertanyents a les literatures catalana, castellana i universal. És raonable pensar que cada docent triarà aquelles activitats que, com ja s'ha dit abans, es corresponguin amb la seva matèria específica segons la llengua, catalana o castellana, que utilitza. No obstant això, cal que els professors de català i de castellà **es coordinin** en el tractament que fan dels temes. També, que comparteixin determinades activitats amb els companys de llengua estrangera o de clàssiques, fins i tot quan la llengua originària sigui l'anglès (el fragment de Shakespeare) o el grec (el fragment d'Homer), o d'altres que cada docent pugui afegir a la proposta que fem des d'aquest document.

Orientacions per a l'avaluació

L'avaluació de les activitats amb textos literaris no és diferent de la que es fa amb altres tipus de textos utilitzats a l'aula de llengua, ja que la mirada des de la qual s'estudien és en qualsevol cas competencial. Això implica que **l'avaluació és contínua, globalitzadora, formativa i formadora, sumativa, del procés**. És contínua en tant que, des que es comença la feina amb textos fins a enllestir-la, l'alumnat realitza un aprenentatge continu, no parcel·lat i valorat de manera ininterrompuda. També per aquest motiu és una avaluació de procés: l'activitat s'acaba amb una feina concreta i, moltes vegades, sintètica o creativa, però només s'hi pot arribar si s'ha recorregut el camí, si s'ha insistit en el procés. Per tant, compta tot: l'inici —la lectura i el primer acostament a la comprensió—, l'aprofundiment en el text a través de la seva anàlisi i el tancament de l'activitat, tant si és amb un producte de creació com de síntesi; és per això que es considera globalitzadora. D'altra banda, totes les microactivitats proposades sumen —avaluació sumativa— en l'adquisició dels aprenentatges i també en la qualificació que se'ls atorga, i són importants en tant que l'alumnat vol veure reconeguda l'equivalència del seu esforç en una puntuació determinada. En tot cas, és tasca del professor ponderar la valoració que atorga a cada una d'aquestes microactivitats. Finalment, l'avaluació és formativa perquè serveix a l'alumnat per reparar l'error, per adonar-se del que sap i del que li queda per saber; i formadora, perquè és útil al mateix professorat per regular la seva activitat a l'aula i modificar-la, si es necessita realitzar-hi millores.

Els **protagonistes de l'avaluació** són els alumnes i els docents que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'alumne que aprèn ho fa amb l'acompanyament del professor, i la valoració que aquest fa del seu estudi és cabdal, com també ho és la que poden fer els companys i el mateix protagonista de l'aprenentatge. Es parla, per tant, d'avaluació externa en un doble vessant: l'experta del docent i l'avaluació mútua o coavaluació dels companys. No és pas menys important l'autoavaluació perquè permet que l'estudiant reflexioni sobre el que ha après i com ho ha fet, sobre el que li queda per saber i la curiositat que se li pot haver despertat, sobre els errors comesos i els encerts conscients. Quan tots aquests tipus d'avaluació convergeixen, l'enriquiment és més intens per a qui aprèn i també per a qui ensenya o acompanya.

Els **instruments d'avaluació** que podem fer servir en les activitats didàctiques són múltiples. La utilització d'un o altre tipus depèn sempre de dos factors.

En primer lloc, el professor ha d'adoptar l'instrument d'avaluació que consideri més adient amb els objectius pedagògics plantejats. És important que s'hi senti còmode, ja que, en cas contrari o si n'utilitza un al qual no està acostumat, aquest instrument no complirà la seva finalitat, que és extreure evidències de l'aprenentatge de l'alumne i fer-lo ser conscient del que està aprenent. Per exemple, una rúbrica és molt útil per a alguns docents, però d'altres poden estar més familiaritzats amb les taules de guiatge de l'activitat o amb les taules de control i/o planificació.

En segon terme hi ha la finalitat de l'activitat, que demanarà un instrument d'avaluació o un altre. No és el mateix haver de valorar un seguit d'activitats de procés que un exercici final, o una activitat de creació enfront d'una de síntesi. Els indicadors d'avaluació són diferents i poden interpretar-se amb eines diferents.

En aquest document s'exemplifiquen diversos instruments d'avaluació, amb el benentès que són només això, exemples parcials d'una tasca molt més àmplia i complexa i que requerirà emprar-ne més d'un al llarg de la seqüència didàctica o de l'activitat que es proposi el docent amb cada text.

Un dels que recomanem és el **quadern de lectura**. Es podria entendre com un dossier d'aprenentatge (*portfolio o carpeta d'aprenentatge*, Sanmartí 2010) en el qual cada alumne va guardant allò que estudia de cada text i que pot revisar en tot moment. Al quadern arxivarà les primeres impressions sobre la lectura; el lèxic que ha après; els exercicis relacionats amb la llengua retòrica o amb la reflexió sobre la llengua present en cada un dels textos; els esborranys dels textos que redacti, tant de creació com d'exposició o defensa d'idees; els textos definitius que presenta als companys perquè els valorin i comentin, i la correcció que li fa el professor. El professorat tindrà en aquesta eina un mirall de l'evolució de cada alumne, però també un inestimable ajut per detectar possibles millores tant de l'alumne com de les seves pròpies classes i de la metodologia emprada.

A més d'aquestes evidències que mostren el seguiment de la tasca i la producció final, proposem que s'insereixi un **diari de classe** al quadern de lectures. Al final de cada sessió, es poden deixar cinc minuts als alumnes perquè responguin de manera individual a tres preguntes només: *Què he après? Què he de repassar o preguntar? En què m'he d'esforçar més?* D'aquesta manera es promou la reflexió sobre l'aprenentatge, es resumeix el que s'ha fet a classe i l'aprofitament que cada alumne n'ha tret. Es tracta d'una eina útil d'autoregulació dels aprenentatges. Al docent també li pot ser útil per detectar si un alumne ha reparat un error o ha millorat una mancança concreta.

Les **rúbriques** són instruments d'avaluació senzills que faciliten l'autoavaluació de l'alumnat, perquè de seguida es pot veure reflectit en un dels nivells d'assoliment que s'hi proposen. Al professor l'ajuden a concretar els criteris d'avaluació (característiques desitjables de l'acció que es pretén realitzar) i els indicadors en què es tradueixen (les accions concretes que s'observen en la realització d'una tasca), i la seva aplicació resulta també còmoda a l'hora de valorar un exercici. Es poden fer rúbriques sobre el procés o sobre una activitat concreta, tant de l'anàlisi del text com del producte final. La seva versatilitat ho permet.

Un altre instrument d'avaluació que mostra els criteris i indicadors d'avaluació, però sense arribar a distingir nivells d'assoliment, són les **taules, guies o pautes de l'activitat**. Són especialment útils en el moment d'enfrontar-se a una creació concreta —per exemple, defensar una opinió o exposar unes idees—, perquè guiaran els passos inicials, els intermedis i els finals, relatiu també a la revisió del document resultant. Si el docent opta per la coavaluació en una activitat concreta, la mateixa pauta o guia servirà al grup de crítica (grup de treball que s'avalua mútuament, és a dir, que fa una crítica constructiva sobre els textos dels companys) per elaborar els seus raonaments.

Finalment, les **l·listes de control** i els **fulls de planificació** contribueixen a estructurar la tasca que s'ha de fer, tant si és individual com en grup de treball, i a definir l'assoliment o la realització dels microprocessos que es posen en marxa. Tenen l'avantatge de servir per a projectes complexos i també per a tasques més senzilles, i especialment per a aquells alumnes que més guiatge necessitin a l'hora de gestionar l'estudi i el temps.

Hi ha més instruments d'avaluació, com les **bases d'orientació**, un complement de les l·listes de control perquè esmicolen els processos que demana cada activitat i són fàcils de seguir pel professorat. També els **contractes d'avaluació** (Jorba, Casellas, 1996), que busquen el compromís de l'alumne amb el seu aprenentatge.

No cal esmentar els **exàmens o proves objectives** escrites o orals que tenen com a finalitat valorar un coneixement precís, concret, que el docent considera important per a l'assoliment d'altres tipus de tasques.

El **suport** en què es poden manifestar els instruments d'avaluació són molt variats i també depenen de la finalitat de l'avaluació concreta i de la metodologia emprada. Poden ser els tradicionals, en suport paper o orals planificats, en directe, davant la classe, o bé es poden emprar recursos digitals: wikis

—que permeten el seguiment dels canvis, el procés de treball individual i col·lectiu—, blogs —atractius per facilitar la difusió motivadora de les produccions—, webs o *sites* —que permeten estructurar el contingut com es consideri oportú, a més de publicar adjunts audiovisuals o sonors—, audiovisuals —creatius i flexibles—, registre de veu amb tractament digital del so o sense —sobretot per a aquells alumnes més tímids o simplement com a mesura de flexibilització per al docent a l'hora de fer les valoracions orals—...

Els instruments d'avaluació que presentem en aquest document són una breu mostra del que es pot fer. Predomina el moment de la fase final, ja que hem proposat activitats de tancament que sintetitzen tot allò que s'ha après amb anterioritat.

Instrument d'avaluació	Objectiu	En quin moment?	Qui avalua?	Referència
Rúbrica	Comprensió del text	Fase inicial	Autoavaluació	Tema amistat. Català
Quadern de lectura: taula o guia	Evidències del progrés d'aprenentatge	Al llarg de tota l'activitat	Autoavaluació Avaluació del docent	Tema amistat. Castellà
Diari de classe	Evidències del progrés d'aprenentatge	Al final de cada sessió	Autoavaluació Avaluació del docent	Tema amistat. Castellà
Rúbrica	Valoració de la tasca	Fase final	Autoavaluació	Tema amistat. Universal
Taula d'indicadors	Valoració de la tasca	Fase final	Avaluació del docent	Tema viatge. Català
Taula d'indicadors	Llenguatge audiovisual	Fase final	Autoavaluació Coavaluació Avaluació del docent	Tema viatge. Castellà
Base d'orientació	Expressió escrita	Fase final	Avaluació del docent	Tema viatge. Universal
Llista de planificació i control	Planificació i seguiment de l'activitat	Fase inicial i intermèdia	Autoavaluació (Coavaluació)	Tema amor. Català
Taula d'indicadors	Exposició oral	Fase inicial	Autoavaluació Coavaluació Avaluació del docent	Tema amor. Castellà
Guia amb indicadors	Expressió escrita	Fase final	Autoavaluació Coavaluació	Tema amor. Universal

1

El tema de l'amistat

El primer itinerari textual que proposem gira al voltant del tema de l'amistat. De fet, l'amistat és un sentiment que els adolescents viuen amb intensitat, ja que forma part de la seva educació emocional i del seu creixement personal cap a l'etapa adulta. D'altra banda, la riquesa de textos que han abordat aquest tema recorre la tradició de la mateixa literatura occidental. És per això que el docent hi té un camp de treball molt interessant i motivador per als seus alumnes. D'aquesta manera, un cop establerta l'amistat com a temàtica, cal tenir en compte les diferents perspectives de tractament que ens ofereix, ja que l'expressió d'aquest sentiment variarà segons les edats, els contextos i les relacions que s'estableixin entre els personatges. En aquest punt rau la necessitat d'encertar la selecció textual. Les possibilitats són diverses, ja que tant podem centrar-nos en la literatura clàssica com en la contemporània. Sigui com sigui, l'important és que triem pensant en l'impacte que volem provocar en els nostres alumnes i com els volem fer créixer, des de la literatura, en tant que lectors.

Com a exemples clàssics del tractament de l'amistat en literatura, podem suggerir camps tan diversos com l'amistat entre l'home i déu a *Llibre d'amic e amat* de Ramon Llull, la relació en itinerància i la dialèctica entre ideal i realitat entre els personatges de Don Quixot i Sancho Panza de Cervantes o la recerca detectivesca de Sir Arthur Conan Doyle a través dels seus personatges Sherlock Holmes i Watson. Igualment, *El petit príncep* d'Antoine de Saint-Exupéry ofereix múltiples possibilitats.

Per tal d'oferir un model paradigmàtic, hem seleccionat tres textos que aborden de manera diferent i des de contextos també diversos el tema de l'amistat. A més, pertanyen a tres gèneres diferents, la qual cosa ens procura estratègies de lectura diversificades dins la dimensió literària. També, assegurem els ponts entre literatures des del moment que els textos formen part de la literatura catalana, la castellana i la universal.

El primer escrit és d'una autora contemporània clàssica, Mercè Rodoreda, i s'adscriu al gènere epistolar. El text, datat el 29 de febrer de 1945, ens situa en la relació epistolar que Rodoreda va mantenir amb una altra escriptora, Anna Murià, en ple exili als anys quaranta. La carta dóna peu a abordar la literatura des del vessant de la comunicació entre un emissor i un receptor, de manera que podem valorar tant el que ha significat la correspondència al llarg de la tradició, com la constatació de les possibilitats textuais epistolars que ofereixen els suports digitals. De la mateixa manera, el context, la immediata postguerra espanyola i la Segona Guerra Mundial, atorga a la carta un rerefons històric poderós que obre també múltiples possibilitats de raonament i diàleg en el comentari del text. Finalment, el tema de l'amistat se centra en la relació entre dues dones escriptores que estableixen una relació íntima en què Anna Murià "orienta" i encoratja vitalment Mercè Rodoreda. Aspectes com la complicitat o la compartició de la intimitat esdevenen cabdals.

La segona proposta pertany també a una autora clàssica contemporània, aquest cop de la literatura castellana: Ana María Matute. Es tracta d'un conte de *Los niños tontos* (1962). El gènere permet abordar l'estructura narrativa des de la perspectiva de la síntesi que suposa explicar una història en un breu espai de paraules. El context ens trasllada a l'Espanya de l'època franquista amb les seves característiques de desolació i desencant. El tema de l'amistat se centra en dos infants i planteja les conseqüències de l'impacte de la mort de l'amic en una etapa inicial de les seves vides. L'assumpció del dol impacta en el creixement personal i en forma part.

El tercer text és un poema del poeta uruguaià Mario Benedetti: "Hagamos un trato" (*Poemas de otros*, 1974). El text ens ajuda a realitzar un modelatge per a la lectura poètica i veure la seva relació amb la cançó. El context és atemporal, però sí que el podem referenciar en el marc de l'Amèrica Llatina dels setanta. Els versos plantegen l'amistat entre un home i una dona a partir de la idea de pacte que limita el sentiment amorós a l'esfera de l'amistat. La cita del cantant Carlos Puebla permet establir a través de la música un referent previ del qual parteix el poema: la fidelitat del sentiment amistós malgrat el desamor.

1. EL TEMA DE L'AMISTAT

Podríem esquematitzar l'itinerari en la taula següent:

Autoria	Literatura	Gènere	Context	Tema
Mercè Rodoreda	Catalana	Prosa epistolar	Postguerra espanyola / Segona Guerra Mundial	La complicitat
Ana María Matute	Castellana	Narrativa (conte breu)	Època franquista	La mort de l'amic
Mario Benedetti	Universal	Poesia	Dècada dels setanta a Amèrica Llatina	L'amistat entre home i dona

1.1

Una activitat a partir d'un text de la literatura catalana

En el text que es proposa a continuació té protagonisme un dels trets definitoris de l'amistat: la complicitat.

L'amic (aquí amiga) és aquella persona que participa de les vivències importants del subjecte. En l'enamorament, en la tristesa, en l'alegria o en els neguits. L'amic viu amb el subjecte, en paral·lel, compartint reaccions i, encara més, intervenint de forma activa, col·laborant-hi com si es tractés d'una vivència pròpia.

En la carta, Mercè Rodoreda recorda les atencions d'Anna Murià quan estaven juntes al castell de Roissy-en-Brie, i, sobretot, com es convertí en missatgera favorable en la relació amorosa amb Armand Obiols, quan era qüestionada per altres companys catalans, també refugiats allí.

Hi ha una altra característica de l'amistat, que queda reflectida al text, que és la de compartir la intimitat. Li explica fets que es miraria molt de dir a una altra persona: “[...] canvio d'angoixes com de vestit [...]. He passat penes i misèries, vaig viure sola un any i mig, he viscut molt i he produït poc [...]. Treballo fins a l'embrutiment per a mal viure.” I hi afegeix desitjos, que, per força, sonarien frívols a qui conegués tan sols la realitat del moment. Rodoreda obre la finestra dels seus sentiments a l'amiga: “Aspiro com a suprema felicitat, a posseir un vestit de gasa negra [...] i moltes sabates exquisides. Per tornar a un gran tema: L'amor? No el vull ni amb minúscula, ni amb majúscula. És un joc que, a mi, em decep. No sé mai si guanyo o perdo.”

Pensar en la persona amiga l'alleuja. “Si tingués l'Anna aquí...”.

I encara hi podem afegir el fet que l'amistat no és fàcilment vulnerable per les circumstàncies de temps i d'espai. “Sé que, tant si ens trobem d'aquí dos anys o d'aquí deu, la nostra amistat serà tan colpidorament forta com quan corries pel parc una nit sense estrelles per advertir-nos que una tempesta acabava d'esclatar. Una amistat, a més a més, assaonada pel temps i que l'absència haurà valorat.”

L'objectiu de l'activitat és obtenir una comprensió lectora al més completa possible d'aquest escrit personal de Mercè Rodoreda. Un segon objectiu és, doncs, el context històric i cultural de l'època. Un text en prosa, inclòs en el gènere epistolar, comporta assimilar que queda subjecte a una estructura formal, però és lliure i ric en l'estil. L'objectiu màxim és que, en la pràctica escrita dels estudiants, es tingui en compte l'ús de la veu narrativa, l'estil directe i indirecte, així com les preguntes retòriques que el text mostra.

Estructura de l'activitat

L'activitat es presenta en quatre parts: la primera està dedicada a la lectura i la comprensió del text; la segona aborda l'expressió oral i escrita; la tercera, l'autoria, el context i el gènere, i en la quarta s'aprofundeix en l'expressió oral i escrita.

EL TEXT

Bordeaux, 29-II-1945

Estimada Anna,

Acabava d'enviar-te la meua carta quan vam rebre les vostres. L'alegria nasqué a l'acte i encara dura. Vols que et digui una cosa? Saps el famós personatge de Balzac en la *Comèdia humana*, el metge Bianchon? Balzac a punt de morir exclamà convençut: "Si Bianchon estigués aquí, ell sí que em salvaria...". Moltes vegades quan he estat terriblement cansada amb un cansament com el d'aquells rucs que no poden tirar endavant malgrat els crits i les vergassades, he pensat, i només de pensar-ho semblava que la càrrega s'alleugés: "Si tingués l'Anna aquí...!". T'he recordat molt més que no et penses i he enyorat més que no imaginaràs les teves sol·licituds maternals. Quantes vegades m'havies pujat el cafè amb llet al castell junt amb les notícies que l'endolcien o l'amargaven segons el vent d'on venia! "Diu que a les cinc t'esperarà al cementiri!" o bé "La família torna!". Estimada Anna, vas lligada a la millor època de la meua vida. Sé que, tant si ens trobem d'aquí dos anys o d'aquí deu, la nostra amistat serà tan saborosament fresca i tan colpidorament forta com quan corries pel parc una nit sense estrelles per advertir-nos que una tempesta acabava d'esclatar. Una amistat, a més a més, assaonada pel temps i que l'absència haurà valorat. Tinc els teus retrats davant mentre escric. Tant tu com en Bartra doneu la sensació d'haver assolit allò que Huxley en diu "la pau de les profunditats". Jo, ai lasseta de mi!, canvio d'angoixes com de vestit i de la blava passo a la groga que encara és pitjor. He passat penes i misèries, vaig viure sola un any i mig, he viscut molt i he produït poc. D'ençà que els alemanys són fora, és a dir, d'ençà que sento una sensació de seguretat al meu voltant —hem viscut molt de temps sota un règim d'alertes i bombardeigs; a Bordeus els alemanys hi feien una base submarina—, m'ha agafat la febre d'escriure. El drama és que no puc. Treballo fins l'embrutiment per a mal viure. Faig camises de dormir i combinacions per a un magatzem de luxe. Això sí, ho faig magistralment. Tinc una màquina i un maniquí i el meu desig més fervent és de veure-ho tot en flames. Confidències sentimentals? Mercè, Mercè, com t'has tornat? Aspiro com a suprema felicitat, a posseir un vestit de gasa negra amb estrelles brodades, *pailletées*, un braçalet bonic i moltes sabates exquisides. L'amor? No el vull ni amb minúscula ni amb majúscula. És un joc que, a mi, em decep. No sé mai si guanyo o si perdo. [...]

