

SUMARI:

1. Resum/paraules clau.....	4
2. Introducció i justificació del tema.....	5
3. Objectius.....	7
4. Estat de la qüestió	8
4.1. Didàctica de la llengua i la literatura catalana.....	8
4.1.1. Didàctica de la llengua.....	9
4.1.2. Didàctica de la literatura.....	11
4.2. Les tipologies textuais i la seva didàctica.....	12
4.2.1. El concepte i la lingüística del text.....	12
4.2.2. La didàctica de les tipologies textuais.....	13
4.2.3. La didàctica de l'escriptura i la importància de l'oralitat: anem cap a un enfocament comunicatiu.....	15
4.2.4. Propostes didàctiques.....	16
4.2.5. Les tipologies textuais dins el currículum de Llengua Catalana i Literatura.....	17
4.3. Les enquestes: punt de partida de la proposta.....	18
4.3.1. Elaboració.....	18
4.3.2. Resultats.....	19
4.3.2.1. Metodologia tipologies textuais.....	19
4.3.2.2. Corpus de textos.....	21
4.3.3. Conclusions.....	22
4.4. Educació emocional.....	22

5. Proposta didàctica.....	24
5.1. Introducció.....	25
5.2. Contextualització.....	26
5.3. Justificació del títol.....	27
5.4. Metodologia.....	27
5.5. Objectius generals i específics en relació amb les competències bàsiques.....	28
5.6. Continguts.....	30
5.7. Temporització i activitats.....	32
5.8. Criteris d'avaluació.....	35
5.9. Criteris de qualificació.....	36
5.10. Atenció a la diversitat.....	36
5.11. Avaluació a l'atenció a la diversitat.....	37
5.12. Espais.....	38
5.13. Materials i recursos.....	39
5.14. TIC.....	40
5.15. Temes transversals.....	41
6. Conclusions.....	42
7. Referències bibliogràfiques.....	43
8. Bibliografia.....	46

Annexos

*La lectura és una font de plaer, però és també,
per damunt de tot, una descoberta activa –que sovint demana esforç–
del món que ens envolta.*

Alzina et al. (2000:13)

1. RESUM I PARAULES CLAU

Resum:

El present treball és una investigació sobre l'ensenyament de les tipologies textuais a secundària i l'adequació dels textos seleccionats per aconseguir un aprenentatge significatiu de l'alumnat. Comprensió i expressió són els eixos bàsics del procés ensenyament-aprenentatge i el protagonista, l'alumne, necessita la competència comunicativa per adquirir altres coneixements, per això pensam que és tan important fer feina amb les tipologies textuais seguint sempre que sigui possible un mètode inductiu, que faci que l'alumne descobreixi les diferències entre elles i sigui capaç de crear textos de tot tipus.

El treball consta de dues parts. La primera és un estudi sobre la didàctica de les tipologies textuais, que inclou un anàlisi dels diferents treballs publicats i una enquesta feta als professors de secundària de les Illes Balears. La segona part, en canvi, és una proposta didàctica d'ensenyament de les tipologies textuais, i concretament dels textos narratius. Aquesta proposta ha estat elaborada sota els pilars de l'educació inclusiva, i concep el text no només com una oportunitat per aprendre llengua a partir de la comprensió i la pròpia creació, sinó també com una eina per treballar les emocions i el jo.

El títol elegit per a la unitat didàctica respon a la necessitat de motivar l'alumnat a treballar les tipologies textuais (expressió que per ventura "allunya" l'alumne del contingut). La narració és *un mirall* perquè ell s'hi pot veure reflectit i també *una finestra* perquè li permetrà viure experiències alienes (obrir-se al món). Si comptam amb l'atenció de l'alumne aconseguirem més fàcilment els objectius que ens hem proposat.

Paraules clau: tipologies textuais, didàctica, comprensió lectora, expressió escrita, textos narratius, educació inclusiva.

2. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

Aquest treball sorgeix de les diverses inquietuds i curiositats que ens han aparegut durant i després de les pràctiques docents.

En primer lloc, hem notat unes mancances evidents en l'expressió dels nostres alumnes i, per això, considerem important que tinguin una bona base d'expressió oral, escrita i comprensió lectora.

Després, hem pogut comprovar com sovint les tipologies textuals s'expliquen com a elements independents dins les unitats didàctiques dissenyades als llibres de text. És a dir, en la majoria dels llibres de text s'expliquen els diversos apartats (comprensió lectora, ortografia, gramàtica, lèxic, etc.) com a unitats deslligades una de l'altra. Per això, veim una possibilitat de millora en el fet d'elaborar unitats didàctiques que contemplin l'aprenentatge de llengua com un tot, partint sempre des del text.

La tria de textos és clau per diversos motius. Primerament, perquè els alumnes sovint aprenen a través de la imitació. Per tant, si es troben davant un text ben escrit, seran capaços de produir-ne un de semblant. També és important triar els textos perquè concebem el text no només com una porta oberta a l'aprenentatge de llengua i literatura, sinó també com una manera de treballar les emocions i la individualitat de l'alumne.

Deixant de banda els continguts, hem notat com els alumnes manquen de motivació per aprendre. Sigui quina sigui la causa (problemes a casa, crisi personal, etc.) és un dels punts amb què hem de treballar per aconseguir que se sentin a gust i satisfets del seu aprenentatge.

En relació amb el que acabam d'esmentar, apareix el títol suggeridor d'aquest treball, «*Narrativa: finestra i mirall*». *La importància de la selecció de textos per a treballar les tipologies textuals*. El títol consta de dues parts, la primera, que és el títol de la unitat didàctica que treballarem, i que està escrita en forma de metàfora; i la segona, com a explicació més objectiva del treball. La metàfora de la literatura com a finestra i mirall l'agafem de la conferència de dia 22 de setembre de 1998 que va fer Antonio Muñoz Molina en el marc del cicle «L'educació que volem» organitzat pel grup Santillana. «*La disciplina de la*

imaginación» és el títol que va posar l'autor a la ponència, en la qual proposa un canvi en l'ensenyament de la literatura. El tema que ens ocupa és que Muñoz Molina tenia una visió de la literatura com un *mirall* al qual ens podem veure a nosaltres mateixos i identificar-nos amb el text, però també com una *finestra*, és a dir, que siguem capaços de veure més enllà de nosaltres mateixos i obrim la finestra de la nostra imaginació, «*La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada y de nuestra experiencia. Es una ventana y también un espejo*» (Muñoz Molina, 1998).

D'aquesta manera, hem triat aquest títol perquè consideram que pot crear curiositat als alumnes per a l'aprenentatge. El fet que estigui «allunyat» dels títols convencionals pot servir d'element de motivació per a la unitat didàctica.

3. OBJECTIUS

1. Investigar sobre la didàctica de les diferents tipologies textuais.

Fer una recerca i indagar sobre la didàctica de les tipologies textuais, tot tenint en compte els estudis i projectes realitzats fins a dia d'avui.

2. Elaborar un corpus textual a partir dels models presentats en una enquesta feta al professorat de les Illes Balears.

Dissenyar una enquesta per tal de posar com a punt de partida del treball la pròpia experiència dels professors de les Illes Balears, en la qual se'ls demanarà una sèrie de qüestions relacionades amb les tipologies textuais i recollirem tot un conjunt de textos model que ens hauran fet arribar els professors enquestats.

3. Crear una proposta didàctica per a primer d'ESO sobre tipologies textuais i, més concretament, sobre textos narratius.

Partir de les enquestes i el material que ens hauran fet arribar per tal de crear una unitat didàctica de 1r d'ESO significativa i pràctica sobre els textos narratius.

4. Elaborar un blog on es podran consultar els diferents textos i on els alumnes podran penjar-hi les seves creacions.

Dissenyar un blog en el qual els alumnes podran accedir per tal de consultar els textos estudiats i penjar-hi els textos elaborats per ells mateixos, amb la intenció que en tot moment els puguin tenir a l'abast per al projecte final de l'assignatura de català.

5. Dur a terme una proposta didàctica que s'adapti a les directrius de l'educació inclusiva, significativa i de qualitat.

En el marc de l'ensenyament actual, l'educació inclusiva és fonamental. No tot l'alumnat aprèn al mateix ritme i convé tenir-ho en compte a l'hora de planificar la unitat didàctica.

4. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Hem dividit l'estat de la qüestió en quatre punts que van d'allò més general al més concret. Primer, ens centrarem en la didàctica general i als conceptes de llengua i literatura; seguidament, ens endinsarem dins l'àmbit que ens pertoca, la llengua i literatura catalanes; a continuació, concretarem en el terme de les tipologies textuais i la seva didàctica; farem un estudi sobre les enquestes fetes als professors de català que fonamenten el treball present; i finalment, farem incís sobre l'educació emocional.

El fet que no ens decanem únicament cap a la didàctica de la llengua o cap a la de la literatura té com a explicació que el tema que treballarem és el de les tipologies textuais, i concretament els textos narratius. D'aquesta manera, s'entrelliguen llengua i literatura constantment, ja que és una feina d'expressió escrita, comprensió lectora de textos literaris i creació literària.

4.1. Didàctica de la llengua

Si cerquem la definició de «llengua» al diccionari normatiu trobarem que és el «sistema de signes orals, reflectit sovint en un codi escrit, que serveix bàsicament per a la comunicació». ¹La llengua, per tant, és comunicació, i és una de les habilitats que ens fa humans. Segons Cassany (2010: 35) la llengua és més que això, és l'instrument amb què organitzam el nostre entorn i el nostre pensament.

Així, l'estudi de la llengua esdevé clau per a viure en societat, i bàsicament els encarregats de transmetre aquests coneixements són la família, els mestres i professors. D'aquesta necessitat d'ensenyar la llengua als nostres fills i/o alumnes sorgeix un àmbit d'estudi: la didàctica de la llengua.

La didàctica de la llengua és un camp que als darrers anys ha esdevingut un àmbit de recerca específica. Segons Boutet (1989) citat per Camps (1998: 88), l'objecte de recerca d'aquesta àrea és l'estudi del conjunt complex de processos d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua, amb la finalitat d'actuar sobre les situacions d'aprenentatge i d'ensenyament. Seguint Chevallard (1989) la

¹ Institut d'Estudis Catalans

didàctica gira en torn de la interrelació i interdependència de tres elements fonamentals: el mestre, els alumnes i la llengua.

Cassany (2010: 36), d'altra banda, estableix 4 ítems que defineixen l'aprenentatge de la llengua: adquirir la clau per entrar en tots els àmbits de la cultura, posseir l'eina amb capacitat d'ordenar la nostra ment, facilitar i ampliar les nostres possibilitats de comunicació i de relació i finalment poder analitzar el nostre món i participar-hi, tot plegat per augmentar la pròpia seguretat personal, la capacitat de moure's en diversos àmbits, fomentar la comunicació, la relació i la participació.

Tot i els avanços en l'estudi de la didàctica, els estudiosos coincideixen que l'ensenyament de llengües està en crisi, ja que els alumnes arriben a les universitats amb un nivell molt baix quant a les habilitats lingüístiques i amb coneixements escassos. A partir dels anys 60 es passa de la concepció de la llengua com a saber a una visió de la llengua comunicativa i funcionalista. Segons Cassany (2010: 87) una de les claus d'aquest enfocament és que els alumnes adquireixin les quatre habilitats lingüístiques, que són parlar, escriure, llegir i escoltar.

Atribueixen la crisi esmentada a diverses causes. Alzina et al. (2004: 13), per exemple, defensen que les causes en són la fragmentació i la simplificació dels continguts, donats pels canvis en la programació de les aules.

Rios (2000: 21), en referència a les causes de la crisi, assenyala que el problema és que els professors no tenen facilitats en l'accés a tot el material que s'ha elaborat i als avanços. Si més no, Ferrer (2000: 35), considera positiu que encara es treballi amb els llibres de text, més enllà del material creat pels professors.

D'aquesta manera, els autors esmentats fins ara ens deixen entreveure que els estudis en l'ensenyament de la llengua es troben *in crescendo* però hi ha un cert endarreriment en l'aplicació d'aquests estudis, ja que les dades ho demostren. Als punts que segueixen farem un tast dels estudis fets. Abans d'això, però, parlarem de la situació de la llengua catalana en l'educació.

