

La poesia en la quotidianitat mitjançant la realització d'una ruta literària amb alumnat de 1r d'ESO

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes (Especialitat de Llengua i Literatura Catalana i Castellana)

Clara Comas Barenys
Curs 2021- 2022
Tutora: Mia Güell Devesa
Vic, 30 d'abril 2022

1 Índex

1.	Resum del treball	3
2.	Introducció	3
3.	Fonamentació teòrica	5
4.	Metodologia de la recerca	10
4.1	Metodologia general	10
4.2	Participants	11
4.2.1	Descripció dels participants	11
4.2.2	Descripció del lloc	12
4.3	Eines de recollida de dades	12
4.3.1	Entrevistes als grups focals:	12
4.3.2	Entrevistes individuals:	13
4.3.3	Observació a l'aula:	14
4.3.4	Validació de les rutes:	14
4.4	Procés de recollida de dades	15
4.4.1	Entrevistes als grups focals:	15
4.4.2	Entrevistes individuals:	15
4.4.3	Observació a l'aula:	15
4.4.4	Validació de la ruta:	16
4.5	Anàlisi de dades	16
4.5.1	Entrevistes als grups focals:	16
4.5.2	Entrevistes individuals:	17
4.5.3	Observació a l'aula:	17
4.5.4	Validació de la ruta:	17
5.	Resultats de l'estudi	17
5.1	Entrevistes als grups focals:	17
5.2	Entrevistes individuals:	21
5.3	Observació a l'aula:	22
5.4	Validació de la ruta:	25
6.	Discussió dels resultats	25
7.	Conclusions	28
8.	Bibliografia	30
9.	Els annexos	31

1. Resum del treball

Aquest treball explora quina percepció tenen els adolescents de la poesia, i com podem aconseguir que estigui més present en el seu dia a dia, a partir de la realització d'una ruta literària i d'un taller de creació poètica amb alumnat de 1r d'ESO. La metodologia utilitzada és mixta i segons els resultats s'ha pogut determinar que no és efectiu parlar de poesia en genèric, que l'alumnat respon pensant en poemes concrets i que quan comprenen els poemes els gaudeixen. D'altra banda, els resultats corroboren la importància de l'aprenentatge vivencial i de l'acompanyament del professorat durant el procés d'interpretació, així com del seguiment acurat de les activitats plantejades, sobretot en el cas de fer-se amb grups cooperatius, per tal que el treball sigui equitatiu. La recerca també permet concloure que el joc i la utilització de recursos externs són una gran eina per estimular la creativitat i la pràctica de l'escriptura, i que és necessari oferir espais de qualitat, cuidats i d'autovalidació per afavorir la creativitat i reforçar l'autoestima de l'alumne.

Paraules clau: poesia, quotidianitat, adolescents, ruta literària, escriptura creativa, vivencialitat.

This work explores how teenagers perceive poetry, and how we can make it more present in their day-to-day lives by means of a literary route and a creative poetry workshop with 1st year high school students. The methodology used is mixed, and according to the results it has been determined that it is not effective to speak about poetry in generic terms, because students respond by thinking about specific poems and that when they understand the poems, they enjoy them. On the other hand, the results reinforce the importance of experiential learning and teacher accompaniment during the interpretation process, as well as the close monitoring of planned activities, especially in the case of cooperative groups, so that the work is equitable. Research also supports the conclusion that play, and the use of external resources, are a great tool for stimulating creativity and writing practice, and that it is necessary to provide quality, care and self-validation spaces to promote creativity and strengthen the student's self-esteem.

Keywords: poetry, everyday life, teenagers, literary route, creative writing, experiential learning.

2. Introducció

L'objectiu principal d'aquesta recerca és determinar quina relació tenen els adolescents amb la poesia des de la seva quotidianitat, per això està basada en diverses activitats que s'han realitzat amb l'alumnat de primer d'ESO de l'Institut Príncep de Viana de Barcelona. Les activitats s'han vertebrat a través d'una unitat didàctica (UD), anomenada "Porta a porta de poesia", que tenia com a propòsit la realització d'una ruta poètica pels barris de residència l'alumnat (Sant Andreu de Palomar i la Sagrera). El projecte s'ha centrat, principalment, en les activitats de construcció de la ruta, que incloïen una part d'investigació i creació dels punts del recorregut (mitjançant la recerca de llocs de l'entorn relacionats amb la poesia, la cerca de poemes vinculats a aquests llocs, la seva interpretació i el fet de penjar tota la informació en un mapa virtual), però, també incloïa una sessió prèvia de reflexió i debat sobre les diferents formes que pot prendre la poesia, com interpretar-la i expressar què ens fa sentir, així com dues sessions de creació de micropoemes relacionats amb llocs del barri, que fossin

significatius per a ells, i que també es van penjar al mapa, construint així un mapa literari de Sant Andreu de Palomar i la Sagrera que incloïa, tant poemes i poemes històrics, com poemes creats pels mateixos alumnes.

La ruta també es va treballar des de la matèria de Visual i plàstica, dins l'espai de Treball globalitzat compartit amb la matèria de català, i cada alumne va crear, paral·lelament a la ruta virtual, un llibre d'artista del "Porta a porta de poesia" que mostra plàsticament el territori treballat i fragments dels poemes descoberts i els creats per ells mateixos (vegeu annexos).

La concepció d'aquesta recerca parteix de la convicció que es pot transmetre la poesia d'una forma més propera a la que es fa habitualment a les aules, per tal que els adolescents no ho sentin com un gènere tan aliè i encotillat i que pugui ser per a ells una eina d'expressió quotidiana, útil i on trobar expressat allò que senten. Per això la fonamentació teòrica de la recerca està basada en diversos autors que corroboren aquestes idees i està dividida en els apartats següents:

- "La importància de la poesia en l'educació i la vivencialitat": s'hi recullen les idees d'autors que parlen de la importància de la poesia en l'educació i del fet que aquest aprenentatge es faci de forma vivencial.
- "Geografia emocional i protagonisme actiu": s'hi exposen els arguments que corroboren el potencial emocional de la vinculació amb els llocs, quan es construeix una ruta literària i el grau d'implicació que pot arribar a tenir l'alumnat.
- "Aprendre escrivint i escriure com a procés, no com a producte": centrat en els estudis d'autors que creuen en l'ensenyament i l'aprenentatge conjunt de la lectura i l'escriptura, així com en l'acompanyament de l'art d'escriure centrant-se en el procés, validant tot el que es va generant durant aquest, i no posant el focus en el producte acabat.
- "Joc, metàfores, paraules i finestres": recull els estudis en els quals s'ha basat la concepció de l'activitat de la UD dedicada a la creació de micropoemes i el treball amb metàfores.

Les preguntes de recerca i els objectius plantejats són els següents:

Preguntes de recerca	Objectius
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quina percepció té l'alumnat de secundària de la poesia? 2. Com descriuen la poesia? 3. Com canvien les actituds vers la poesia a partir de la realització d'una ruta poètica i d'un taller de poesia? 4. Com podem aconseguir que la poesia connecti més amb els seus interessos? 5. Com podem fer que la poesia estigui més present en el seu dia a dia? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar la percepció que té l'alumnat de secundària de la poesia. 2. Realitzar un taller de poesia amb alumnat de 1r d'ESO i construir conjuntament una ruta literària pel seu barri. 3. Valorar com canvia la seva actitud vers la poesia després de fer la ruta. 4. Posar en pràctica la lectura poètica i l'escriptura creativa, centrant-nos sobretot en l'expressivitat.

3. Fonamentació teòrica

La importància de la poesia en l'educació i la vivencialitat

“La poesia, la necessitat d'imaginar, de crear, és tan fonamental com la de respirar. Respirar és viure, i no evadir-se de la vida”, ens recorda Ordine (2013), en el seu al·legat en favor de tots aquests sabers, aparentment inútils, però que en realitat són tan importants i necessaris per a la vida i el desenvolupament de les persones:

En aquest brutal context, la utilitat dels sabers inútils es contraposa radicalment a la utilitat dominant que, en nom d'un exclusiu interès econòmic, mata de forma progressiva la memòria del passat, les disciplines humanístiques, les llengües clàssiques, l'ensenyament, la lliure investigació, la fantasia, l'art, el pensament crític i l'horitzó civil que hauria d'inspirar tota activitat humana. En l'univers de l'utilitarisme, en efecte, un martell val més que una simfonia, un ganivet més que un poema, una clau anglesa més que un quadre: perquè és fàcil fer-se càrrec de l'eficàcia d'un utensili mentre que costa cada vegada més entendre per a què poden servir la música, la literatura o l'art (pp. 11-12).

I aquí és on intervé, indubtablement, l'educació, per ajudar a reapropiar-nos de tot el que aquest univers utilitarista ens vol fer esborrar i per recordar-nos que la poesia és un gènere completíssim i fonamental en la formació de les persones perquè, tal com sosté Cerrillo (2013):

Es, sin duda, el género literario que ofrece más posibilidades para explorar, usar en múltiples registros y ampliar el lenguaje, expresando y recibiendo lo que vemos, soñamos, pensamos o sentimos de una manera muy diferente a como lo hacemos en una conversación cotidiana, en una información periodística o, incluso, en un relato (p. 144).

Per això és tan important que tinguem una formació poètica i que apropem la poesia al nostre alumnat, ja que, segons expressa Prats (1994), “si les persones que estem convençudes de l'important paper que, encara, pot jugar la poesia en l'educació de la sensibilitat i de la intel·ligència, prioritzéssim aquestes vivències a les aules, podríem contribuir a augmentar el nombre de lectors de poemes” (p. 140). Així doncs, continua Prats:

Tots els estudiants haurien de tenir ocasió de viure experiències gratificants d'acostament a la poesia, car qui no ha experimentat el plaer de jugar amb els mots i els ritmes, qui no ha descobert que la paraula feta poesia permet tocar amb la punta dels dits les veritats més recòndites de l'experiència humana, qui no ha copsat que a la paraula poètica res no li és aliè i que ens convida a reconstruir el món des d'una mirada emotiva, poc podrà engrescar els altres acostar-s'hi (p. 140).

Zaldívar (2017) conclou que l'aprenentatge poètic perquè sigui significatiu cal que sigui vivencial i no tan teòric o memorístic; i també defensa que activitats com l'escriptura creativa i la lectura de poetes contemporanis, amb els que l'alumnat s'hi pot sentir més identificat, són eines que cal fomentar per aconseguir que la seva relació amb la poesia estigui més vinculada a les seves realitats personals. Per això, les activitats en les quals es basa aquesta recerca han estat concebudes de manera que fossin el més vivencials possible (elaboració d'una ruta poètica, descobriment i lectura de poetes morts i contemporanis, i creació de poemes).