Mercè Rodoreda, *Cartes a l'Anna Murià* (1956-1957)

El docent destina uns minuts perquè els alumnes llegeixin la carta **individualment i en silenci**. Després el professor comença la **lectura en veu alta**. En l'entonació cal que matisi l'estat d'ànim de qui escriu, amb la qual cosa entrem de ple en el contingut de la carta, en les giragonses d'un text escrit per una persona que domina molts recursos lingüístics i que imprimeix una gran vivesa a la seva prosa.

Més tard, un o més alumnes llegeixen tota la carta o bé cinc alumnes en llegeixen fragments, seguint l'estructura de la carta.

- *Acabava d'enviar-te... si tingués l'Anna aquí!*
- *T'he recordat... acabava d'esclatar.*
- *Una amistat... he produït poc.*
- *D'ençà que... per a mal viure.*
- *Faig camises... si guanyo o si perdo.*

A continuació es propicia un diàleg a l'aula:

1. Sobre el contingut del text, la impressió que produeix a qui el llegeix, amb explicació o cerca dels mots o expressions que algun estudiant pogués no entendre (p. ex. *lasseta*, *pailletées*). El mot *lasseta* permet una petita recerca des de l'adjectiu *las*, passant al femení i tot seguit, al diminutiu.
2. Sobre les referències històriques ("els alemanys són fora") o de context de les dues autores ("...el cafè amb llet al castell [...]. La família torna!") que, segurament, seran objecte de preguntes.

Cada alumne anotarà el lèxic nou en una llista de vocabulari, que s'anirà confeccionant al llarg de les lectures.

Si el professor considera que pot ser útil, rellegeix el text un cop acabada la comprensió.

EL PROCÉS D'ANÀLISI

Es comença per l'autoria i el context en una activitat d'informació per tal de situar el text dins la producció de l'autora i en les seves coordenades de temps i de lloc.

L'autora

Tots els alumnes escolten i/o veuen durant uns deu minuts alguna de les entrevistes fetes a l'autora (per exemple, la de Joaquim Soler Serrano). També es pot mirar un fragment de la pel·lícula de Ventura Pons sobre Mercè Rodoreda, *Un berenar a Ginebra*. De les dues activitats, caldrà extreure'n informació de com és l'autora, què saben de la seva vida i de la seva obra.

Per grups, es llegeix la seva biografia en algun llibre de referència (Casals, Ibarz, Pessarrodona) i es comenta. S'haurà de parlar de la producció literària de l'autora. Aspectes diversos. Vida i literatura.

Per grups, es podria buscar informació sobre: comentaris crítics de l'obra de Rodoreda, informació sobre les traduccions de l'obra i sobre els estudis que arreu del món ha obtingut la producció literària de l'autora, representacions teatrals basades en la seva obra, etc. El fenomen d'una novel·la: *La plaça del Diamant*. Proposta: veure la pel·lícula i fer-ne un fòrum virtual.

Individualment, cada alumne escriu sobre la importància de l'obra de Mercè Rodoreda raonant-ho i, en grups, fan la síntesi i valoren si els sembla adequat el lloc que ocupa en la literatura catalana i en la universal.

El docent pot avaluar la síntesi de tot plegat per mitjà del quadern de lectura.

El context

La carta porta una data, com és prescriptiu en aquesta mena d'escrit. Per tant, hem de centrar l'interès en el 1945, final de la Segona Guerra Mundial.

Es pot encarregar de fer un treball per grups sobre els temes següents:

- Segona Guerra Mundial. Circumstàncies prèvies, conseqüències.
- L'exili produït per la Guerra Civil espanyola. Situació dels intel·lectuals catalans durant aquest temps (destinacions i producció). El cas de l'amiga de Rodoreda, Anna Murià, i del seu company, Agustí Bartra.
- Moviments culturals a Europa en aquesta època.
- Arts plàstiques: característiques i principals representants.
- Música: característiques i principals representants.
- Literatura: característiques i autors/es principals.

Els grups exposarien les seves conclusions davant de la resta d'alumnes i en penjarien el contingut al blog o a la web.

S'hi pot penjar una enquesta valorativa en la qual participin els alumnes. El docent avalua el que cada grup ha estudiat.

Cada alumne ha de produir un document escrit que reculli els elements principals dels treballs de grup exposats. Aquest document es guardaria en el seu quadern perquè es pugui valorar.

El gènere narratiu epistolar

Hem llegit una mostra de gènere narratiu, una carta, que és comunicació escrita entre persones allunyades i acostuma a ser tan lliure i diversa com ho és la relació que s'hi expressa, el moment i l'estil de qui escriu.

Els objectius essencials d'una carta són la posada en contacte entre dues parts, iniciant o reforçant lligams, i la informació.

Es proposa treballar les qüestions següents:

1. Els actuals correus electrònics, missatges de mòbil, de Whatsapp i d'altres aplicacions.
 - S'inclouen en el gènere narratiu epistolar? Per què?
 - Substitueixen les dues funcions de la carta tradicional?
 - Igual que aquelles cartes que entronquen en la tradició epistolar, ¿poden ampliar-se amb matisos i oferir una comunicació no immediata?
2. La carta tendeix a seguir una estructura temporal. Es produeix en el present de qui escriu, hi sol haver una connexió amb el passat (immediat o llunyà) i s'albira una resposta en el futur. A la carta triada, es poden observar aquests tres moments i en l'expressió hi apareixen els temps verbals corresponents: el present, els temps de passat i el futur.
 - Extreu de la carta dues frases en present d'indicatiu, dues en imperfet d'indicatiu, en perfet perifràstic o en pretèrit indefinit i dues en futur.
 - Quins temps verbals dominen en la carta? A què creus que és degut?
3. A partir del que es diu a la carta i de com es diu, és possible rastrejar la personalitat de qui escriu, l'ofici, el temperament, les aficions...

En aquest cas, només començar, la referència literària ens indica que qui escriu la carta és una lectora apassionada ("Saps el personatge de Balzac en la *Comèdia humana*, el metge Bianchon?"). Més endavant n'hi ha una altra: "Tant tu com en Bartra doneu la sensació d'haver assolit allò que Huxley en diu 'la pau de les profunditats'". Nosaltres, a més a més, sabem que també és escriptora.

 - Què saps sobre Mercè Rodoreda?
 - Quina és la veu narrativa de la carta? L'estil és directe, però alguna frase està introduïda en estil indirecte. Quina és i quina particularitat té?
 - L'autora es dirigeix a ella mateixa amb una pregunta retòrica: "Mercè, Mercè, com t'has tornat?". Defineix *pregunta retòrica* i, cercant informació si cal, defineix *retòrica*.

EL TANCAMENT DE L'ACTIVITAT

El recorregut realitzat a partir del text literari, el tema que planteja, ens porten a una segona sèrie de propostes de recerca, de lectura i d'escriptura.

En grups:

- Cercar altres cartes que s'hagin publicat pel seu valor literari.
- Triar-ne una i llegir-la; comentar-la a l'aula. Treball opcional, que s'avaluaria i puntuaria positivament.

- Dissenyar una taula amb tres tipus d'amistat, definides per tres característiques, o més, que els mateixos alumnes ajudin a completar.
- Comparar la carta de M. Rodoreda amb els correus electrònics, missatges de mòbil, de Whatsapp i d'altres manifestacions comunicatives actuals. Conclusions.

Individualment, cada alumne escriu, especificant el context (on és, per què, durant quant temps...), la intenció, el nombre de paraules aproximades, el format:

- Una carta a un amic o amiga.
- Una carta a un enemic o enemiga.
- Una carta a un desconegut o desconeguda.

Proposta d'avaluació

S'ofereix una proposta perquè l'alumne pugui autoavaluar-se el nivell de comprensió del text en la fase inicial de l'activitat.

Taula per autoavaluar-me (marco amb una X)

Aspectes	Suficient	Notable	Excel·lent
El contingut de la carta. Comprensió	L'he comprès en general, però alguns mots m'han semblat complicats.	He entès bé la carta, però m'han dit o he buscat el significat d'unes paraules.	El significat de la carta m'ha estat clar del tot.
Aspectes complementaris. El context	Gràcies a la conversa oral del grup, he captat algunes referències al passat d'elles i al present de qui escriu.	Amb l'ajuda del grup, he completat el sentit de la carta en l'any i la situació en què es troben les escriptores.	Com que coneixia el context de la carta, he comprès de seguida el que Rodoreda hi escriu.
La forma en què s'ha escrit. Estil	Trobo que la manera d'escriure és complicada, però he entès la carta.	Després d'aclarir alguns comentaris de l'autora, trobo que la manera d'escriure la carta no té dificultats per a mi.	He captat de seguida les parts en què Rodoreda distribueix el sentit que vol transmetre a la seva amiga i les imatges que fa servir.
Tipus d'amistat que s'hi descriu	No m'ha estat fàcil captar-la, però l'he entès gràcies als comentaris del grup.	D'entrada m'ha semblat una amistat qualsevulla, però amb alguns aclariments he entès quin tipus és.	M'ha semblat evident el tipus d'amistat que hi ha entre Rodoreda i Murià.
Globalment, crec que el meu nivell és...			

1.2

Una actividad a partir de un texto de la literatura castellana

Los grandes temas en la literatura nunca aparecen solos. Generalmente, alrededor de un tema central giran otros que lo posibilitan, que lo provocan o que lo desarrollan.

En este pequeño relato de Ana María Matute, extraído del libro *Los niños tontos* (1962), el tema de la amistad se presenta desde la perspectiva de la muerte del amigo. Es un tratamiento que une el sentimiento más cercano del adolescente, la amistad, con uno de los más duros con los que se puede llegar a enfrentar: la muerte.

En este caso, un niño sale a jugar una mañana con su amigo, pero no lo encuentra. Cuando vuelve a casa, la madre le dice que ha muerto. Implícita, está la idea de que el día anterior el amigo estaba vivo y jugó con él con los juguetes de siempre. La repentina y brutal noticia hace que el protagonista tarde un tiempo en asimilarla; todo un día que significa para él, finalmente, la aceptación y la madurez. Una experiencia dura que lo hace adulto de golpe. Los juguetes dejan de serlo para pasar a formar parte de los objetos sin sentido de la vida. La madre, cuando al día siguiente ve regresar a su hijo, después de que este pasara la noche reflexionando sobre el suceso, nota el cambio que se ha producido en él y lo respeta.

La amistad viva de las primeras líneas evoluciona en cierto modo hacia el absurdo de la ausencia y la soledad, representadas en objetos que finalmente se ven como inútiles y viejos. En pocas palabras se traza una línea temporal que evoca el crecimiento de la persona. Sin embargo, este crecimiento se contempla desde la negatividad: se deja la niñez como el amigo, al morir, deja a su amigo, que se convierte en un hombre solo, obligado a comenzar a vivir una nueva existencia sin la compañía de lo que ha sido la referencia de su vida hasta ese momento.

El objetivo de la actividad que presentamos es ofrecer un modelo de comprensión lectora ligada al análisis del género como punto de partida y de los elementos lingüísticos implicados en la composición del relato. Se concluirá con una síntesis de todo lo aprendido mediante un trabajo final que atiende a las inteligencias múltiples, por cuanto las posibilidades que ofrecen son variadas y combinables.

Estructura de la actividad

El trabajo de la lectura tendrá tres partes: una que supone un primer contacto con el texto y con el género literario al que pertenece; la segunda se dedica a la profundización de la lectura, y la tercera, a la elaboración del trabajo final. La evaluación se hará en función de los tipos de tareas que se lleven a cabo: el cuaderno de lectura (evaluación individual), una exposición sobre el contexto y la autoría (evaluación de grupo) y un trabajo final (evaluación individual).

EL TEXTO

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

—El amigo se murió.

—Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar.

El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. «Él volverá», pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar.

—Entra, niño, que llega el frío —dijo la madre.

Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: “Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada”. Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: “Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido”. Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

Ana María Matute, “El niño al que se le murió el amigo”, *Los niños tontos* (1962)

El docente lee en voz alta y bien timbrada el relato, con las pausas y la entonación adecuadas. Es importante que el cuento penetre en las entrañas del alumno, en su emoción. Se enfrenta al texto desde la desnudez que le da la ignorancia de lo que leerá y de lo que sentirá.

Después se hará un pequeño listado de palabras que no se entienden y se añadirá en el cuaderno de lectura.

El texto de Ana M^a Matute es un cuento de su libro *Los niños tontos*. A pesar de su brevedad, se puede decir que tiene todos los ingredientes del género. M^a Ángeles Cuéllar (2010) define este género de la siguiente manera:

“Su definición: Narración breve, oral o escrita de un suceso imaginario. Aparece en él un reducido número de personajes que participan en una sola acción con un sólo foco temático. Su finalidad es provocar en el lector una única respuesta emocional.

Sus características son, como Poe teorizara, reducibles a tres: la intensidad, la brevedad y el efecto único. Intensidad es la súbita emoción, rápida y directa que debe producirnos.”

Una primera aproximación al género consistiría en escribir —en la pizarra o bien en un procesador de textos que se proyecta al mismo tiempo en que se escribe lo que se va diciendo— todos aquellos elementos que Cuéllar determina como rasgos del cuento. El resultado lo copia el alumnado o se publica en el medio digital en el que se recojan las actividades de lectura. El profesor completa lo que falte, si es necesario. Con esta actividad se presenta el género desde la concreción de un ejemplo paradigmático.

EL PROCESO DE ANÁLISIS

En este apartado se facilitan actividades diversas que el profesorado elegirá en función de la programación de aula y de lo que considere más adecuado según las características del grupo que tenga delante.

1. El docente vuelve a leer el relato. Todo el alumnado sigue la lectura en silencio.
2. Cada alumno escribe, en su cuaderno, palabras, ideas o un pequeño resumen de lo que más le ha quedado de la lectura.
3. El docente pregunta la edad del niño, el lugar donde vive, el carácter que muestra el talante de la madre... Lo deben justificar.

El protagonista no tiene nombre, lo que ayuda a entender la universalidad del caso que se relata. Tampoco tiene edad, pero por los juguetes mencionados se podría deducir que tiene unos seis años. Viviría en un espacio rural, ya que se habla de pozos, de vallas, de árboles. El niño se resiste a aceptar la realidad y espera que aparezca su amigo para jugar con él; cuando se da cuenta de que no volverá nunca, el niño se muestra resignado y acepta la nueva realidad. La madre parece insensible al sufrimiento de su hijo (*el amigo*), y brusca en la forma como le comunica la muerte de su amigo; podríamos decir que ha dejado que su hijo pase solo el trance de la muerte del amigo.

4. Personajes redondos y personajes planos. ¿A qué tipo pertenece el niño? ¿Por qué?

El paso de niño a adulto se hace en pocas horas a partir de un hecho traumático. La evolución del personaje lo marca como personaje redondo.

5. ¿Cuál es el tema?

El paso de niño a adulto, el crecimiento emocional de un niño a partir de un hecho traumático.

6. ¿Es un texto objetivo o subjetivo? ¿Por qué?

Es objetivo, porque la autora no juzga a sus personajes, tan solo cuenta unos hechos.

7. ¿Cuál puede ser la estructura? ¿Por qué? ¿Esta estructura coincide con el cambio que experimenta el niño?

Hay dos partes. La segunda se sitúa en el último párrafo. Coincide con el cambio que experimenta el protagonista.

8. ¿Qué tiempos verbales se han utilizado?

Se podrían proporcionar actividades complementarias para trabajar: presente, imperativo, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto. También el uso del subjuntivo (pretérito imperfecto). Habría que explicar el uso de los tiempos verbales:

a) Presente: "llega el frío", presente actual; dentro de la narración, está pasando en este momento. "Son esos juguetes": presente gnómico o atemporal; lo que hace es afirmar una percepción de la realidad que se supone objetiva.

b) Imperativo: las frases de la madre lo que pretenden es que obedezca una orden. Se trata de una orden para realizar en un presente. El imperativo siempre tiene la característica de presente.

c) Pretérito perfecto simple: es el tiempo por excelencia de la narración. Es un tiempo pasado y acabado. Tiene especial importancia en “El amigo se murió”, tan contundente, y hacia el final del texto, cuando la madre le compra un traje de hombre; el niño ya no es un niño, no tiene vuelta atrás.

d) Pretérito perfecto compuesto: es un pasado acercado al presente. “Cuánto ha crecido este niño”, dice la madre cuando vuelve su hijo al terminar la noche, porque la transformación acaba de suceder.

e) Pretérito imperfecto: se utiliza en los elementos descriptivos que se encuentran dentro de una narración en pasado: “[...] el niño, que tenía sueño y sed [...] el que llevaba le venía muy corto.”

f) Pretérito imperfecto de subjuntivo: el subjuntivo siempre está asociado a la subjetividad. En este caso (“Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hoja-lata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos.”), *estuviesen* y *viniese* marcan la incertidumbre, la incredulidad del niño respecto de la ausencia y muerte de su amigo.

9. Si se transformara el relato a estilo indirecto, ¿qué pasaría? ¿Qué cambios en los tiempos verbales se producirían? ¿Qué diferencias se encontrarían en relación al dinamismo o a la emoción del texto? ¿Qué dos tipos de estilo directo hay?

Se tendrían que fijar en cómo se reproduce el pensamiento del niño en estilo directo. Se podría aprovechar para hacer un cuadro o esquema con las modificaciones que se producen en el cambio de estilo directo a indirecto y en la creación de oraciones compuestas a través de la conjunción *que*.

10. ¿Qué papel tienen los determinantes en el texto (*el/ese/este/uno*)?

Al principio, el determinante usual es el artículo determinado, como si el niño solo conociera una realidad. Más tarde habla de *ese reloj que no anda*, con la distancia que le da la pérdida. La madre recibe a *este niño* convertido en una nueva criatura que necesita *un traje de hombre*, indeterminado porque ha entrado a formar parte del mundo común de los adultos.

11. ¿Encuentras imágenes literarias que ayuden a expresar las ideas? ¿Qué quiere decir *Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos*? ¿Qué simbología puede representar *el quicio de la puerta*?

Las imágenes son las que marcan este texto como poético. En el caso que se nos propone, la *noche blanca* alude a la presencia de la luz de la luna, pero también se puede relacionar con el hecho de que el niño ha pasado la noche en blanco, es decir, no ha dormido prácticamente nada pensando en la muerte de su amigo, que finalmente acepta. El polvo que tiene en el traje y en los zapatos se refiere al paso que da el protagonista hacia la vida adulta, como si hubiera realizado un largo y duro camino. El *quicio de la puerta* vendría a ser la frontera entre su ser de niño y el crecimiento a adulto. Cuando vuelve a entrar en casa, a traspasar el quicio, ya no es el mismo.

12. *Las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba antes de la noche y después de la noche*: ¿qué percepción tiene de ellos el niño?

Mientras que en la primera parte del relato eran la representación de la infancia a través de los instrumentos del juego, en la segunda parte se muestran en la cruda realidad de lo que son: objetos viejos y absurdos de una época que no volverá.

13. ¿Cuál es el tiempo interno del texto, es decir, cuántas horas pasan en el relato?

El relato comienza cuando el protagonista se levanta por la mañana y termina a la mañana siguiente, cuando vuelve finalmente a casa después de su aprendizaje.

Esta parte se puede completar con el contexto y la autoría del relato. La clase se divide en grupos que estudiarán los dos aspectos.

Unos grupos profundizan sobre el contexto histórico y social: el franquismo, de 1939 a 1975 (pueden consultar la web **Historia siglo 20**). Se puede proponer a los alumnos de cada grupo encargado del tema que hagan una pequeña exposición de 10 minutos sobre lo que conllevó el franquismo, partiendo de la experiencia personal de los abuelos y abuelas, o de lo que hayan investigado o conocido en función de experiencias propias o ajenas. El docente puede completar el contenido, si no lo han dicho, con la vida en la sociedad del momento, especialmente la vida en las zonas rurales, la inmigración que se produjo en España a partir de los años sesenta, la falta de expectativas laborales y políticas.