Un cop vist el panorama en l'ensenyament de llengües, farem esment a la situació encara més crítica de la llengua catalana, ja que és una llengua

minoritària. El fet que la llengua estigui amenaçada i en una situació de subordinació fa que hi hagi uns canvis determinats en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Tenint en compte que molts dels alumnes de les Illes Balears aprenen el català com a segona llengua, Xavier Vila i Moreno (2011) assenyala que el problema principal és que hi ha un gran endarreriment pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de segones llengües i, en especial, del català, en estar en situació de subordinació.²D'altres estudiosos com Joan i Marí (2002) creuen que l'endarreriment existeix a causa que al currículum s'han deixat de banda les actituds lingüístiques, i que aquestes són la base per aprendre una llengua, juntament amb el codi lingüístic i els àmbits d'ús per aplicar el que s'ha après.³ D'aquesta manera, diu, s'aconseguiria una gran millora de la competència lingüística. Precisament per aquest fet està prou bé que transmetem als alumnes allò que Joan (2002) anomena el "geni de la llengua" i fem conèixer les nostres arrels d'una manera dinàmica i original.⁴ En el tema que ens pertoca, per exemple, posarem especial atenció a les rondalles mallorquines, per tal de crear consciència lingüística als nostres alumnes a partir de la tradició rondallística mallorquina. D'aquesta manera podrem contribuir a fer-los sentir i estimar la llengua.

Com hem assenyalat, l'ensenyament de la llengua catalana es troba immers en una crisi, i en aquest punt podríem entrar en la polèmica sobre les diferències en l'ensenyament de llengües als centres de les Illes Balears. A les Illes comptam amb l'ensenyament de tres llengües obligatòries: el català, el castellà com a primeres llengües i l'anglès com a segona llengua. Ens trobam amb la realitat que l'enfocament que es fa en les llengües estudiades és diferent. Amb l'anglès es fa un enfocament més comunicatiu i didàctic que les altres dues llengües. Per tant, seria un tema ampli per tractar i treballar. Ens podríem plantejar com a punt de partida les següents preguntes, que no respondrem aquí perquè el tema no ens pertoca: els llibres de text d'anglès segueixen les mateixes directrius que els

²Entenem per segona llengua la llengua adquirida després de la llengua materna.

³Segons Alberola et Al. (2003:5) entenem per actituds lingüístiques la predisposició dels parlants cap a la llengua. Aquestes actituds influiran en l'aprenentatge d'aquesta i en l'ús que en faran.

de llengua catalana o castellana? Es tracta del mateix mètode d'ensenyament?
I a les aules, s'ensenyen de la mateixa manera?

4.2. Didàctica de la literatura

Abans d'endinsar-nos dins la didàctica, farem un incís al concepte de literatura i a la seva utilitat per als alumnes. Hi ha moltes maneres de definir la literatura, i existeix una branca en concret que s'encarrega del seu estudi, la teoria de la literatura. Segons el Diccionari d'Estudis Catalans, la literatura és «Art d'escriure i de llegir, coneixement de tot el que ha estat escrit». A banda d'això, la literatura és també una manera de veure el món. Lineros (2005) reivindica la literatura en l'educació com una projecció sobre la problemàtica vital dels alumnes, com una eina que serveix per transformar la realitat i, a més, com a goig i plaer, entre un gran llistat d'ítems que ens demostren els objectius que pot arribar a assolir la literatura en l'educació dels nostres alumnes. D'aquesta manera, com deien Alzina et al. (2000) podem ensenyar sense literatura, però els alumnes no aprendran.

La didàctica de la literatura ens interessa en tant que la unitat didàctica que dissenyarem conté tota una sèrie de textos literaris, en els quals llengua i literatura conflueixen. Reproduïm, en aquest punt, les paraules de diferents estudiosos com Aulet, Castellanos et al. en un article publicat a l'*Avui*⁵

«La literatura –i els textos en general– són eines fonamentals per al coneixement i el domini de la llengua, ja que constitueixen un bon punt de partida per a aprendre a escriure, a llegir, a parlar i a comprendre l'entorn» (Aulet et al. 2004:17)

En didàctica de la literatura els estudiosos també han parlat d'una crisi. En primer lloc, segons assenyala Lineros (2005) per la davallada que pateix el gènere de la literatura en si mateix; i en segon lloc, per la manca de mètodes que funcionin i motivin els alumnes en l'estudi de la literatura. Alhora, però, l'estudiosa no té

⁵«Cap a on van la llengua i la literatura a l'ensenyament secundari?» article de diversos autors (J. Aulet, A. Carbonell, J. Castellanos, M. Gustà, J. Macià, T. Muñoz) publicat a l'*Avui* el 21 de desembre de 2004. Recuperat el 7 de juny de 2015 de: <http://www.traces.uab.es/tracesbd/avui/av03433.pdf>

una visió negativa sobre aquesta crisi sinó més aviat el contrari, ja que això provoca inquietuds i coratge per millorar la situació.

S'han fet tota una sèrie de propostes didàctiques que a poc a poc es van aplicant, i progressivament en broten més. Camps i Colomer (1998) fan esment d'estudis innovadors en aquest àmbit. Per posar alguns exemples que han tingut fruit, Lacau (1966) proposava un treball cooperatiu a partir de la lectura de 10 obres. Consistia a fer participar l'alumne d'un contrast interpretatiu sobre les lectures. Una altra proposta és la que sorgeix de les obres de Rosenblat, que consisteix en l'elaboració de l'anomenat "Diari dialogat" això és, un diari íntim en què cada alumne hi anota les respostes suscidades de la lectura i després s'intercanvia aquest diari entre els alumnes i el professor.

Cada una d'aquestes propostes respon a un enfocament molt diferent del que concebíem com a literatura. Abans, l'estudi de la literatura era sinònim de coneixement, de saber. Avui, a aquest saber s'hi suma el "saber fer", definit per Camps (1998) com els processos que feim per dominar els usos orals i escrits de la llengua, tot un seguit de mecanismes conscients i inconscients que duim a terme. I és que la literatura avui és un combinat d'estratègies, és una manera de veure, sentir i interpretar el món tot treballant els processos lingüístics i interpretatius que l'envolten.

4.3. Les tipologies textuals i la seva didàctica

4.3.1.1. El concepte i la lingüística del text

Abans d'entrar en les tipologies textuals en l'ensenyament, farem incís en el concepte de text en si mateix. Són molts els estudis que s'han fet sobre tipologies, ja que estan inclosos en un enfocament de la lingüística que ha tingut gran ressò: la lingüística textual.

Per definir l'objecte d'estudi, el text, recorrem a la definició d'E. Bernàrdez (1982) que inclou Castellà (1996):

«Text és una unitat verbal comunicativa, producte de l'activitat verbal humana, que posseeix un caràcter social. Es caracteritza per l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió lineal. La seva estructura reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en els processos

d'elaboració i interpretació. Es construeix per mitjà de dos conjunts de capacitats i coneixements: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua». Castellà (1996: 109)

Castellà també fa especial esment a les condicions que ha de tenir un text per identificar-se com a tal. Es tracta de les propietats textuais a grans trets: coherència, cohesió i adequació.

Començam a parlar de tipologies textuais a causa de la necessitat de concretar en la classificació del text, ja que és un concepte molt ampli. Té sentit en aquest punt la teoria de Bernárdez (1982, 1999) que considerava que els contextos textuais són infinits, i que en conseqüència les tipologies també ho serien.

Les primeres teoritzacions sobre lingüística textual foren als anys 70, i els grans autors dels estudis sobre tipologies textuais van ser Sandig, Werlich, Grosse, i Isenberg als anys 70 i Adam als anys 80, entre d'altres autors. Si bé als seus inicis les tipologies textuais es classificaven a partir de criteris estrictament lingüístics, als anys 80 hi hagué un canvi de concepció i es tengueren en compte múltiples criteris.

En relació amb això, Simón (2006), en un article en què recull les propostes més representatives en la història de les tipologies textuais, esbossa les diferents teories. Val a dir que les propostes inicials no van ser suficients per resoldre la classificació. Sandig (1972) creia que una tipologia textual ha d'incloure el que ella anomenava intertextors (grups d'usuaris dels textos) i situacions d'utilització típiques. Per això, proposava una llista de trets que delimitarien les tipologies (+parlat, +- espontani, +-contacte espacial...). Werlich (1975) considerava que el punt de partida de la classificació eren les "bases textuais", unitats que formen el començament del text, i n'establia 6 tipus, en consonància amb els 6 tipus de text (descriptiu, narratiu, sintètic analític, argumentatiu, instructiu). Grosse (1976) centrava el seu estudi en la classificació de les tipologies a partir de la funció d'aquestes mateixes. Als anys 80 hi va haver un canvi de concepció de les tipologies, i així ho demostra Adam, que esbossa una de les propostes més seguides avui en dia, i la que farem servir en el present treball en elaborar la unitat didàctica. Adam defensava que l'element central del text és la seqüència, que n'hi hauria de 5 tipus: narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva i

dialogal. L'autor, en definitiva, creia que les bases de la classificació estarien en establir criteris propis, tenir en compte les seqüències i les seves combinacions, reconèixer el domini d'uns sobre els altres i establir mecanismes de relació.

Estudis posteriors alerten sobre la dificultat de classificar les tipologies textuals. Casamiglia i Tuson (1999) consideren que suposa un risc classificar els textos en tipologies, a causa de la manca de paràmetres de classificació. Bernárdez (1982, 1999) creu que l'enfocament pràctic en la classificació és més senzill que no el teòric: en la pràctica, no és el mateix escriure una carta a un amic que escriure una apologia d'un heroi. En definitiva, gran part dels experts com Fuentes Rodríguez (2000), Sánchez (1992) i Bernárdez (1982) creuen que les tipologies textuals són l'àmbit menys estudiat de la lingüística textual i, per tant, és un tema que encara presenta evidents mancances. Coincideixen, però, en el concepte d'integralitat com a eix, això és, no és suficient fonamentar-se en un únic criteri de classificació, sinó que s'han de tenir en compte altres indicadors significatius.

4.3.1.2. La didàctica de les tipologies textuals

Ja entrant dins la didàctica de les tipologies textuals, és un camp que compta amb una varietat d'estudis i publicacions. Són mostra d'això els treballs de Josep Castellà *La lingüística textual aplicada al comentari de textos* (1998) i «Les tipologies textuals», dins *Lingüística i ensenyament de llengües* (1996), els estudis d'Anna Camps, Daniel Cassany o Montserrat Ferrer en obres referents a la didàctica de la llengua catalana, entre d'altres. En aquest punt no hem d'oblidar la gran obra de referència per a la didàctica de la llengua, *Ensenyar llengua*, de Daniel Cassany, Marta Luna i Gloria Sanz, que va ser publicada al 1993 i compta, de moment, amb 11 edicions. És considerada per molts un gran referent en la bibliografia sobre l'ensenyament de llengües.

La metodologia proposada avui per a les tipologies textuals és que els alumnes aprenguin a escriure i entendre la llengua a partir dels textos. En l'exposició de l'organització dels llibres de text que fa Ferrer (2000:39), un punt essencial és el que fa referència a l'estructuració del contingut dels llibres de text a partir de les tipologies textuals establertes per Werlich o Adam. Aquesta proposta va ser feta al 1985, i defensava que

«La introducció de les tipologies en les programacions de llengua no tenien com a objectiu l'estudi de les característiques dels textos per se, sinó que pretenien trobar un criteri organitzador que permetés programar continguts en relació amb la comprensió i la producció dels discursos, com a alternativa a les programacions anteriors basades en exercicis estructurals de caràcter normatiu.» Ferrer, (2000: 39).

De tota manera, com assenyala l'estudiosa, la metodologia de l'ensenyament de llengua basada en les tipologies textuais no ha quallat: «en molts llibres sembla que el més important és que l'alumne conega les característiques dels diferents tipus de text, que pugui parlar-ne, i no pas que siga capaç d'entendre'ls o de produir-los» Ferrer (2000: 39).