En aquesta mateixa línia, Georges (1996) en un dels seus estudis sobre el desenvolupament psicològic dels infants i dels adolescents, parla de com el llenguatge poètic ens retorna a un llenguatge més primitiu, més vivencial, més corporal, més musical, que ens permet comprendre coses que d'una altra manera no podem comprendre i dir coses que al llenguatge quotidià se li escapen (p. 77). També ens parla d'aquest dir sense dir, d'aquest expressar-se, però guardant alguna cosa per un mateix (p. 83), tan necessari a l'etapa de l'adolescència en la qual es busca l'expressió, però preservant allò que és íntim.

Geografia emocional i protagonisme actiu

Soldevila i San Eugenio (2012) fan servir el concepte de geografia emocional per expressar que:

La geografia, igual com passa en d'altres disciplines, expressa emocions i aquest fet es fa evident, per exemple, a partir del que es desprèn de l'escriptura que relaciona la gent i els llocs (...). L'espai esdevé lloc i la construcció social dels llocs es vehicula mitjançant una lectura de la càrrega emotiva, estètica i simbòlica que li és pròpia (p. 984).

Treballar la vinculació als llocs, des d'aquesta perspectiva i tenint en compte el seu potencial emocional, ens "pot ajudar a entendre molt millor d'on venim, què hem estat, qui som... I ho farà d'una manera amena si relacionem els espais urbans, rurals, museístics, els lligats amb fets històrics, etc., amb fragments literaris que els revisquin (p. 983).

Perquè som en relació als llocs i, posar-los en valor, és posar-nos en valor a nosaltres mateixos. Cal prendre consciència, doncs, de tots aquests indrets que habitem de forma quotidiana, estimar-los i apreciar-ne el seu valor perquè, tal com diu Perejaume (2015), no es tracta d'admirar i amarar-nos d'emoció només mirant i descobrint indrets llunyans, idíl·lics, recòndits, exòtics, sinó d'apreciar, estimar, emocionar-nos amb els paisatges que formen part del nostre dia a dia, és a dir, de "festejar el lloc concret i minúscul, allà on pesem" (p. 14).

Entrant en detall en la concepció d'un itinerari poètic, com l'eina principal que s'ha fet servir per vertebrar les activitats d'aquesta recerca, Ramos i Prats (2021) defensen la gran utilitat de les rutes com a eina de formació literària i les "enormes possibilitats formatives d'aquest instrument didàctic" (p. 100). Alguns dels arguments que esgrimeixen en favor d'aquest gran potencial són el fet que "la participació en aquest tipus de rutes literàries afavoreix una nova mirada envers el paisatge" (p. 102). D'altra banda, posant la mirada en la implicació de l'alumnat, Ramos i Prats argumenten que, en la concepció d'aquests itineraris, "els alumnes han d'assumir un protagonisme rellevant en el seu procés de preparació i execució" i "en la mesura que l'alumnat adopta un paper actiu (preparant les etapes de la ruta, llegint els textos, comentant-los, etc.) es potencia la seva competència comunicativa" i, això, permet "fer un veritable treball col·laboratiu de creació" (p. 102).

Aquest treball de la competència comunicativa és també un dels arguments principals, en favor del potencial de les rutes literàries com a eina educativa, que esgrimeixen Romero i Trigo (2012): "si pretendemos acercar los textos universales al aula, debemos proporcionar oportunidades de aprendizaje en las que los alumnos se enfrenten a experiencias comunicativas reales e integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.64). D'altra banda, aquests dos autors també destaquen la necessitat del treball interdisciplinari i el seu potencial en l'ensenyament-aprenentatge de la literatura: "el enfoque interdisciplinar de muchos contenidos son un claro exponente metodológico que nos están solicitando abordar la enseñanza desde un aspecto innovador e integrado del currículo no sólo desde el plano de los conceptos disciplinares, sino también, sobre todo, desde los procedimientos motivadores de unos estudiantes inmersos en la sociedad del siglo XXI" (p. 64).

Aprendre escrivint i escriure com a procés, no com a producte

L'altre vessant que explora aquesta recerca és el fet de posar en pràctica l'escriptura, en aquest cas de poesia, per expressar les emocions i vincular-se amb l'entorn més quotidià. Cerrillo (2003) posa molt d'èmfasi en la importància, a nivell didàctic, d'aprendre a escriure escrivint i de fer un treball conjunt, i no separat, de l'escriptura i la lectura, per treure'n el màxim potencial educatiu. També subratlla la importància de prioritzar l'expressió per sobre de la correcció, i la necessitat de diferenciar molt bé aquestes dues fases i potenciar primer el treball creatiu i, posteriorment, treballar la forma.

Hi ha molts autors que defensen aquesta mateixa idea del treball de l'escriptura en diverses capes, primer buscant l'expressió i després treballant la forma i la correcció, com qui fa una figura de fang i li va donant forma pas a pas.

Cameron (2015) és una de les grans impulsores de la idea de concebre l'escriptura com a procés i no com a producte. En els seus treballs se centra a donar eines i recursos per eliminar la pressió del moment de posar-se escriure i deixar de banda la idea que el que fem ha de ser, d'entrada, un producte perfecte i acabat. L'autora afirma: "Escriu-ho, sempre pots canviar-ho (...), després està la sala de muntatge" (p.179) o, com diu Kohan (2013), "Res es controla en aquesta primera etapa de l'escriptura. Confiar en lloc de controlar és l'actitud que dona millors resultats" (p. 48), "la tasca de correcció és posterior a la de producció. Si corregeixes mentre escrius, et bloquejaràs" (p. 92), "No t'exigeixis perfecció ni una obra definitiva. Simplement escriu." (p. 90).

Perquè això sigui possible, però, calen diversos elements. D'una banda, acompanyar(-se) amb amor i transmetre aquest amor a l'alumnat. Cameron (2015) afirma: "L'amor és l'únic vertader, llavors deixarem de preocupar-nos pels resultats i ens dedicarem simplement a fer-ho". Però, per acompanyar des d'aquí, cal que primer ens donem permís: "gairebé tots podríem escriure només donant-nos el permís (...) som nosaltres els que hem de concedir aquest permís, aquesta validació" (p. 203). Treballar aquest permís implica despullar-nos de la idea que allò que diem, allò que escrivim, hauria de ser diferent, és acceptar que el que diem està bé com està: "Hem de desprendre'ns de qualsevol idea relativa a com el nostre treball ha de ser o sonar" (p. 171); "quan compliquem massa les coses i ens mostrem artificials (...) no només se'n ressent la nostra veu literària sinó també la nostra pròpia ànima" (p. 170). Això no vol dir que tot s'hi val, sinó que ja hi haurà temps i espai per refer-ho, retocar-ho, reescriure-ho, però primer cal trobar-nos amb la nostra veu, tal qual és, abraçar-la i deixar espai perquè surti. Així és com podem aconseguir que el full en blanc deixi de ser un espai amb massa pes, massa solemne o, fins i tot, un petit infern que ens expulsi o on ni tan sols ens atrevim a mirar, perquè sentim que no tenim res a dir, per transformar-se en "un refugi d'agradable temperatura" (p.186).

Si ens ho mirem des d'aquí, serem capaços de valorar tots els textos que produïm pel que són, ni que sigui com a testimonis del nostre impuls expressiu. Kohan (2013) ho resumeix dient: "Tots els textos que produïm són vàlids i valuosos. Si es corregeix, el text serà un altre." (p. 47).

Deixar espai a aquest impuls és la manera de deixar que l'escriptura tingui lloc. King (2018), ens planteja aquesta pregunta, "De què escriuràs? Del que et doni la gana. El que sigui... mentre expliquis la veritat." (p. 173). King parla d'aquest compromís amb la veritat, com un pacte íntim, ineludible i insalvable de l'escriptor. Parla de respectar aquest impuls emocional,

del que també ens parlava Kohan, com l'únic camí possible: “escriu espontàniament del que et passa, respectant el primer impuls emocional” (p. 29).

Ningú diu que això sigui fàcil, i requereix valentia, però treballant-ho i propiciant l'espai i l'atmosfera necessària a l'aula, es pot aconseguir: “Està clar que parlar des d'un mateix, o d'un mateix, exigeix coratge. Quan et reconeixes vulnerable, fràgil, fuges.” (p. 55), però “si et llances a escriure, les idees apareixen” (p. 89).

Joc, metàfores, paraules i finestres

De la importància del joc també en parla Cameron (2015):

Escriure ha d'incloure una part de 'joc', com la corda fluixa, com el saltar a corda, com el 'joc' de llums que es reflecteix sobre un camp quan el cel està esquitxat de núvols. És a dir, escriure ha de ser una activitat prou àmplia, espaiosa i distesa per a contenir tota la multiplicitat d'una vida completa (p. 121).

Aquesta necessitat d'apel·lar a les paraules del nostre món intern i fer-les servir com a trampolí per contactar amb el que sentim, i escriure, l'argumenta Kohan (2013): “per obrir aquest espai intern, convé apel·lar a les nostres paraules concretes, objectes, paisatges, elements vinculats als sentits...” (p. 109), ja que “...allò visual –paraules i colors–, olfactiu, tàctil i gustatiu produeix l'acte d'escriure” (p. 125). Per aquestes motiu, en els exercicis plantejats en aquesta recerca, es va posar a disposició de l'alumnat paraules provinents de camps semàntics diferents, que els permetin connectar amb el món extern i intern i, així, “...prendre consciència dels seus propis camps semàntics i descobrir a on els porten. Les guspines que salten al fregar-se unes (paraules) amb les altres produeixen una flamarada il·luminadora o un incendi. Les paraules generen imatges, les imatges paraules” perquè, en definitiva, “molem el nostre món narratiu o poètic amb paraules” (p. 108).

Sunyol (2015) fa servir el concepte de “finestres” per referir-se a aquests recursos, trucs, elements que en serveixen de porta, tant cap a l'exterior com cap a l'interior, i que generen guspines creatives: “una finestra és un devessall d'informació i d'elements que ben processats poden posar a sobre la taula o sobre el paper i infinitat d'històries, situacions, arguments i personatges (...), pot ser qualsevol element que doni entrada a un món exterior ple d'estímul” (p. 7). En el seu llibre es recull una extensa varietat recursos creatius, però aquí es destaquen aquells que dedica a la contraposició d'una o dues paraules. Per exemple, ens explica que “d'una paraula triada a l'atzar se'n poden extreure moltes idees, paraules noves... I, de fet, ja se sap, una paraula és tot un món, o més d'un. Només cal saber-los-hi trobar (p. 14)” i, anant una mica més enllà, descriu el potencial de fer-ne servir dues, i posar-les de costat, que és el

que es va fer en l'exercici de micropoemes plantejat en la UD d'aquest projecte, en el qual l'alumnat agafava dues paraules de caixes diferents. Sunyol explica que la contraposició de dos elements, sempre és més profitós: "Sempre és fructífer posar dos o més elements de costat, fer-los relacionar per algun aspecte o funció... Cada un d'aquests objectes pot esdevenir el germen d'una història (p. 23); ja que "entre dues o més paraules s'estableix una relació que és fructífera per naturalesa" (p. 82). És el que Gianni Rodari anomena el binomi fantàstic, al seu llibre la *Gramàtica de la fantasia*.