Otros grupos se encargarían de investigar quién es Ana María Matute y explicar los rasgos más importantes de su vida y de su obra. El docente terminaría de exponer qué significa *Los niños tontos* en la literatura de la época. También sería necesario que contextualizara a la autora en la literatura de su generación.

De todas las intervenciones se haría una síntesis que se publicaría en el aula virtual o en un documento compartido, para que todos pudieran tener a disposición para hacer el trabajo final.

En este apartado deberían salir ideas como:

– Historia. El franquismo supone un cierre hacia Europa y el mundo debido a la censura. Las zonas rurales sufren especialmente la pobreza derivada de la Guerra Civil Española y las tradiciones son la raíz en que las familias se sienten seguras. En este relato se mostrará una escena rural familiar.

– Autora, **Ana M^a Matute**, y corriente literaria (realismo social **más extenso** o **más sintético**). Habría que destacar aspectos como el tratamiento que la autora hace de la infancia, frágil, rota por el mundo de los adultos; o el realismo anclado en la vida cotidiana, que se intenta describir de manera costumbrista, pero muchas veces también pesimista y trágica. *Los niños tontos* es una obra que representa la literatura de la época.

14. ¿Lo que se ha explicado en referencia al contexto y a la autora se corresponde con lo que se ha leído? ¿Por qué?

Concuera plenamente, ya que el realismo social implica el retrato crudo de hechos extraídos de la realidad. En este caso, la muerte de un compañero de juegos que un niño debe asumir. Por otra parte, el tratamiento que hace Ana M^a Matute de los niños en su obra, frágiles y en manos del destino o de las decisiones de los adultos, también coincide con esta breve narración.

EL CIERRE DE LA ACTIVIDAD

El alumno entrega el diario y el cuaderno de lectura, que incluirá todo lo trabajado desde el comienzo, bien pasado a limpio, a ordenador y en formato papel, o bien publicado en una entrada en el blog de aula. Tanto el diario como el cuaderno le servirán como punto de partida y fuente de información para las tres actividades que se proponen a continuación. Cada docente elegirá la que le parezca más adecuada para cada alumno o para cada grupo, atendiendo a la diversidad y a las características de cada estudiante. Pueden ser estas:

1. Escribir un relato literario sobre la amistad.
2. Escribir una exposición argumentada de todo lo aprendido, utilizando recursos digitales para su presentación.
3. Escribir un monólogo en el que cada alumno imagine lo que va pensando el niño a lo largo de la noche, en primera persona.

A lo largo de toda la actividad didáctica se ha pedido:

1. La exposición sobre el contexto y la autora. Evaluación de grupo.
2. El cuaderno y el diario de lectura. Evaluación individual.
3. El producto final. Evaluación individual.

Los alumnos pueden autoevaluarse de las tres actividades y coevaluar en las exposiciones orales o escritas del primer ejercicio, ya que son compartidas por todos y, por tanto, todos pueden opinar sobre si han sido válidas al propósito informativo o no.

Propuesta de evaluación

Una de las propuestas que se han ofrecido a lo largo de este documento es la elaboración de un cuaderno de lectura donde cada alumno vaya anotando lo que va aprendiendo y que le ayude a hacerse consciente de lo que sabe y de lo que le queda por saber. Cada docente sabe qué tiene que pedir a sus alumnos y cómo debe gestionar el cuaderno. A continuación se muestra, como un modelo más, una pauta que puede ayudar a cada estudiante a evaluarse de lo que se ha dicho y se ha hecho en clase, a través del cuaderno y del diario de lectura.

Guía para evaluar el cuaderno de lectura

Actividades de la lectura "El amigo muerto", de Ana M ^a Matute	Sí	No	A medias
¿He anotado las primeras impresiones que me ha producido el texto?			
¿He anotado el léxico desconocido o que me haya llamado la atención?			
¿He ordenado el léxico cuando he acabado la actividad de lectura?			
¿He anotado las características del género (el cuento)? ¿Las he comprendido?			
Durante el análisis del texto, ¿he anotado las respuestas de manera ordenada? ¿He subrayado los elementos nuevos o relevantes?			



1. EL TEMA DE L'AMISTAT

Actividades de la lectura “El amigo muerto”, de Ana M ^a Matute	Sí	No	A medias
¿He recopilado las imágenes o recursos literarios?			
¿Los he ordenado al final del cuaderno con el resto de imágenes o recursos retóricos que se están estudiando en el aula?			
¿He realizado una investigación útil de todo lo que me habían encargado?			
¿He completado la información que yo tenía con la que ha/n aportado el/los grupo/s?			
¿He incorporado en el cuaderno todas las evaluaciones que me han hecho los compañeros y las que yo mismo/a he realizado de mi trabajo?			
¿Me han servido estas evaluaciones? ¿En qué? _____ _____			
¿He ordenado todas las actividades que he realizado en relación a la lectura?			

En resumen (diario de clase)...

¿Qué he aprendido?	
¿Qué debo repasar o preguntar?	
¿En qué debo esforzarme más?	

1.3

Una actividad a partir de un texto de la literatura universal

El 14 de septiembre de 1920 nació Mario Benedetti en Paso de los Toros (Tacuarembó, Uruguay). Poeta, narrador y ensayista, está vinculado a la cultura y las letras de Montevideo a través de la participación en revistas e instituciones culturales. Su obra se ve reconocida en la década de los cincuenta gracias a poemarios como *Poemas de la oficina* (1956) y novelas como *La tregua* (1960), que le proporciona una gran proyección internacional. Precisamente, en 1960, y tras una estancia en Estados Unidos, se acerca a los intelectuales que apoyan la Revolución Cubana. Benedetti realiza en los siguientes años una intensa actividad creativa e intelectual que le lleva a participar en proyectos de lugares diversos de América, como La Habana. A caballo desde entonces entre Uruguay y España, pasa sus últimos años en Montevideo, donde fallece en 2009.

El poema propuesto, “Hagamos un trato”, pertenece al libro *Poemas de otros*, publicado en 1974. Conviene tener en cuenta que lo encabeza una cita perteneciente a una canción del cantante cubano Carlos Puebla, conocido por haber dado a conocer los valores de la Revolución Cubana y por la canción dedicada al Che Guevara, “Hasta siempre”. Puebla plantea en su canción el motivo que inspira el poema de Benedetti: el pacto de la amistad entre hombre y mujer a pesar de la experiencia del desamor. Resulta clave, pues, escuchar la canción para entender cómo redirige el tema Benedetti hacia la salvaguarda de la amistad ante un amor imposible.

El objetivo principal de la actividad es plantear un método de lectura y proporcionar estrategias al alumno para que pueda hacer frente a la comprensión lectora de un texto siempre complejo como es el poético. Por este motivo, en una etapa previa de modelaje con los propios alumnos, resulta conveniente la guía del profesor en el aula. Un segundo objetivo es la potenciación competencial de la comunicación oral, por lo que el comentario razonado de carácter oral adquiere gran importancia. También fijamos el objetivo de realizar un razonamiento a través de la expresión escrita y en soportes diversos para compartir el comentario final entre los alumnos. Si se hace en soporte papel, se podría editar como una revista o similar; en soporte digital, como una entrada en el blog de aula, por ejemplo.

Igualmente, pretendemos que el alumno ejercite la búsqueda de información de calidad mediante el uso de fuentes diversas y, en especial, digitales y en red.

Estructura de la actividad

Es importante que el docente explique a los alumnos en qué consiste el ejercicio y cómo se evalúa cada parte. Así, el alumno sabrá que hay una primera fase con un doble proceso de lectura en silencio y en voz alta, que permite establecer una estrategia para comprender el poema. En un segundo momento, y tras una contextualización breve, se pasa al razonamiento oral a través de una pauta que acaba contestando a una serie de cuestiones. El cierre de la actividad viene determinado por la compartición del razonamiento escrito y la celebración de un recital poético que servirá para realizar un ejercicio de evaluación por parte de los mismos alumnos. Una rúbrica final de autoevaluación servirá al alumno para darse cuenta del proceso de aprendizaje.

El profesor da el poema en papel y deja los minutos que crea conveniente según su grupo-clase para que cada alumno lo lea en silencio. Después, lo lee él en voz alta velando por la correcta pronunciación del texto y sus pausas. Conviene hacer ver a los alumnos la importancia de detalles, como marcar las pausas en el papel, a fin de disponer de una ayuda en el caso de tener que leer en voz alta.

Dado que existen grabaciones con la voz de Benedetti, a continuación se escuchará el poema recitado por el mismo autor, por lo que el docente utilizará el ordenador y entrará en el vínculo de Internet que haya seleccionado. **Un ejemplo.**

EL PROCESO DE ANÁLISIS

1. Se plantean dos preguntas al alumnado relacionadas con la autoría del poema:

¿Quién era Mario Benedetti? ¿A qué libro pertenece este poema?

El profesor muestra la búsqueda de información a través de la red y aprovecha la oportunidad para ofrecer algún criterio de búsqueda fundamental en el campo literario. Demuestra que la recurrencia a Google lleva normalmente a Wikipedia en el primer vínculo propuesto por la página. Hay que hacer entender que no necesariamente los primeros vínculos pueden ser los que buscamos ni tienen por qué ser los mejores. Por ejemplo, en otros vínculos se encuentra la página de la **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**, una fuente muy completa y de calidad.

Ya en la web, se fija la atención en la pestaña “Autor” y “Fonoteca”, que contiene un gran número de poemas recitados por el propio autor. Se invita a los alumnos a que naveguen libremente por la página, una vez se termine la actividad, por puro placer.

Con todo, el contexto en esta actividad pretende ser mínimo, ya que la atención se concentrará en la profundización de la lectura del poema.

2. El poeta opta por no puntuar el texto. Se propone a los alumnos que lo reescriban todo puntuándolo ellos. Esto permitirá abordar, al menos, dos cuestiones. Por una parte, el sentido de los signos de puntuación y su relación con la sintaxis y el ritmo. Por otra, una reflexión sobre el significado de omitir los signos en la poesía contemporánea. La pregunta que se impone es: *¿qué efecto causa en nosotros como lectores el hecho de que no haya signos de puntuación?*

La reescritura se puede incluir en el cuaderno del alumno. En cualquier caso, es importante poner en común la actividad, para que el alumno disponga de un modelo.

3. A continuación, y sin interpretar aún sentidos, un alumno lee un fragmento del poema y lo parafrasea en prosa. Se trata de “decir” qué “dicen” los versos, entendiendo las imágenes a partir del seguimiento del orden sintáctico, por ejemplo. En poesía, a menudo la dislocación dificulta la comprensión del texto a los lectores poco acostumbrados a la complejidad de las estructuras literarias. Por este motivo, deshacer hipérbatos ayuda a introducir al alumno en la lectura.
4. Mientras se va leyendo, los alumnos se fijarán en el léxico y consultarán en el diccionario las palabras que no se entienden. Ya que disponemos de pantalla, se hará la consulta en línea en el diccionario de la RAE. El bloque léxico suele ser la otra dificultad que tiene el lector ante la poesía. Conviene elegir poemas que no ofrezcan una dificultad léxica excesiva, ya que de lo contrario podemos tener un efecto disuasorio. El vocabulario aprendido lo irán anotando en el cuaderno de lectura.

5. Un texto lo es desde el título e incluye sus citas. Conviene investigar la cita de la canción de Carlos Puebla. Se comenta por qué es importante una cita y, ya que disponemos de la versión cantada en la red, **la escuchamos**.
6. El profesor plantea dos cuestiones que podrían constituir la base de un comentario:

¿De qué habla la canción? ¿Cuál es su tema?

La identificación temática siempre es difícil y, dependiendo de la participación de los alumnos, el profesor puede ayudar en mayor o menor medida, dando las pistas necesarias, no para analizar la canción, sino para extraer el tema clave. La repetición como técnica musical contribuye a esta aclaración, así como la explicación general de los elementos anafóricos. Se observarán, al menos, estructuras como éstas:

- *Cuando... cuenta conmigo!*
- *Aunque en mí no tendrás un amor por lo menos tendrás un amigo.*
- *De amor no hablemos.*
- *Lo pasado, pasado está.*
- *Siempre conmigo podrás contar.*

Aparece, pues, la fidelidad y la generosidad como grandes valores de la amistad a pesar, en este caso, del desamor.

7. Una vez se ha establecido el tema de la canción, se pasa a considerar el del poema. ¿Hay relación entre el tema de la canción y el del poema? Al seguir el hilo conductor de la canción al poema, nos apercebimos de que nos lleva a la idea de “pacto” en la relación.
- El hilo nos lo proporciona la amistad, a pesar del desamor (Puebla), o el amor imposible (Benedetti).
 - De ahí el sentido del *cuenta conmigo*: pactar una relación.
 - Es decir, que *a pesar de la veta*, por la que podría haber amor, *hagamos un trato: yo quisiera contar con usted*.
 - Y de ahí el *contar*, que es cualitativo y, simbólicamente, también numérico.

La escritura

Una vez leído, contextualizado y comentado oralmente el poema, se da un tiempo para que los alumnos reflexionen por escrito. Por ello, se les facilita una pauta con cuestiones que deben responder. El cuestionario se relacionaría con los aspectos que el profesor habrá comentado durante la lectura. Por ejemplo:

- a. Escribe brevemente cuál es para ti el tema del poema.
- b. Identifica qué expresión es anafórica. ¿Tiene importancia para el sentido del poema?
- c. Comenta por qué aparecen los numerales en el poema. ¿Qué función hacen?
- d. Hay dos estrofas determinadas por una frase condicional introducida por la conjunción *si* y la última introducida por la adversativa *pero*. ¿Por qué?
- e. ¿En qué consiste este *trato*?
- f. Escribe una palabra que te haya sugerido el poema para compartir después con los compañeros.

EL CIERRE DE LA ACTIVIDAD

El ejercicio escrito

Como se ha dicho al principio, y considerando el carácter de modelaje de esta actividad de cara a la comprensión de la lectura de poesía, la escritura propiamente no es el objetivo de este ejercicio, sino la reflexión personal a través de la escritura para elaborar un comentario razonado propio. Por lo tanto, el ejercicio culminaría con una puesta en común guiada por el profesor para establecer las respuestas correctas. No obstante, el profesor, si cree que el grupo ya está preparado, puede evaluar el comentario escrito del alumno y comentar colectivamente las respuestas efectuadas.

El ejercicio oral

Una vez leído y comprendido el poema, se pasa a disfrutar de la poesía. Para ello, se realizará un recital poético con una selección de alumnos que lo recitarán (por ejemplo, cuatro: dos chicas y dos chicos). Los que no participan, hacen una votación sobre las recitaciones. El profesor facilita una pauta con unos criterios comunes que se puntúan de cero a diez. Podrían constituirlos los cinco aspectos siguientes, por lo que fijaríamos el máximo en los cincuenta puntos:

- Fluidez
- Entonación
- Claridad de pronunciación
- Pausas
- Estilo

La nota obtenida determina una mejora de la puntuación en la evaluación pactada previamente con los alumnos.

Propuesta de evaluación

Se propone al alumno que, después de la actividad, efectúe un ejercicio de autoevaluación que le ayude a reflexionar sobre su aprendizaje. La rúbrica puede fijarse en los aspectos que el docente crea oportuno. La que se propone como ejemplo se fija en cuatro aspectos: la comprensión global del poema, la comprensión y expresión de su tema, una reflexión de la forma a partir de dos de los rasgos más importantes del poema: la anáfora y los numerales, y también resulta interesante que el evaluador reflexione sobre cómo ha evaluado. De esta manera, se le pide que califique la dificultad que ha tenido a la hora de aplicar los diferentes aspectos de la recitación.

Rúbrica de autoevaluación

Aspectos	NIVEL 1 Satisfactorio	NIVEL 2 Notable	NIVEL 3 Sobresaliente	PUNTUACIÓN
Comprensión global del poema	He entendido el poema, pero me ha costado entender varios versos.	He entendido el poema, pero me ha costado entender algún verso.	He entendido todo el poema.	
Reflexión sobre el contenido	He entendido el tema, pero he necesitado la ayuda del grupo, y me ha costado expresarlo.	He entendido el tema con alguna pequeña ayuda del grupo, y lo he expresado aunque con alguna dificultad.	He entendido el tema por mí mismo y lo he sabido expresar.	
Reflexión sobre la forma	He identificado las anáforas y los numerales, pero me ha costado distinguir su función.	He interpretado el sentido de las anáforas y de los numerales.	He interpretado y he sabido valorar el sentido de las anáforas y de los numerales.	
Valoración de la producción (el recital)	He sabido puntuar sin dificultad dos aspectos de la pauta.	He sabido puntuar sin dificultad tres o cuatro aspectos de la pauta.	He sabido puntuar sin dificultad todos los aspectos de la pauta.	

2

El tema del viatge

És probable que la primera imatge que ens vingui a la ment, avui, parlant de viatjar, sigui la d'algú amb maleta de rodes fent cua dins d'un aeroport. La majoria de nosaltres fem vacances i el mot *vacances* també s'identifica amb viatge. Si ens distanciem de les estadístiques sobre nombre de turistes i de països visitats, i pensem en el simple mot *viatge*, podem accedir a uns quants significats, ben lluny del pòster on el viatger és inseparable de les ulleres de sol, dels pantalons arran de genoll i de la gorra.

Viatge, sinònim d'aventura. Viatge iniciàtic. Viatge, com a coneixement i aproximació. Viatge, distracció. Viatge, fugida. I, alguns, uns quants sentits més. Itineraris breus i trajectes duradors.

La literatura mateixa és un viatge variadíssim, grandios, tota una experiència vital. En general, convida les persones lectores a recórrer els camins dels altres, a seguir-los per les seves experiències interiors i externes. I, si som prou agosarats, nosaltres podem intentar fer-nos escriptors i oferir-nos als altres com a paisatge. Serà un trajecte en què mirar de conèixer-nos millor, en què provar de sorprendre'ns a nosaltres mateixos. La literatura pot ser, doncs, anar a peu, dins del tren, amb barca o vaixell, amb automòbil o avió. O restar quiet. Quan llegim, les paraules ens transporten. Podrem admirar persones i llocs, abans desconeguts, experimentar dins d'altres vides, podrem distanciar-nos de les nostres obsessions, potser ens il·lusionarem per un món desconegut i fins, de vegades, descobrirem una via on fa poc, en l'avantsala de la lectura, no trobàvem camí.

Hi ha literatura anomenada de viatges, però creiem que les obres que en formen part són tan sols una petítissima, ínfima, secció dins del significat il·limitat del mot *viatge*.

El text català que hem escollit pertany a *Paradisos oceànics* d'Aurora Bertrana. És un viatge a terres llunyanes, relat de descoberta i d'atracció, que, per contrast, dibuixa fidelment la personalitat de qui el viu i hi reflexiona. En aquest cas, una gran autora viatgera, que va viure una època atzarosa de la història i que escriu com si fos contemporània nostra. Ella ens transporta a paradisos on tot ens estranya i admira.

Assistim, en concret, a les darreres línies, la fi del viatge de descoberta, amb pena i il·lusió, l'eterna contradicció del viatger, que sent recança per deixar les terres acabades de dibuixar en el seu mapa personal i, alhora, il·lusió per tornar a allò conegut i familiar. Bertrana no és la turista carregada amb la maleta, sinó la viatgera que es confon amb la gent, que viu en relació amb la vida dels altres, que mira de fondre's amb la cultura i el paisatge del país que descobreix.

Un clàssic castellà anònim, *Lazarillo de Tormes*, ens ofereix el viatge vital o d'experiència, aquell que, des de punts de partida diferents, cadascú recorre. La vida li aporta eines per anar endavant. Un nen, arrossegat per l'experiència —la mala experiència— aprèn a sobreviure en un món que el rebutja. La crueltat del primer cop traïdor, que rep tot just sortir de casa, l'iniciarà en un camí que ha de marcar per sempre la seva vida. El nen-home que camina i aprèn. Que aprèn perquè camina.