Arribam, doncs, al veritable problema en què es troben els nostres alumnes: professors més interessats en què aprenguin de memòria què és un text descriptiu, per exemple, en comptes de preocupar-se perquè adquireixin les competències bàsiques necessàries per crear-lo ells mateixos. Per altra banda i seguint amb Ferrer (2000), tenim el següent problema: la majoria de llibres simulen haver fet un canvi en l'organització metodològica, emperò, tots van cap allà mateix, l'estructura gira entorn de la gramàtica, l'ortografia, la morfologia i la sintaxi en sentit estricte, donant un paper secundari a la comprensió de textos i a l'expressió escrita. Alzina (2000: 48) indica també que, tot i que s'hagi presentat com a gran innovació el treball de les tipologies textuais, els professors de secundària continuen ensenyant els seus alumnes així com han estat ells ensenyats, i el problema encara present és que continuem capficats en l'error ortogràfic.

A més, els diferents apartats de les unitats didàctiques dissenyades van deslligats. És necessari que l'alumne percebi els continguts que ha d'aprendre com un tot. Seria més productiu que hi hagués una cohesió entre els diferents punts de la unitat didàctica, sempre començant pel text.

4.3.1.3. La didàctica de l'escriptura i la importància de la oralitat: anem cap a un enfocament comunicatiu de la llengua

En parlar de lingüística i tipologies textuals, no és estrany que aparegui el concepte d'escriptura. En estar centrada la nostra Unitat Didàctica en el text narratiu, no ens limitam a veure'l des del punt de vista de lectors, sinó que convertim també els nostres alumnes en escriptors.

Quant a la didàctica de l'escriptura, el gran mestre és Daniel Cassany, autor d'obres que ens donen pautes de com ensenyar i enfrontar-nos a un paper en blanc. Algunes obres seves són, per exemple, *Ensenyar llengua* (conjuntament amb Marta Luna i Glòria Sanz), *Descriure Escriure*, *Reparar l'escriptura*, *La cuina de l'escriptura*, entre d'altres. En definitiva, Cassany és un un gran estudiós en l'ensenyament de llengua i, concretament, en l'expressió escrita.

Encara que haguem parlat fins ara de l'escriptura com a forma d'expressió, no ens hem de limitar a l'escriptura com a mètode únic per aprendre llengua, sinó que hem de tenir en compte en tot moment que la clau de les llengües és la comunicació. D'aquesta manera, en la nostra Unitat Didàctica dissenyarem unes activitats centrades en l'escriptura i l'oralitat, sempre des d'una perspectiva d'ampliar horitzons i de diàleg.

Cassany (2010:84) ens dóna unes pautes per a l'enfocament comunicatiu, que serien que els exercicis de classe han de recrear situacions reals o versemblants de comunicació, que la unitat lingüística de comunicació és el text, que hem d'emprar una llengua real i contextualitzada, que funciona més el treball per parelles o en grups i que són claus i bàsiques les quatre habilitats lingüístiques: llegir, escoltar, escriure i parlar.

3.2.4. Propostes didàctiques de les tipologies textuals

Han estat moltes les propostes que s'han fet per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge a través de les tipologies textuals. Com hem assenyalat, la idea pionera d'inserir les tipologies textuals com a element classificador de les unitats didàctiques va partir de les tasques d'Isenberg i d'Adam al 1985, i, encara que no hagi tengut un èxit rotund, no s'ha deixat de banda en cap moment. (Simón, 2006)

Tot seguit indicam algunes propostes d'ensenyament de les tipologies textuals que anirien en consonància amb l'enfocament competencial que es promou a les aules avui:

- A l'obra *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* hi ha un capítol dedicat exclusivament a una proposta d'ensenyament de les tipologies textuals, elaborada per Empar Navarro i Angustias Iglesias. La proposta se centra en l'ensenyament de les tipologies textuals en la seva totalitat, i sobretot prioritza la capacitat de reflexió i abstracció dels alumnes per ells mateixos i el desenvolupament del sentit crític. És una unitat didàctica conjunta amb l'assignatura de castellà.
- Fernando Trujillo, al seu article «*Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura*» fa una proposta d'ensenyament de llengües a partir de models textuals. Se centra, però, en els textos argumentatius.
- A les Illes Balears trobam una proposta feta pel Govern de crear un corpus variat de textos que facilitin l'aprenentatge de les diferents tipologies.⁶

3.2.5. Les tipologies textuals dins el currículum de Llengua Catalana i Literatura

Pel que fa a la distribució de les tipologies textuals en el currículum de Llengua Catalana i Literatura a les Illes Balears val a dir que tenen una importància cabdal als quatre cursos d'ESO. Als dos primers cursos estan inclosos en l'apartat de "Diversitat textual", mentre que als dos darrers en l'apartat anomenat "Estructures formals del text". A primer i segon d'ESO es veuen concretament els punts "Tipologies textuals: textos espontanis i planificats", "Narració i descripció" i "Diàleg", i a segon s'hi afegeix "Exposició i argumentació". A tercer i quart d'ESO, es passa de parlar de "diversitat textual" a "estructures formals dels textos", i es veuen a tercer les estructures narratives, descriptives, dialogades, expositives i explicatives, i a quart les expositives, argumentatives i el "Reconeixement i utilització de les formes d'expressió de la subjectivitat en

⁶Podeu veure l'enllaç a: Recuperat dia 7 de juliol de 2015 de: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Escritorio/Treballar les diferents tipologies textuals.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Escritorio/Treballar%20les%20diferents%20tipologies%20textuals.pdf)

textos de caràcter expositiu i argumentatiu i identificació i ús de les variacions que adopten les formes de la dixi en relació amb les situacions de comunicació”.

D'aquesta manera, notam com les tipologies textuais ocupen un espai notable en el currículum de les Illes Balears, possiblement per la seva importància en la superació del dia a dia de l'alumnat.

4.4. Les enquestes: punt de partida de la proposta didàctica

Feim referència en aquest apartat a l'elaboració, resultats i usos de l'enquesta que es va trametre als professors de català de les Illes Balears. Els objectius d'aquesta enquesta eren fer una recerca sobre la metodologia d'ensenyament de les tipologies textuais i crear un corpus de textos que servissin com a models per a l'escriptura i funcionassin (els agradàs, hi responguessin) als alumnes.

4.4.1. Elaboració

Quant a l'elaboració de l'enquesta, les opcions eren diverses. Una de les opcions que teníem era fer un Google Formularis, els resultats del qual haguessin estat automàtics i seria més fàcil recollir i treballar els resultats, però no ens interessava aquesta opció per dos motius: en primer lloc, perquè el que més necessitàvem eren els textos que ens havien de passar, i el Google Formularis no té l'opció d'adjuntar documents. D'aquesta manera, si els professors ens contestaven directament al correu electrònic els seria més fàcil adjuntar-los. En segon lloc, perquè vam considerar que fer-la en forma de pregunta i no com a qüestionari tancat seria més adient per una resposta oberta, d'extensió diversa, no limitada.⁷

D'aquesta manera, ens centràrem en dues qüestions. Per a saber la metodologia emprada per explicar les tipologies textuais i millorar la lectoescriptura, demanàrem “Emprau alguna metodologia concreta a l'hora d'explicar les tipologies textuais? I en el cas de la lectoescriptura? En cas afirmatiu, quina o quines.” I, en segon lloc, ens centràrem en els textos, com hem comentat anteriorment: “Quins són els textos que considereu bons models per explicar les tipologies textuais als vostres alumnes? (per exemple: “per explicar la descripció

⁷Podeu consultar l'enquesta a l'Annex 1.

sol usar fragments d'*El petit príncep*, per a la narració, textos de Gemma Lienas...) Us funcionen, us interessen, hi responen? Recomanau alguns textos que vos semblin interessants per aconseguir el vostre objectiu”.

Aquestes preguntes en format word van ser enviades a les pàgines web dels instituts públics de les Illes Balears. Vam demanar que les fessin arribar al departament de català.

4.4.2. Resultats

Si bé vam enviar les enquestes a 58 centres de secundària, les respostes van ser escasses. Ens van arribar 18 respostes, 15 de les quals eren elaborades per professors, mentre que les 3 restants eren signades pel cap de departament i, per tant, es referien a la tasca de diferents docents. Tot i la poca participació, les respostes obtingudes van superar les expectatives, ja que ens van fer arribar idees originals i innovadores.

Pel que hem pogut observar, la majoria dels docents que han contestat l'enquesta no utilitzen el model tradicional d'ensenyament, sinó que ja enfoquen l'ensenyament des d'una perspectiva competencial i pràctica. Veurem, a continuació, els diferents punts que ens interessen.

4.4.3. Metodologia de les tipologies textuais

Una part dels professors fan servir la metodologia clàssica d'explicar teoria per després passar a la pràctica.⁸ El que fan és exposar les característiques generals i possibles usos dels textos per després analitzar-les sobre els textos, ja que d'aquesta manera es pot aplicar la teoria a la pràctica. Seria l'enfocament tradicional, en què es parteix de la teoria estudiada per tal de completar l'ensenyament a partir de la pràctica. Consideram, en relació als autors estudiats i seguint Juan i Iglesias (1999) que aquesta manera de fer feina no reivindica en la seva totalitat la capacitat d'abstracció i de crítica de l'alumne, ja que se'ls dona “la feina feta”.

Una altra manera de treballar les tipologies textuais és la que fa servir el departament de l'IES Guillem Casenovés de Sóller, que la defineix com una metodologia comunicativa. El que fan és fer una explicació teòrica sobre les

⁸Ens referim, en tot moment, als professors que han contestat l'enquesta.

característiques del text i possibles usos, i després en fan l'anàlisi en el text. Un cop han seguit aquests passos, els alumnes han de planificar i elaborar un text de la tipologia que estan treballant. El punt de motivació és que els textos més originals i ben redactats es publicaran a la revista de l'institut. La tria es farà segons el criteri del professor i les votacions dels alumnes.

A banda de la pràctica de fer feina sobre els textos, també hi ha gran part dels docents que centren la pràctica de les tipologies textuals en l'elaboració de textos per ells mateixos. De les respostes obtingudes hem pogut comprovar diverses maneres de fer textos i són, en primer lloc, l'ús de rúbriques com a base per fer el text.⁹ En segon lloc, la creació textual a partir del mètode d'*Imitatio*, això és, partir de bons models per elaborar bons textos. També, a l'IES Lluís Salvador s'estableixen tres fases de redacció: primer es fa una pluja d'idees i es defineix l'estructura, després es redacta i finalment es fa una "semicorrecció", és a dir, és l'alumne qui ha de fer la correcció final, després que el text hagi estat revisat pel professor.

A banda de la metodologia exposada de les tipologies textuals, val a dir que molts de professors duen a terme l'ensenyament que té com a eix central l'alumne i no el professor, és a dir, que deixen de banda la classe magistral en què el professor és el centre d'atenció, per dur a terme tota una sèrie de modificacions que fan de l'alumne el protagonista en l'ensenyament-aprenentatge. En tot moment es tracta d'una tasca en què el centre és l'alumne, en el sentit que l'ensenyament-aprenentatge li sigui proper i significatiu. Una professora del Juníper Serra, per exemple, ens comenta que per ella la metodologia més important és partir de la pròpia experiència de l'alumne, fer-lo sentir important i imprescindible per al seu aprenentatge.

Una altra manera de treballar amb l'alumne com a punt central del seu aprenentatge la trobam en la programació que empra una professora de l'IES Arxiduc Lluís Salvador, l'escriptura del jo¹⁰. És el primer any que l'empra a segon

⁹Per a l'ús de les rúbriques, ens han recomanat el programa CoRubrics GAFE v1.2 (cat) Google apps for Education

¹⁰Podeu consultar-ne la memòria al següent enllaç: Recuperat dia 3 de juny de:

<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199900/memories/fercar/fercar.pdf>

d'ESO. L'escriptura del jo és una proposta de Jordi Carreras i Maria Fernández que té com a principis bàsics l'atenció a la diversitat i l'educació multicultural, i se centra en l'experiència de l'alumne. Val a dir en aquest punt que el fet de fixar l'atenció a l'experiència de l'alumne i fer-lo protagonista és una idea que s'ha reiterat en les enquestes.

4.4.4. **Corpus de textos**

Un dels punts d'interès per a l'elaboració de la unitat didàctica és la creació d'un corpus textual que ens permeti de treballar coneixements significatius per als alumnes. Es tracta de textos que, per una banda, poden servir de model als alumnes gràcies a les seves propietats i significació, i per altra banda, de textos que serveixen als alumnes, que els agraden, que els motiven.