En el marc del taller de micropoemes i metàfores plantejat en aquesta recerca, i tenint en compte el recurs de contraposar dos elements que els servissin d'impuls per començar a escriure, Lakoff i Johnson (1986) ens parlen de la seva concepció de la metàfora com un element que no només és propi de l'imaginari poètic, sinó indestruïble del nostre llenguatge quotidià: "hem arribat a la conclusió que la metàfora impregna la vida quotidiana, no solament el llenguatge, sinó també el pensament i l'acció. El nostre sistema conceptual ordinari, en termes del qual pensem i actuem, és fonamentalment de naturalesa metafòrica" (p.39).

King (2018), gran defensor de la paraula com la gènesi de l'escriptor i la necessitat de nodrir contínuament el nostre vocabulari per tenir les eines necessàries per escriure és, però, també un autor que manifesta contínuament la importància de respectar l'espontaneïtat del llenguatge, com un acte de sinceritat i respecte cap a la nostra manera més genuïna i quotidiana d'expressar-nos: "La primera regla del vocabulari és fer servir la primera paraula que se t'hagi ocorregut, sempre i quan sigui l'adequada i doni vida a la frase" (p.129). Hi ha una frase d'aquest autor que resumeix aquest respecte cap a una manera d'expressar-se pròpia, espontània i no encotillada: "El llenguatge no està obligat a portar permanentment corbata i sabates de cordons" (p. 147), perquè, "escriure és crear-se un món propi" (p. 172) i per això cal respectar tots aquells registres, matisos, colors que conformen el nostre món.

4. Metodologia de la recerca

4.1 Metodologia general

S'ha optat per una metodologia mixta que combina estratègies de recollida de dades qualitatives i quantitatives. Segons Hernández, Fernández i Baptista (2003, p.21 citat per Pereira, 2011) les recerques mixtes "representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega

complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”.

En primer lloc, a l'inici del procés es van dur a terme dues entrevistes qualitatives a dos grups focals inicials, formats per quatre alumnes respectivament, tot ells de 1r d'ESO, per tal de conèixer què és per ells la poesia i quina percepció en tenen. A continuació, durant la implementació de la UD al centre de pràctiques, que consistia en la creació d'una ruta poètica mitjançant la recerca i l'anàlisi d'altres poetes i també mitjançant la creació de poemes propis per part de l'alumnat, es van recollir dades d'observació a l'aula. Després, un cop realitzada la ruta i implementada tota la UD, es van realitzar les entrevistes individuals a sis dels vuit alumnes que havien participat en els grups focals inicials. Finalment, s'ha dut a terme una validació de la ruta per part dels experts Glòria Bordons i Llorenç Soldevila, per tal que valoressin l'efectivitat, tant de la creació del mapa com de les activitats fetes, com a eines per apropar la poesia a l'alumnat d'ESO des de la seva quotidianitat.

4.2 Participants

4.2.1 Descripció dels participants

Els participants eren alumnes de 1r d'ESO de l'Institut Príncep de Viana. En el cas dels grups focals, al grup focal 1 van participar-hi quatre alumnes de 1r d'ESO B, que identifico en la recollida de dades com a J, Ad, Ay i N. Al grup focal 2 van participar-hi quatre alumnes més, en aquest cas de 1r d'ESO C, que identifico com a Ar, Ab, U, M. Per a la tria dels grups es va tenir en compte la diversitat dels integrants i, com que a l'aula ja estan asseguts en grups cooperatius, es va valorar amb la professora titular quins grups podien ser més enriquidors per la seva varietat de components. En cadascun dels grups, respectivament, hi havia un parell d'alumnes catalanoparlants, un d'ells amb un rendiment escolar una mica més alt i l'altra amb un rendiment mitjà; d'altra banda, hi havia un tercer alumne nouvingut amb dificultats amb la llengua catalana, però que es podia expressar perfectament en castellà¹ i, finalment, un quart alumne amb pla individualitzat, en tots dos casos per trastorn de l'espectre autista (TEA).

Pel que fa a l'observació a l'aula, els participants han estat tot els alumnes de 1r d'ESO de l'institut, un total de 87 alumnes, ja que s'ha implementat la UD en els quatre grups classe.

Finalment, en les entrevistes individuals els alumnes participants van ser quasi tots els dels grups focals, a excepció de dos alumnes, Ay i Ad, que aquell dia no van assistir a classe, per tant, es van realitzar sis entrevistes.

¹ Per aquest motiu, en l'apartat d'anàlisi de les dades, es transcriuen en castellà les respostes d'aquests estudiants.

4.2.2 Descripció del lloc

La recollida de dades l'he dut a terme a les aules de 1r d'ESO de l'Institut Príncep de Viana, un centre públic situat al barri de Sant Andreu de Palomar de Barcelona, però limitant amb la Sagrera, des de fa més de 25 anys. El perfil dels estudiants és de classe mitjana-baixa, i segons dades oficials del 2018, "el salari mitjà de les persones assalariades residents a Sant Andreu està per sota de la mitjana de Barcelona, i situa el districte com el setè de la ciutat en nivell salarial, només per sobre de Sants- Montjuïc, Nou Barris i Ciutat Vella"². D'altra banda, les dades de l'Ajuntament sobre la Renda Familiar Disponible (del 2017) indiquen que "el districte de Sant Andreu és el segon amb una menor renda per càpita de la ciutat". Malgrat això, hi ha alguns barris del districte que es troben per sobre la mitjana, entre ells Sant Andreu de Palomar, Navas, la Sagrera i el Congrés i els Indians, i bona part dels estudiants de l'Ins. Príncep de Viana provenen d'aquests barris.

Segons les dades de l'Institut d'aquest curs 2021-22, a primer d'ESO, el percentatge d'alumnat NESE B (situació socioeconòmica desfavorable) és del 15%, i de NESE C (nouvingut) és del 10%.

4.3 Eines de recollida de dades

4.3.1 Entrevistes als grups focals:

Les entrevistes van ser enregistrades amb gravadora i es van fer seguint aquest guió:

Eina de recollida per a la primera entrevista al grup focal

Data i hora:
Nombre de participants:
Noms dels participants (per ús intern):
Títol de l'arxiu d'enregistrament:
Presentació i introducció per als participants: Soc la Clara Comas Barenys, estudiant de l'especialitat de llengua i literatura catalana del Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària de la Universitat de Vic. Aquesta entrevista és per conèixer la vostra opinió i els vostres interessos sobre un tema relacionat amb la literatura que estic investigant pel meu treball de final de màster. No us dic el tema perquè la primera dinàmica de l'entrevista consisteix, justament, a descobrir-ho plegats. Així que ben aviat ho sabreu!
Abans de començar, us vull agrair la vostra participació i dir-vos que és una activitat que no s'avalua i que podeu expressar la vostra opinió lliurement, això sí, respectant sempre les opinions dels companys i sense fer servir un llenguatge groller, ni despectiu, envers els altres.
Durada prevista: 25 minuts.
Ús de les dades: les dades enregistrades (notes, gravació de veu, imatges) durant l'entrevista es faran servir de forma anònima (és a dir, sense fer constar els vostres noms en el treball) i exclusivament en el marc del meu TFM.

BLOC 1

L'objectiu d'aquest primer bloc és fer un primer sondeig i veure com conceben ells la poesia i com la descriuen. Començaré mostrant i llegint alguns poemes breus, d'estils diversos. Hi haurà poemes en vers, poemes lliures i poemes visuals. Els mostraré el material, com dela en la introducció, sense dir que l'entrevista va de poesia, per veure què passa, què es genera en l'ambient, quins comentaris surten. Llavors, a partir d'aquí, aniré llançant les preguntes que tinc previstes.

Començarem pel text que els cridi més l'atenció i els faré preguntes com per exemple:

- **Quin tipus de text creieu que és?**
- **(si diuen què és un poema) Per què diries que és un poema?**
- **Què creieu que tenen en comú tots aquests textos que us he mostrat?**
- **Us agraden?**
- **(si algú diu que sí) Per què creus que t'agrada aquest text?**
- **(si algú diu que no) Per què creus que no t'agrada aquest text?**

(si surt alguna resposta sobre la comprensió, tipus "no l'entenc")

- **Què és el que no entens?**
- **Et produeix alguna emoció quan el llegeixes?**
- **Et diu alguna cosa?**
- **Com l'interpretes? Per què?**

BLOC 2

Un cop aparegui la paraula poema o poesia, faré preguntes més concretes relacionades amb els conceptes que vull estudiar amb el meu TFM. Mostro algunes preguntes d'exemple:

- **Com definiríeu què és un poema?**
- **T'agrada la poesia?**
- **Recordes algun poema que t'hagi agradat?**
- **Recordes algun poema que no t'hagi agradat?**
- **Per què?**
- **De quin tema tractava el poema?**
- **Què et feia sentir?**

Durant les entrevistes se'ls va mostrar sis poemes que es recullen a l'apartat de "Resultats de l'estudi". Les gravacions de cada grup focal es van abocar en un document d'Excel, utilitzant una línia per cada resposta, i dues columnes on prendre notes i establir les categories d'anàlisi, tal com es mostra a continuació:

Grup focal 1	notes	categories
Data lloc: 23/02/2023 - 9:30 - 9:45p		
Nombre de participants: 4		
Noms dels participants (per da intern): Julia, Ferrn, Adrián, Arany		
Ind de l'acte d'enregistrament: 23 de febr. 9:27 grup focal 1		
Es mostren sis poemes.		
Poema 1 (Poesia 1.1.18.1)		
Text responsable:		
Del que que tu m'el del de i han quedat emmarcat, tanta que es agrada, tant fins que l'acte ser un		
Motivació d'excurs:		
Poema 2 (Poesia 2: Ad. 1 Ay.)		
es haren d'atres sobre la meca pel en la qual de para ementa, sense subides...		
María Adoré Marçal:		
Et un poema, no?		
Et la meca d'atres es un poema?		
Et a que si aré el que?		
Et Ats.		
Et l'entria... a que el reflexes, ho sé... però es com una meca de poema, no?		
Et si t'agradaria que es un poema? Et l'entria Novaz?		
		IDENTIFICACIÓ COM A POEMA

4.3.2 Entrevistes individuals:

Les entrevistes individuals es van enregistrar també amb gravadora i seguint aquest guió:

1. Després de fer les activitats següents (mirar diferents tipus de poemes, investigar llocs i carrers amb nom de poeta, investigar qui són, cercar un poema seu i interpretar-lo, jugar a fer metàfores i crear micro-poemes, i de fer un mapa poètic conjunt) ha canviat la teva visió del què és la poesia? Sents la poesia més o menys propera/accessible que abans? O igual?
2. Diries que ara la poesia t'agrada més o menys?
3. Tens ganes de llegir o escriure poesia?
4. Tens ganes/curiositat per conèixer altres poetes?
5. Quina és l'activitat que més t'ha agradat i per què?
6. I la que menys?
7. Què t'ha semblat més difícil?
8. I més fàcil?
9. Prefereixes llegir o escriure poesia? O les dues coses?
10. Prefereixes escriure poemes comptant síl·labes o escriure'ls sense comptar? I rimant o sense rimar?