D'un dels clàssics universals, l'*Odissea*, poema èpic de vint-i-quatre cants en grec antic, atribuït a Homer, prové el tercer fragment literari. Abans de la traducció recent de l'escriptor valencià Joan Francesc Mira, el poeta Carles Riba el va traduir al català fent-ne una adaptació, de la qual llegirem un fragment del cant XII, el de les sirenes, un bell episodi del viatge mític.

El mot *odissea* s'ha convertit en sinònim de viatge ple d'aventures. Quan, per reeixir en un projecte, en un recorregut, hem superat dificultats de tota mena, diem que ha estat una odissea. S'ha propiciat la conversió d'un nom propi en un de comú per la grandesa i l'impacte de l'argument d'una obra, de la qual Ulisses o Odisseu (el nom en grec) és el protagonista.

2. EL TEMA DEL VIATGE

Podríem esquematitzar l'itinerari del viatge en la taula següent:

Autoria	Literatura	Gènere	Context	Tema
Aurora Bertrana	Catalana	Prosa de no ficció	Primer terç del segle xx	Viatge de descoberta i immersió
Anònim	Castellana	Narrativa (novel·la picaresca)	Segle d'or (s. xvi)	Viatge iniciàtic
Homer	Universal	Poesia èpica	Època clàssica grega (s. ix aC)	Viatge mític

2.1

Una activitat a partir d'un text de la literatura catalana

En el text proposat, tal com diu Maria Aurèlia Capmany en el breu pròleg, queden palesos dos dels trets que van ser eixos en la personalitat d'Aurora Bertrana: llibertat i autenticitat.

L'autora escriu sobre la Polinèsia, on va viure uns tres anys, com una persona que admira les característiques d'un lloc molt allunyat del país de procedència. Illes d'immensa bellesa física i on el paisatge humà no és pas de menor interès. La viatgera és algú sense pressa i que, per tant, pot conèixer cada una de les illes amb el temps necessari i ho vol fer. Així captarà les diferències entre l'una i l'altra. I, dels habitants, siguin homes, dones o nens, es fixarà com vesteixen i s'expressen, com es comporten a diferència dels europeus, quina és la seva filosofia de vida. Sota la mirada afuada d'Aurora Bertrana, gran observadora, el que és descrit pren als ulls de qui no ho coneix un interès especial. Com a qualitat, hi trobem també la falta de convencionalismes.

No hi ha dignitat que resisteixi la calor tropical, ni calor tropical que aguanti els gecats de tela anglesa.

Aurora Bertrana no retrocedeix davant de temes que, sovint, són considerats tabús, com la descripció d'alguns costums dels indígenes.

L'objectiu de l'activitat és llegir un text que mostra els mecanismes més eficaços de la descripció, del paral·lelisme i de la síntesi valorativa. Reflexionar sobre el viatge, i el que suposa de diàleg entre cultures i paisatges, i en l'actitud del viatger; sobre l'època en què Aurora Bertrana es troba a la Polinèsia, l'època entre les dues guerres mundials.

Estructura de l'activitat

La lectura del fragment literari és l'activitat bàsica, a partir de la qual se'ns ofereix el seu significat i entrem en relació amb ell. Al fragment proposat tenen importància uns noms en maori, que en les nostres latituds resulten estranys. També són clau les pauses, que acullen els adjectius per parelles coordinades o enumerats en nombre variable. I adverbis acabats en *-ment*, els quals afegixen matisos a l'acció del verb.

El text és fàcil de comprendre malgrat que l'estil és detallat. L'activitat suposa l'aprenentatge d'una forma de redactar serena i atractiva.

L'últim pas que haurà de fer l'alumnat consistirà en la redacció d'un viatge. Podrà ser en forma de memòries, reportatge, diari o guia de viatges, sempre utilitzant els mecanismes apresos a partir del fragment de l'autora corresponent al capítol final de *Paradisos oceànics*.

EL TEXT

Polinèsia Oriental, 1926-1929

La *Spark* apareix novament als meus ulls, com el símbol inquiet del viatge: recança i il·lusió.

La seva imatge, esvelta i gronxadissa, s'emmira dins les aigües clares i llises de Vaitapé.

Un dia era a Papeeté, un altre a Hukuerú, demà serà a Uturoa... Vida aventurera i errant, difícil, fugissera, insegura, però serena, lliure i dolça!

Tornem a aparellar. Els matelots corren descalços damunt la coberta, estiren i arrenghen caixes i fan neteja.

Una multitud, silenciosa i tranquil·la, s'atansa al moll lentament.

Les dones porten túniques clares, netes i transparents; els homes van amb pareo o amb calça curta i en cos de camisa. La majoria duen les corones marcides de la festa del dia d'arribada, manifestació de recordança i de simpatia usual a les illes polinèsies.

A mesura que arriben s'asseuen terra enllà, silenciosos, plàcids. Un mig somriure juguineja pels llavis de les dones; però l'esguard de tots és melangiós. Cap altra manifestació no se'ns adreça sinó aquell somris, aquell esguard i aquelles flors marcides. Però jo no he sentit paraules que parlin més clar ni més bé.

I una veu bàrbara trencà en aquell instant l'encisera recança que ens ungia:

—Hare!

Instintivament, tots els braços alhora varen aixecar-se en un gest d'amistós comiat.

La goleta virà lentament i posà la proa vers l'alta mar. Jo em vaig precipitar a la popa per veure encara l'illa i la multitud.

—Hare!...Hare!...

—Paraheira autou!

(Vés...vés)

(...I vosaltres, resteu!) salutacions de comiat.

Molts homes es tiraren a l'aigua per seguir el vaixell. Les dones llançaren llurs corones en senyal de dolor. Una de tantes, feta de falgueres salvatges, caigué damunt el pont. Vaig collir-la amb un sentiment de tendresa.

Ens allunyàvem lentament, i ja la terra es confonia amb els éssers. I uns puntets negres flotaven a distància, els nedadors i les corones barrejats...

Aurora Bertrana, *Paradisos oceànics* (1930)

Comenceu per situar les illes al mapa i veure'n la distància amb Catalunya.

Per llegir bé aquest text caldria familiaritzar-se amb els noms de lloc i alguns altres mots de la Polinèsia que hi apareixen. Cal assajar-los una mica perquè no entrebanquin la lectura. Tot seguit, recomanariem una primera lectura del professor. És essencial que sigui amb veu segura i amb ritme. Després, que dos alumnes la repeteixin.

El segon pas hauria de consistir en l'entesa dels mots de la llengua dels nadius i que ens són traduïts. I el tercer, en la revisió dels significats de:

recança, matelots, pareo, esguard, marcides, encisera, ungir, goleta, proa, popa, llurs, falgueres

Després d'aquestes activitats, ja es pot comentar què s'explica al text.

- Quina mena de viatge ha estat per a l'autora?
- Quins sentiments li deixen les illes i els seus habitants? Explica amb les teves paraules aquelles de l'autora, a través de les quals deduíem els seus sentiments.
- A partir de quin/s mot/s del fragment ens poden agafar ganes de viatjar a la Polinèsia? O bé, al contrari: quin mot ens converteix aquest viatge en no desitjable?
- Escriu al quadern de lectura les sensacions que el text et provoca.

EL PROCÉS D'ANÀLISI

L'autora i el context

En grups de tres, els alumnes realitzaran les activitats següents:

- Resumiu la biografia de l'autora, agrupada per dates significatives i pels llocs on va viure. Qualifiqueu cada període amb un adjectiu.
- Relacioneu Aurora Bertrana amb un altre autor català que duu el mateix cognom. Eren família? S'assemblen les seves obres? I els seus estils?
- Quina altra art va practicar Aurora Bertrana a més a més de la literatura?
- Esbrineu quina va practicar primer de totes dues i per què va alternar-les. Què significava aquest fet en una dona i en la seva època?
- Recolliu informació de les característiques econòmiques, socials i psicològiques de la població europea en aquell temps: el període entre les dues guerres mundials, de 1918 a 1939.
- Anoteu dades significatives sobre els darrers trenta anys de la vida de l'autora. On viu, quines activitats porta a terme, per exemple. La societat catalana, coneix i valora Aurora Bertrana? Va escriure algun altre llibre de viatges, a més de *Paradisos oceànics*?

Després, cada grup exposarà oralment la informació obtinguda. En acabat, els continguts assolits es posaran en comú al blog, al web..., de manera que els quaderns de lectura dels alumnes puguin reflectir una base informativa per comprendre l'autora i la seva època.

La forma

L'estil d'Aurora Bertrana se significa per la precisió amb què usa els mots. Descriu el paisatge, les persones, els objectes i els detalla gràcies a un combinat d'adjectius notable. De dos en dos, units amb una conjunció copulativa; ben sovint de tres en tres, però també en grups de quatre, cinc i més adjectius.

- *rosades i grogues, verdoses i liles, les grans flors del corall.*
- *silenci dolç i perfumat, la brisa és fresca i suau.*
- *son tors magnífic, nu, daurat i brillant.*
- *vida aventurera i errant, difícil, fugissera, insegura, però també serena, lliure i dolça.*

Escriu un, dos, tres o més adjectius adequats als substantius següents:

- mar _____
- estació _____
- muntanya _____
- hortènsies _____
- edifici _____
- platja _____

Les **enumeracions** són un mitjà usual en la descripció d'ambients, de paisatges. Cal notar que en l'enumeració es repeteix la mateixa forma: per exemple, (1) nom + adjectiu; (2) el verb; (3) els complements de nom (preposició *de* + nom).

(1) *les serventes tahitianes acuden amatents, amb el somriure clar, la roba neta, els peus descalços i els cabells estesos.*

(2) *elles no beuen gaire, però riuen, canten i estimen desinteressadament.*

(3) *La suavitat de la llum, dels perfums, dels colors... tot hi contribueix...*

Escriu enumeracions seguint els tres models de més amunt, de manera que presentin les mateixes estructures.

Els adverbis acabats en **-ment**

Els adverbis matisen l'acció del verb. Alguns es formen afegint la terminació *-ment* a un adjectiu. Exemple: "Van pobrament vestides...".

1. Subratlla els adverbis en *-ment* del text proposat. De cada un:

Quin matís afegeix al verb?

En quina posició es col·loca dins la frase? Raona si hi ha un canvi de matís segons la posició de l'adverbi.

2. Escriu frases per descriure un lloc, una persona, un animal, una planta... Tot seguit, repeteix-les matisant el sentit dels verbs amb adverbis acabats en *-ment*, col·locant-los en posicions diferents de l'oració.

EL TANCAMENT DE L'ACTIVITAT

El quadern de lectura el revisarà periòdicament el professor. Allí cada alumne haurà anat anotant les impressions del text, els mots de vocabulari apresos, els exercicis proposats.

Cap al final de l'activitat hi ha dues propostes que poden ser interessants i sintetitzadores dels aprenentatges portats a terme durant l'itinerari.

1. Prepara una intervenció oral en què recomanis un viatge a un país, ciutat o zona, utilitzant les característiques de la descripció apreses a partir del fragment literari proposat.
2. Redacta un escrit de recapitulació en què expliquis una experiència viatgera pròpia, introduint enumeracions, adjectius i adverbis. Pot adquirir la forma de memòries, reportatge, diari o guia de viatges.

Proposta d'avaluació

En l'activitat a partir de *Paradisos oceànics* d'Aurora Bertrana trobem diverses maneres d'avaluar: el quadern de lectura, els exercicis parcials d'escriptura, la participació oral.

El que presentem és una proposta per avaluar l'exercici de recapitulació, escrit en forma de **guia de viatges, amb intenció literària**. Pot servir de referència als alumnes per redactar la guia de viatges i als professors per fer la valoració de l'escrit.

Guia amb indicadors. Recapitulació

Proposta de viatge	Bé	Suficient	Insuficient
Elecció d'un lloc			
Situació en el mapa			
Rutes			
Climatologia			
Monuments			
Gastronomia			
Compres			
Oci			
Moneda i preu aproximat			
Originalitat literària			
Presència de tècniques apreses (adjectivació, enumeració...)			
Valoració de la proposta			

2.2

Una actividad a partir de un texto de la literatura castellana

En esta actividad proponemos un fragmento del *Lazarillo de Tormes* —o *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, en su título original. Es la primera novela picaresca de la literatura española. La escribió en 1554 un autor anónimo que sacudió el género novelístico más popular hasta entonces, que era la novela de caballerías. Todos conocemos las características de la novela picaresca, pero hay elementos que se pueden destacar en el aula a lo largo de la actividad y que, de una manera u otra, se relacionan con el viaje de aprendizaje o iniciático; nos serán útiles para hacer conscientes a los estudiantes de lo que supuso el *Lazarillo* en su momento.

Es una novela supuestamente autobiográfica. Hasta el momento, el género narrativo no había utilizado demasiado la autobiografía. Este punto de vista da fuerza a la experiencia del viajero de la vida.

El pícaro recorre un camino desde que es niño hasta su etapa de adulto, durante el cual aprende a sobrevivir entre golpes, sufrimientos, hambre, traiciones..., porque el mundo se presenta ante él como un enemigo al que debe vencer si no quiere ser vencido por él. Por este motivo se puede decir que la novela picaresca se sitúa justo al comienzo del camino del Barroco, haciendo suya la máxima de Hobbes *Homo homini lupus*, ‘el hombre es un lobo para el hombre’, pero que, en realidad, tiene su origen en *Asinaria* de Plauto, el cual dijo: *Lupus est homo homini, non homo, Quom quisqualis sit non novit*, ‘Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre cuando desconoce quién es el otro’.

Durante este camino, el pícaro intenta medrar, progresar en la vida, sin conseguirlo o, como mínimo, sin que el mismo pícaro se dé cuenta de que lo que él cree medro o progreso es, en realidad, deshonra.

Por primera vez en la literatura, el héroe se convierte en un antihéroe, una persona alejada de cualquier rasgo caballeresco, como eran los protagonistas de las novelas de la época.

El *Lazarillo* añade otro rasgo a los ya mencionados, que lo sitúa en el terreno de la complejidad: la novela está dirigida, en forma epistolar, a un *vuestra merced*, quien le pidió que le explicara *el caso*. Un caso que solo conocemos al final de la novela y que se refiere al hecho de que la esposa de Lázaro es la amante del señor para el que trabaja el antiguo pícaro. El señor, ni más ni menos que un arcipreste, probablemente haya despertado recelo en su superior eclesiástico, motivo por el cual pide a Lázaro que le explique lo sucedido.

El fragmento escogido pertenece al primer capítulo, aquel en que el niño sale por primera vez de su casa en compañía de un viejo ciego al que le servirá de guía. De él recibirá las primeras lecciones de todas las que aprenderá a lo largo de los caminos polvorientos por los que transitará.

El objetivo de la actividad es comprender la figura del pícaro, a partir de un fragmento de la primera novela que se publicó de su género. Relacionado con este gran objetivo, la integración del texto en el contexto concreto en que se produce, con el estudio del léxico literario y de las enseñanzas morales que son tan características de la novela picaresca. Se concluye con una actividad plenamente competencial que consiste en la transferencia del lenguaje literario al audiovisual, de manera que nos indique el grado de comprensión del texto y del dominio de la lengua escrita.

Estructura de la actividad

La actividad comienza con la lectura interpretativa del texto en una primera aproximación a su comprensión; también con los orígenes del protagonista. Se continuará con el conocimiento de la novela picaresca como el género que condicionará todo el tratamiento posterior del texto. Después se analizarán los recursos léxicos y literarios más significativos, así como los aspectos morales que son parte de los rasgos característicos del *Lazarillo*. Se terminará con una propuesta de actividad final consistente en el cambio del lenguaje narrativo al audiovisual.

EL TEXTO

En este tiempo vino a posar al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo sería para adiestrarle, me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciéndole cómo era hijo de un buen hombre, el cual, por ensalzar la fe, había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. Él respondió que así lo haría y que me recibía, no por mozo, sino por hijo. Y así le comencé a servir y adiestrar a mi nuevo y viejo amo.

Como estuvimos en Salamanca algunos días, pareciéndole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí; y cuando nos hubimos de partir, yo fui a ver a mi madre, y, ambos llorando, me dio su bendición y dijo:

—Hijo, ya sé que no te veré más. Procura de ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti.

Y así me fui para mi amo, que esperándome estaba.

Salimos de Salamanca, y, llegando a la puente, está a la entrada de ella un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego me mandó que llegase cerca del animal, y, allí puesto, me dijo:

—Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él.

Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y me dio una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y me dijo:

—Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

Y rio mucho la burla.

Me pareció que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: «Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer».

Comenzamos nuestro camino, y en muy pocos días me mostró jerigonza. Y, como me viese de buen ingenio, se alegraba mucho y decía:

—Yo oro ni plata no te lo puedo dar; mas avisos para vivir muchos te mostraré.

Y fue así, que, después de Dios, este me dio la vida, y, siendo ciego, me alumbró y adestró en la carrera de vivir.

Huelgo de contar a vuestra merced estas niñerías, para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos, cuánto vicio.

Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1554)

El profesor lee en voz alta el texto, dando sentido a palabras y modismos propios del siglo XVI y que seguramente no entenderán si no es por la entonación y el sentido que proporciona la lectura expresiva. Después se dejan unos minutos para que los alumnos lean en silencio nuevamente el fragmento. Anotarán aquellas palabras o expresiones que no entienden o que, simplemente, les llaman la atención, y se abrirá un coloquio para poner sobre la mesa las cuestiones planteadas.

El docente, a continuación, propone una serie de preguntas que acerquen a la comprensión del texto y que se responderán de forma colectiva. Pueden ser similares a estas:

- Lázaro toma su apelativo del río donde nació, el Tormes. ¿De dónde es Lázaro? ¿Cómo lo sabes?
- ¿En qué trabaja la madre de Lázaro?
- ¿Qué significa la expresión *me pidió a mi madre*?
- ¿Qué podemos intuir del padre de Lázaro (“era hijo de un buen hombre el cual, por ensalzar la fe, había muerto en la de los **Gelves**”)? El profesor deberá aclarar que, en realidad, el padre de Lázaro era un molinero ladrón que fue desterrado y que, para recuperar cierta honra, se puso a servir de acemilero a un noble que iba a la guerra de Gelves. Allí murió. También se puede explicar que el niño más tarde tuvo un padrastro negro, raza muy mal considerada en la sociedad del siglo XVI, que también robaba y que también fue condenado, junto con su madre.
- De todo lo explicado hasta ahora, ¿qué condición social deduces que tienen el niño y su familia?

El profesor podría leer en este momento el comienzo de los orígenes del personaje:

Pues sepa Vuestra Merced, ante todas cosas, que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre; y fue de esta manera: mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molienda de una aceña que está ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y, estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí. De manera que con verdad me puedo decir nacido en el río.

Pues siendo yo niño de ocho años, achacaron a mi padre ciertas sangrías mal hechas en los costales de los que allí a moler venían, por lo cual fue preso, y confesó y no negó, y padeció persecución por justicia. Espero en Dios que está en la gloria, pues el Evangelio los llama bienaventurados. En este tiempo se hizo cierta armada contra moros, entre los cuales fue mi padre (que a la sazón estaba desterrado por el desastre ya dicho), con cargo de acemilero de un caballero que allá fue. Y con su señor, como leal criado, feneció su vida.

Mi viuda madre, como sin marido y sin abrigo se viese, determinó arrimarse a los buenos por ser uno de ellos, y vino a vivir a la ciudad y alquiló una casilla y metióse a guisar de comer a ciertos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del comendador de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas.

Ella y un hombre moreno de aquellos que las bestias curaban vinieron en conocimiento. Éste algunas veces se venía a nuestra casa y se iba a la mañana. Otras veces, de día llegaba a la puerta en achaque de comprar huevos, y entrábase en casa. Yo, al principio de su entrada, pesábame con él y habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía; mas, de que vi que con su venida mejoraba el comer, fuile queriendo bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne y en el invierno leños a que nos calentábamos.