Més o manco el 50% dels professors que ens han contestat empen els models textuais oferits pels llibres de text de secundària. Aquests professors es refien del material seleccionat i hi apliquen la seva pròpia metodologia. Ens han recomanat els llibres de Santillana i Barcanova. Aquest fet s'allunyaria de les propostes dels estudiosos, ja que consideren que tenen algunes mancances.

Quant a la tria de textos, la gran majoria coincideixen en el mateixos arguments. Els textos que donam als alumnes han de ser significatius per ells, és a dir, han de tenir una transferència en el seu dia a dia. Aquest fet té relació amb la teoria de la zona de desenvolupament proper, que va definir Vigotsky (1978) com «la distància entre el nivell real de desenvolupament (determinat per la solució independent de problemes), i el nivell de desenvolupament possible, precisat mitjançant la solució de problemes amb la direcció d'un adult o col·laboració d'altres companys més destres». Que compleixin aquestes característiques, els més rellevants són: per a l'instructiu, instruccions de com fer-se un piercing, de com utilitzar un preservati, etc; per a l'argumentatiu, algun tema d'actualitat que hagin de defensar, com per exemple l'abús o no dels telèfons mòbils, etc.; per a l'explicatiu, tractar temes com l'assetjament escolar, l'ús de les xarxes socials o els videojocs; o, per al narratiu, textos orals quotidians, com seria per exemple fer-los contar una pel·lícula, un viatge...

A més, els professors enquestats també recalquen dos altres criteris de selecció: contribuir a l'imaginari col·lectiu i aportar una emoció o missatge. Com hem

esmentat, la literatura contribueix a la construcció de la manera de veure el món de cadascú, i té moltes altres funcions que la purament acadèmica. Volem fer molt d'incís en aquest fet perquè veim la literatura com a una eina útil per als nostres alumnes (si més no, per alguns d'ells). Precisament per aquest fet molts dels professors ens recomanen de treballar amb les rondalles mallorquines.

4.4.5. . Conclusions referides a l'enquesta

En definitiva, les enquestes ens han estat molt útils per fer-nos una idea de la situació actual de la didàctica de les tipologies textuals a les Illes Balears. En aquest treball hem considerat que una de les millors maneres per investigar sobre didàctica de l'educació i sobre el treball en concret era partir de les experiències reals dels professors de la nostra comunitat autònoma.

Les enquestes ens han mostrat que la realitat sovint supera els nostres ideals, és a dir, que ens hem d'adaptar al grup-classe que trobarem, ja que no sempre podrem aplicar la mateixa metodologia. Alguns docents enquestats recalquen l'alt desinterès que hi ha entre l'alumnat, a causa de problemes socials i familiars que pateixen.

Hem pogut veure també que hi ha una metodologia molt diversa per a l'estudi de les tipologies, i que hi ha professors que segueixen innovant per adaptar-se a les necessitats dels alumnes.

Quant als textos, hi ha molts de professors que segueixen els del llibre de text, però en canvi n'hi ha d'altres que tenen uns textos determinats que els funcionen a l'alumne. D'aquesta manera, part de la Unitat Didàctica que hem dissenyat estarà formada pel material que ens han facilitat els professors.

4.5. Educació emocional

No volem acabar l'estat de la qüestió sense fer esment a un enfocament que consideram fonamentals per a l'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, que és l'educació emocional.

L'educació emocional és un concepte que avui en dia té molta vigència, ja que ens trobam immersos en una "crisi de valors" i sovint ens oblidam de nosaltres

mateixos. Per això és important educar les emocions dels nostres alumnes, per tal que puguin gaudir d'un desenvolupament-aprenentatge en tots els sentits.

El terme «educació emocional» va aparèixer per primera vegada en una revista de psicopedagogia l'any 1966.¹¹ Si bé en aquell moment l'educació emocional era l'aplicació educativa als principis de la teràpia racional-educativa (pautes per a controlar els pensaments automàtics negatius), avui en dia l'accepció ha canviat. El que es coneix avui com educació emocional és el desenvolupament de dos conceptes que van lligats entre si: intel·ligència emocional i competències emocionals (Pérez González, Pena, 2011).

A causa de la necessitat que ens trobam d'educar els alumnes no només en continguts sinó perquè puguin conèixer-se i viure bé el seu dia a dia, els textos que hem seleccionat per elaborar la Unitat Didàctica contribuiran a educar les seves emocions.

¹¹Apareix a la revista *Journal of Emotional Education* a l'any 1966.

5. PROPOSTA DIDÀCTICA

5.1. Introducció

La unitat didàctica present es titula «La narració: un mirall i una finestra» i es durà a terme a l'àrea de llengua catalana. Està destinada als alumnes de primer d'ESO d'un institut de les Illes Balears que descriurem al següent apartat. En aquesta Unitat Didàctica treballarem per projectes, ja que hi haurà un producte final que serà l'elaboració d'un recull dels textos preferits dels alumnes de 1r d'ESO C dins el projecte final "Què he après del meu primer d'ESO?". Com bé diu el títol, perseguirem l'objectiu que els alumnes millorin la seva expressió escrita a partir de textos que els facilitarem i exercicis sobre el tema. A més, ho farem sempre tenint en compte les intel·ligències múltiples i el treball cooperatiu.

Serà la primera unitat didàctica del curs, i es desenvoluparà durant el primer trimestre, concretament les setmanes del 21 i del 28 de setembre de 2015. Precisament per això hem de ser molt flexibles. Els alumnes estaran encara en fase d'adaptació al centre i al grup. Haurem dedicat la setmana anterior a fer dinàmiques de presentació i coneixença.

Per desenvolupar la unitat didàctica seguirem les pautes del Currículum de llengua catalana i castellana de les Illes Balears aprovat per la LOE al Decret 73/2008, ja que l'actual currículum és molt recent i encara ens presenta algunes dificultats.

5.2. Contextualització

L'institut en què es durà a terme la unitat didàctica és un centre de fora vila que compta amb uns 400 alumnes i 60 professors. El centre té 4 grups de primer i segon d'ESO, 3 de tercer, 2 de quart i 2 de primer i segon de batxillerat, dividits per especialitat: els de ciències socials i humanitats, i els de ciències i tecnologia. Per cobrir aquestes necessitats, el centre compta amb les aules ordinàries corresponents a cada grup, un gimnàs, 2 aules d'ordinadors, 2 laboratoris, 1 aula de música i de plàstica i la biblioteca, on normalment se celebren tots els actes.

Els alumnes del centre són de procedència diversa, però la gran majoria són nascuts a Mallorca. Per tant, no hi ha una necessitat excessiva de programes

d'acollida lingüística. Són moltes, però, les comissions i projectes que es duen a terme al centre.

El grup a què va dirigida la unitat didàctica és 1r d'ESO C. És un grup de 25 alumnes(14 nines i 11 nins) 2 dels quals són repetidors, 2 estan diagnosticats amb TDA-H i un és dislèctic. També hi ha dos alumnes nascuts a l'estranger que ja estan integrats i no els cal cap programa d'acollida lingüística.

5.3. Justificació del títol

Com ja hem esmentat, la Unitat Didàctica es titula «La narració: un mirall i una finestra» perquè se centrarà en l'estudi de les tipologies textuais i més concretament en el gènere de la narració. El fet que sigui la primera unitat del curs no és casual, sinó que està pensada per poder enfrontar el temari ja amb uns mínims coneixements sobre la qüestió de comentari de textos.

Com hem pogut comprovar a l'estat de la qüestió, l'expressió escrita i la comprensió lectora van íntimament lligades, ja que els processos interns de la narració són els que ens ajuden a activar els mecanismes de comprensió. Per tant, a partir d'aquesta unitat didàctica l'alumne ja es veurà preparat per assolir els continguts del curs.

A més, com hem esmentat a la introducció del treball, el títol presenta una metàfora, parla de la narració com un mirall i una finestra. Ens referim a un mirall perquè l'alumne es pot sentir identificat, i a una finestra perquè la literatura és una eina per a descobrir el món i fer volar la imaginació.

En definitiva, un dels nostres objectius en treballar els textos narratius és que els alumnes puguin descobrir narracions diverses i crear-ne de pròpies a partir d'aquestes. Com comentàvem a l'estat de la qüestió, els alumnes entenen de veritat les tipologies textuais quan s'hi enfronten i creen un text.

5.4. Metodologia

La metodologia que es durà a terme en la unitat didàctica serà diversa i accessible a totes les necessitats. Les activitats que proposam contribuiran a una educació inclusiva, i moltes d'elles es faran en grup per tal de fomentar el cooperativisme.

En tot moment es partirà de la pràctica, amb un mínim de prèvia explicació teòrica. Es farà una introducció de dues sessions sobre les tipologies textuals, i després ens centrarem ja en el gènere de la narració, tot explicant les seves peculiaritats i característiques.

Treballarem a partir de textos. Els textos contribuiran de manera significativa al desenvolupament-aprenentatge de l'alumne. Per això seguirem sovint el mètode de la *Imitatio*, és a dir, aprendre a escriure a partir de bons textos, de textos ben escrits que puguin servir de models als alumnes. D'altra banda, no ens interessa únicament la qüestió de la llengua, sinó que ens interessa la visió de la literatura com una eina que promou l'emergència de les emocions i, en casos concrets, les canalitza. Per tant, la unitat didàctica ja és significativa en aquest aspecte, i ho serà encara més quant a les activitats plantejades.

Més concretament, la metodologia que farem servir tindrà en compte els diferents processos d'aprenentatge. En primer lloc, a cada sessió hi haurà un temps dedicat a l'activació dels coneixements previs, a partir de la pluja d'idees i el recordatori d'on som i per què. Després, els explicarem un mínim d'informació teòrica, per seguidament poder aplicar-la a la pràctica i que sigui interioritzada i apresada per l'alumne.

Els coneixements previs els treballarem a partir de cartolines-mural del que harem fet a les sessions anteriors. Farem una pluja d'idees i farem mapes conceptuals sobre la teoria estudiada. Hem previst fer-ne 3: un sobre el text i les seves propietats, un sobre les tipologies textuals i un sobre els textos narratius. El primer dia ho farà la professora com a mostra, i la resta de dies ho faran els alumnes, triats aleatòriament

Quant a les activitats, la majoria van enfocades cap a la reflexió i l'actitud crítica. Són activitats centrades bàsicament en les necessitats d'expressió que tenen els alumnes avui en dia, i que tanta falta els fa per enfrontar-se a la seva vida diària.

En definitiva, hem dissenyat una unitat didàctica plural, adaptada als alumnes. No hem de deixar de banda que l'expressió escrita és essencial per al dia a dia, però ho és encara més l'expressió oral, que té una transferència encara més alta,

és a dir, que és més present a la nostra realitat social. Per això hem dedicat una part de cada sessió per a l'expressió de l'oralitat dels alumnes.

Per a la participació a classe, seguirem diferents mètodes. A l'hora de llegir en veu alta la tria serà aleatòria, tot i que molt sovint el professor faci llegir als alumnes que tinguin més dificultat, per tal que millorin el seu desenvolupament. Cada vegada que s'hagin de fer activitats a casa, es demanaran dos voluntaris per tal que exposin la seva tasca davant el grup-classe. Se'ls posarà un positiu per sortir (independentment de com ho facin) i en podran guanyar un altre si ho fan bé. Aquests voluntaris no podran tornar a sortir, per tal que tothom tenguí possibilitats i no sempre siguin els mateixos.

Tot plegat contribuirà a la tasca per projectes de l'assignatura. El projecte final de l'assignatura de català de primer d'ESO serà el treball "Què he après al meu primer d'ESO?", un treball obert en què l'alumnat ha d'exposar el seu procés de desenvolupament-aprenentatge. La Unitat Didàctica del text narratiu contribuirà a aquest treball perquè hi haurà d'haver un apartat titulat «La meua literatura preferida» en què els alumnes hi hauran d'afegir el recull de textos que els han agradat més i els han marcat durant el curs. Es crearà un blog per tal que el grup-classe tenguí accés a aquests textos.¹² A més, hi haurà un apartat en què els alumnes que vulguin podran penjar els textos d'elaboració pròpia. A final de curs, també, es farà un concurs de textos elaborats per ells mateixos, i els que tenguin més puntuació sortiran publicats a la revista de l'institut.