En aquest cas, primer es va traslladar la informació a un Excel, per tal d'analitzar-la establint categories, com en l'altre cas, però després es va valorar que seria interessant mostrar els resultats d'una forma més gràfica i, llavors, es van abocar les respostes en un formulari de Google des d'on s'han generat els gràfics. Tot i que l'entrevista era sense respostes tancades, les respostes obtingudes permetien recollir-les com si fossin respostes de multiopció, i així s'ha fet. A continuació, es mostra un fragment del formulari:

Entrevistes individuals TFM

1. Després de fer les activitats següents (mirar diferents tipus de poemes, investigar llocs i carrers amb nom de poeta, investigar qui són, cercar un poema seu i interpretar-lo, jugar a fer metàfores i crear micro-poemes, i de fer un mapa poètic conjunt) ha canviat la teva visió del què és la poesia? Sents la poesia més o menys propera/accessible que abans? O igual?

Més

Menys

Igual

No ho sé

Altres: _____

2. Diries que ara la poesia t'agrada més o menys?

Més

Menys

Igual

D'altre

Altres: _____

D'altra banda, més enllà de les respostes numèriques, també es recullen alguns comentaris concrets de l'alumnat, ja que es poden relacionar amb les categories establertes prèviament per a l'anàlisi de les dades dels grups focals inicials, tal com es mostra a "Resultats de l'estudi".

4.3.3 Observació a l'aula:

Per a l'observació a l'aula es van prendre notes seguint uns criteris d'observació, i també es va fer un seguiment mitjançant el Classroom de la matèria, on hi havia penjat tot el material necessari per a les classes i s'hi recollien les tasques elaborades per l'alumnat. D'altra banda, la creació dels mateixos mapes i dels poemes han estat unes grans eines de recollida i d'observació de tota la feina feta, ja que, d'una banda, quantitativament, es poden veure el nombre de poemes estudiats i de poemes creats i, d'altra banda, qualitativament es poden observar els continguts treballats i quines interpretacions, reflexions i creacions se n'han després.

CRITERIS D'OBSERVACIÓ	
<p><u>Per a la sessió 1, "Què és per tu la poesia?":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se'ls veu engrescats? - Participen? - Poden expressar el que senten amb relació als poemes mostrats? <p><u>Per a la sessió 2, "Investiguem el nostre entorn":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se'ls veu engrescats? - S'impliquen en la tasca d'investigació? - Exposen/lliuren les troballes que han fet? <p><u>Per a la sessió 3, "Fem el nostre punt":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se'ls veu engrescats? - Busquen i redacten la informació del punt (el lloc, el poeta, el poema, la interpretació del poema...) 	<p><u>Per a la sessió 4, "Pengem el punt":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se'ls veu engrescats? - Pengen la informació al mapa de forma rigorosa i completa, seguint les indicacions donades? - Introdueixen les correccions? - Omplen la rúbrica d'autoavaluació? <p><u>Per a la sessió 5, "Taller de metàfores":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se'ls veu engrescats? - Proven d'expressar el que senten amb relació al lloc escollit? - Creen els micropoemes? <p><u>Per a la sessió 6 "Acabem la ruta":</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acaben les tasques pendents? - Paren atenció durant la presentació final de la ruta i mostren interès per la feina dels companys? - Quina valoració en fan de les activitats fetes?

4.3.4 Validació de les rutes:

En la metodologia d'aquesta recerca s'ha incorporat la validació per tal de "solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto" (Cabero i Llorente, 2013, p.14 citat per Robles i Rojas, 2015) i tenir "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29 citat per Robles i Rojas, 2015).

Els dos experts escollits, amb una àmplia trajectòria en aquest àmbit, van ser Glòria Bordons i Llorenç Soldevila. Un cop finalitzada la ruta, se'ls va enviar tota la informació del projecte i els documents que mostren les sessions d'implementació de la UD i les quatre rutes creades, així com un recull d'imatges de tot el treball realitzat, que es poden veure als annexos.

Per tal que poguessin validar si el treball dut a terme “mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004, p. 27 citat per Robles i Rojas, 2015), se'ls va donar la premissa que tenint en compte els objectius de la recerca i el treball realitzat, valoressin si la realització d'una ruta com aquesta és un mitjà vàlid per aconseguir que la poesia connecti més amb els interessos de l'alumnat i per fer que estigui més present en el seu dia a dia.

4.4 Procés de recollida de dades

4.4.1 Entrevistes als grups focals:

Les entrevistes als grups focals es van dur a terme el 23 de febrer del 2022, de 9.37 h a 10 h amb el primer grup i, de 10.45 h a 11.10 h, amb el segon grup. En tots dos casos, es van fer a les taules habituals dels respectius grups cooperatius i, després d'introduir-los l'objectiu de l'activitat que anàvem a fer, com es mostra al guió de l'apartat anterior d'eines de recollida, se'ls va anar donant, per parelles, els poemes impresos. En primer lloc, es va lliurar el poema 1 a la parella 1, i el poema 2 a la parella 2, llavors, se'ls va deixar un temps perquè llegissin els poemes i, quan estaven a punt, se'ls anava fent les preguntes previstes. Després, s'intercanviaven els poemes i s'acabaven de comentar amb les aportacions de l'altra parella. Un cop comentats els dos primers, es passava als dos poemes següents, i així successivament.

4.4.2 Entrevistes individuals:

Les entrevistes individuals es van dur a terme el 23 de març de 2022, entre les 9.36 h i les 11.21 h. Totes van tenir una durada aproximada d'uns 5 minuts, respectivament. Per fer-les, es va seguir el guió que es mostra a la secció d'eines de recollida, però afegint els matisos i aclariments necessaris.

4.4.3 Observació a l'aula:

Les sessions de la UD es van realitzar entre els dies 10 i 23 de març i se'n va fer un total de 24, sis sessions per cadascun dels quatre grups classe. La recollida de dades es va fer sobretot en acabar les sessions, però en alguns casos es van prendre notes breus durant la classe.

El fet d'haver estat present durant les sessions i d'acompanyar-los, tant en el treball en grup com en l'individual, va permetre captar les sensacions sobre alguns dels criteris d'observació plantejats (com per exemple, si se'ls veia engrescats, si participaven, si eren capaços d'expressar el que sentien amb relació als poemes treballats, si paraven atenció durant la presentació final de la ruta, com valoraven el projecte, etc.). D'altra banda, per a l'observació

de la resta de criteris plantejats l'eina utilitzada va ser principalment el Classroom, que permetia fer un seguiment de les tasques proposades, fer-los un retorn i una valoració, veure s'introduïen els canvis proposats, si omplien la rúbrica d'avaluació, etc. D'altra banda, per al seguiment de la construcció de la ruta, han estat els mapes pròpiament els que han permès fer un seguiment de la feina feta per cada grup i per cada alumne. Tot això s'ha anat duent a terme durant la implementació de la UD.

4.4.4 Validació de la ruta:

La validació de la ruta es va demanar el 6 d'abril del 2022 i les respostes es van obtenir l'11 d'abril i el 25 d'abril del 2022. Tot el procés s'ha gestionat via correu electrònic.

4.5 Anàlisi de dades

4.5.1 Entrevistes als grups focals:

Les dades s'han analitzat creant una categorització. Primer es van prendre notes de les respostes que tinguessin relació amb el que es volia analitzar i després es van establir les categories següents:

- **Identificació com a poema:** aquesta categoria engloba tot el que entrevistats mencionen per dir si consideren que és, o no és, un poema, i per què.
- **Interpretació més o menys canònica:** aquí s'inclouen tots els comentaris que fan referència a la interpretació. S'utilitza el terme "més o menys canònic" per explicar i mostrar en quins casos la interpretació que fa l'alumnat és més propera a l'esperada o a l'habitual amb relació a aquell poema, i en quins casos les interpretacions se'n van cap a altres universos que no tenen una relació tan directa amb el poema o són explicacions més disperses i els costa argumentar el perquè de la interpretació.
- **Obstacles per a la interpretació:** recull aquells elements que obstaculitzen la comprensió, ja sigui problemes amb el vocabulari del text, falta de referents, etc.
- **Gaudi:** aquí s'inclouen tot els comentaris que fan referència a quan expressen si els agrada o no els agrada el poema, si gaudeixen o no gaudeixen llegint-lo, etc.
- **Facilitadors (acompanyament, activació de coneixement previs...):** emmarca tot el que s'ha pogut identificar com a facilitadors per a la comprensió del text. Aquells casos en els quals expressen què els ha ajudat a entendre'l, si ja el coneixien o l'havien treballat prèviament, si és un autor que ja havien llegit, etc.

4.5.2 Entrevistes individuals:

En aquest cas, com es detallava a l'apartat de les eines, s'ha utilitzat una metodologia mixta, per tant, les dades es mostraran amb gràfics quantitius, però també es recolliran els comentaris qualitius que tenen relació amb els objectius de la recerca.

4.5.3 Observació a l'aula:

Per a l'observació també s'ha utilitzat una metodologia mixta. D'una banda, pel que fa a la part qualitativa, algunes de les preguntes plantejades (com "Se'ls veu engrescats?", "S'impliquen?", "Participen?", "Expressen les seves emocions, opinions...?") es responen a través de notes d'observació i a partir de les seves pròpies creacions. D'altra banda, pel que fa a la part quantitativa, s'analitzen les dades recollides a través de les tasques penjades al Classroom, els mapes creats i les rúbriques d'autoavaluació emplenades pels alumnes, que permeten veure quantes persones feien les tasques, penjaven els punts i poemes al mapa, responien la rúbrica i quins resultats s'extreuen d'aquesta.

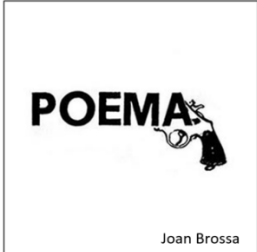
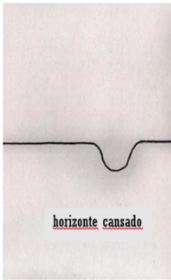
4.5.4 Validació de la ruta:

Els comentaris dels experts rebuts s'han incorporat a l'apartat de "Resultats de l'estudi".