De manera que, continuando la posada y conversación, mi madre vino a darme un negrito muy bonito, el cual yo brincaba y ayudaba a calentar. Y acuérdome que, estando el negro de mi padrastro trebejando con el mozo, como el niño vía a mi madre y a mí blancos y a él no, huía de él, con miedo, para mi madre, y, señalando con el dedo, decía:



—¡Madre, coco!

Respondió él riendo:

—¡Hideputa!

Yo, aunque bien mochacho, noté aquella palabra de mi hermanico, y dije entre mí: «¡Cuántos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se ven a sí mismos!».

Quiso nuestra fortuna que la conversación del Zaide, que así se llamaba, llegó a oídos del mayordomo, y, hecha pesquisa, hallóse que la mitad por medio de la cebada, que para las bestias le daban, hurtaba, y salvados, leña, almohazas, mandiles, y las mantas y sábanas de los caballos hacía perdidas; y, cuando otra cosa no tenía, las bestias desherraba, y con todo esto acudía a mi madre para criar a mi hermanico. No nos maravillemos de un clérigo ni fraile, porque el uno hurta de los pobres y el otro de casa para sus devotas y para ayuda de otro tanto, cuando a un pobre esclavo el amor le animaba a esto.

Y probósele cuanto digo, y aún más; porque a mí con amenazas me preguntaban, y, como niño, respondía y descubría cuanto sabía con miedo: hasta ciertas herraduras que por mandado de mi madre a un herrero vendí.

Al triste de mi padrastro azotaron y pringaron, y a mi madre pusieron pena por justicia, sobre el acostumbrado centenario, que en casa del sobredicho comendador no entrase ni al lastimado Zaide en la suya acogiese.

Por no echar la sogá tras el caldero, la triste se esforzó y cumplió la sentencia. Y, por evitar peligro y quitarse de malas lenguas, se fue a servir a los que al presente vivían en el mesón de la Solana; y allí, padeciendo mil importunidades, se acabó de criar mi hermanico hasta que supo andar, y a mí hasta ser buen mozuelo, que iba a los huéspedes por vino y candelas y por lo demás que me mandaban.

Se puede terminar resumiendo el origen del protagonista en el cuaderno de lectura y mencionar el hecho de que todos los pícaros de este género novelístico tienen orígenes deshonorosos similares al de Lázaro. Es el punto de partida del adulto que no conseguirá nunca medrar, a pesar de los constantes esfuerzos que invierte en ello.

EL PROCESO DE ANÁLISIS

Interesa que, en este momento, se continúe con una actividad de profundización en el género picaresco. Podemos dividir la clase en grupos de tres personas que recopilen información sobre las características de la novela picaresca. En los paneles de corcho de la clase —o en el foro del aula virtual— se puede hacer un mural —o publicar entradas— donde cada grupo publique el resultado de su investigación. Una vez leídas todas las informaciones, cada alumno resume las características del género en su cuaderno de lectura. Se deberán incluir aspectos como el momento histórico en que nace y la corriente literaria en que se inscribe.

Si el profesor lo considera oportuno, se puede hacer redactar a los propios alumnos unas diez preguntas cortas que podrían ser motivo de examen, con las respuestas correspondientes, y establecer el mismo procedimiento de colgarlas en el panel de corcho —o publicarlas en el foro. Más tarde se haría este examen con una selección de diez preguntas elegidas por el docente.

Hay otro aspecto que se debe estudiar en esta primera fase de profundización de la lectura. El libro *Lazarillo de Tormes* acuña la palabra *lazarillo*. Se hace anotar a los alumnos el significado de esta palabra. Ellos mismos pueden buscarlo en los diccionarios en línea o en papel, o bien puede explicarlo el mismo profesor. En todo caso, es importante resaltar que un personaje literario da vida a un concepto que aún hoy está vivo. Por ejemplo, se puede hablar de los *perros lazarillos*, también llamados *perros guía*, y que sirven de ayuda a personas invidentes.

A continuación se pasa a analizar el fragmento que hemos propuesto.

Léxico literario

El texto contiene elementos léxicos con significados literarios. Por ejemplo:

- ...*mi **viejo y nuevo** amo*. Esta antítesis responde a dos realidades referidas al ciego. Reflexiona por qué se llama *viejo* y por qué se llama *nuevo*, las dos cosas a la vez. Escribe un contexto que contenga una antítesis similar.
- ...*me dio una gran **calabazada***... ¿Qué connotaciones tiene la palabra *calabazada*? ¿Por qué se utiliza en este momento?
- ...*me dio una gran calabazada en el **diablo del toro**, que más de tres días me duró el dolor de la **cornada***... Explica a qué idea responde *el diablo del toro* y la relación metafórica que hay entre el objeto real y el metaforizado. Por otra parte, ¿qué connotaciones tiene en el texto la palabra *cornada*?
- ...*yo **simplemente llegué***... Comentaremos por separado las dos palabras señaladas en negrita. En primer lugar, *simplemente* puede tener dos significados, ¿cuáles? Por otra parte, *llegué* aquí significa 'acercar'. ¿Cómo puedes explicar esto? Señala otros momentos del texto en que vuelva a pasar.
- ...*me mostró **jerigonza***. El diccionario de la RAE define este término como:

1.f. Lenguaje especial de algunos gremios.
2.f. Lenguaje de mal gusto, complicado y difícil de entender.

¿A cuál de estos significados crees que corresponde la palabra en este contexto? ¿Crees que puede connotar otra idea?

- ...*en la **carrera** de vivir*. ¿Por qué crees que se utiliza esta metáfora para referirse a la vida? Busca otras metáforas relacionadas con el tópico *homo viator* y escribe una oración con cada una de ellas que se puedan explicar por el contexto.

Enseñanzas morales

La novela picaresca está llena de elementos moralistas. De hecho, el *Lazarillo*, como cualquier novela picaresca, intenta demostrar la imposibilidad de progresar en la escala social, de traspasar las fronteras marcadas por las clases sociales. También ofrece elementos de reflexión como los que se proponen comentar a continuación:

- A Lázaro le dice su madre cuando lo despide: “Criado te he y con buen amo te he puesto; **válete por ti**.” Este imperativo inicia la separación del niño de su madre y de su arraigo familiar y social. Se puede pedir a los alumnos que reflexionen por escrito sobre el sentimiento que puede embargar al chico en este momento, desde el punto de vista de la propia sensibilidad y situación. Se trata solo de escribir cinco o seis líneas, ya que el ejercicio de escritura profunda lo haremos más adelante.
- Después de la *calabazada* que recibe Lázaro por parte del ciego, este le justifica los motivos que le han llevado a actuar de esa manera tan cruel: “Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.” De nuevo, un imperativo que insta al jovencito a empezar su propia *via* ('camino') o *iter* ('viaje'), el camino iniciático empieza con un golpe cruel.

¿Se puede establecer una relación ciego-diablo?

¿Por qué crees que el criado del ciego ha de saber más que el diablo?

¿Te parece un refrán? ¿Por qué? Quizás tengas que realizar una pequeña investigación para saber las características de los refranes.

También es el punto de partida para la reflexión del niño: "...desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba." Se puede debatir esta frase de Lázaro. Interesa, sobre todo, que se reflexione sobre la metáfora *dormido estaba*.

¿En qué sentido la utiliza? ¿Qué pensáis de esta idea?

- El ciego es el personaje que más influye en la vida del pícaro, y el mismo ciego, que no tiene nombre, es consciente de ello; por esta razón le dirige las siguientes palabras: "Yo oro ni plata no te lo puedo dar; mas avisos para vivir muchos te mostraré." Se erige en su primer maestro de vida. Se puede proponer que los alumnos reflexionen sobre este tema:

¿Quién ha sido la persona que más te ha influido o te está influyendo en esta etapa de tu vida? ¿Por qué?

No es necesario escribir más de cinco o seis líneas.

- Continúa Lázaro: "Y fue así, que, después de Dios, este me dio la vida, y, **siendo ciego, me alumbró** y adestró en la **carrera de vivir**." De esta frase tan sencilla se desprenden dos ideas. En primer lugar, la paradoja *siendo ciego, me alumbró*. Podemos pedir a los alumnos que, desde su propio punto de vista, expresen mediante una paradoja los sentimientos que se desprenden de los que han escrito en el punto anterior. Por otra parte, vuelve a aparecer la idea de la *carrera de vivir*.

Escribe tres ocasiones o contextos en que puedas hablar de *iter* o *itinere* ('viaje', 'ruta') refiriéndote a tu propia vida.

- La última frase es una conclusión moralizadora dirigida a la persona a quien Lázaro escribe esta "carta" o epístola, cuya forma adquiere la novela, y en la que el autor-protagonista sintetiza una posición vital: "Huelgo de contar a vuestra merced estas niñerías, para mostrar cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos, cuánto vicio."

Infórmate sobre el argumento de *Lazarillo de Tormes* y escribe un resumen en el que prestes especial atención al final del Lázaro adulto, el mismo que escribe a *vuestra merced*.

Expresa con tus propias palabras esta afirmación y di qué piensas sobre ella, conociendo la historia de Lázaro, desde sus orígenes hasta el momento en que escribe al destinatario de su carta.

EL CIERRE DE LA ACTIVIDAD¹

El cuaderno de lectura del alumno es un instrumento de evaluación válido para valorar la progresión de los aprendizajes, tal como ya se ha venido explicando. No obstante, es recomendable que se realice una actividad final que visualice todo aquello sobre lo que se ha reflexionado.

1. Somos conscientes de que esta actividad final conlleva un esfuerzo considerable para el alumno y para el profesor. Creemos, sin embargo, que resulta especialmente interesante si se hace un tratamiento similar al de una secuencia didáctica, uniendo la comprensión del texto literario al tema del lenguaje audiovisual presente en el currículo; y por tanto, si se da sentido a la literatura como un arte que puede convivir con otro tipo de lenguaje artístico, en este caso el audiovisual o el cine.

Esta vez se propone realizar un documento audiovisual en el que, en grupos de tres o cuatro alumnos, se represente el episodio o una adaptación de la situación a la actualidad. De esta manera se pondrá en práctica la competencia audiovisual, se hará la transferencia de lenguajes del escrito al audiovisual, y se verterán los conocimientos y reflexiones que se han realizado a lo largo de la actividad. El docente puede dar pautas como las siguientes:

1. El trabajo audiovisual debe tener tres tipos de contenidos:

- descripción (puede ser visual, musical, acompañarse de voz en *off...*),
- diálogo y
- monólogo.

Es especialmente importante este último aspecto, ya que en el monólogo verteréis todo lo que Lázaro siente y piensa; es decir, todo lo que habéis escrito en vuestro cuaderno de lectura durante la fase de profundización de la actividad. Recordad lo que se ha venido diciendo en clase sobre estos géneros para poder hacer una buena actividad de creación.

2. Elaborad un guion cinematográfico de la escena (suponemos que el lenguaje audiovisual se ha estudiado en clase; de lo contrario, se deberían dar instrumentos a los alumnos para que puedan cumplir con su encargo).

3. Recordad que debéis planificar el guion, escribirlo y revisarlo individualmente y en grupo antes de entregarlo al profesor para que lo valore. Después ya podréis grabar lo que hayáis escrito.

4. Deberéis disponer de una cámara de vídeo; en caso de no tener ninguna, podéis utilizar el móvil. Descargad un programa gratuito de edición de vídeos como WMM o similar. Verted el vídeo grabado en el editor y dadle el formato que deseéis.

5. El audiovisual se puede publicar después en Youtube o similar, y enlazarlo en la wiki, en el blog de aula, en la web...

Propuesta de evaluación

De esta actividad a partir del *Lazarillo de Tormes* se desprenden varias evidencias de evaluación: el cuaderno de lectura, los ejercicios escritos parciales de la fase de profundización, el guion cinematográfico (que contiene descripción, diálogo y monólogo) y el audiovisual, que se pueden autoevaluar, coevaluar e, incluso, votar para hacer un ranking de preferencias. En todo caso, el alumnado debería disponer de unos criterios claros para poder opinar sobre la labor realizada.

A continuación se propone un instrumento que podría ser útil, adaptado según los intereses, el nivel y el grado de profundización de los contenidos dados en clase. Se trata de una guía para que el profesor pueda evaluar, que sería conveniente dar también a los alumnos antes de realizar el audiovisual con el fin de que conozcan los criterios con los que se les evaluará.

FICHA DE EVALUACIÓN DE VÍDEOS²

Nombre de los componentes del grupo

Indicadores de evaluación	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
Contenidos				
El guion refleja los ejes principales del texto que adapta.				
El ritmo de presentación es adecuado (ni demasiado lento ni demasiado rápido) y contiene los elementos clave.				
La adaptación del texto es coherente y realista.				
Estructura				
Los hechos se presentan de forma bien estructurada (presentación, nudo y desenlace).				
Las escenas progresan adecuadamente y no se observan vacíos argumentales.				
La duración del vídeo es la que se había pedido.				
La presentación y el tratamiento del texto son originales/adecuados.				
Los créditos (previos y finales) del vídeo son adecuados y completos.				
Aspectos visuales e interpretativos				
Hay diversidad de planos, ángulos y movimientos de cámara.				
Los cambios de plano son progresivos.				
La transición entre escenas es adecuada.				
Las imágenes incorporan elementos subjetivos y estéticos.				
La interpretación es adecuada.				
El comienzo del vídeo genera expectativas.				
El conjunto del vídeo responde a las expectativas creadas.				
Aspectos de sonido				
El sonido es limpio.				
Se aprovechan los elementos sonoros que pueden enriquecer la imagen: voces, música, efectos...				
Los silencios se utilizan de manera expresiva.				
Hay correlación adecuada entre palabra, imagen y música.				
VALORACIÓN GLOBAL				

2. Basada en Pere Marquès: <http://www.peremarques.net/videoav2.htm> [Consulta: 28 noviembre 2014].

2.3

Una activitat a partir d'un text de la literatura universal

Composta probablement al segle IX aC, l'*Odíssea* es considera una de les obres fundacionals de la literatura occidental. El seu influx en la història de la literatura i de les arts ha estat intens i arriba fins als nostres dies. Les raons són múltiples, la qual cosa fa que les possibilitats d'estudi siguin també diverses i riques. En qualsevol cas, aquí es proposa una mirada de l'*Odíssea* en tant que text arquetípic que entén la vida com un viatge.

La narració està protagonitzada per les aventures d'Ulisses, rei d'Ítaca, que ha arribat a la condició d'heroi a causa de la seva intervenció decisiva en la victòria dels grecs a Troia. Al cap de deu anys de la contesa bèl·lica, Ulisses vol tornar a Ítaca, però el seu desafiament als déus, especialment a Posidó, n'impossibiliten l'arribada, ja que, com a càstig, li fan perdre l'orientació de la ruta i l'allunyen de l'illa. L'heroi es veu obligat a errar amb la seva tripulació pel Mediterrani. Les diferents aventures que viu representen proves que ha de superar amb el seu enginy i raciocini. Compta, però, amb el suport de la dea Atena. Finalment, deu anys més tard de la sortida de Troia, aconseguirà el seu propòsit: retrobar-se amb la seva esposa, Penèlope, i el fill que no ha pogut veure créixer a causa de la guerra, Telèmac. Han transcorregut dues dècades.

L'obra s'estructura en vint-i-quatre cants que contenen 12.109 hexàmetres. Entre les seves traduccions, és important la del poeta Carles Riba, el qual recrea en llengua catalana la distribució mètrica i el ritme dels hexàmetres grecs. Ara bé, no orientarem l'activitat cap a elements de retòrica poètica ni d'estructura narrativa del text —de fet l'*Odíssea* planteja una estructura *in media res* que sorprèn per la seva modernitat—, ja que la finalitat darrera és convidar els alumnes a descobrir la fascinació que provoca el text homèric i motivar-los a llegir-lo més endavant, en un estadi superior de la seva condició de lectors. Per aquest motiu, i per facilitar-ne la lectura, el text que es proposa és un fragment adaptat en prosa del cant XII, moment en què Ulisses, com ha vaticinat Circe, ha de superar una prova en la seva navegació: el desastre que significaria que sucumbís a la seducció del cant de les sirenes.

El primer objectiu de l'activitat és introduir l'alumne en la riquesa de l'*Odíssea* com un dels textos fonamentals de la literatura occidental. Per això, es desenvolupa un treball de contextualització que permet visualitzar la importància del viatge no tan sols com a fil conductor de l'argument, sinó també com a metàfora mateixa de la vida humana. El segon objectiu se centra en el paper de la mitologia dins l'obra a través de les sirenes. L'episodi constitueix una de les principals proves que ha de superar Ulisses en aquest itinerari. Advertit pel vaticini de Circe, Ulisses sap que la seducció del cant de les sirenes pot representar la fi del viatge, per la qual cosa ha d'ordir una estratègia per resoldre la situació i superar el perill. Finalment, i unit amb això, hi ha un objectiu final: que l'alumne adverteixi la representació mateixa d'aquest ésser mitològic, cosa que ens permet establir una reflexió de la naturalesa de les sirenes i com han estat vistes al llarg de la història.

Estructura de l'activitat

L'activitat s'estructura en tres parts. En la primera, plantegem la lectura i la identificació de les paraules i les figures mitològiques que poden dificultar la interpretació del significat. En la segona, situarem el text per tal de proporcionar eines bàsiques per a la comprensió del món homèric i de la Grècia clàssica. En la tercera, aprofundirem el significat i la representació de la figura de la sirena.

EL TEXT

—Mira com tot va tenint la seva fi —digué Circe a Ulisses, quan el tingué amb ella.

I recolzada als seus peus, mentre els companys dormien, li anuncià, punt per punt, els perills que esperaven durant el viatge, i la manera d'evitar-los: les sirenes, que encisen els mariners amb llur cançó, i les dues rutes que podia triar, l'una passant per les roques Errívoles, contra les quals la ressaca esberla els vaixells, i l'altra pel freu, entre el forat on habita Escil·la, monstre que li arrabassaria uns quants homes, i el remolí Caribdis, que li engoliria la nau; i, en fi, l'illa Trinàquia, on pasturen els ramats del Sol, que no havien de tocar, si no volia perdre-ho tot, vaixell i homes.

Encara durava el relat quan apuntà el dia. Ulisses s'embarcà i Circe li envià un oracle propici que inflava les veles. Llavors, l'heroi digué als companys:

—Amics, no està bé que sigui jo sol a conèixer els averanys de Circe; perquè, si hem de morir, almenys coneguem-los. La primera cosa, m'ha encomanat que esquivéssim la veu de les Sirenes. Lligueu-me amb un nus ben fort a l'arbre de la nau i com més us manaré que em deslligueu, vosaltres estreneu més els lligams.

En això, la nau arriba a l'illa de les sirenes. Cala el vent i fa una plena bonança. Ulisses, llavors, tapa amb cera estovada les orelles dels seus companys, i ells el lliguen a l'arbre; i després, asseguts, batien l'aigua amb els remos.

La nau no passà d'amagat a les sirenes:

—Vine, Ulisses —cantaven amb veu melodiosa—. Qui s'acosta ens escolta i se'n torna joiós i amb més saviesa. Perquè nosaltres sabem tot el que ha esdevingut i tot el que ha d'esdevenir sobre la terra.

A Ulisses el cor se li delia i es neguitejava entre els nusos i feia senyals als companys perquè el desferressin; però ells l'estrenyien més fort, i sords com eren amb la cera, remaven fins que esquivaren el perill.

Homer, *Les aventures d'Ulisses*, cant XII de Les sirenes.

En el procés de lectura distingim tres moments. En el primer, donem uns minuts als alumnes per fer una lectura silenciosa. En el segon, llegim en veu alta mentre els alumnes subratllen les paraules que no entenen. Es posen en comú i es resolen els significats amb el suport de diccionaris en paper o en xarxa. Podria aparèixer una llista com la següent:

- *esberla*: trenca, romp.
- *freu*: pas estret i poc fondo entre dues illes.
- *oracle*: en l'antiguitat clàssica, predicció de futur dels déus a qui els consultava.
- *averanys*: auguris, pronòstics.
- *desaferressin*: deslliguessin.