5.5. Continguts generals i específics en relació amb les competències bàsiques

El currículum actual de les Illes Balears està dissenyat sobre els pilars de les competències bàsiques, les quals són definides no només com el conjunt de sabers sinó com les habilitats i aptituds per enfrontar-se a la vida diària i les seves necessitats. Són sis: la competència en comunicació lingüística, la competència d'aprendre a aprendre, el tractament de la informació, la competència digital, la

¹²El podeu veure al següent enllaç, recuperat dia 27 de juny de 2015 de: <http://blogscat.com/textosperdescobrire1c/>

competència social i ciutadana i la competència artística i cultural. Al següent quadre relacionam els objectius amb les competències que es treballaran.

Grup classe	Durada	Període	Curs escolar
1r d'ESO C	6 sessions	1a avaluació	2015-2016
Matèria	Títol		
Llengua Catalana i Literatura	La narració: un món per crear i descobrir		
Objectius generals	Competències bàsiques		
Comprendre discursos orals i escrits i interpretar-los amb una actitud crítica, reconeixent-ne les diferents finalitats i situacions de comunicació en què es produeixen.	Competència comunicativa lingüística Competència social i ciutadana Competència cultural i artística		
Expressar-se oralment i per escrit amb coherència, cohesió i adequació a la situació comunicativa i al tipus de discurs.	Competència comunicativa lingüística		
Fer ús del llenguatge com a mitjà per fixar i desenvolupar el propi pensament, per prendre consciència dels propis sentiments i per controlar la pròpia conducta.	Competència comunicativa lingüística Competència cultural i artística Competència social i ciutadana		
Interpretar i emprar la lectura i l'escriptura com a fonts de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement del món i consolidar hàbits lectors mitjançant textos adequats.	Competència comunicativa lingüística		
Reflexionar sobre els elements formals i els mecanismes de la llengua en els nivells fonològic, ortogràfic, morfològic, morfosintàctic, lexicosemàntic i textual, i valorar les condicions de producció i recepció a fi de desenvolupar la capacitat	Competència comunicativa lingüística Tractament de la informació i la competència digital		

de regular les pròpies produccions lingüístiques.	Competència d'autonomia i iniciativa personal Competència d'aprendre a aprendre
Utilitzar les llengües com a instruments per a l'adquisició de nous aprenentatges, per a la comprensió i l'anàlisi de la realitat, per a la fixació i el desenvolupament del pensament i per a la regulació de la pròpia activitat.	Competència comunicativa lingüística Competència d'aprendre a aprendre Competència d'autonomia i iniciativa personal
Utilitzar les llengües eficaçment en l'activitat escolar per cercar, seleccionar i processar informació i per redactar textos propis de l'àmbit acadèmic.	Competència comunicativa lingüística
Adonar-se que les produccions literàries constitueixen diverses interpretacions del món i de l'individu; afavoreixen el desvetllament de la imaginació i del bon gust estètic, i són un mitjà d'arrelament, de participació en la cultura pròpia i de relació amb altres pobles.	Competència cultural i artística Competència comunicativa lingüística Competència social i ciutadana
Reconèixer el fet que la relació de pertinença a les Illes Balears implica l'aprenentatge i la capacitat d'ús de la llengua catalana.	Competència comunicativa lingüística Competència social i ciutadana
Treballar en grup tot potenciant la coordinació i cooperació entre els diferents membres	Competència social i ciutadana Competència comunicativa i lingüística
Objectius específics	Competències bàsiques
Tenir una idea general sobre per què serveix un text i sobre les diferents tipologies textuais que existeixen, tot sabent-les classificar.	Competència lingüística comunicativa
Localitzar les diferents característiques dels textos narratius.	Competència lingüística comunicativa
Elaborar un discurs organitzat a partir de les pròpies estructures mentals	Competència lingüística comunicativa Competència d'autonomia i iniciativa personal

Mantenir una actitud positiva respecte als seus companys, sempre creant un bon clima de treball participatiu.	Competència lingüística comunicativa Competència social i ciutadana Competència d'aprendre a aprendre
Participar i intervenir tant des dels grups reduïts per a l'elaboració d'activitats com dins del grup classe, mostrant un interès per cada procés d'aprenentatge i per la valoració dels seus resultats.	Competència en comunicació lingüística Actitud i iniciativa personal Aprendre a aprendre
Valorar les produccions pròpies en tant que conformen un mitjà d'expressió dels mecanismes interns d'emmagatzematge del coneixement	Competència en comunicació lingüística Competència en actitud i iniciativa personal
Utilitzar els blocs com a font de coneixement compartit i plataforma des d'on poder transmetre les pròpies idees, sentiments o pensaments a la resta del món.	Competència en comunicació lingüística Tractament de la informació i competència digital Competència cultural i artística

5.6. Continguts

Pel que fa als continguts, seguirem en tot moment el currículum de la llengua catalana. Tot i que ens centrem bàsicament en el text narratiu, hi ha molts de continguts que apareixen implícits en l'aprenentatge. Són els següents:

BLOC 1: Comunicació

- La diversitat de textos. La narració i la descripció.
- Habilitats lingüístiques. Escoltar, parlar i conversar. Llegir. Comprensió de textos escrits. Escriure. Composició de textos escrits.
 - Interès per la composició escrita com a font d'informació i aprenentatge, coma forma de comunicar les experiències, idees, opinions i coneixements propis icom a forma de regular la conducta.
 - Actitud de cooperació i de respecte en situacions d'aprenentatge compartit.

BLOC 2: Llengua i societat:

- Les llengües com a elements configuradors de la identitat personal i col·lectiva.

BLOC 3: CONEIXEMENT DE LLENGUA

- Identificació i ús reflexiu d'alguns connectors textuais, amb especial atenció als temporals, explicatius i d'ordre, i alguns mecanismes de referència interna.
- Reconeixement i ús coherent de les formes verbals als textos

BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA

- Desenvolupament de l'autonomia lectora i estimació per la literatura com afont de plaer personal i de coneixement del món.
- Lectura de diverses obres adequades, en extensió i contingut, a l'edat.
- Valoració de la creació literària pròpia com a expressió del pensament.

BLOC 5: Tècniques de treball

- Autoavaluació i crítica del propi procés d'aprenentatge. Correcció de lespròpies produccions, orals i escrites. Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge amb una actitud positiva.
- Interès per la bona elaboració i presentació dels textos orals i escrits, tantmanuscrits com digitals, respectant les normes gramaticals, ortogràfiques itipogràfiques.

Ara bé, més específicament dins el tema que ens interessa veurem els següents continguts:

1. Classificació de les diferents tipologies textuais tot tenint en compte les característiques que les conformen.
2. Identificació dels textos narratius i dels diferents tipus.
3. Localització de les diferents característiques que el defineixen com a text narratiu.
4. Producció d'un text narratiu a partir dels coneixements adquirits.
5. Elaboració d'un text narratiu a partir de la pròpia organització mental i manera de veure el món.

6. Comprensió dels textos narratius i dels missatges implícits.
7. Desenvolupament d'un esperit crític.

5.7. Temporització i activitats

SEQÜENCIACIÓ DIDÀCTICA					
T	Tipus d'activitat	Descripció de l'activitat	Espais ¹³	Agrupaments	Materials i recursos
PRIMERA SESSIÓ					
15'	Iniciació i exploració – Avaluació dels coneixements previs	Introducció del que farem durant la UD. Debat. Amb la intenció que sàpiguen per què serveix un text farem grups i els donarem a cada grup un text diferent (un amb errades ortogràfiques, un amb errades de coherència, un amb errades de cohesió, un de ben escrit, etc.). Durant aquests 15' hauran d'intentar entendre el text.	Aula ordinària.	Grups de 5.	Prezi.
10'	Iniciació i exploració – Avaluació dels coneixements previs	Correcció en veu alta de l'activitat proposada. L'objectiu és que puguin comprovar com el text que ha estat més fàcil d'entendre ha estat el que és coherent, cohesionat i adequat i no té faltes d'ortografia.	Aula ordinària	Grup-classe	Pissarra.
25'	Iniciació i exploració – Avaluació dels coneixements previs	Explicació de les diferents tipologies textuals (1). Se'ls donarà una noció de les tipologies textuals i les seves característiques, però sempre	Aula ordinària	Grup-classe.	Pissarra digital o fotocòpies.

¹³L'aula en qüestió disposa de pissarra digital i accés a internet.

		<p>des d'un enfocament pràctic.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narració: fragment de <i>El noi del pijama de ratlles</i>¹⁴. • Argumentació: Article d'opinió del diari Ara¹⁵ • Textos instructius: recepta, tutorial de YouTube...¹⁶ • Textos retòrics: POEMA INVICTUS¹⁷ 			
5'	Desenvolupament	<p>ACTIVITAT 1: fer un text instructiu lliure (els donarem idees, tant des del punt de vista més convencional com el funcionament d'un videojoc, d'un mòbil, etc. i de més alternatives com instruccions per ser feliç, per tenir un comportament adequat, per anar a l'institut, etc., amb la finalitat que sigui un text que es trobi dins la seva zona de desenvolupament proper i pugui ser significatiu).</p>	Aula ordinària	Grup-classe	Ordinador / paper.
SEGONA SESSIÓ					
5'	Coneixements previs	<p>Repàs del que es va veure a la sessió anterior i correcció de l'activitat que tenien. Dos voluntaris sortiran a exposar el seu text instructiu.</p>	Aula ordinària	Grup-classe	
15'	Desenvolupament	<p>Explicació de les diferents tipologies textuais (2):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text predictiu: llegirem l'horòscop i escoltarem el poema <i>Dóna'm la mà</i> 	Aula ordinària	Grup-classe	Pissarra digital i fotocòpies que els

¹⁴Vegeu l'Annex 2

¹⁵Vegeu l'Annex 3

¹⁶Podeu veure el vídeo al següent enllaç, recuperat dia 12 de juliol de 2015 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuKMyR4eeHY>

¹⁷Vegeu l'Annex 4

		<p>de Salvat-Papasseïtmusicat¹⁸.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Text explicatiu: fragment sobre la importància del nom¹⁹ • Text descriptiu: farem feina en parelles. Hauran de descriure un personatge famós que els agradi (actors, actrius, personatges animats...) i l'altre company l'haurà d'endevinar. 			facilitarà la professora
5'	Motivació	ACTIVITAT 2: Hauran de descriure un company de la classe i la resta de la classe haurà d'endevinar qui és. Se'ls donarà unes fotocòpies amb les característiques de la descripció (no gaire detallat, ja que treballaran la UD de la descripció més endavant)	Tasca a casa	Individual	

TERCERA SESSIÓ

10'	Coneixements previs	Repàs del que vam fer a la classe anterior. Dos voluntaris que no hagin sortit a la sessió anterior hauran d'exposar el seu text perquè la classe endevini el company que ha estat descrit.	Aula ordinària	Grup-classe	
-----	---------------------	---	----------------	-------------	--

¹⁸Podeu veure el poema musicat al següent enllaç, recuperat dia 1 de juliol de 2015 de: <https://www.youtube.com/watch?v=BHfheebbOUs>

¹⁹Text explicatiu emprat per l'IES Juníper Serra, dins el projecte *Esriptura del jo*, El podeu veure a l'Annex 5

10'	Desenvolupament/ motivació	Introducció a la narració. Explicació teòrica de què és la narració i els diferents tipus de narració (realistes, meravelloses, ciència-ficció).	Aula ordinària	Grup-classe	Prezi
35'	Desenvolupament	Activitat de comprensió lectora a partir d'un text narratiu: la rondalla de <i>La filla del sol i la lluna</i> .	Aula ordinària	Grup-Classe	Fotocòpies
	Consolidació	ACTIVITAT 3: acabar la comprensió lectora a casa.	Casa	Individual	Paper

QUARTA SESSIÓ

5'	Coneixements previs.	Repàs del que vam fer a la sessió anterior.	Aula ordinària.	Grup-classe.	
20'	Desenvolupament	Explicació teòrica sobre els diferents mecanismes que intervenen en la narració: personatges, narrador, temps, espai...	Aula ordinària.	Grup-classe.	Pissarra digital. PowerPoint.
15'	Consolidació / Pràctica	Treball pràctic sobre l'explicació teòrica: localització de les característiques pròpies d'un text narratiu segons el vídeo de <i>La cançó del soldadet</i> ²⁰ de Manel.	Aula ordinària.	Grup-classe.	Pissarra digital.
15'	Consolidació	Treball de relació entre la narració i la descripció a	Aula ordinària		