5. Resultats de l'estudi

5.1 Entrevistes als grups focals:

A continuació es mostren les dades recollides i s'exposen, prèviament, els poemes utilitzats per estructurar les entrevistes. Els poemes, identificats amb un número, són els següents:

<p>1.</p> <p>Amor imposible</p> <p>Vet aquí que la nit i el dia no s'han pogut enamorar, encara que els agradaria: quan l'una ve, l'altre se'n va!</p> <p>Miquel Desclot</p>	<p>2.</p> <p>Les hores dansen sobre la meua pell i ve la solitud de peus menuts, sense sabates...</p> <p>Maria-Mercè Marçal</p>	<p>3.</p>  <p>Joan Brossa</p>
<p>4.</p>  <p>horizonte cansado</p> <p>Bartolomé Ferrando</p>	<p>5.</p> <p>T'he estimat amb massa paraules. Voldria poder tornar a estimar-te amb una sola paraula.</p> <p>Montserrat Abelló</p>	<p>6.</p> <p>Rima a largo plazo</p> <p>Te adoraré siempre y me importas un pimiento todavía no riman pero ya rimarán con el tiempo.</p> <p>Ajo</p>

Pel que fa a la **identificació com a poema**, els resultats mostren que tots identifiquen el poema 1 com a poema. Alguns arguments esgrimits són: “per què rima”, “por qué la estrofa es muy pequeñita para poder ser un cuento”.

Amb el poema 2, un parell d'alumnes consideren que és un poema, però en general la resposta no és tan clara, ni unànime. Un dels arguments a favor és: “sembla poesia perquè ‘les hores dansen sobre la meva pell’ no és *algu* que diem així de normal”³. En canvi, hi ha un alumne que manifesta clarament que no és un poema i diu: “és un conte o un eslògan”.

Amb el poema 3 la identificació com a poema no és clara, alguns dels participants l’havien treballat a l’escola i intenten recordar el que els van explicar: “esto me lo explicaron el año pasado pero no me acuerdo”, “un cal·ligrama o no sé què era...”, “sí, allò que el poema crea la imatge”. Altres ho consideren una altra cosa: “un títol contra la violència”, “un poema dibuixat”, “no sé, es que puede ser muchas cosas...”.

Amb el poema 4 hi ha pluralitat de respostes, però no tendeixen a considerar-ho un poema. Diuen, per exemple: “és un dibuix”, “sembla com les imatges de matemàtiques que has de calcular quant triga una persona en anar d'aquí al riu...”, “una imatge de català, poètica”, “sí, una línia doblada... super poético!”.

El poema 5 sí que el veuen, majoritàriament, com un poema i un dels arguments preponderants és: “porqué está bien redactado y se entiende lo que quiere transmitir”.

Amb el poema 6, hi ha una mica més de polèmica, i apareixen arguments nous per dir que no és un poema: “això ho podria escriure qualsevol persona i jo crec que no té un sentit molt poètic. Les paraules que utilitza ‘me importas un pimiento’ no són, no sé... *Lo* poètic és més delicat”. Però també hi ha opinions contràries: “en un poema no hace falta decir cosas tan delicadas”.

Si ens centrem en quina **interpretació** fan del poema, les dades mostren que amb el poema 1 hi ha una interpretació més unificada i canònica i el consideren fàcil d’entendre: “no poden estar junts”, “que no s’han pogut enamorar”, “és un amor impossible perquè només es troben un cop l’any”, “por qué no se pueden cruzar la Luna y el Sol”, “un amor a distància”.

En canvi, amb el poema 2 les interpretacions són més diverses i allunyades del ‘cànon’: “és una noia que fa dansa”, “una noia que balla sola, descalça”, “em recorda a la platja, sentir la frescor de la terra, i de la sorra, i el mar... sense sabates”, “jo diria que és de la platja, perquè

³ Les respostes es transcriuen literalment, per la qual cosa hi ha algunes formes que s’allunyen de l’estàndard.

tu vas descalç i les hores passen volant. Perquè quan entres a la platja *lo* primer que fas és treure't les sabates... Però no em quadra *lo* dels 'peus menuts', perquè a la platja hi ha peus de tots els *tamanys*".

Amb el poema 3, hi ha diversitat d'interpretacions, algunes s'aproximen més a la interpretació més habitual: "doncs, perquè a vegades el poema et pot tocar molt fons, com una pistola, com una bala", "vol dir prou violència o *algu* així"; però d'altres no arriben a captar l'essència del poema: "a mi em transmet que és una pistola i res més. Això es el *mango* i l'altra part és la que li falta a la pistola", "un poema pistola i ja està", "no me dice nada".

Amb el 4, hi ha una interpretació bastant canònica i unificada, parlen del cansament o d'un moment de distensió, i diversos alumnes ho representen amb el cos, i diuen: "quan ens cansem fem com *pff* (i corba les espatlles cap endavant)", "quan estem com *xof*", "És un *bajón* que tenen totes les persones", "quan portes molt de pes i hi ha un punt que caus i després et tornes a recuperar", "yo lo que veo es una persona que ya ha aguantado mucho durante todo este tramo, en la vida, igual son un año, unos meses y llega algo muy fuerte y le da un bajón, pero se recupera y sigue adelante", "és com que està depressiu", "cuando estás muy cansado, y tiras la toalla, ¿sabes? Que pasas de estar recto a estar así como doblado", "és com que es relaxa i es deixa anar, i és com *uuuu* (i fa uns moviments ondulants amb el cos)".

El poema 5 l'interpreten de manera bastant consensuada: "pues una persona que quería mucho a otra persona pero pasó algo y ya no quiere tanto a esa persona", "es refereix a què a vegades no cal demostrar que l'estimes dient-li paraules", "no fa falta muntar una pel·lícula per dir això", "que ho diu molt, però ho demostra poc. Feia massa coses i al final no l'estimava", "yo entiendo que la ha perdido y quiere recuperarla con solo una palabra... que se ha arrepentido", "aquí dice que decía 'moltes paraules' y, bueno, yo creo que con esa sola frase representa la mentira porque al decir tantas palabras no se sincera tanto como cuando dice solamente una", "és que molta gent per exemple quan t'estima o *algu* així, t'escriu un totxo així de paraules, quan només te'n fa falta una...", "és com dir que una imatge val més que mil paraules".

Amb el poema 6, els comentaris es dispersen més i, sovint, s'allunyen del tema principal: "em recorda a la cuina: *un pimiento, Ajo...* no sé", "diu 'no riman', com que no conjunten, com amb algun menjar que no conjunta", "em fa pensar en una pizza...", "sí, amb tomàquet, i pinya", "a ver, cuesta de entender, es una persona que la quieres pero que no ha hecho nada en tu vida como para que te importe de verdad, o que has visto una persona y dices la quiero, pero no la conoces, no, o algo así, no te importa. Pero a lo mejor con el tiempo la conoces, y estás con

esa persona, pero con el tiempo”, “es cuando a una persona le gusta alguien y pues la otra no y después...”. Quan portem una estona comentant-lo algunes reflexions s’apropen més al significat esperat: “Es como un plazo de tiempo entre que tu primero le dices ‘te adoraré siempre’ y ‘me importas un pimiento’, que a lo mejor en un futuro nos vamos a conocer y hablar más, o algo así y ser amigos. Que entre esta frase y esa hay un periodo de tiempo”, “diu que abans li agradava i l’estimava molt, però ara ja no l’importa res i en un futur podeu estar parlant o, literalment, us esteu odiant”.

D’altra banda, els **obstacles** detectats amb relació a la interpretació tenen a veure, sobretot, amb el llenguatge. Per exemple, amb el poema 2, un alumne té dificultats per entendre les paraules “solitud” i “menuts”. I amb el poema 6, un parell d’alumnes no coneixen l’expressió “me importas un pimiento” i es pensen que Ajo (el nom artístic de l’autora), forma part del poema.

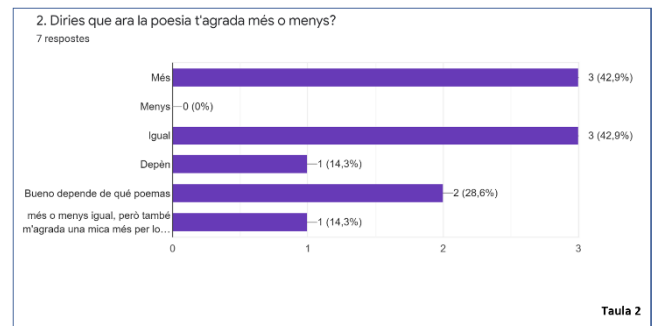
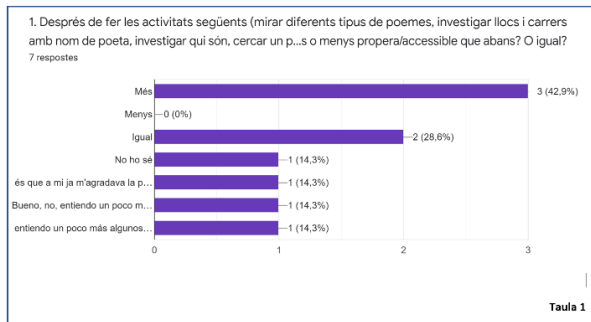
Pel que fa als **facilitadors**, es fa patent que l’acompanyament facilita la interpretació del poema. Vegem un exemple concret: amb el poema 2, després d’escoltar els seus comentaris, els vaig representar ‘les hores passant per damunt la meva pell’, caminant amb els dits damunt del meu braç, i van expressar que ara els arribava més el significat i que el poema els agradava més. D’altra banda, amb el poema 3 el fet que un parell d’alumnes l’haguessin treballat abans a l’escola va ser un facilitador, però alhora també els va limitar perquè volien recordar i no interpretar de nou el text. El fet, però, que tres dels alumnes coneguessin Joan Brossa va facilitar que ho relacionessin amb la poesia. També els va ajudar tenir el títol, en el cas del poema 1 i el 4.

I finalment, amb relació al **gaudi**, els resultats mostren que quan un poema l’entenen diuen que els agrada i, en canvi, quan el troben difícil expressen que no els agrada, o que no els agrada tant. Es pot observar, per exemple, quan comentaven els poemes 1 i 2: “m’ha agradat més aquest (1), aquest altre (2) és com més difícil...”, “está mejor redactado este (1) que ese (2), porque en este puedes pensar muchas cosas y en el otro solo puedes pensar en una”, “m’agrada més aquest per la forma de parlar, les paraules... En l’altre (2) les paraules eren senzilles, però no habituals, però aquí (1) són més habituals”, “qualsevol persona com nosaltres, depèn de com, no el pot entendre (2), i té unes paraules diferents a les que utilitzem normalment i no especifica a què es refereix”, “No m’ha agradat (2), perquè no em diu res”. El mateix passa parlant dels poemes 3 i 4: “con este (3) me he quedado igual” i “aquest (4) mola més”. Amb el 6, tot i que en diversos casos no l’entenen, sí que hi ha una alumna que expressa que li agrada: “Aquest m’agrada molt... perquè té com el picantillo!”.