En el tercer moment, s'aborden els noms de caràcter mitològic. Per això, es demana a l'alumne que faci una cerca de qui era Circe i quin paper representa en l'*Odíssea*. La llista s'ha de completar amb els noms següents: Escil·la, Caribdis i Trinàquia. Circe ajuda a comprendre millor la relació entre figura mitològica i espai en el cas d'Escil·la i Caribdis. Podríem obtenir un resultat com aquest que hem adaptat de la Viquipèdia:

Circe:

En la mitologia grega, Circe (en grec Κίρκη) era una deessa i fetillera que va viure a l'illa d'Eea. Els seus pares van ser Hèlios, el tità preolímpic del Sol, i l'oceànide Perseis. Com a germans va tenir Eetes i Pasífae. Circe transformava en animals els seus enemics i els qui l'ofenien, mitjançant l'ús de pocions màgiques. Era famosa pels seus coneixements de bruixeria, herborística i medicina.

Circe va suggerir a Odisseu dues rutes alternatives per tornar a Ítaca després de vorejar l'illa de les sirenes (sovint situada pels mites davant Sorrento i identificada amb Capri): o bé dirigir-se cap a les "roques errants" (les illes Lipari) o passar entre la perillosa Escil·la i el remolí de Caribdis (zona normalment identificada amb l'estret de Messina).

Escil·la:

En la mitologia grega, Escil·la (en grec Σκύλλη) és un monstre marí que anteriorment fou una bella nimfa filla de Foris i Hècate.

Caribdis:

Caribdis fou originalment una nimfa marina que va inundar la terra per ampliar el regne submarí del seu pare, fins que Zeus la va transformar en un monstre. Tradicionalment es relaciona amb l'estret de Messina.

Després d'això, el professor pot comentar que existeix l'expressió *estar entre Escil·la i Caribdis*, equivalent a trobar-se entre l'espasa i la paret. La idea de dificultat és fonamental per comprendre l'escull que ha de vèncer Ulisses. Ho podem reforçar gràficament amb la il·lustració d'un quadre com:



Odisseu davant Escil·la i Caribdis, de Heinrich Füssli, 1794-1796

EL PROCÉS D'ANÀLISI

1. L'autor i el context

1.1. El reforç audiovisual i en xarxa

Hi ha un gran suport contextual a la xarxa. Per reforçar la comprensió del sentit del viatge d'Ulisses, es pot suggerir que els alumnes consultin la pàgina <http://www.xtec.cat/~sgiralt/labyrinthus/flash/odissea.html>.

En el mapa que hi trobaran, poden visualitzar la geografia del periple d'Ulisses i clicar cadascun dels llocs per tal d'associar-los a l'aventura corresponent. Tot i que aquí ho proposem com un recurs d'introducció i de reforç a la lectura, el docent pot decidir programar activitats que impliquin esbrinar la geografia literària del text a partir de la cartografia. En qualsevol cas, convé entrar a l'episodi de les sirenes per tancar la contextualització del text.

Juntament amb la xarxa, es disposa de diversos recursos audiovisuals que poden ajudar al procés de contextualització de l'*Odíssea* i a la introducció de l'alumnat en la literatura clàssica. Així, per exemple, es pot realitzar una introducció al món homèric amb el visionat d'un documental de qualitat, com el realitzat per la BBC sobre l'*Odíssea*, de 50 minuts de durada. El títol original és *Ancient Greek Heroes. The Odyssey. The Journey Home from Troy*. En castellà, es pot trobar en diversos enllaços i a Youtube. Per exemple: <https://www.youtube.com/watch?v=T1ezEK6GQEo>.

1.2. Homer i Odisseus

Un cop fet el reforç en xarxa i audiovisual, proposem que els alumnes escriguin al seu quadern un text d'unes trenta línies que respongui les preguntes, sense copiar-les de les fonts consultades, que es relacionen tot seguit (10 línies per qüestió, aproximadament). El docent pot avaluar la tasca d'expressió escrita realitzada:

- Qui va ser Homer?
- Per què l'obra es diu *Odíssea*? Què representa Ítaca a l'obra?
- Qui van ser Posidó i Atena?

2. Les sirenes

Un cop establert el coneixement mínim de l'*Odíssea* en el context de la literatura homèrica greco-clàssica, ens centrem en el caràcter al·legòric del text proposat. Es proposa a l'alumne que contesti el següent qüestionari:

2.1. Resum de comprensió lectora

Resumeix el text, assegurant-te que queden incloses les respostes a aquestes preguntes:

- a. Qui anuncia a Ulisses el que passarà?
- b. Quins són els perills que esperen a Ulisses?
- c. Què diu l'oracle que rep Ulisses?
- d. Què ofereixen les sirenes a Ulisses?
- e. Com se'n surt Ulisses del perill de les sirenes?

Com a conclusió del resum, escriu una reflexió a partir de la qüestió:

Ulisses ha estat vist per la tradició com un paradigma de l'enginy. Basant-te en aquest text, podries explicar per què?

2.2. Fòrum

Després, proposem una activitat de fòrum a través de la xarxa, bé en un Moodle de classe, bé en un blog, bé a Twitter. Els alumnes han de fer si més no una intervenció entorn de la pregunta següent:

Si les sirenes ofereixen felicitat i coneixement (i sabem que el coneixement dóna poder) per què representen un perill per al viatge d'Ulisses?

Aquí és important valorar tant la capacitat d'inferència del text com la relació amb els contextos apresos anteriorment o els nous que se'n puguin derivar. El passatge clau del text és:

—Vine, Ulisses —cantaven amb veu melodiosa—. Qui s'acosta ens escolta i se'n torna joiós i amb més saviesa. Perquè nosaltres sabem tot el que ha esdevingut i tot el que ha d'esdevenir sobre la terra.

El docent pot avaluar el que l'alumne ha escrit anteriorment i completar la valoració amb les intervencions del fòrum.

EL TANCAMENT DE L'ACTIVITAT

Com a tancament, es proposa fer una redacció on l'alumne relacioni la imatge que es proposa a continuació amb el text que s'ha llegit.

La redacció hauria de tenir aquests dos punts:

1. Contrast de les formes de les sirenes.

- Quina idea tens d'una sirena? Saps d'on procedeix la seva forma?
- Observant la imatge, explica com era una sirena en el temps d'Homer.



Detall d'un vas epònim. *Ulisses i les sirenes*. Ceràmica àtica, 480-470 aC, Museu Britànic

- Fes una petita recerca del canvi de representació de la sirena de dona-ocell a dona-peix.

2. Dificultats en el viatge.

- Explica una anècdota en què hagi aparegut “una sirena” en un viatge teu.

Proposta d'avaluació

Per realitzar les activitats escrites de tancament, es pot elaborar una base d'orientació consensuada per tots els alumnes amb el guiatge del professor. La base podria contenir:

1. Pluja d'idees sobre com és la sirena en la teva imaginació.
2. Observació de la imatge i anotació d'idees primeres sobre aquesta sirena.
3. Petita cerca sobre qui eren les sirenes i les transformacions en les seves representacions al llarg del temps.
4. Escripura de la recerca: planificació (cerca, selecció, ordenació, estructuració), textualització i revisió.
5. Rememoració i selecció d'anècdotes viscudes en viatges en què hi hagi hagut "una sirena".
6. Procés de redacció (planificació, textualització i revisió).

El professor tindrà en compte l'aplicació que hagi fet l'alumne dels ítems de la base d'orientació a la producció escrita.

3

El tema de l'amor

Si l'amistat és un tema que interessa la majoria d'adolescents, què direm de l'amor? Tothom entén d'amor i tothom en parla. El tema presenta tantes opinions com aspectes, tants mots adherits com matisos diversos. Aquest tema travessa la línia, de vegades limitadora, de l'edat, de les classes socials i és, sobretot, un anhel permanent en l'ésser humà. Però, tornant als joves estudiants, podríem afirmar que l'amor és un tema que creuen que els pertany de forma especial.

El primer que podem oferir-los és el descobriment, o la memòria, del fet que la literatura ha explorat el tema amorós i no ha deixat de fer-ho al llarg de la història. S'hi aproxima des de molts punts de vista i sota perspectives diferents, variades. Podem mostrar-los com, comparant textos literaris d'arreu i de tot temps, hi ha coincidències en el tractament del tema de l'amor. També, podem descobrir-los les oposicions. El fet de reconèixer en un text, escrit anys abans del seu naixement, el sentiment que avui els trasbalsa davant la presència de la persona estimada, pot constituir per sempre l'adhesió al fet li-terari.

La poesia és el gènere que té una tradició amorosa més antiga i abundant. Des dels trobadors fins a les persones que escriuen poesia als nostres dies, passant per aquells autors com Gustavo Adolfo Bécquer que han esdevingut, durant molts anys, a partir de la publicació de *Rimas*, mestres d'un determinat model d'expressió amorosa.

Podem deduir que és un doll que no s'estrancarà, perquè, com dèiem abans, l'amor sempre reneix, d'una forma o altra, en l'ésser humà. Al costat dels poemes, també el teatre aborda l'amor des d'antic i, encara, tot i ser la novel·la un gènere extens i pluritemàtic, és rar que no inclogui l'amor en els seus arguments.

A més, la creació literària suposa tanta llibertat, que fins pot ser transgressora i recrear-se en amors prohibits o il·lícits com en *Lolita* de Vladimir Nabokov, *L'amant* de Marguerite Duras o *La Celestina*, de Fernando de Rojas, títol que pren el nom de la protagonista mitjancera de la tragicomèdia. Hi ha amors sacrílegs com en *Josafat* de Prudenci Bertrana, amor fallit i atracció violenta com trobem a *Solitud* de Caterina Albert. Malgrat totes les incursions possibles, creiem que els estudiants no trobaran cap definició de l'amor que els acabi de convèncer ni cap obra que ofereixi totes les seves cares. Així podran continuar llegint i vivint per abastar-les encara que sigui un procés interminable.

La tria de textos ens ha conduït cap a la literatura medieval catalana, la de Joanot Martorell, un home nascut a València, quan la ciutat representava la capital cultural i econòmica de la Corona catalano-aragonesa.

S'ha afirmat que la novel·la *Tirant lo Blanc* es pot considerar la darrera gran obra de la literatura catalana antiga. El fragment triat ens aproxima als moments previs a la confessió amorosa. És un text en prosa de ficció, que permet introduir els estudiants en la novel·la de cavalleries, ric en estructures per narrar, en sentits oposats i en imatges eficaces. Ens dibuixa els personatges de manera realista i directa en una extensió mínima. Respecte a la temàtica, sobresurt l'enginy de l'acció del protagonista per damunt de les paraules galants.

El segon text, un poema, pertany a Luis Cernuda, poeta de l'anomenada Generació del 27, una de les que ha produït més abundant i millor concentració d'obra poètica de qualitat en la literatura castellana del segle xx.

Aquest breu poema, "Contigo", ens situa en el significat de l'amor, que és sovint la identificació de l'amant amb l'estimat, per mitjà de preguntes, les quals semblen retòriques, però, al final del poema, desvelen la idea de diàleg. És interessant per practicar la lectura de poesia tenint en compte rima i pauses, per iniciar-se en el sentit, que es completarà amb la doble significació dels mots i en el context. En especial, l'activitat sobre el poema permet propostes diverses de creació.

3. EL TEMA DE L'AMOR

Com a tercera opció, un fragment de *Romeu i Julieta*, una altra obra d'un clàssic anglès, que, com Martorell, ha esdevingut universal. L'autor, el polifacètic William Shakespeare, actor, poeta i dramaturg, va néixer a Stratford-on-Avon el 1564. Un fragment pertanyent al gènere dramàtic, en què ens és presentat el foc amorós amenaçat pels perills que, ara i sempre, un context social determinat pot suposar per als seus protagonistes.

Tant les possibilitats de lectura de teatre com el context tenen molta importància de cara a la comprensió del fragment. Així també, el moment culminant de la passió amorosa, que s'expressa amb metàfores i amb expressions. Precisar la il·lusió i els dubtes d'un sentiment amorós que es desborda pot propiciar en els estudiants models d'escriptura.

Podríem esquematitzar l'itinerari en la taula següent:

Autoria	Literatura	Gènere	Context	Tema
Joanot Martorell	Catalana	Narrativa (novel·la cavalleresca)	Medieval	La declaració amorosa
Luis Cernuda	Castellana	Poesia	Segle xx	La identificació amb l'amant
William Shakespeare	Universal	Teatre	Segle xvi	La passió amorosa

3.1

Una activitat a partir d'un text de la literatura catalana

Aquest text correspon a un fragment d'una gran novel·la de Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, admirada arreu i en cada època, que aborda el tema de l'amor, un dels components bàsics de la novel·la de cavalleries.

Seguint l'àgil model de resum que Toni Sala (2012) proposa per al *Tirant lo Blanc*, direm que la novel·la explica l'expedició d'un grup d'homes per recuperar l'imperi grec del poder dels turcs. Però hi ha dues aventures paral·leles. El capità del grup ha d'aconseguir el cos (cor) de Carmesina al mateix temps que triomfa en la comesa bèl·lica. Així doncs, les dues conquestes es produiran paral·lelament i, a part d'una aventura d'armes, el lector es troba amb un bell argument amorós. I és per aquestes raons, el valor de l'obra i l'excel·lència amb què el tema amorós hi és tractat, que se n'ha triat un fragment.

Cal tenir en compte que Joanot Martorell va començar a escriure la novel·la quan era un home de cinquanta anys, al voltant de 1460. Podem, doncs, qualificar-la com a obra de maduresa, en la qual l'autor pot emparar la ficció amb experiències variades i aventures que havia viscut i viatges que havia realitzat.

El tema està tractat mitjançant un joc de perspectives tan interessant, entre la solemnitat i l'enginy satíric, que fa que, sota aquest aspecte formal, resulti d'una gran modernitat una producció del segle xv. El fragment mostra l'actitud aparentment ingènua i desinteressada de la princesa Carmesina i la traça enginyosa de Tirant per declarar-li el seu amor sense paraules.

L'objectiu de l'activitat és, a part de la comprensió lectora, l'anàlisi formal d'un text amb una aportació rica d'estructures morfosintàctiques i aspectes lèxics com a reflexió bàsica dels matisos que proporcionen a l'escriptura; i, a més, conèixer la novel·la de cavalleries i el seu context. L'objectiu últim és que els estudiants escriguin un text seguint en paral·lel la idea que Joanot Martorell exemplifica i que hi incorporin els aprenentatges lingüístics als quals han accedit.

Estructura de l'activitat

L'activitat s'estructura en tres fases. La lectura i la interpretació del fragment és la primera. En la segona, s'estudia l'autor i el context de l'obra per completar el sentit del text proposat; s'hi reflexiona sobre el llenguatge, en especial, els jocs d'oposició i semblança, sobre la morfosintaxi (perífrasis, subordinades), la qual imprimeix un estil particular al diàleg entre tots dos protagonistes. La tercera suposa la síntesi del que l'alumne ha anat aprenent en cada pas de l'activitat.

EL TEXT

Quan la princesa va veure que Tirant se n'anava, va cridar Diafebus i li va demanar molt que digués a Tirant de part seva que, havent dinat, hi anés de seguida, que ella tenia moltes ganes de parlar amb ell, i que després ballarien.

Quan Tirant ho sabé, de seguida es va pensar què passava, i va fer comprar el mirall més bell que pogués trobar i se'l va posar a la màniga. Quan li va semblar que era l'hora, van anar cap al palau i van trobar-hi l'emperador i la filla que conversaven. Quan l'emperador els va veure venir, va demanar que cridessin els músics, i van ballar davant seu molta estona. I l'emperador, després de mirar-s'ho una mica, va retirar-se a la seva cambra. I la princesa, de seguida va deixar de ballar i va agafar Tirant per la mà i van anar a seure en una finestra. I la princesa va començar a dir:

—Cavaller virtuós, em compadeixo molt de vós, pel mal que us veig passar i per això us demano que em vulgueu dir quin mal o quin bé sent la vostra virtuosa persona. Perquè d'aquest mal, jo per amor a vós me'n puc quedar la meua part. I si és un bé, jo estaré molt contenta que us el quedeu tot. Així que feu-me la gràcia de voler-m'ho dir de seguida.

—Senyora —va dir Tirant—, mal vull al mal quan ve en temps de bé, i molt més mal li vull quan per ell perdo el bé, i de tant de mal, jo no en donaria gens a vostra altesa, que el voldria tot per a mi abans que donar-ne una part a ningú. I no cal que parlem més d'això. Parlem, senyora, d'altres coses, de plaer i d'alegria, i deixem les passions que turmenten l'ànima.

—Certament, no hi ha res —va dir la princesa—, per més que l'estimés, que vós la volguéssiu saber i que jo no us la digués de bon grat. Però vós a mi no voleu dir-m'ho. Per això us torno a demanar, per la cosa que més ameu en aquest món, que m'ho digueu.

—Senyora —va dir Tirant—, per favor us suplico que no em vulgueu fer una demanda tan forta com aquesta, perquè tot el que sé en aquest món us ho diré. Senyora, el meu mal ben aviat el diré, però estic segur que arribarà aviat a les orelles del vostre pare i que això serà la causa de la meua mort. Però si no ho dic, també em moriré de dol i d'ira.

—¿I vós us penseu, Tirant —va dir la princesa—, que les coses que s'han de guardar en secret jo les voldria dir al senyor meu pare o a qualsevol altra persona? Jo no sóc com us penseu, o sigui que no tingueu por de dir-me què us passa, perquè jo ho tindrè tancat al meu compartiment secret.

—Senyora, ja que l'altesa vostra m'obliga a dir-ho, només puc dir que amo.

I no va dir més, i va abaixar els ulls a la falda de la princesa.

—Digueu-me, Tirant —va dir la princesa—, i que Déu us deixi obtenir el que desitgeu, digueu-me qui és la senyora que us ho fa passar tan malament, que si us puc ajudar en res ho faré de molt bona gana, que em moro per saber-ho.

Tirant va posar-se la mà a la màniga i en va treure el mirall i va dir:

—Senyora, la imatge que hi veureu pot donar mort o vida. Que vostra altesa li demani que em tingui mercè.

La princesa va agafar de seguida el mirall i amb pas ràpid va entrar a la cambra pensant que hi trobaria alguna dona pintada, i no hi va veure altra cosa que la seva cara. Llavors ella va tenir notícia plena que la festa anava per ella, i va quedar molt admirada que es pogués demanar l'amor d'una dama sense parlar.

Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc* (1490)

En aproximadament cinc minuts cadascú llegeix el text individualment, l'aula en silenci. En segon lloc, el professor llegeix el text en veu alta. Haurà de tenir en compte la diferència entre la veu narrativa en tercera persona i el diàleg entre la princesa i Tirant. És important marcar el ritme de les frases llar-

gues, on hi ha jocs de paraules o reiteracions, per tal d'aclarir el sentit i entrar en la química del que els enamorats es diuen. Després, triant tres alumnes, es llegirà el text a tres veus: narrador/a, noi i noia. Fins podria repetir-se la lectura dels estudiants, successivament, en grups de tres i, d'aquesta manera, tots haurien escoltat el fragment unes quantes vegades. Es pot valorar quin grup ho fa millor, si es disposa d'una taula d'indicadors per a l'expressió oral.

S'obrirà un temps a la participació dels alumnes perquè donin la seva versió del contingut del fragment, responent què explica, quina mena de declaració amorosa confegeixen els personatges amb les seves actituds, retratades al text, i amb les paraules que l'autor els ha adjudicat. L'amor queda expressat de dues maneres: l'una ens l'ofereix la veu narrativa; l'altra, el diàleg entre tots dos protagonistes.

- Els estudiants qualificaran amb dos adjectius com es mostra cada personatge al lector.
- També, faran una descripció del tipus d'amor que hi ha entre Tirant i Carmesina.

¿Ha quedat, encara, algun mot o expressió per captar al cent per cent dins del text? És interessant proposar que els estudiants diguin sinònims o la definició de les paraules que no hagin entès i que hagin buscat al diccionari, i, en acabat, les anotin. Cada estudiant escriurà al quadern de lectura les impressions del text, dels personatges, i les expressions amoroses apreses.