²⁰Annex 6

		través del fragment de <i>Les bruixes</i> ²¹ de Roal Dahl.			
--	--	---	--	--	--

CINQUENA SESSIÓ					
5'	Coneixements previs	Repàs del que hem vist a la sessió anterior.	Aula ordinària.	Grup-classe.	
20'	Motivació	Intervenció d'un alumne o ex-alumne de l'institut que es dediqui a l'escriptura (si és el cas; si no, de qualsevol escriptor mallorquí), amb la intenció que entenguin el procés de la creació literària	Biblioteca.	Grup-classe	
15'	Desenvolupament	Activitat: "Espectura del jo, el Llibre dels somnis".	Aula ordinària	Grup-classe	Paper
	Consolidació	ACTIVITAT 5: Treball específic dels connectors textuais i els verbs de dicció, característics dels textos narratius, a partir d'aquestes propostes de L'"espectura del jo".	Aula / casa	Individual	Paper

SISENA SESSIÓ					
5'	Coneixements previs	Repàs del que hem vist el darrer dia i presentació oral del text de dos voluntaris	Aula ordinària	Grup-classe	
40'	Desenvolupament	A partir del tràiler de la pel·lícula muda <i>The</i>	Aula ordinària	4 grups de 5 persones,	Pissarra digital

²¹Annex 7

		<i>artist</i> ²² , crear una història narrativa, tot emprant els connectors textuais i les característiques pròpies dels textos narratius.		que triarà la professora	
5'	Motivació	Coavaluació dels textos grupals.	Aula ordinària	Els grups hauran d'avaluar els textos dels seus companys, a partir d'una rúbrica hauran de fer.	Paper
5'	Consolidació	ACTIVITAT 7: Treball voluntari. Dossier que els donaria la professora sobre l'Espectura del jo.	Tasca a casa	Voluntaris	Paper/ordinador

SETENA SESSIÓ

55'	Consolidació	Examen teòric ²³	Aula ordinària	Individual	Paper
-----	--------------	-----------------------------	----------------	------------	-------

5.8. Criteris d'avaluació

1. Copsar les idees essencials i la intenció de textos orals i escrits d'àmbits socials pròxims a l'experiència de l'alumnat i en l'àmbit acadèmic; expressar-ne el contingut oralment i per escrit.
2. Aplicar els coneixements sobre la llengua i les normes d'ús lingüístic per solucionar problemes de comprensió de textos orals i escrits.

²²Podeu veure el tràiler al següent enllaç, recuperat dia 2 de juny de 2015 de: <https://www.youtube.com/watch?v=O8K9AZcSQJE>

²³Annex 8

3. Aplicar els coneixements sobre la llengua per expressar-se oralment i per escrit de la manera més adequada a cada situació comunicativa.
4. Realitzar narracions, exposicions i resums orals i escrits en suport paper o digital, d'una manera clara i ben estructurada amb l'ajuda de mitjans audiovisuals i de les noves tecnologies, emprant el registre adequat, respectant les normes gramaticals i ortogràfiques i valorant la importància de planificar i revisar el text.
5. Exposar una opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat. Reconèixer el gènere i l'estructura global i valorar l'ús del llenguatge. Diferenciar sentit literal i sentit de l'obra i relacionar el contingut amb la pròpia experiència.
6. Identificar les característiques dels textos narratius.
7. Elaborar un text narratiu seguint les pautes donades.

5.9. Criteris de qualificació

%	Instrument d'avaluació
30%	Carpeta d'aprenentatge
50%	Examen
20%	Actitud i predisposició a classe
10% (addicional)	Participació a les activitats voluntàries
	5% Exposicions orals de les tasques fetes
	5% Dossier voluntari

Per a l'avaluació de la Unitat Didàctica hem considerat clau que hi hagi diferents instruments d'avaluació. Es duran a terme una carpeta d'aprenentatge, unes activitats d'expressió oral i un examen final que inclogui tots els continguts de la UD. A més a més, tindrem en compte en tot moment l'actitud participativa a classe.

A la carpeta d'aprenentatge hi hauran d'incloure les activitats proposades a classe i de tasca. Suposarà un 30% de la nota. El fet que haguem triat aquest instrument té a veure amb la teoria de les intel·ligències múltiples. La carpeta és una bona eina per tal que cada alumne deixi volar la seva imaginació i, per tant, pugui desenvolupar el seu potencial.

Quant a l'examen final, anirà enfocat cap a un text model. A partir d'aquest text els alumnes hauran de contestar preguntes de comprensió lectora, que considerem el primer punt a seguir; hauran d'extreure les característiques del text narratiu vistes a classe; i hauran d'elaborar el seu propi text a partir de totes aquestes pautes. Durant les sessions se'ls haurà donat una rúbrica i, per tant, hauran ja tengut un punt de partida. A més, també se'ls demanarà una reflexió del text, ja que és un text amb un missatge, que contribueix a la seva educació emocional. Aquest examen suposarà un 50% de la nota de la Unitat Didàctica.

Finalment no hem de deixar de comptar la seva actitud i predisposició dins la classe. La participació a classe serà un 20% de la nota. L'alumnat que participa en les propostes voluntàries (treball a casa i/o exposicions orals) pot tenir un 10% addicional sobre la nota global (5%/5%)

5.10. Atenció a la diversitat

Com bé sabem, totes les persones som diverses, no n'hi ha dues d'iguals. Ens trobam, llavors, a les aules, amb alumnes que tenen una manera d'aprendre diferent, característica de la seva personalitat. Per tant, l'educació inclusiva defensa que no són els alumnes qui s'han d'adaptar als professors, sinó a l'inrevés, són els professors que s'han d'adaptar i han de conèixer els seus alumnes per poder treure d'ells el potencial.

Com hem esmentat anteriorment, al grup-classe tenim dos alumnes repetidors, dos diagnosticats amb TDA-H i un dislèctic. Les activitats proposades s'han fet pensant en aquests casos, ja que hem dissenyat unes activitats accessibles a tots els nivells, actives, multisensorials i amb un ideal cooperatiu. Hem fet diverses activitats en grup i, a més, aquests grups han estat triats per la professora simulant una falsa aleatorietat.

Per a l'atenció a la diversitat hem tengut en compte els protocols de les Illes Balears referents a la dislèxia i al TDA-H, i per això s'han seguit les pautes que indicarem seguidament:

- Incorporar imatges visuals a la unitat didàctica per tal que l'alumne dislèctic pugui associar forma i so.
- Adequar i reduir la seva tasca a casa.
- Pautar els exercicis per tal que li pugui facilitar la comprensió.
- Ser flexibles en l'organització.
- Tenir molta paciència i individualitzar l'atenció dels alumnes.

En definitiva, per l'atenció a la diversitat el que consideram indispensable és crear un bon clima de grup-classe i sempre contribuir a l'autoestima de l'alumne. D'aquesta manera asseguram un ambient d'aprenentatge de qualitat.

5.11. Avaluació a l'atenció a la diversitat

Pel que fa a l'avaluació dels alumnes amb TDA-H o dislèxia, hem de tenir en compte que ens trobam davant una unitat didàctica bàsicament de comprensió lectora i expressió escrita, i, per tant, és la qüestió més difícil per l'alumne dislèctic. Encara que no sigui necessària una adaptació significativa, les mesures d'avaluació que hem pres han estat, en primer lloc, no tenir en compte les faltes d'ortografia. Després, posar pautes als exàmens per tal que faciliti la comprensió de l'alumne i es pugui centrar en una qüestió, no es dispersi. Ens adaptarem, així, a les necessitats dels nostres alumnes sempre vetllant pel seu desenvolupament.

5.12. Espais

Les aules ordinàries de l'institut compten amb taules i cadires individuals, un ordinador portàtil connectat a la pissarra digital i una pissarra tradicional. Per a la unitat didàctica present no es necessitarà cap altre espai, llevat de la biblioteca per a fer la conferència. El fet que sigui a la biblioteca i no a l'aula no és per qüestió de lloc, sinó perquè els alumnes tinguin una percepció de fer alguna cosa alternativa.

5.13. Materials i recursos

Quant als materials que s'hauran d'emprar per a la unitat didàctica, serà senzill: l'ús de la pissarra digital i la pissarra tradicional i fotocòpies que els repartirem als alumnes.

Els recursos emprats seran, bàsicament, els textos en format de paper o digitals, i els Prezi preparats per a l'explicació de la unitat didàctica.

5.14. Les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TIC)

Les TIC són molt presents a l'educació actual, ja que es troben en la zona de desenvolupament proper dels nostres alumnes, i en la Unitat Didàctica ens hem adaptat a aquesta realitat. La majoria de les sessions parteixen del suport digital. Com hem esmentat, les aules del centre estan equipades amb ordinador i pissarres digitals i, a més, els alumnes de primer i segon d'ESO compten amb un ordinador portàtil individual.

5.15. Temes transversals

Com hem esmentat anteriorment, els continguts de la unitat didàctica no se cenyeixen a temes eminentment teòrics, sinó que més aviat es treballen també valors. Són molts els valors que atorgam als nostres alumnes cada dia, a més tenint en compte les directrius del centre i la seva filosofia.

Els valors que es treballaran a aquesta unitat didàctica seran bàsicament tres: l'empatia, el respecte i la cooperació. L'empatia és un dels punts fonamentals perquè funcioni el grup, ja que implica solidaritat, respecte i flexibilitat. En aquesta unitat didàctica s'han dissenyat activitats en grup, i perquè siguin efectives els alumnes hauran de cooperar i tenir empatia amb la resta del seu equip. De la mateixa manera, la tasca principal de tenir empatia la té el professor, qui s'ha d'adaptar i ha d'intentar entendre els seus alumnes. Es treballarà també el "saber escoltar", ja que partim en alguns casos dels textos narratius des de les pròpies experiències dels alumnes.

6. CONCLUSIONS

La didàctica de la llengua i la literatura és un camp que es troba en creixement, després d'haver patit una crisi per causes diverses. La crisi esmentada, emperò, ha donat el seu fruit en el sentit que s'han creat inquietuds en els docents i estudiosos. La crisi ha permès que aquests se n'hagin adonat de les mancances i continuïn treballant per avançar i crear alternatives.

Les tipologies textuais, sorgides els anys 70 arran de les aportacions d'Isenberg i Weinrich als anys 70, són la branca més poc estudiada dins la Lingüística textual, disciplina que concep el text com a unitat bàsica per a aprendre llengua.

Per veure la situació real de les Illes quant a l'ensenyament de les tipologies textuais, hem partit de les enquestes. Les enquestes contestades pels docents han estat una font d'informació molt rica que ens han mostrat, d'una manera transparent, com es fa feina amb les tipologies textuais, i ens han estat molt útils per fer-nos una idea de la realitat educativa de les Illes Balears. Hem pogut comprovar que hi ha una gran varietat de metodologies dels professors, i, per tant, maneres molt diferents d'enfocar l'educació.

Fer feina sobre els textos aporta un coneixement complet de la llengua als alumnes. No només es treballen les quatre habilitats lingüístiques (parlar, escoltar, escriure i llegir) i s'aprofundeix en la comprensió lectora i l'expressió, sinó que també es poden treballar diferents àmbits de la llengua (ortografia, gramàtica, lèxic, etc.) i de la literatura (identificació de recursos retòrics, estudi dels diferents mecanismes que intervenen en la narració, etc.).

També a partir dels textos es poden educar les emocions. La competència emocional és necessària en tant que possibilita un desenvolupament-aprenentatge complet a l'alumne. D'aquesta manera, l'alumne es veu més preparat per les adversitats i el seu dia a dia.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

Obres:

Alzina, P., Cambra, M., Camps, A., Civera, I., Escobar, C., Ferrer, M. et al (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Aulet, J., Carbonell, A., Castellanos, J., Gustà, M., Macià, G., Muñoz, T. (2004) «¿Cap a on van la llengua i la literatura en l'ensenyament secundari?» *Avui*. Recuperat de: <http://www.traces.uab.es/tracesbd/avui/av03433.pdf>.

Bernárdez, E. (1987) «Cuestiones fundamentales de tipología textual» dins *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.

Calsamiglia, H., Tuson, A. (1999) *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A., Colomer, T., Cros, A., Ferrer, M., Guasch, O., Milian, M., et al. (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Horsori.