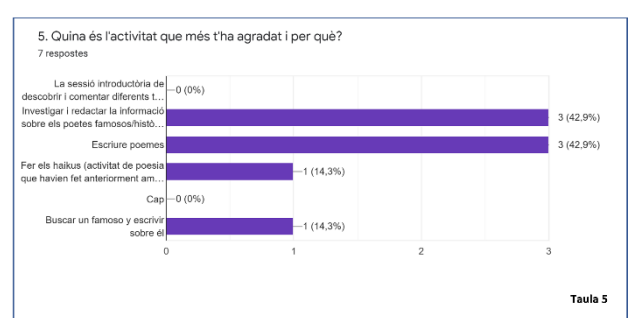
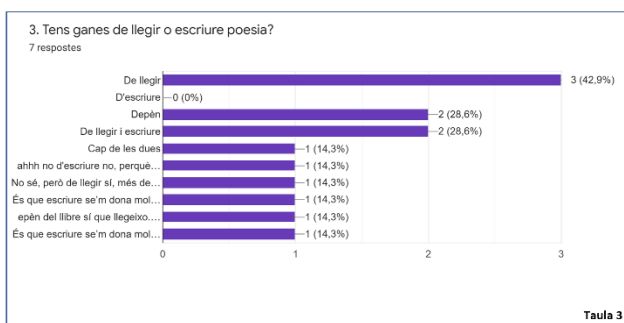
Quan se'ls pregunta directament si els agrada la poesia, ho relacionen amb el fet d'entendre-la, o no: "si es fàcil d'entendre...", "depèn del tema, si l'entenc o no, les paraules, el context...", "cuando cuesta de entender, pierde la gracia, la verdad".

5.2 Entrevistes individuals:

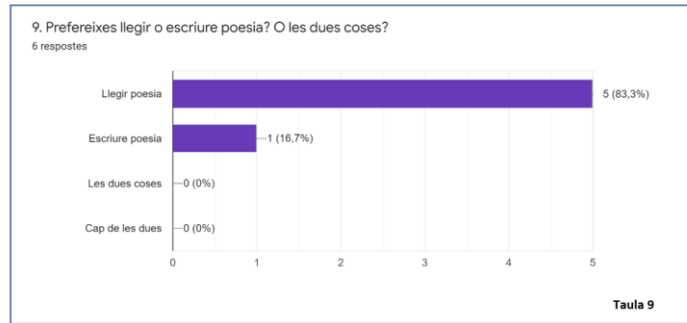
Els resultats mostren que després d'haver fet aquestes activitats els alumnes senten la poesia més propera (Taula 1) i que la poesia els agrada més o igual que abans (Taula 2).



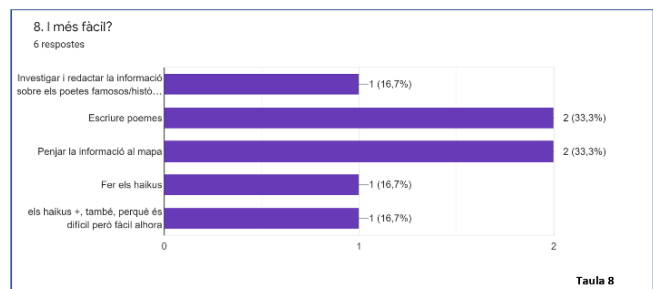
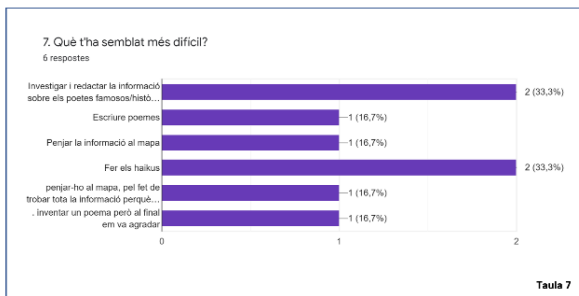
Tenen més ganes de llegir poesia, que no pas d'escriure'n, tot i que com es pot veure en els comentaris, el motiu generalitzat pel qual diuen que no tenen ganes d'escriure poesia és perquè "se'm dona molt malament" (Taula 3), però, en canvi, quan se'ls pregunta quina activitat de les que han fet els ha agradat més, hi ha un empat entre la d'escriure poemes i la tasca d'investigar (Taula 5).



Si, en canvi, se'ls pregunta directament si prefereixen llegir o escriure poesia, les respostes mostren una clara preferència per la lectura (Taula 9).



Quan parlem de la dificultat en relació amb les activitats concretes realitzades, els resultats mostren que els sembla igual de difícil la part d'investigació que la creació de haikus (Taula 7), cal tenir en compte que l'activitat de haikus l'havien fet prèviament a les meves activitats, amb la professora titular, i per això ho mencionen. L'activitat dels haikus era una activitat d'escriptura, però plantejada seguint uns altres paràmetres (mètrica concreta), en contraposició a l'activitat de creació de micropoemes (vers lliure). D'altra banda, quan se'ls pregunta que els sembla més fàcil, hi ha un empat entre la tasca d'escriure poemes i la de penjar la informació al mapa (Taula 8).

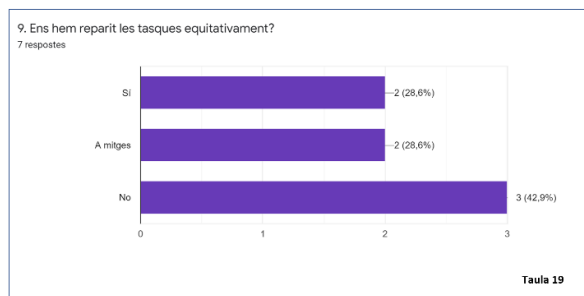
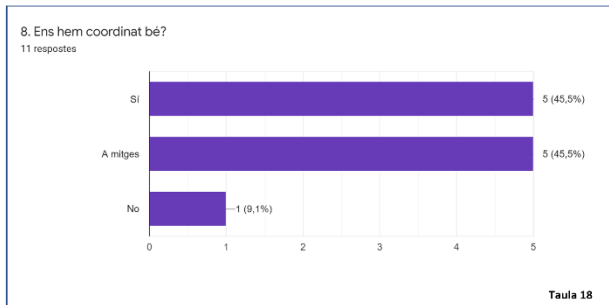


5.3 Observació a l'aula:

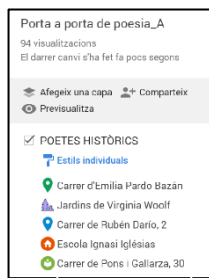
Durant la primera sessió de la UD, en la qual se'ls presenten diversos textos i se'ls pregunta si creuen que són poemes i què els fan sentir, en general, participen força, fan comentaris sobre els poemes i se'ls veu interessats, a excepció del grup B, on hi ha una baixa participació i amb comentaris poc profunds o desconnectats del que estem parlant.

En les sessions posteriors (2 i 3), durant les estones d'investigació se'ls veu molt engrescats, s'impliquen en l'activitat proposada i lliuren majoritàriament la tasca (un 80% segons el seguiment del Classroom). D'altra banda, la gran quantitat de troballes que van fer entre els quatre grups (38 indrets relacionats amb la poesia i 30 llocs relacionats amb altres oficis o temes) corroboren la seva implicació i dedicació.

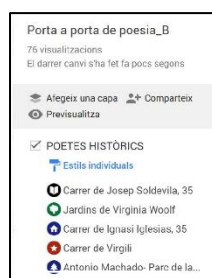
Pel que fa a la tasca de creació del punt (sessió 3, majoritàriament) que incloïa, principalment, redactar la informació del lloc i del poeta, i treballar la interpretació del poema, necessitaven força acompanyament i que se'ls recordessin les instruccions de la tasca diverses vegades. Alguns alumnes, inicialment, anaven força perduts i no se'ls veia engrescats fins que no trobaven un poema que els agradava o fins que aconseguien treballar de forma cooperativa amb el grup. En aquest sentit, segons es va observar, els costa força fer feina en grup i, encara més, fer-ho de forma equitativa, i la major part de les tasques acaben recaient en el responsable del grup, tot i que les dades recollides mitjançant la rúbrica d'autoavaluació mostren que un 45% sí que considera que van coordinar-se bé (taula 18), però, en canvi, un 42% opina que no van treballar equitativament (Taula 19).



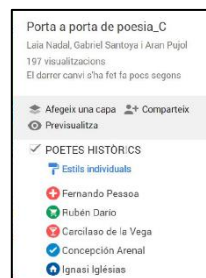
Tots els grups, això sí, van lliurar la tasca de creació del punt i van introduir, amb més o menys dificultat i acompanyament, les correccions proposades. Ho mostren les dades recollides en el mateix mapa (Imatges 1, 2, 3 i 4), on es poden veure 21 punts creats relacionats amb poetes històrics (20 punts corresponents als 20 grups cooperatius, cinc per cada grup classe; i un punt, el de Vazha-Pshavela, corresponent a un alumne de pla individualitzat).



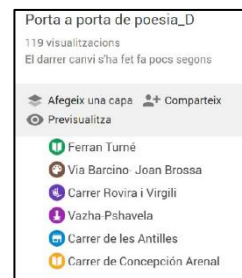
Imatge 1



Imatge 2



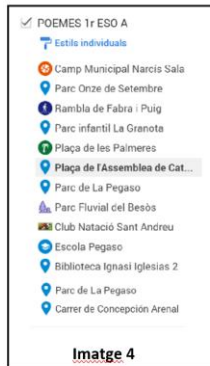
Imatge 3



Imatge 4

Finalment, pel que fa a l'activitat de creació de micropoemes, segons les dades d'observació se'ls veia engrescats, tot i que a alguns els costava començar i expressaven que no sabien què escriure o què no tenien res interessant a dir. D'altra banda, en alguns casos, va caldre força acompanyament perquè pensessin en un lloc concret i contactessin amb les emocions que aquell indret els feia sentir. Els resultats mostren que un 60% va penjar els seus micropoemes

al mapa, això equival a 51 poemes (Imatges 5, 6, 7 i 8). Hi va haver altres alumnes que van crear poemes, una dotzena més, però no els van voler penjar al mapa perquè els feia vergonya.