EL PROCÉS D'ANÀLISI

L'autor i el context

Té importància conèixer les principals dades biogràfiques de Joanot Martorell per entendre millor el sentit de la novel·la *Tirant lo Blanc*. També té interès conèixer el context en què Martorell va escriure la novel·la i l'ambient que ell recull desenvolupant l'argument de l'obra. Un altre aspecte a tenir en compte és la repercussió de la novel·la en la literatura posterior a Joanot Martorell i, particularment, en Cervantes. Encara, el tema de l'autoria.

S'agruparan els estudiants de tres en tres i poden recollir informació sobre els temes següents:

- Biografia de Joanot Martorell. Fets que puguin tenir relació amb la novel·la *Tirant lo Blanc*.
- La ciutat de València al segle xv. Població, activitat econòmica i autors que exemplifiquen el grau òptim de la seva cultura literària.
- La família dels Borja. Implicacions en la política de l'època.
- Les novel·les de cavalleries. Característiques i duració del gènere.
- Referències sobre la novel·la *Tirant lo Blanc* que trobem en altres obres de l'època, començant per *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.
- La lluita per l'autoria del *Tirant*: Martí Joan de Galba.

El resultat de cada grup es posarà en comú de manera oral a l'aula i es publicarà al blog, a la web..., per tal que cada alumne ho pugui afegir al seu quadern de lectura.

La forma

Aquest text presenta un gran interès per alguns dels seus aspectes formals.

És notable la presència de mots de sentit oposat i de reiteracions, en el que podem definir com a joc de paraules, aquells que de vegades fem servir quan volem esquivar una comunicació sincera, directa i clara.

...que em vulgueu dir quin **mal** o quin **bé** sent la vostra virtuosa persona. Perquè d'aquest **mal**, jo, per amor a vós, me'n puc quedar la meua part. I si és un **bé**, jo estaré molt contenta que us el quedeu tot.

—Senyora —va dir Tirant— **mal** vull al **mal** quan ve amb temps de **bé**, i molt més **mal** li vull quan per ell perdo el **bé**, i de tant de **mal**, jo no en donaria gens a vostra altesa...

– Per parelles o individualment, es realitzarà una activitat consistent a substituir en cada frase *mal* o *bé* per un sinònim (mot o expressió), mantenint el sentit.

– Reescriu el fragment *Cavaller virtuos... de seguida*, usant paraules oposades o antònims (com per exemple *mal* i *bé*). Comprova els canvis que s'hi han produït, tant en el significat com en la morfosintaxi.

Destaquem, també, unes imatges literàries d'aquest clàssic antic que és la novel·la *Tirant lo Blanc*.

...per tant, no tingueu por de dir-me tot el que us passa, perquè jo ho tindrè tancat al meu **compartiment secret**.

...**arribarà a les orelles** del vostre pare.

– Què significa *compartiment secret* dins del text? Per quin mot o mots podries substituir la frase conservant el mateix sentit que té l'oració completa? Et suggereix una connotació eròtica? Quina?

– Quan diem o escrivim que unes paraules *han arribat a les orelles d'algú*, què volem dir? ESCRIU tres oracions que s'entenguin bé, però usant paraules referides al cos en un llenguatge no realista (sí, metafòric o simbòlic) seguint el model de l'expressió anterior.

A més, al fragment proposat hi ha tota mena d'oracions subordinades: substantives, interrogatives indirectes, adjectives, adverbials temporals —sobretot, en el text corresponent a la veu narrativa—, condicionals, causals, que serveixen per matisar els arguments dins del discurs de tots dos personatges. Es pot:

– Extreure del fragment proposat una oració de cada un dels tipus de subordinades acabades d'esmentar.

– Fer una llista de connectors que introdueixen subordinades i explicar el sentit de l'oració introduïda.

A partir d'aquest text, no gaire extens, es poden repassar les perífrasis verbals més freqüents. La perífrasi verbal és una forma constituïda per un verb conjugat (auxiliar) i un altre en forma no personal —infinitiu, gerundi o participi—, sovint acompanyat per preposicions o conjuncions.

– Perífrasi d'obligació: *I no **cal que parlem** més d'això, **s'han de guardar** en secret.*

– Perífrasi d'imminència: ***va començar a dir**.*

– Perífrasi d'intencionalitat i de possibilitat: *que vós la **volguéssiu saber**, si us **puc ajudar** en res.*

L'activitat que proposem al voltant d'aquests conceptes consisteix a escriure un text sobre el fragment llegit que inclogui dues perífrasis diferents i, al final, atenent a la classificació anterior, posar entre parèntesi quin és el sentit de cada una.

EL TANCAMENT DE L'ACTIVITAT

S'entén que el professor anirà revisant el diari de classe i el quadern de lectura de cada alumne, on han de quedar reflectides la comprensió del text i l'assimilació de totes aquelles activitats que ha anat portant a terme sobre el fragment.

Hi ha moltes altres propostes que hi podríem afegir, entre les quals, les següents:

- Oralment, explica una declaració amorosa vista en una pel·lícula o llegida en un llibre que t'hagi colpit o que et sembli especialment bella. És aconsellable una avaluació de la resta del grup tenint en compte l'originalitat de l'explicació, la manera de relatar, la comicitat.
- Redacta una declaració d'amor en què, com Tirant, la persona enamorada, per vergonya, utilitza una manera original de fer-ho sense dir les paraules.
- Per parelles, actualitzeu (resumir, polir, fer-lo més àgil) el diàleg de Tirant i la princesa utilitzant la majoria dels recursos apresos (antònims, subordinades, perífrasis, imatges...).

Proposta d'avaluació

Exemple de full de planificació i control

Nom _____
Integrants del grup _____ _____ _____
Curs _____
Títol de l'activitat _____
Activitat del grup de treball: El tema de l'amor a la novel·la <i>Tirant lo Blanc</i>
Data de lliurament:
Què he/hem d'aprendre? <ul style="list-style-type: none"> – Lectura i comprensió del fragment – Característiques dels personatges – Perífrasis verbals freqüents i oracions subordinades – Valor dels antònims i d'imatges metafòriques – La novel·la de cavalleries – La ciutat de València al segle xv – Joanot Martorell i Martí Joan de Galba



Llista d'activitats que he/hem de fer

- Orals (lectura, comprensió, sinònims / definicions de mots, exposició tipus d'amor i de declaracions d'afecte).
- Escrites (impressions sobre el text, reescriure introduint vocabulari i morfosintaxi apresada, redacció creativa sobre el tema, actualització de fragments del text antic...).

Recursos i materials

Text en paper, Internet, llibre de text...

Què hem de treballar en grups, en parelles, individualment?

- En grups: lectura, autoria i context.
- En parelles: antònims, actualització del text.
- Individualment: declaració escrita, imatges, redacció creativa.

Planificació i calendari d'actuacions

Data	Activitat concreta	Amb qui	Fet?

Valoració de la feina (d'1 a 10)

Tasca	Valoració d'1 a 10
Comprensió de l'activitat	
Implicació personal	
Implicació del grup	
Contribució al grup	
Adequació del temps	
Valoració global de l'activitat	

Observacions:

3.2

Una actividad a partir de un texto de la literatura castellana

El texto que presentamos pertenece al poeta sevillano Luis Cernuda. Es uno de los poemas de la serie “Poemas para un cuerpo”, en un principio escrito de manera independiente y posteriormente incluido en el libro *Con las horas contadas* (1950-1956). Esta obra fue una de las últimas que compuso el poeta, desde su exilio en México, donde se refugia sabiendo que la vejez comienza a invadir su cuerpo, el mismo cuerpo que reclama, desde el recuerdo, el derecho a seguir viviendo. Hereda la sencillez y la condensación de la poesía de Bécquer, quien tanto le impresionó en sus primeras lecturas. Poeta marcado por su homosexualidad descubierta en la adolescencia, de su poesía brota la imposibilidad de ver cumplidos sus deseos en una realidad que lo rechaza. En verano de 1951 conoció a Salvador, un culturista mexicano, con quien mantuvo una breve relación que constituye el motivo central de los dieciséis poemas de la serie mencionada. En ella, el poeta vuelve la mirada hacia la copla tradicional y el Cancionero, por su brevedad y el tono sencillo.

Realidad, deseo, muerte, vida y amor son temas recurrentes de su poesía, vivida desde la decepción y marcada por el deseo imposible de un amor siempre prohibido. “Contigo” es el poema décimo de la serie y uno de los más breves. Muy popular por su sencillez, supone una declaración de amor que abraza tierra, gente, soledad y muerte, para concluir que, en realidad, el amor —en su personalización del amante— es la vida misma.

Estos versos recuerdan los de Bécquer (*¿Qué es poesía?, dices mientras clavas / en mi pupila tu pupila azul. / ¡Qué es poesía! ¿Y tú me lo preguntas? / Poesía eres tú.*) Pero mientras que los de Bécquer hablaban como motivo central de la poesía en tanto que refleja la esencia de la vida y del amor, en Cernuda es el ser querido el centro de su existencia.

El objetivo de esta actividad es profundizar en la comprensión lectora de un texto poético, reconociendo los elementos retóricos, propios del género lírico, y los elementos lingüísticos que están implicados, además de los sensoriales y connotativos. La actividad se cierra con propuestas de creación diversas, desde las más creativas y artísticas, con recursos audiovisuales, hasta las más sintéticas o académicas, en función del tipo de alumno a quien se dirija. Convendría proponer actividades diferentes para alumnos diferentes, de manera que se pueda atender a las habilidades y aptitudes de cada uno.

Estructura de la actividad

La actividad se desarrolla en tres fases. La primera consiste en leer el poema e interpretarlo. En la segunda se estudia al autor y el contexto para comprender el texto; también se reflexiona sobre el lenguaje poético a partir de la búsqueda de figuras retóricas y de la comparación lingüística con la prosa. La tercera constituye el trabajo final en el que el alumnado debe plasmar la esencia de lo que ha estudiado.

EL TEXTO

¿Mi tierra?
Mi tierra eres tú.

¿Mi gente?
Mi gente eres tú.

El destierro y la muerte
para mí están adonde
no estés tú.

¿Y mi vida?
Dime, mi vida,
¿qué es, si no eres tú?

Luis Cernuda, "Contigo", *Con las horas contadas* (1950-1956)

El docente lee en voz alta el poema, lenta, emotivamente, dirigiendo la mirada al alumnado y recreando el sentimiento del poeta con la música de su voz, con pausas que llamen a la emoción. Vuelve a leer por segunda vez y deja unos tres minutos para que los alumnos escriban, en el cuaderno de lectura, lo que les ha sugerido.

Se abre un turno de palabras en el que, de manera libre, los alumnos expliquen o lean lo que han escrito. El profesor anota las palabras clave en la pizarra. Deberían salir conceptos como amor, totalidad, imposibilidad de vivir sin el amante, soledad de quien ama, exclusividad de este amor...

Sería interesante que precisen —dentro del tema del amor— qué sentimiento se desprende, ya que este tema, como todos, tiene matices muy diferentes.

- En el poema, ¿qué tipo de amor se está expresando? ¿Podría regalar un chico este poema a una chica? ¿Y una chica a un chico? ¿Y una madre o un padre a su hijo o a su hija? En este caso, ¿el poema sirve para expresar otro tipo de matiz amoroso?
- Si hubiera que definir con adjetivos, ¿cuál o cuáles de ellos le corresponden a este poema?

EL PROCESO DE ANÁLISIS

El autor y el contexto

Para comprender la complejidad de la situación en que vivió Cernuda, la clase se dividirá en grupos para informarse de:

- Aspectos biográficos de Luis Cernuda que puedan haber influido en el tono de este poema. Relación con las reflexiones de la fase anterior.
- Características de la poesía de Luis Cernuda. Evolución. Tendrían que situar el poema en esta evolución, ya que supone una vuelta a la sencillez de su primera etapa. Podrían también recopilar otros poemas que les llamaran la atención y preparar copias para la clase; luego, se profundizará en ellos, según las preferencias, por ejemplo declamándolos por parte de los alumnos, pero el profesor puede leer alguno en voz alta para concienciar de la sensibilidad que fluye de su poesía.
- El contexto social, en especial las costumbres de la época.

- El contexto literario: la Generación del 27. ¿Qué papel representaba Cernuda en el grupo de literatos al que se adscribe? Aquí deberían salir ideas como la sombra poderosa que ejercía García Lorca por encima del resto, y en especial por encima de Luis Cernuda. Sobre todo, la innovación y la vanguardia de esta generación de poetas, que supuso que fueran considerados como el Siglo de Plata de la literatura española.

Una clase se dedicaría a exponer lo que los diferentes grupos han averiguado, y el profesor, si fuera necesario, completaría la información. Los materiales —en presentaciones digitales o en procesador de textos— se publicarían en el blog de aula o en el aula virtual del grupo para posteriores utilizaciones, y cuyos resúmenes los alumnos incluirían en el cuaderno de lectura.

La forma

No es objeto de esta propuesta incidir en la forma, pero no está de más, si se considera oportuno, mencionar la irregularidad métrica: versos de arte menor de 3, 4, 5, 6 y 7 sílabas distribuidos de manera libre, al igual que las rimas: la rima que se encuentra se consigue repitiendo las mismas palabras (*tú, vida*) a excepción de dos versos que riman en asonancia (*gente, muerte*). Esta irregularidad es una de las peculiaridades de la Generación del 27, que reclamó la libertad métrica para expresarse.

A partir de este momento, se puede proponer que, de manera individual, los estudiantes escriban en su cuaderno los aspectos formales que les llamen la atención. Se abre el turno de intervenciones y el profesor apunta en la pizarra. Deberían salir figuras como la interrogación retórica (*¿Mi tierra?*), la hipérbole (*Mi gente eres tú*), la personificación (*Mi tierra eres tú*), el apóstrofe (*Dime, mi vida,...*), el paralelismo (*¿Mi tierra? / ¿Mi gente?, o Mi tierra eres tú / Mi gente eres tú*). Dependiendo del criterio del profesor, se podría hablar también de poliptoton (*están/estés, es/eres*).

También se puede hablar de una figura retórica que invita a tratar una cuestión lingüística: la elipsis o la falta del verbo en las interrogaciones retóricas.

Se propone a los alumnos que expliquen qué efecto consigue, sobre todo, teniendo en cuenta que el verbo que cae es un copulativo, pero que también cae el pronombre interrogativo e, incluso, proposiciones completas.

Este ejercicio se podría completar con otro: hacer una transcripción en prosa no poética del poema de Cernuda. Una de las transcripciones, la que el profesor considere más adecuada, se podría escribir en la pizarra o proyectar en la pantalla o pizarra digital. Allí se verían aspectos que diferencian el tratamiento del lenguaje en la poesía y en la prosa, como:

Poesía	Prosa
<i>¿Mi tierra?</i>	<i>Me preguntas cuál es mi tierra.</i>
<i>¿Mi gente?</i>	<i>También me preguntas cuál es mi gente.</i>
<i>¿Y mi vida?</i>	<i>Finalmente, me preguntas qué es mi vida.</i>

- Paso de interrogativa directa a interrogativa indirecta.
- Elisión de la proposición principal, por lo tanto, alteración sintáctica.
- Elisión del verbo de la proposición subordinada. En este punto se podría comentar que el verbo copulativo está vacío de significado y que simplemente tiene una función identificativa.

La segunda parte del poema está muy cerca de la prosa en cuanto al lenguaje y no se producen cambios:

Poesía	Prosa
<i>El destierro y la muerte para mí están adonde no estés tú.</i>	<i>El destierro y la muerte para mí están adonde no estés tú.</i>

La sencillez del poema se refleja también en los verbos, todos copulativos, a excepción del *están/estés* de los versos 6 y 7, que funcionan como predicativos. Se puede aprovechar esta aparición del uso predicativo del verbo *estar* para reflexionar sobre ello.

Los dos últimos versos, que son la culminación del poema o clímax, nos dan la idea de que las interrogaciones retóricas de los primeros versos no se las hacía el mismo poeta, sino que estaba dialogando imaginariamente con el amor de su vida, y el apóstrofe es clave en este descubrimiento.

Deberíamos reflexionar también sobre la metáfora de la palabra *vida* en el antepenúltimo y el penúltimo versos. Mientras que en el primero significa 'existencia', la segunda acepción es afectiva y alude a la persona amada.

Con estas actividades se concientia al estudiante de lo que supone el uso del lenguaje literario.

Sería necesario que los alumnos anotasen en el cuaderno de lectura las figuras retóricas que vayan apareciendo.

EL CIERRE DE LA ACTIVIDAD

La actividad final puede ser muy variada. El profesorado, además de revisar el cuaderno de lectura para comprobar el grado de comprensión del texto y el aprendizaje del alumno, puede proponer alguno de los siguientes trabajos:

- Realizar un audiovisual en el que interpreten artísticamente el poema de Cernuda. Por ejemplo, pueden hacer una declaración amorosa a la pareja, contextualizada, de modo que la declamación del poema sea su culminación.
- Musicar el poema.
- De entre los poemas recopilados en la segunda fase, elegir unos cuantos para hacer una declamación ante la clase. Los mismos alumnos conformarían el jurado, de manera que, con unas pautas previamente establecidas de lo que se exige a una buena declamación, se puntúen y elijan a la persona que lo haya hecho mejor. Esto supondría una calificación extraordinaria para esa persona.
- Escribir una declaración amorosa, en verso o en prosa, utilizando cualquier género discursivo o textual (carta, descripción, anécdota, chiste, poema...).
- Redactar un texto expositivo donde se manifieste lo que más ha llamado la atención del texto, que describa el proceso de comprensión que se ha hecho a lo largo de la actividad (metacognición), que destaque los rasgos más importantes de todo lo que se ha dicho...

Las opciones se pueden combinar.

Las producciones audiovisuales o las musicalizaciones se publicarían en la web (wiki, blog...) para que todos puedan disfrutarlas.

Propuesta de evaluación

La dimensión oral es muy importante en la actividad sobre Cernuda. Por este motivo ofrecemos una tabla de indicadores para que los alumnos puedan evaluarse mutuamente y autoevaluarse. No obstante, se vuelve a incidir en que es conveniente que los criterios de evaluación que aparecen en esta tabla sean consensuados por todos, profesor y alumnos. Se puede partir del modelo del docente, quien lee al comienzo, y, para fijar criterios, preguntar: *¿Qué he hecho al leer? ¿Cómo he leído? Desmenuzad mi lectura.* Deberían salir aspectos como los que se presentan a continuación.

Tabla de indicadores

	De 1 a 10
¿Ha hecho las pausas adecuadas en cada momento?	
¿Ha vocalizado claramente?	
¿La entonación ha sido la correcta? ¿O ha perdido la voz al final de la frase o del verso?	
¿Ha matizado con la voz las oraciones o los versos según lo que se quería expresar?	
¿El volumen ha sido el adecuado? ¿Demasiado bajo, demasiado alto?	
¿Ha hablado/declamado a la velocidad adecuada? ¿Demasiado lentamente, demasiado rápidamente?	
¿Ha vigilado el timbre? ¿O se le ha escapado la voz más aguda/grave?	
¿Ha dejado pausas involuntarias entre las palabras, oraciones, versos?	
¿La posición del cuerpo ha sido la adecuada?	
Y la gesticulación, ¿ha sido adecuada? ¿Demasiado tímida, histriónica?	
Media otorgada	

3.3

Una activitat a partir d'un text de la literatura universal

L'influx de l'obra de Shakespeare sobre la literatura i les arts posteriors és molt important i s'expressa en diversos camins a través de diferents gèneres i disciplines, des d'interpretacions dramàtiques en escena fins a adaptacions cinematogràfiques. Romeu i Julieta han esdevingut personatges arquetípics que representen, entre altres coses, l'amor impossible.

El text que proposem és un fragment de l'acte II, concretament de la segona escena. Romeu ha entrat al jardí de la casa dels Capulet i sent com Julieta, des de la finestra i sense haver advertit la seva presència, està declarant el seu amor per ell en plena nit. Finalment, el jove cavaller decideix presentar-se a la dama, cosa que provoca un intens diàleg amorós entre els enamorats.