Carreras, J., Fernández, M. (2000) «Escriptura del jo. Una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori: segon cicle». Institut de Ciències Retribuïdes.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2010) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Castellà, Josep M. (1994). Les tipologies textuales, dins M. Josep Cuenca, *Lingüística i ensenyament de llengües*, pàg. 109-126, Universitat de València. Recuperat dia 2 de maig de 2015: https://books.google.es/books?id=m1rJn0PvBtEC&pg=PA109&dq=tipologies+textuales&hl=ca&sa=X&ei=lzRoVdf_Iln0UMXMgOAJ&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=tipologies%20textuales&f=false

Fuentes, C. (2000) *Lingüística pragmàtica y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.

Joan i Marí, B. (2002). *Treballar actituds lingüístiques*. Eivissa: Editorial Mediterrània.

Linerós, R. (2005). Didàctica de la literatura. *Contraclave: Revista digital educativa*. Recuperat dia 29 de maig de 2015 de: <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>

Pérez-González, J. C., Pena, M. (2011) «Construyendo la ciencia de la educación emocional», *Padres i Maestros*. Madrid: UNED. http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBI-CACIONES/03/DOCENTE/JUAN CARLOS PEREZ GONZALEZ/P%C3%89R-EZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF

Simón, J. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. *Sapiens*. Pàg. 163-179. Recuperat dia 10 de maig de 2015 de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1317-58152006000100010&lng=pt&nrm=iso

Trujillo, F. (2002) «Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura». *Euphoros*. Pàg. 11-22. Recuperat dia 13 de juliol de: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/modesclec.pdf>

Vila i Moreno, X. (2011). *L'avaluació de les habilitats d'expressió oral en català: tendències i evolució*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Mitjans audiovisuals:

Cançó del soldadet. Recuperat dia 2 de juliol de: <https://www.youtube.com/watch?v=mjqkOllRgcA>

Dóna'm la mà. Recuperat dia 4 de juny de: <https://www.youtube.com/watch?v=fCDxHasbBHo>

Legislació:

Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Currículum de Llengua Castellana i Literatura. Llengua Catalana i Literatura. [Internet] BOIB, 2 de juliol de 2008, núm. 92 [consultat dia 29 de maig 2015] Recuperat de:

http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/secundaria/llengua_castellana_llengua_catalana.pdf

Altres:

Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (2007). *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans*. Recuperat dia 20 de juny de: <http://dlc.iec.cat/>

Muñoz, A. (29 de setembre de 1998). La disciplina de la imaginación. *El País*. Recuperat dia 12 de juny de 2015 de: http://elpais.com/diario/1998/09/29/sociedad/907020014_850215.html

Noya, B. (21 de juliol de 2015) Mediterrània. *Diari ARA*. Recuperat dia 21 de juliol de 2015 de: http://www.arabalears.cat/opinio/Mediterrania_0_1391261007.html

8. BIBLIOGRAFIA:

- Aguilar, C. (2001) *Didàctica del català i pedagogia crítica*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperat dia 10 de juny de:
https://books.google.es/books?id=BgmAbKg9_ckC&pg=PT129&dq=tipologies+textuals&hl=ca&sa=X&ei=lzRoVdf_Iln0UMXMgOAJ&ved=0CDEQ6AEwAw#v=onepage&q=tipologies%20textuals&f=false
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010). Recuperat dia 15 de juny de:
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b646902516.pdf
- Alzina, P., Cambra, M., Camps, A., Civera, I., Escobar, C., Ferrer, M. et al (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Aulet, J., Martí, P., (2007) «La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo». Barcelona: *L'Avenç*., núm. 326, pàg. 10-11. Recuperat dia 10 de juny de:
<http://www.escriptors.cat/files/articleb.pdf>
- Aulet, J., Martí, P. (2007) *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*. Col·legi oficial de doctors llicenciats en filosofia i lletres i en ciències de Catalunya.
- Beaugrande, R., Dressler, W. (2005) *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel: Barcelona. Colecció Ariel Lingüística.
- Burdeus, M.D., Garcia, M., Peraire, J. (1996) *La diversitat discursiva*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperat dia 10 de juny de:
https://books.google.es/books?id=SHakmFOP3jMC&pg=PA9&dq=tipologies+textuals&hl=ca&sa=X&ei=lzRoVdf_Iln0UMXMgOAJ&ved=0CEgQ6AEwBw#v=onepage&q=tipologies%20textuals&f=false
- Bordons, G. (2000) «Tendències educatives en l'ensenyament de la llengua i la literatura». *Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC, Òmnium Cultural*, Pàg. 17-19. Recuperat dia 2 de juliol de:

<http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/TENDENCIESEEDUCATIV ESENL.pdf>

Cal, M., Núñez, P. i Palacios, I.M. (2005). *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Calvert, M. (2001). *Reflections on motivation*. Londres: Series Editor.

Camps, A., Colomer, T., Cros, A., Ferrer, M., Guasch, O., Millian, M. et al (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Horsori.

Casals, D. i Foguet, F. (2012). *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Cassany, D. (2004). *La cuina de l'escriptura* Barcelona: Editorial Empúries.

Cassany, D., Faulí, J., McDowell, J. i Roca, O. (1991) Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita. Barcelona: Edicions 62.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2010) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Cuenca, M. J. (?) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem Edicions.

Ferrer, M., Lluch, G. (1996). *Llengua i literatura ESO. Per a narrar*. València: Tàndem Edicions.

García, M., Giner, R., Ribera, P. i Rodríguez, C. (1999). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València.

Lomas, C. i Osoro, A. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

ANNEX 1:

ENQUESTA ADREÇADA ALS PROFESSORS DEL DEPARTAMENT DE CATALÀ

Hola, som una alumna del **Màster de Formació del Professorat a la Universitat de les Illes Balears(Filologia Catalana)**. Estic fent el treball de final de màster, i m'interessa centrar-me en l'ensenyament de les **tipologies textuais** en relació a la **lectoescriptura**, especialment a 1r i 2n d'ESO. Us agrairia que, si teniu un moment, em poguéssiu contestar les següents preguntes:

- Emprau alguna **metodologia** concreta a l'hora d'explicar les **tipologies textuais**? I en el cas de la **lectoescriptura**? En cas afirmatiu, quina o quines.
- Quins són els **textos** que considereu bons **models** per explicar les **tipologies textuais** als vostres alumnes? (per exemple: “per explicar la descripció sol usar fragments d'*El petit príncep*, per a la narració, textos de Gemma Lienas...) Us funcionen, us interessen, hi responen? Recomanau alguns textos que vos semblin interessants per aconseguir el vostre objectiu.

Em podeu passar les respostes i la proposta de textos a l'adreça mariadelmarjs@gmail.com.

Moltes gràcies pel vostre temps i pel vostre interès!

Annex 2:

—No ho entenc —va dir Gretel—. Qui construiria un lloc tan lleig?

—Definitivament és un lloc molt lleig, oi que sí? —va assentir Bruno—. Em sembla que aquelles cabanes només tenen un pis. Mira que baixes que són.

—Deu ser un model de cases modernes —va apuntar Gretel—. El Pare detesta les coses modernes.

—Doncs, no li deuen agradar pas gaire —va dir Bruno.

—No —va corroborar Gretel. Es va quedar dreta i quieta una bona estona mirant-les fixament.

Tenia dotze anys i la consideraven una de les més llestes de classe, de manera que va estrènyer els llavis amb força i va enxiquir els ulls fent un esforç mental per comprendre què era el que veia. Finalment, només se li va ocórrer una explicació.

—Deu ser una zona rural —va dir Gretel, girant-se per mirar el seu germà amb aire triomfant.

—Una zona rural?

—Sí, és l'única explicació, no te n'adones? Quan som a casa, a Berlín, som a ciutat. Per això allà hi ha tanta gent i tantes cases i les escoles plenes i un dissabte a la tarda no pots passar pel centre sense que t'empenyin d'un costat a l'altre.

—Sí... —va dir Bruno, assentint amb el cap, intentant seguir-ne el fil. —Però a classe de geografia vam aprendre que, al camp, on hi ha tots els pagesos i els animals i on cultiven menjar de tota classe, hi ha àrees enormes com aquesta on viu i treballa la gent i envia tot el que cull a les ciutats per alimentar-nos a nosaltres —va tornar a mirar per la finestra cap a l'enorme espai que tenia al davant i les distàncies que hi havia entre les cabanes—. Segur que és això. Una zona rural. Potser aquesta és la nostra casa de vacances —va afegir en to d'esperança. Bruno s'ho va rumiar i va negar amb el cap.

—No ho crec —va dir amb molta convicció, aquella mena de convicció que el feia semblar molt més gran del que era en realitat. —Tens nou anys, tu —va contraatacar Gretel—. Com ho hauries de saber? Quan arribis a la meva edat, entendràs aquestes coses molt més bé.

—Potser és això —va concedir Bruno, que sabia que era més jove però no estava d'acord que això el predisposés a no tenir la raó—. Però, si és una zona rural com dius tu, on són tots els animals dels quals parles? Gretel va obrir la boca per contestar però no va trobar una resposta adequada, de manera que va tornar a mirar per la finestra en comptes de dir res, buscant els animals, però no n'hi havia cap enlloc.

—Hi hauria d'haver vaques i porcs i ovelles i cavalls —va dir Bruno—. Si fos un casa de pagès, vull dir. Per no dir res dels pollastres i els ànecs.

—I no n'hi ha cap —va admetre Gretel amb un fil de veu.

—I si cultivessin verdura i coses per menjar com has suggerit —va prosseguir Bruno, xalant de mala manera—, crec que la terra hauria de tenir un aspecte bastant més bo, no et sembla? No crec pas que es pogués cultivar res enmig de tota aquella pols.

Gretel va tornar a mirar-ho i va assentir, perquè no era pas tan ximple d'insistir a tenir la raó quan era evident que l'explicació li anava en contra.

—Doncs, potser no és una casa de pagès —va dir.

—No ho és —va concedir Bruno.

—I això vol dir que potser no és una zona rural —va prosseguir ella.

—No crec que ho sigui —va replicar ell.

—I això vol dir que potser aquesta no és la nostra casa de vacances, fet i fet —va concloure ella. —No crec que ho sigui —va insistir Bruno.

Annex 3:

Mediterrània

Tot i ser un mar interior, quasitancat, com un gran llac, cada estiu hi ha un bon número de banyistes que hi moren ofegats

BRU NOYA ACTUALITZADA EL 21/07/2015 23:30

Sóc de secà i 'perapunyetes'. Per aquesta combinació pot serem costa d'entendre com és que cada estiu moren ofegats a les platges catalanes entre 20 i 30 banyistes. És una xifra molt alta tenint en compte que la Mediterrània no és un mar de grans onades, quasitancat, un 'gran llac' que té en l'estret de Gibraltar l'única comunicació amb la resta d'oceans.

A més, el nombre de gent que sap nedar deu haver augmentat considerablement els darrers anys. Les escoles porten els alumnes a les piscines i hi ha una àmplia oferta de cursos. És clar que sempre hi ha factors de risc al mar com ara sobrevalorar les aptituds natatòries, no consultar l'estat de les banderes, anar a les zones de corrents, entrar brusquement a l'aigua després d'estar molta estona al sol o no respectar les dues hores d'interval per banyar-nos després de menjar. Això que per a tota una generació que ara tenim més de 50 anys era un dogma de fe: la por al tall de digestió, només comparable al terror pretèrit de trepitjar el que estava acabat de fregar.

Amb tot, continuo pensant que la xifra de morts de cada estiu és massa elevada, que afecta gent d'edat diferent i que en la majoria de casos els ofegaments succeeixen a 300 metres o menys de la sorra o de les roques. Les platges sempre han estat un tresor personal i íntim, malgrat els 'peus fies', una cosa que l'algoritme de Google hauria de detectar i destruir, com aquells que porten roba interior sota el banyador.

Ja coneixíem que la Mediterrània, el mar interior més gran del món, amb aproximadament 2,5 milions de quilòmetres quadrats, té les

taxes més elevades de contaminació. Ara només ens falta descobrir que també és perillós encara que no sapiguem exactament el perquè.