D'altra banda, les seves pròpies creacions ens donen informació sobre un altre dels criteris d'observació establert, el de si proven d'expressar les seves emocions amb relació al lloc o tema escollit. Així ho mostren diversos poemes:

"Enyorança sento,
les portes estan tancades per a mi..."
(Ivan, 1r A)

ara el seu record
brilla com una bonica arracada."
(Laia, 1r C)

"...gràcies a aquestes 'promeses'
la meua ment, la meua ànima i el cel
ja no tenen color."
(Melanie, 1r A)

"El teu amor dura com una fulla perenne..."
(anònim, 1r C)

"L'escola s'incendia
com vas incendiar el meu cor."
(anònim, 1r A)

"...als gronxadors del parc
em sentia al cel,
anava tan ràpid com una llança
en plena batalla."
(Aran, 1r C)

"Com a meteorits arriben els records
el dia que tu escalfaves el meu cor. (...)
Avui en dia no queda res,
com un riu, se'n van anar aquests sentiments."
(anònim, 1r A)

"Els teus ulls són estels
els teus llavis de vellut i
un amor com el que sento,
és impossible amagar-lo."
(anònim, 1r D)

"(...) jo em sentia el centre del meu univers
i des del meu castell es veia tot el meu regne."
(Lucy, 1r B)

"sobre rodes, més enllà dels núvols"
(Irene, 1r D)

"...les branques estan despulades i humides..."
(anònim, 1r B)

"A la nit em turmenten
diversos monstres que em menteixen (...)
A vegades es cansen de mentir
i diuen coses per al meu cor ferir"
(Eloi, 1r D)

"...si plou fort potser la pluja es queixa
si plou fluix potser està una mica trista..."
(anònim, 1r B)

"Al cantó d'aquell horitzó,
estava l'ateneu, al barri de Sant Andreu,
en aquell lloc soc feliç
perquè em retrobo amb els meus amics,
i és que allà som actors,
i dibuixem sanefes de colors."
(June, 1r D)

"Allà on vam aprendre,
allà on vam créixer
com les flors de primavera

5.4 Validació de la ruta:

“Em sembla molt ben planificada didàcticament i molt ben calculada la participació de l'alumnat. La programació de la unitat em sembla molt completa perquè no només els fas descobrir els autors literaris que tenen al carrer sinó que també els fas documentar-se, trepitjar el territori, conèixer una mica d'història i introduir-se a l'escriptura de poesia. Tot plegat està ben planificat i els fas descobrir moltes coses interessants.” (Glòria Bordons de Porrata-Doria)

“La unitat didàctica *Porta a porta de poesia* que, de fet, no deixa de ser una proposta de ruta literària virtual m'ha semblat una molt bona proposta, sobretot en aquests temps que els alumnes no poden sortir en grup a fer activitats fora del centre. La veig molt ben plantejada i, sobretot, pautada, pensant que va dreçada a alumnes de 1r d'ESO. Les sis sessions estan molt ben pensades, sobretot perquè inciten els alumnes a investigar, practicar i, especialment, imbricar les descobertes en la fixació d'un mapa. A més que les poden compartir amb la resta de companys i companyes. La sessió 5, dedicada al “Taller de metàfores” és la més destacable perquè propicia que els alumnes siguin individualment creatius. Per tot el que hem exposat, creiem que aquesta ruta pot ser una bona eina per quan es pugui, sortir amb els alumnes a fer les descobertes dels diferents punts urbans lligats amb el nom d'algun escriptor, en els àmbits propers on viuen.” (Llorenç Soldevila i Balart)

6. Discussió dels resultats

La primera de les preguntes de recerca plantejades era “Quina percepció té l'alumnat de secundària de la poesia?” i els resultats mostren que tot rau en la comprensió, ja que els participants afirmen majoritàriament que si l'entenen els agrada i, aquest fet, confirma una de les tesis de Zaldívar (2017) segons la qual la lectura de poetes contemporanis, amb els quals l'alumnat s'hi pot sentir més identificat, fan que la poesia estigui més vinculada a les seves realitats personals i que puguin entrar-hi i gaudir-la.

En aquest sentit, lligat també a la percepció, però entrant ja en la segona pregunta de recerca, “Com descriuen la poesia?”, se'n desprèn que no és efectiu parlar de poesia en genèric, que l'alumnat respon si li agrada o no li agrada, o si és o no és poesia, pensant en poemes concrets. Parafrasejant un poema de Jordi Virallonga, “*la muerte no es la muerte/ es un muerto...*”, les descobertes d'aquesta recerca permeten afirmar que “la poesia no és la poesia, és un poema”. Tanmateix, hi ha certs elements que els participants relacionen amb la poesia i els fan afirmar que aquell text en concret és un poema, com és el cas de la rima, de l'extensió curta dels textos, del format en el qual es presenten, del tipus de llenguatge que detecten com a allunyat del registre habitual i, fins i tot, més delicat, en alguns casos. En canvi, pel que fa als poemes visuals, si es presentessin fora d'aquest context poètic es podria afirmar que en molts casos no

ho considerarien poemes. Malgrat això, és interessant destacar l'efecte que es produeix quan el poema apel·la clarament a la corporalitat, com és el cas del poema visual número 4, que gairebé tots els alumnes expliquen amb moviments del cos, reafirmant la cita de Georges (1996): "el llenguatge poètic ens retorna a un llenguatge més primitiu, més vivencial, més corporal" (p. 77). Es produeix un efecte similar amb el poema 2, que tot i no ser un poema visual i comportar més problemes d'interpretació, els remet a la corporalitat i, a participants de tots dos grups, els fa reviure les sensacions que tenen quan caminen descalços per la platja. En aquest context d'anàlisi de la interpretació dels poemes, és important destacar que el llenguatge concret del text és, en tots els casos, el facilitador i "l'obstaculitzador" principal de l'accés al poema. Això fa evident la gran importància i la necessitat de l'acompanyament, per part del professorat, en aquest cas, per accedir al poema i que l'alumne pugui entendre'l i gaudir-lo. La lectura de la poesia, acompanyada, ens permetrà doncs aquest efecte d'ampliació del vocabulari del qual ens parla Cerrillo (2013), "ampliar el lenguaje, expresando y recibiendo lo que vemos, soñamos, pensamos o sentimos de una manera muy diferente" (p. 144).

La tercera de les qüestions plantejades era "Com canvien les actituds vers la poesia a partir de la realització d'una ruta poètica i d'un taller de poesia?". En primer lloc, cal destacar que els resultats recollits confirmen que després de les activitats plantejades hi ha hagut un canvi d'actitud en els alumnes i que sí que senten la poesia més propera. Aquest fet confirma una altra de les tesis de Zaldívar (2017) segons la qual l'aprenentatge poètic perquè sigui significatiu cal que sigui vivencial i no tan teòric o memorístic.

També és necessari tornar a destacar que les preguntes de les entrevistes que s'allunyen d'allò genèric (per exemple, "Prefereixes llegir o escriure poesia?") i van a allò concret, "Quina activitat t'ha agradat més i per què?", permeten extreure'n una informació més valuosa, ja que, per exemple, la segona qüestió ens permet veure que si ho relacionem amb les activitats dutes a terme hi ha un empat entre l'activitat d'investigació i la d'escriptura, el que contrasta amb les respostes obtingudes per altres vies en les quals afirmen que majoritàriament prefereixen llegir poesia que no pas escriure'n. Encara més valuosa és la informació que se n'extreu del perquè no els agrada tant escriure, ja que segons les respostes recollides tenen un molt baix concepte de les seves aptituds creatives, i aquest és un aspecte essencial on cal entrar a treballar-hi, com a professors, per tal d'acompanyar-los en la reformulació d'aquest autoconcepte que tenen d'ells mateixos.

Seguint amb la valoració de la ruta literària, com a eina per aconseguir que canviïn les seves actituds envers la poesia i fer que la poesia estigui més present en el seu dia a dia, les dades d'observació recollides (tant pel que fa a la predisposició i la implicació de l'alumnat envers les

activitats, com al gran nombre de troballes relacionades amb el barri i la poesia, com al conjunt de punts penjats al mapa) han permès ratificar l'afirmació de Ramos i Prats (2021), quan diu que el treball d'un itinerari literari ens ofereix l'oportunitat de construir "una nova mirada envers el paisatge" (p. 102) i una nova vinculació amb el nostre entorn més quotidià.

El que no es produeix d'una forma tan palpable, ni inqüestionable, és "un veritable treball col·laboratiu de creació" entre l'alumnat (Ramos i Prats, 2021, p. 102), i aquesta és potser una de les limitacions principals del treball. Es podria atribuir, en gran part, a l'organització del treball en grup, que es va fer establint un responsable, que era qui penjava els continguts al mapa i lliurava la tasca i, tot i que tots els integrants del grup treballaven amb un sol document compartit i, a més a més, se'ls va indicar i acompanyar perquè fessin un repartiment equitatiu de les tasques, el gruix principal de la feina va recaure en molts casos en el responsable. D'altra banda, és necessari destacar una altra limitació, ja que el fet que la ruta s'hagués de fer en format virtual, i no presencial, també va anar en detriment d'aquest treball col·laboratiu de creació, perquè segons s'ha pogut observar durant la realització de les activitats el treball amb els ordinadors tendeix a una actitud més individualista de l'alumne.

Si ens fixem en l'activitat d'escriptura creativa, i en l'acompanyament que s'ha fet centrat en el procés i en l'expressivitat, i no únicament en el producte final, també podem respondre, en relació amb la pregunta de recerca de "Com canvien les actituds vers la poesia a partir de la realització d'una ruta poètica i d'un taller de poesia?", que hi ha hagut, novament, un canvi d'actitud molt notable, ja que molts alumnes que inicialment expressaven que no tenen res a dir, o que no saben escriure, han acabat fent les seves pròpies creacions i penjant-les al mapa. Mitjançant aquesta pràctica de creació de micropoemes s'han ratificat, doncs, moltes de les tesis recollides en la fonamentació teòrica, entre elles la importància de tenir present que "la tasca de correcció és posterior a la de producció" (Kohan, 2013, p.92) i que "gairebé tots podríem escriure només donant-nos el permís" (Cameron, 2015, p. 203). D'altra banda, amb relació a la concepció del taller de micropoemes i metàfores es constaten altres afirmacions com el potencial d'utilitzar elements externs, "finestres" en paraules de Sunyol (2015), per poder entrar a un món "exterior ple d'estímul" (p. 7) i apel·lar així "a les nostres paraules concretes" (Kohan, 2013, p. 109). Això es veu en l'activitat de creació dels poemes, en la qual les "finestres" emprades han permès "aquesta ampliació del llenguatge" que ja mencionava Cerrillo (2013) i aquest retrobament amb les nostres vivències i les nostres emocions més autèntiques, amb aquest gran "veritat" interna de la qual ens parla (King, 2018, p. 173).