Precisament, l'estructura dialogada brinda l'oportunitat de practicar la lectura en veu alta. Des d'una perspectiva competencial, juntament amb les competències de la dimensió literària, podem potenciar també de manera significativa les pròpies de la dimensió oral. Es tracta de comprendre un text de declaració amorosa des del gaudi que ofereix la paraula poètica posada en escena.

Tot això ens permet fixar tres objectius principals i un de complementari en la realització d'aquesta activitat. En primer lloc, i com que es tracta d'un text teatral, s'enfoca la comprensió lectora des del gaudi i el coneixement que provoca la lectura en veu alta. D'aquesta manera, abordem tant l'art de la recitació com el que significa la dramatització d'un text per arribar a comprendre el sentit de la representació teatral. En segon lloc, aprofundim en el coneixement del text teatral atenent a trets de gènere com l'estructura en actes i escenes, la significació de l'acotació, la confrontació entre diàleg i monòleg o l'adscripció a la tragèdia. En tercer lloc, l'anàlisi del tema plantejat ens condueix a reflexionar sobre el sentiment humà de l'amor i la seves conseqüències en les nostres vides. El fet que es tracti d'una declaració en un context determinat, delimitat per l'escena on es produeix, serveix per observar el concepte d'aquest amor i la seva expressió. L'establiment d'estratègies per localitzar els mots clau del diàleg ajuden a comprendre la força de l'al·legoria que constitueix. Finalment, la producció de tancament ajudarà a reflexionar sobre l'actualitat de Shakespeare i, per tant, introduirà el concepte de clàssic.

Estructura de l'activitat

És important acompanyar l'alumne en tot moment marcant les diverses fases de l'activitat. També l'informarem del que haurà de realitzar i de com l'avaluarem.

De bon començament, interessa introduir el concepte de dramaturgia, de manera que la lectura en veu alta esdevé fonamental. Així es desenvolupa una fase de lectura que es completa amb una reflexió lèxica. En una segona etapa, es duu a terme el procés d'anàlisi que consta de tres grans blocs. En el primer, s'estudia el context i l'autor per tal de comprendre millor el fragment seleccionat. En el segon, s'aborda l'estructura textual que determina el text dramàtic i el que significa el teatre en vers. En el tercer, aprofundim l'expressió literària de l'amor com a tema a partir del llenguatge metafòric i l'al·legoria. Finalment, tanquem l'activitat amb una proposta d'escriptura des dels grups de crítica i la coavaluació tot seguint una pauta.

EL TEXT

Acte II. Escena 2

Jardí dels Capulet. Entra Romeu.

[...]

JULIETA

Oh, Romeu! Oh, Romeu! Per què ets Romeu?
Renega els pares i refusa el nom;
o, si no ho vols, jura ser el meu amor
i jo ja no seré una Capulet.

ROMEU, *a part*

L'escolto més estona. O li responc?

JULIETA

De tu, només el nom m'és enemic;
tu ets tu: no ho ets pas, un Montagut.
Què és un Montagut? No és mà, ni peu,
ni braç, ni cara, ni cap altre membre
d'un cos humà. Oh, sigues un altre nom!
Què val un nom? Girant el de la rosa,
faria la mateixa dolça flaire.
També Romeu, si no es digués Romeu,
servaria els encisos que ja té
sense aquest títol. Romeu, treu-te el nom,
i a canvi del que no és cap part de tu,
pren-me sencera a mi.

ROMEU

I jo et prenc pel mot:
digue'm només "Amor", en nou bateig,
i ja no tornaré a ser mai Romeu.

JULIETA

Qui ets tu, que a l'empara de la nit
m'escoltes els secrets?

ROMEU

Si és amb un nom,
no sé com explicar-te qui sóc jo:
el meu nom, bella santa, m'és odiós,
perquè és un enemic de tu mateixa;
si només fos escrit, l'estriparia.

JULIETA

Encara no he begut ni cent paraules
d'aquests llavis, i ja en conec el so:
no ets, tu, Romeu, i doncs un Montagut?

ROMEU

Cap dels dos, si cap d'ells et desagrada.

JULIETA

Digues, com has entrat aquí, i per què?
Aquests murs són difícils d'escalar,
i aquest lloc t'és la mort, sent tu qui ets,
si cap dels meus parents t'hi descobreix.

ROMEU

He saltat amb les ales de l'amor,
que l'amor no l'atura mai cap pedra,
i allò que ell pugui fer, gosa intentar-ho:
per tant, els teus parents no em són obstacle.

JULIETA

Si et troben aquí dins, et mataran.

ROMEU

Per Déu, hi ha més perill en els teus ulls
que en vint espases seves: si em són dolços,
no em cal témer la seva hostilitat.

JULIETA

Per res del món voldria que et trobessin.

ROMEU

El mantell de la nit em protegeix;
però si no m'estimes, que m'hi trobin:
prefereixo morir sota el teu odi
que sobreviure sense el teu amor.

JULIETA

Qui t'ha guiat fins a trobar aquest lloc?

ROMEU

L'amor, que m'empenyia a preguntar.
Ell ha posat consell, i jo la vista.
No sóc pilot, però si fossis lluny,
en una platja d'una mar remota,
ho arriscaria tot per semblant gènere.

JULIETA

Sort que el vel de la nit em guarda el rostre,
si no, el rubor m'encendria la galta
per tot això que acabes de sentir.
Jo bé em voldria captenir, i negar
tot el que he dit. Però, adéu, compliments!
M'estimes? Sé que tu em diràs que "sí",
i jo et prendré pel mot. Però si ho jures,
ho pots fer en fals. I Júpiter se'n riu,
dels perjuris d'amor. Oh, dolç Romeu,
si m'estimes, declara-ho lleialment.
O si em creus massa fàcil de guanyar,
et faré morros i et diré que no
perquè em festegis, no per altra cosa.



De veres, Montagut, m'agrades massa,
i sé que pots tenir-me per lleugera:
però creu-me, seré molt més lleial
que les múrries que afecten tímidesa.
Jo hauria estat esquiva, t'ho confesso,
si no haguessis sentit, d'amagat meu,
la meva gran passió; per tant, perdona'm,
i no carreguis a un amor lleuger
allò que la tenebra ha descobert.

ROMEU
Et juro per la lluna beneïda
que corona d'argent aquests fruiters...

JULIETA
No juris per la lluna, la inconstant,
que muda cada mes la seva esfera,
no fos que el teu amor tornés mudable.

ROMEU
Doncs per què puc jurar?

JULIETA
Per res: no juris.
O, si ho vols fer, jura per tu mateix,
que ets el déu de la meva idolatria,
i jo et creuré.

ROMEU
Si l'amor del meu cor...

JULIETA
No, no hi tornis: encara que em fas goig,
no em fa goig fer cap tracte aquesta nit:
massa imprudent, sobtat i temerari,

com el llampec, que deixa d'existir
abans no dius "llampega!". Au, bona nit!
Potser, amb l'alè d'estiu, el brot d'amor
serà una bella flor, en un nouencontre.
Ara, adéu, bon repòs i bona nit
tingui el teu cor, com els que hi ha en el meu pit!

ROMEU
Em deixaràs així, insatisfet?

JULIETA
Quina satisfacció vols tenir avui?

ROMEU
L'intercanvi de vots d'amor fidel.

JULIETA
T'he dat el meu abans que els demanessis:
i tant de bo no ho hagués fet encara.

ROMEU
Ara el retiraries? Per què, amor?

JULIETA
Per ser pròdiga i dar-te'l de bell nou.
I amb tot, només desitjo el que ja tinc:
el meu tresor és ample com el mar,
i l'amor, tan profund; com més te'n dono
més en tinc, perquè tots dos són infinits.
Sento soroll a dins; adéu, amor!

[...]

William Shakespeare, *Romeu i Julieta* (1597)

Per tal d'assolir el concepte de text dramàtic, el docent dedicarà temps a la lectura en veu alta. Per això, s'establiran parelles d'alumnes que encarnaran els personatges de Romeu i Julieta. Abans de la lectura, convé deixar un temps de preparació que serveixi d'entrenament. El docent pot donar suport individualitzat per tal de resoldre dubtes de pronúncia, entonació, etc. No s'abordarà, però, cap sentit interpretatiu del text, ja que es vol provocar un primer impacte a través de les paraules llegides. Després d'aquesta presa prèvia de contacte i entrenament per parelles, passarem a la lectura col·lectiva. Aquí, anirem alternant les parelles i farem més d'una volta de lectura. Els alumnes que escolten han d'anotar en el seu quadern les paraules, frases, imatges... que no entenen, amb la idea de compartir-les en acabar els torns.

EL PROCÉS D'ANÀLISI

L'autor i el context

A l'inici de l'activitat, el docent ha situat el fragment objecte de comentari. Ara es proposa d'aprofundir els elements contextuals a partir de tres grans cercles conceptuals determinats per l'autor, l'època i l'obra. Per això, les parelles que han llegit anteriorment s'agruparan en quatre grans grups per tal de preparar la resposta a quatre qüestions:

1. Qui va ser William Shakespeare?
2. En quina època va viure i escriure?
3. Trets principals de l'obra *Romeu i Julieta*.
4. Trieu tres obres de Shakespeare que tractin temes diferents i digueu breument quins són.

El resultat es comparteix mitjançant una exposició oral i, amb els canvis que convingui, s'incorpora al web de la classe.

La forma i l'estructura

Tot seguit tractem de la comprensió del teatre escrit a través d'alguns aspectes fonamentals. L'objectiu és que l'alumne adquireixi destresa a l'hora de fer front a la lectura d'un text dramàtic escrit i, per extensió, a la representació dramàtica quan tingui ocasió d'assistir al teatre o de veure una representació teatral. D'aquesta manera, li demanem que respongui individualment a les següents qüestions i que incorpori per escrit els seus comentaris al quadern de lectura.

1. Defineix en poques línies, i sense copiar-los, els conceptes: *acte*, *escena*, *diàleg*, *monòleg* i *acotació*.
2. Un cop definits els mots anteriors, respon:
 - Quants actes componen *Romeu i Julieta*?
 - Hi ha alguna acotació? Quina funció té en el text?
 - Hi ha algun monòleg en el text? Quin? De què ens informa?
3. El text està escrit en vers. Comenta breument quin efecte provoca això.
4. El teatre distingeix entre tragèdia, comèdia i tragicomèdia. Després d'informar-te sobre l'argument de l'obra, digues a quin gènere pertany i per què.

L'expressió de l'amor de parella

L'amor és el gran tema de l'obra. Intentarem aprofundir en la mena de sentiment amorós que planteja l'autor, per a la qual cosa proposem un debat en què els alumnes han de pensar i escriure individualment, al quadern, una resposta per a cadascun dels aspectes que es proposen a continuació.

1. Quin tipus d'amor presenta Shakespeare en el text?

Juntament amb això, el fragment escollit planteja una declaració amorosa. Respon per escrit al teu quadern una resposta a la pregunta següent per participar després en el debat:

2. Com planteja l'autor la declaració entre els personatges?

L'objectiu se centra ara a demostrar com un contingut en literatura va sempre associat a una forma, a una manera d'entendre l'expressió literària. Aquí, el docent incorpora dos conceptes perquè l'alumne els defineixi en el quadern:

3. Cerca una metàfora del text que t'hagi agradat i escriu-la al quadern per compartir-la després amb els companys.

Tot seguit, per ajudar a aprofundir en el caràcter al·legòric del text, proposem diverses qüestions que col·laboren en el procés d'interpretació. Per això, demanem en primer lloc que l'alumne es fixi en la utilització d'un mot clau en la construcció del paràgraf: *nom*. L'observació de com s'associa aquest nom amb els verbs del fragment ens ofereix una línia de sentit que ajuda tant a comprendre el significat com a gaudir de l'habilitat expressiva de Shakespeare. D'aquesta manera, podríem plantejar una pregunta com la següent:

4. Per què Julieta fa servir el mot *nom*? Associa'l en el text als verbs següents i justifica les respostes:

- Refusar
- Ser
- Valer
- Girar
- Treure

I, ara, seguim a partir d'aquest punt:

5. Amb quin nom es rebateja Romeu? Per què?

6. El perill, la nit i l'amor determinen la continuació del diàleg. Respon:

- Què vol dir Romeu quan afirma: *He saltat amb les ales de l'amor*?
- Què vol dir que hi ha més perill en el ulls de Julieta que en vint espases?
- Qui ha guiat Romeu fins allà?

7. A continuació Julieta aborda directament la qüestió de la declaració amorosa.

- Per què li demana perdó Julieta a Romeu?
- Per qui no pot jurar Romeu i per qui sí?
- Vol fer "tractes" Julieta aquella nit? Busca dues metàfores que expressin el perquè (la rapidesa del llampec i la florida de l'estiu).

8. La part final del text gira al voltant del "vot d'amor".

- Què és un vot d'amor?
- Per què retiraria Julieta el seu vot? Explica-ho.
- Dígues dos adjectius que defineixin com sent l'amor Julieta. Justifica la teva tria.

EL TANCAMENT DE L'ACTIVITAT

Progressivament el docent ha fet revertir la part principal de les respostes al quadern de lectura, de manera que revisar-lo constituirà un bon instrument per comprovar l'adquisició de la competència de comprensió literària de l'alumne. L'observació de les intervencions en els debats orals constitueix una altra eina d'avaluació.

Per cloure l'activitat, proposem d'elaborar un escrit tot seguint una **guia amb indicadors**. El tema de l'escrit parteix de la pregunta:

Creus que Shakespeare continua essent un autor actual?

S'ha de tenir present que la finalitat darrera és poder debatre la qüestió col·lectivament a classe.

L'activitat tindrà quatre fases:

1. L'alumne escriu l'esborrany del que vol dir (prèviament haurà fet la planificació de l'escrit).
2. Després es reuneixen tres companys per formar el que anomenem un grup de crítica.³ Aquesta denominació respon al fet que cadascun d'ells llegeix els esborranys dels companys, prenent com a referència la guia amb indicadors que presentem a continuació. Es comenten els textos mútuament i els valoren entre ells (coavaluació).
3. L'alumne, a casa, té en compte individualment els comentaris dels companys de grup i redacta el text definitiu, que lliurarà al professor.
4. Es duu a terme el debat a classe.

Es tracta, doncs, de realitzar competencialment una activitat de raonament al voltant de la literatura, utilitzant les bases del text argumentatiu en què es fan activitats individuals i de grup.

Proposta d'avaluació

Per facilitar el treball en un grup de crítica, els alumnes disposen de la guia amb indicadors següent, que els permet dur a terme una tasca de coavaluació. Un cop realitzada, obtindran individualment unes pistes de millora que els ajudarà a enllestir la producció proposada. La guia planteja respostes concretes organitzades en quatre blocs que permeten reflexionar sobre l'esborrany elaborat. El primer se centra en les característiques generals de l'argumentació, cosa que es desenvolupa de manera més detallada en el segon bloc, que gira al voltant de com s'ha organitzat el text. El tercer proposa una reflexió sobre la utilització del llenguatge i acaba amb una valoració.

Guia amb indicadors

Els elements de l'argumentació (marca-ho amb una X)	Sí	No	Mitjanament
Queda clar a qui es vol convèncer?			
Queda palès qui escriu el text?			
Definim de manera concreta la nostra opinió?			
Donem arguments per justificar-la?			
L'autor manifesta que coneix alguna opinió dels oponents? (contraarguments)			

→

3. Björk i Blomstrand (2006) parlen de grups de crítica referint-se a grups de treball en què els mateixos companys, seguint una guia d'anàlisi del text, critiquen els textos dels companys, és a dir, comenten amb criteri i proposen modificacions per millorar-los.

L'organització o estructura del text		
On hem escrit la nostra opinió o tesi? (marca-ho amb una X)		
Al començament		
Al final		
Apareix més d'una vegada		
Al començament i al final		
No apareix		
Quants arguments hem donat per defensar la nostra opinió? (marca-ho amb una X)		
Tots els de la llista de planificació		
Uns quants		
Un únic argument		
Cap		
Tipus d'arguments (escriu SÍ o NO)		
Hi ha arguments basats en opinions d'algun entès en el tema (argument d'autoritat).		
Hi ha arguments justificats amb dades objectives o exemples.		
Els arguments es justifiquen en la nostra experiència personal.		
Com es presenten els arguments? (escriu SÍ o NO)		
Es presenten en un sol paràgraf, un rere l'altre.		
Hi ha arguments a cada paràgraf, amb exemples i explicacions.		
Hi ha elements que marquen l'ordre dels arguments.		
Es contrasten els arguments amb els contraarguments en el mateix paràgraf.		
Els arguments i els contraarguments es presenten en paràgrafs diferents.		
S'usen elements lingüístics (connectors) per marcar l'acceptació dels contraarguments.		
Llenguatge i estil (comenta-ho oralment amb el teu grup de crítica)		
Quines paraules o expressions et semblen encertades o eficaces?		
Quines frases o expressions et semblen innecessàries, repetitives o mal expressades?		
Quines oracions són massa difícils de comprendre?		
Són adequats els elements lingüístics (connectors) que relacionen els paràgrafs?		
Quins errors ortogràfics o tipogràfics has observat?		
Valoracions		
Valoracions del grup de crítica (de l'1 al 10)	Company/a A:	Company/a B:
Valoració de l'autor (de l'1 al 10)		
Observacions:		

Bibliografia

BJÖRK, Lennart; BLOMSTRAND, Ingegerd. *La escritura en la enseñanza secundaria*. 4a ed. Barcelona: Graó, 2006. (Col. Biblioteca de Textos; 151)

BORDONS, Gloria. “La formació literària en l’aprenentatge de la llengua”. *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*. [Barcelona: Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya] (2011). (Col. Innovació i Formació; 1)

CALATAYUD, Francesc; ESCRIVÀ, Rosa. “Els clàssics a secundària i a batxillerat”, *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó, 2004.

CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa. *L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en l’educació secundària*. Barcelona: ICE-Horsori. Universitat de Barcelona, 1998.

COLOMER, Teresa. “**La enseñanza de la literatura como construcción de sentido**”, *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura* [en línia], año 22 (2001). [Consulta: 28 novembre 2014].

CUÉLLAR, M^a Ángeles. **El cuento literario** [en línia] (2010). [Consulta: 28 novembre 2014].

JORBA, Jaume; CASELLAS, Esther. *La regulació i l’autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB, 1997. (Sèrie Eines i Estratègies; 1)

MARGALLO, Ana María. “Com elaborar la resposta lectora als textos literaris mitjançant l’escriptura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [Barcelona: Graó], núm. 61 (2013).

SANMARTÍ, Neus. **Avaluar per aprendre. L’avaluació per millorar els aprenentatges de l’alumnat en el marc del currículum per competències** [en línia] [Barcelona: Direcció General de l’Educació Bàsica i el Batxillerat. Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya] (2010). [Consulta: 28 novembre 2014].

Procedència dels textos

ANÓNIMO, *Lazarillo de Tormes* [en línia] **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes** [Consulta: 28 novembre 2014].

BENEDETTI, Mario. *Poemas de otros*. Extret de **Poesía en español** [Consulta: 28 novembre 2014].

BERTRANA, Aurora. *Paradisos oceànics*. Barcelona: Ed. La Sal, 1988.

CERNUDA, Luis. *Con las horas contadas*. Extret de **Poesía en español** [Consulta: 28 novembre 2014].

HOMER. *Les aventures d’Ulisses*. Adaptació de Carles Riba. Barcelona: Proa, 1986.

MARTORELL, Joanot. *Tirant lo Blanc. Episodis amorosos*. Adaptació de Toni Sala. Barcelona: Educaula 62, 2012. (Col·lecció Les Eines)

MATUTE, Ana M^a. *Los niños tontos*. © Ana María Matute, 1956, Herederos de Ana María Matute.

RODOREDA, Mercè. *Cartes a l’Anna Murià* (1939-1956). Barcelona: Ed. La Sal, 1985. Agraïm la col·laboració de la Fundació Mercè Rodoreda.

SHAKESPEARE, William. *Romeu i Julieta*. Text adaptat per Miquel Descot. Barcelona: Educaula 62, 2013 (Col·lecció Les Eines).