Annex 4:

Cal que tinguis present que el concepte d'identitat té molta importància en el món en què vivim. Conèixer a qui o a què ens adrecem o ens referim exactament és una condició que qualsevol acte de coneixement o acte comunicatiu ens sol demanar. Quan nosaltres volem relacionar-nos amb els éssers i els objectes que ens envolten, primer de tot hem de saber identificar-los, i això comença per dir-ne el nom. Hi ha pobles com l'esquimal que li donen tanta importància que... per als esquimals *el noms és l'ànima, i l'ànima és el nom*.. Hi ha un refrany basc que diu que "*existeix tot allò que té nom*", i una endevinalla catalana diu així:

*"Què és allò que tothom té,
fins les pedres del carrer?"*

Des del punt de vista de la comunicació verbal el nom és el primer i principal signe de la identitat -d'aquí que sigui tan important saber dir les coses pel seu nom!-, i en el cas concret de les relacions entre persones és evident que el signe més corrent i immediat que utilitzem per expressar la nostra identitat és el nom propi de persona, també anomenat nom personal, nom de persona, o, simplement, nom. Els humans, doncs, ens coneixem o designem normalment pel nom, que és el nostre primer i principal signe d'identitat. Tots tenim -o hem de tenir- un nom, perquè se'ns pugui anomenar i no caiguem en l'anonimat. Ja saps que qui perd el nom per la identitat!

Annex 5:

Dóna'm la mà, Joan Salvat-Papasseït

Dóna'm la mà que anirem per la riba
ben a la vora del mar
bategant,

tindrem la mida de totes les coses
només en dir-nos que ens seguim amant.

Les barques llunyes i les de la sorra
prendran un aire fidel i discret,
no ens miraran;
miraran noves rutes
amb l'esguard lent del copsador distret.

Dóna'm la mà i arrecera la galta
sobre el meu pit, i no temis ningú.
I les palmeres ens donaran ombra.
I les gavines sota el sol que lluu

ens portaran la salabror que amara,
a l'amor, tota cosa prop del mar:
i jo, aleshores, besaré ta galta;
i la besada ens durà el joc d'amar.

Dóna'm la mà que anirem per la riba
ben a la vora del mar
bategant;
tindrem la mida de totes les coses
només en dir-nos que ens seguim amant.

Annex 6:

Escolteu la cançó del soldadet
que a través d'un ull de bou
veu que volen uns falciots!
I no és que hi entengui molt, el soldadet,
però, que volin els falciots,
deurà voler dir que la terra és a prop.
I tan a prop deu ser que baixa el capità
i intenta no semblar nerviós

mentre acaba la instrucció:
"Concentreu-vos, soldadets, sigueu prudents
i arrapeu-vos a la vida
amb les ungles i amb les dents".
Ja a coberta, els homes resen.
Ja a coberta, els homes resen.
I fa un amén, poc convençut, el soldadet,
i acaricia el seu fusell,
intentant no pensar en res.
Des de proa es van fent grossos els turons,
"soldadet, valor, valor,
que depèn de gent com tu la sort del món".
Però "si una bala enemiga creua el vent
i em travessa el cervell",
es planteja el soldadet,
"les onades m'arrossegaran
i mil peixos de colors
lluitaran per devorar la meva carn".
I és quan pensa "jo m'amago;
quan no mirin, jo m'amago".
Però sempre miren, i el vaixell s'està aturant,
les comportes s'han obert
i, en un segon, s'inunda el mar
de soldats disparant a l'infinit
amb un soldadet al mig,
que carrega mentre insulta a l'enemic.
I entre bomba i bomba tot li va prou bé
fins que una cau just al costat.
Primer es diu "sort, de què t'ha anat...",
però després sent a l'esquena un dolor estrany
i en tocar-se-la li queda tot el braç tacat de sang.
Gira el cap a banda i banda.
Seu a la sorra i descansa.
I mentre arriba el coi de metge, el soldadet

es tranquil·litza repetint
què farà, on anirà, si sobreviu:
"Aniré a ma mare ben vestit
i, abans que res, li hauré de dir
que em perdoni per tractar-la sempre així;
aniré a la Margarida a fer-li un fill
per, només veure'l, intuir
que l'estimo més del que m'estimo a mi".

<https://www.youtube.com/watch?v=mjqkOllRgcA>

Annex 7:

Totes les dones, o més ben dit les bruixes, estaven immòbils a la sala i miraven fixament, com hipnotitzades, qualcú que de sobte havia aparegut a la ...tribuna. Aquest qualcú era una altra dona.

La primera cosa que vaig observar d'aquesta dona va ser la talla. Era diminuta, probablement no feia més de quatre ...peus i mig d'alçària. Se la veia bastant jove, em va fer l'efecte que pels volts dels vint-i-cinc o vint-i-sis anys, i era molt maca. Duia un vestit llarg bastant elegant que li arribava ben bé fins al terra, i uns guants negres que li pujaven fins als colzes. A diferència de les altres, no duia cap capell.

A mi no em va fer l'efecte gens ni mica d'una bruixa, però era impossible que no ho fos; altrament, què carai hi feia, allà dalt de la tribuna? I, per l'amor de Déu, perquè totes les altres hi tenien els ulls clavats amb aquella mescla d'adoració, respecte i temor?

Molt lentament, la senyoreta de la tribuna va aixecar les mans fins a la cara. Vaig veure-li els dits enguantats desenganxant qualque cosa darrere les orelles, llavors... llavors es va agafar les galtes i es va treure la cara completament enfora. Tota aquella cara tan guapa li va quedar ...despresa a les mans!

Era una màscara. Mentre es treia la màscara, es va girar cap a un costat i la va deixar curiosament damunt una tauleta que tenia allà, i quan es va tornar a girar i se'ns va posar de cara, vaig estar ben a punt de fer un crit molt fort.

La seva cara autèntica era la cosa més terrible i espantosa que he vist mai.

Només de mirarlaja em posava a tremolar de dalt a baix. Era tan arrugada i arrufada, tan seca i ...marcida, que pareixia com si la hi haguessin ...adobada en vinagre. Era una imatge cadavèrica, terrible de veure. Tenia qualque cosa terriblement dolenta, qualque cosa ...corrompuda, putrefacta, podrida. Era com si s'estigués descomponent per les voreres, i enmig de la cara, al voltant de la boca i les galtes, hi veia la pell tota corrompuda i menjada pels cucs, com si aquests hi anassin fent feina de valent.

Hi ha vegades en què una cosa és tan espantosa que hi quedes hipnotitzat i no pots deixar de mirar-la. Així em trobava jo ara. Estava ...petrificat. Estava paralitzat. Estava magnetitzat de pur horror per les faccions d'aquesta dona. Però la cosa no acabava aquí. Hi havia una mirada de serps en aquells ulls quan es projectaven com un llamp sobre el públic.

Vaig reconèixer tot d'una, és clar, que aquella no era altra que la Reina de les Bruixes en persona. I també vaig veure per què s'havia posat una màscara. No s'hauria pogut passejar mai en públic, ni molt manco reservar habitació en un hotel, amb la seva cara real. Qualsevol que la vegés hauria fugit corrents amb crits d'espant.

- Lezportez! Vacridar la Reina de les Bruixes amb una veu que omplia la sala iretrunyia per les parets.
- Ja eztan tancades amb cadena i ...forrellat?
- Jaestan tancades amb cadena i forrellat, Grandesa varespondre una veu delpúblic.

Els ulls brillants i ...serpentins que estaven tan enfonsats en aquell rostre espantós podrit pels cucs miraven encesos de maldat, impertorbables, les bruixes que tenien al davant.

- Podeutrrreureuzelz barrets! -Va cridar.

La seva veu, vaig notar, tenia aquella mateixa qualitat de duresa metàl·lica que la veu d'una bruixa que havia vist davall el castanyer, només que aquesta era de bon tros més forta i molt més aspra. Raspava l'oïda. Feria l'orella. Rugia. Esgarrinxava. Xisclava. I grunyia.

- Podeu trrreureus les perruquez! -Va grunyar la Reina de les Bruixes. Tenia una

manera peculiar de parlar, com amb un ...deix estranger, una cosa aspra i ...gutural, i pareixia tenir problemes per pronunciar la lletra s . A més d'això, feia

una cosa estranya amb la lletra r . La feia rodar i rodar a la boca com una ...cotna abans d'escopir-la.

Roal Dahl, *Les bruixes*

Annex 8: examen

ANNEX: EXAMEN FINAL (50%)

1. Llegeix atentament el text següent. Si vols, pots seguir les següents recomanacions:

- Fes una primera lectura del text.
- Subratlla les paraules que no entenguis.
- Intenta entendre les paraules a partir del seu context.
- Torna a llegir el text.

Capítol I

Quan tenia sis anys, una vegada vaig veure un dibuix magnífic en un llibre sobre la selva verge que es deia «Històries viscudes». Representava una boa empassant-se una fera. Aquí teniu la còpia del dibuix.



El llibre deia: "Les boes s'empassen la presa tota sencera, sense mastegar. Després no es poden moure i dormen durant els sis mesos de la digestió."

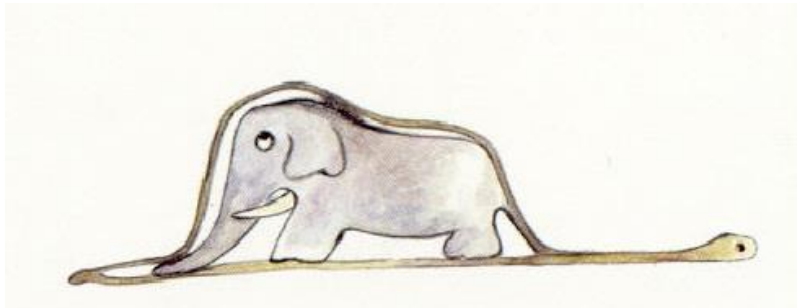
Hi vaig rumiar molt, aleshores, en les aventures de la selva i, per la meua banda, amb un llapis de color, vaig fer el meu primer dibuix. El meu dibuix número 1. Era així:



Vaig ensenyar la meua obra mestra a les persones grans i els vaig preguntar si el dibuix els feia por.

Em van respondre : "¿ Per què hauria de fer por un barret ?"

El meu dibuix no representava un barret. Representava una boa que digeria un elefant. Aleshores vaig dibuixar l'interior de la boa, perquè les persones grans ho poguessin entendre. Sempre necessiten explicacions. El meu dibuix número 2 era així:



Les persones grans em van aconsellar que deixés estar els dibuixos de boes obertes i tancades i que més valia que m'interessés per la geografia, la història, el càlcul i la gramàtica. Així va ser que vaig abandonar a l'edat de sis anys una magnífica carrera de pintor. M'havia desanimat el fracàs del dibuix número 1 i del dibuix número 2. Les persones grans no entenen mai res, totes soles, i per als nens és molt pesat haver-los de donar sempre explicacions i més explicacions.

Per això vaig haver d'escollir un altre ofici i vaig aprendre a pilotar avions. He volat una mica per tot el món. I la geografia, és veritat, m'ha servit molt. Sabia distingir, al primer cop d'ull, la Xina d'Arizona, És molt útil, si t'has perdut durant la nit.

D'aquesta manera, al llarg de la vida, he tingut un pila de contactes amb una pila de gent seriosa. He viscut molt entre les persones grans. Les he vistes de molt

a prop. Això no ha fet millorar gaire la meua opinió. Quan en trobava una que em semblava una mica lúcida, hi feia l'experiment del dibuix numero 1, que sempre he conservat. Volia saber si era realment comprensiva. Però sempre em responia: "És un barret." Aleshores ja no li parlava ni de boes, ni de selves verges, ni d'estrelles. Em posava al seu nivell. Li parlava de bridge, de golf, de política i de corbates. I la persona gran estava ben contenta d'haver conegut un home tan assenyat.

1. Comprensió del text:

a. Contesta les següents preguntes:

- Per què el Petit Príncep va decidir pintar el seu primer dibuix?
- Què van interpretar els grans quan van veure el seu dibuix? Qualcú el va veure com el veia ell?
- Per què el Petit Príncep va deixar de pintar els seus dibuixos?

2. Localització de les característiques del text narratiu

- De quin tipus de text narratiu és aquest fragment? Per què?
- Quines característiques formals del text narratiu hi trobam?

3. Reflexió sobre el text

- Quin creus que és el sentit del text?
- Per què creus que el Petit Príncep es posa finalment al nivell dels grans? Li agrada?

4. Ara em toca a mi.

- Imagina't que ets el Petit Príncep i que has de fer un viatge a un dels planetes. Fixa't en el text i redacta'n una situació semblant.