En contrapartida, cal remarcar que, tot i que, com diuen Lakoff i Johnson (1986) “el nostre sistema conceptual ordinari, en termes del qual pensem i actuem, és fonamentalment de naturalesa metafòrica” (p.39) la utilització de metàfores pures en la creació de poemes amb l’alumnat, és una tasca complexa i requeriria més temps. En molts casos, tot i que els recursos utilitzats per l’alumnat transmeten aquesta naturalesa metafòrica, s’expressen en forma de comparació. Podem veure un exemple, en un dels poemes creats: “el seu record brilla com una bonica arracada”. Com a limitació de la recerca, cal remarcar que s’hagués pogut fer un acompanyament posterior per acabar de convertir aquestes expressions en metàfores i que arribessin a crear frases com “l’arracada del seu record”. La manca de temps no ho ha permès, però les creacions realitzades permeten constatar que sí que s’ha aconseguit captar l’essència de la metàfora i treure’n molt rendiment a partir de la utilització i la contraposició de paraules provinents de camps semàntics diferents i que els ha estat un recurs molt útil per a l’expressió dels sentiments. En aquest sentit, les creacions dutes a terme per l’alumnat permeten corroborar una altra de les tesis de Georges (1996) segons la qual la poesia permet que ens expressem, però guardant-nos alguna cosa per nosaltres mateixos (p. 83) i això és de vital importància en aquesta etapa de la vida de construcció de la pròpia identitat.

7. Conclusions

En relació amb les preguntes de recerca plantejades i tenint en compte els resultats obtinguts, podem concloure que:

- Si mirem la poesia com a poemes i la presentem als alumnes a partir de textos o poemes visuals concrets, podem afirmar que la poesia és un gènere totalment accessible per a l’alumnat i una gran eina per al treball de l’expressió i la comprensió del món intern i extern.
- En aquest sentit, en lloc de parlar en genèric de quina percepció tenen de la poesia, és més convenient fer-nos la pregunta a partir de poemes concrets i construir coneixement des del treball i la pràctica de la interpretació d’un text específic.
- L’acompanyament durant el procés d’interpretació d’un poema, per part del professorat en aquest cas, és fonamental per aconseguir una comprensió global del text i que puguin gaudir de la lectura d’aquest.
- En aquesta mateixa línia, és important que el llenguatge del text sigui accessible i comprensible per a l’alumnat amb el qual estem treballant, i que els poemes es puguin llegir i entendre gairebé del tot, sense un excessiu acompanyament d’entrada, per part del professor, que després ja entrarà a resoldre els dubtes que calgui.

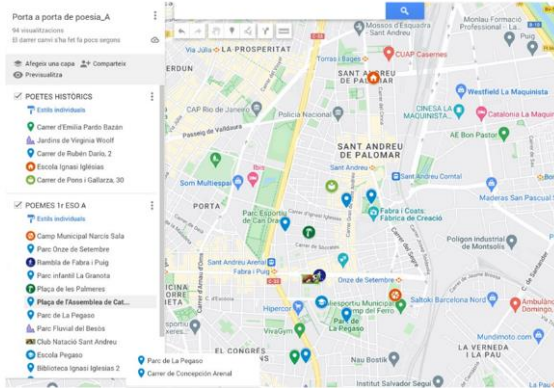
- El treball vivencial és essencial per apropar el coneixement a l'alumnat, sigui poètic o d'un altre tipus, i la construcció d'una ruta literària és una eina idònia per assolir aquest objectiu, així com per aconseguir que canviïn les seves actituds vers la poesia i connectar més amb els seus interessos i la seva quotidianitat.
- El treball cooperatiu, perquè sigui realment equitatiu ha d'estar ben plantejat i curosament acompanyat. Cal establir uns rols d'entrada que permetin un repartiment equitatiu de les tasques i fer un seguiment constant perquè es mantinguin i es cuidin aquests rols i, també, per assegurar-se que tots els alumnes segueixen el desenvolupament de l'activitat.
- El joc i la utilització de recursos externs per a l'estimulació creativa i la pràctica de l'escriptura són eines molt útils i necessàries per facilitar que accedeixin al seu món intern i que connectin amb les seves emocions, així com perquè amplïïn el seu vocabulari i els seus recursos expressius.
- Cal donar espai i temps per a la creació, fent que sigui un procés cuidat, d'autovalidació, des de l'amor, des del donar-se permís, i des d'aquí es poden obtenir resultats molt valuosos en l'àmbit creatiu i també de construcció d'una percepció individual més positiva i de reforç de l'autoestima de l'alumne.

8. Bibliografia

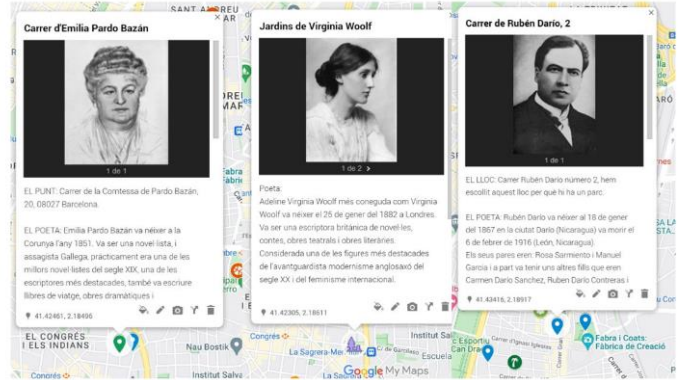
- Abelló, M. (2005). *Antología. Edición bilingüe*. El Bardo Colección de Poesía.
- Ajo. (2004). *Micropoemas*. La Luz Roja.
- Cameron, J. (2015). *El camino del escritor. Curso de escritura creativa*. Gaia Ediciones.
- Cerrillo, P. C. (2003). Lectura y escritura creativa. Dins P. C. Cerrillo i S. Yubero (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 113-122). Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla y la Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2013). *LII: Literatura mayor de edad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Georges, J. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Ediciones de la Torre.
- King, S. (2018). *Escriure. Memòries d'un ofici*. L'Altra Editorial.
- Kohan, S. A. (2013). *La escritura terapéutica. Claves para escribir la vida y la creación literaria*. Alba Editorial.
- Lakoff, G; Johnson, M. (1986). *Metàforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Marçal, M-M. (1998). *Bruixa de dol*. Edicions 62, Empúries.
- Ordine, N. (2013). *La utilitat de l'inútil. Manifest*. Quaderns Crema.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare Vol. XV, 1, 15-29*.
- Perejaume (2015). *Paraules locals*. Tushita edicions.
- Prats, M. (1994). Notes sobre la poesia per a infants. *Temps d'Educació, 12, 127-142*.
- Ramos, J. M., i Prats, M. (2021). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de didàctica de la literatura. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas, 5, 99-114*.
<https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>.
- Robles Garrote, P., i Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos validaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, 9 (18), 124-139*. Recuperat 12 d'abril 2021, de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259/227>.
- Romero, M. F., Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos, 36, 63-70*. Recuperat 12 de març 2021, de https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/21257/ruta_literaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Soldevila, Ll., i San Eugenio, J. (2012). Geografía literària dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona. *AUSA, Publicació del Patronat d'Estudis Osonencs, XXV, 979-1001*.
- Sunyol, V. (2015). *Escritura creativa. Recursos i estratègies*. Eumo Editorial.
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura, 29, 259-277*.

9. Els annexos

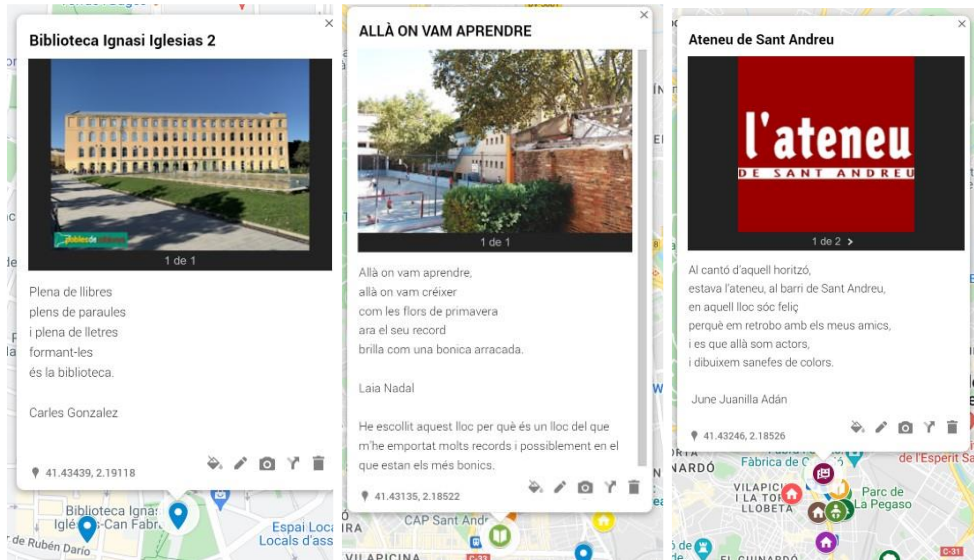
1. Mostra d'un dels mapes poètics creats amb el grup de 1r d'ESO A.



2. Mostra d'una part del contingut de tres punts dedicats a poetes històrics.



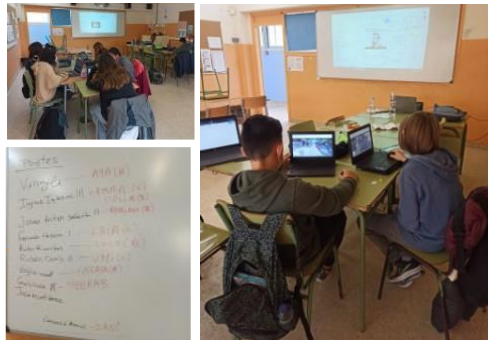
3. Mostra de tres poemes creats pels alumnes i penjats al mapa



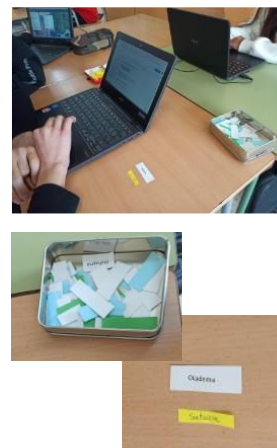
3. Imatges del treball a l'aula, des de la matèria de català i des de treball globalitzat

Investigació i creació

Investigant i treballant la interpretació dels poemes



Taller de metàfores



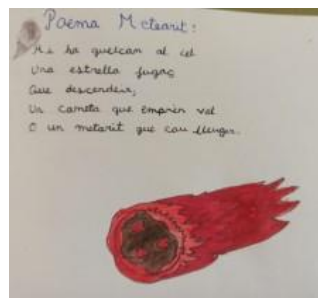
Fent els murals desplegable de l'interior del llibre d'artista



Recreació plàstica dels mapes virtuals



Il·lustració dels micropoemes creats al taller de metàfores



Exposició final per Sant Jordi

