

# L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA PATRIMONIAL, RECURS FOMENTADOR DE LA IDENTITAT ETNOLINGÜÍSTICA AL SUD VALENCIÀ

GLÒRIA GÓMEZ MONLLOR / MARISA TOMÁS ROSELLÓ

(IES Francisco Figueras Pacheco, Alacant)

L'objectiu de la nostra comunicació és mostrar que l'ensenyament de la literatura, concretament de la nostra literatura clàssica o patrimonial en parangó amb la literatura universal, és una eina bàsica i insubstituïble per a ensenyar català en secundària obligatòria i batxillerat, i contribuir al desenvolupament de la identitat col·lectiva del nostre poble en una situació sociolingüística adversa com és la del sud valencià.

## 1 CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC

Malgrat que des de l'any 1983 el valencià té l'estatus de llengua oficial juntament amb el castellà, el cert és que segueix patint una forta situació de minorització respecte a la llengua dominant, el castellà. Com sabem, la llengua és un factor fonamental en la conformació de la identitat, tant individual com col·lectiva. Per això, en paral·lel a aquest procés de minorització de la nostra llengua, el País Valencià és el territori de l'Estat espanyol amb llengua diferent a l'espanyol que presenta un grau més elevat de pèrdua d'identitat etnolingüística (Baldaquí 2007).

Molts són els factors que han contribuït a aquesta situació de minorització de la llengua catalana i de dèficit identitari valencià, tant d'històrics com d'actuals. No és aquest l'espai ni el moment per a citar-los tots. No obstant això, ens agradaria destacar-ne alguns dels més recents: en primer lloc, la manca d'una planificació lingüística institucional que haja promogut i vetllat per un ús efectiu de la llengua en tots els àmbits socials; en segon lloc, la implantació d'una política manipuladora que ha negat la pertinença de la varietat lingüística valenciana al diasistema comú de la llengua catalana i que ha utilitzat el nom de la llengua amb fins d'enfrontament amb el català amb els objectius clars d'evitar potenciar l'ús formal de la llengua (Cuenca 2003).

Aquest estat de la qüestió, en les terres meridionals de la Comunitat Valenciana, encara és més greu. Ací a penes és present l'oposició valenciana/català, molt palpitant en certs sectors del valencià central, però el que hi ha, en termes generals, és una gran desafecció a la nostra llengua i cultura.

Fins ara, al País Valencià només la institució escolar ha sigut el vehicle per a ensenyar la llengua i per a intentar transmetre la idea de pertinença a un poble amb una cultura pròpia. Aquesta tasca realitzada per l'escola valenciana ha estat molt important; tanmateix els resultats no han estat tan fructuosos com ens hauria agradat a molts, conscienciats de la necessitat de mantenir la identitat cultural del nostre poble enfront de la influència aclaparadora de la cultura espanyola i anglosaxona. Hi ha mancat el suport d'altres mitjans amb més influència social com els mitjans de comunicació de masses i el suport real del poder polític i econòmic.

## 2 LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA

### 2.1 Literatura i identitat

L'adolescència és un període en què s'accelera la tensió entre la singularitat (allò de sentir-se diferent, de buscar la pròpia identitat, l'autoafirmació del jo) i la pertinença al grup social (la necessitat de sentir-se integrat, de formar part del grup, de no ser-ne un estrany). Els adults que tenim la tasca d'ajudar els jòvens en el seu pas constructor d'identitat, del seu jo inserit en una comunitat, hem de fornir-los de les eines que considerem més adients, i una d'aquestes és la literatura.

Des de sempre, la literatura, com tota manifestació artística, ha format part dels éssers humans. Les persones hem projectat en la literatura els desitjos, pors i frustracions en mecanismes de representació, de creació simbòlica, de sublimació, que ens han permés explicar-nos a nosaltres mateixos i el món en què hem viscut. El patrimoni literari es constitueix, doncs, com un conjunt de textos, estructures poètiques i narratives, símbols, formes d'enunciació, prototipus de conducta, models de llengua, etc., que ofereixen a les noves generacions la possibilitat de formar-se i d'integrar-se en una comunitat.

L'educació literària no és, doncs, ni un luxe escolar d'accés a l'oci, ni ha de quedar marginada en un ensenyament exclusivament lingüístic ni ha de restar anquilosada en antics models didàctics. Si volem que realment es produïska no sols l'aprenentatge de la llengua i la cultura pròpies, sinó també una adhesió afectiva a través de l'autopercepció de l'alumne com a un element integrat en un col·lectiu, hauríem de propiciar metodologies d'ensenyament de la literatura que afavorissen intencionadament l'assoliment d'aquest objectiu.

Els resultats dels informes PISA respecte al baix nivell de comprensió i d'expressió escrita del nostre alumnat comparat amb el dels països nòrdics i alguns de centreeuropeus han contribuït al fet que, en els últims anys, els docents hagen primat les qüestions lingüístiques i textuais per sobre de les literàries.

«La relació entre lectura i èxit acadèmic fa que l'escola tendeixi a marginar la lectura literària en favor dels textos expositius, ja que la literatura es veu com un luxe que, en les opinions més extremades, no ha d'ocupar el poc temps escolar dels infants en risc de fracàs» (Colomer 2008: 42).

Aquesta apreciació augmenta en una gran part del professorat de català del sud del País Valencià, el qual creu que l'ensenyament de la literatura canònica pròpia no sols dificulta l'aprenentatge de la llengua sinó que hi augmenta el rebuig. És cert que una educació literària basada en l'aprenentatge formal i en la mera memorització de la informació continguda en un manual d'història de la literatura poc han pogut fer per potenciar el respecte i l'estima per la nostra cultura. Més aviat, aquest tipus d'ensenyament en què els alumnes sols reproduïxen afirmacions d'un nivell d'abstracció elevat «assignaturitzen» la nostra cultura. Sens dubte, el mateix ocorre amb l'ensenyament de la literatura espanyola amb una metodologia similar, però en el nostre cas el problema s'agreuja, ja que la consideració social de l'aprenentatge de la nostra cultura literària no es troba al mateix nivell de prestigi social que la de l'espanyol.

En reacció a aquest tipus de didàctica de la literatura formal i historicista, des de la dècada dels norantes del segle passat, com ens recorden Glòria Bordons i Ana Díaz Plaja (Bordons / Díaz Plaja 2004), la didàctica de la literatura ha desplaçat el focus d'interés des de la figura de l'autor i de la mateixa obra literària cap a la figura del lector. Per això, en els darrers anys s'han impulsat metodologies que potencien la creació de lectors competents i que incrementen el gust per la lectura. Així han aparegut iniciatives anomenades d'«animació a la lectura», que han primat l'accés a la lectura completa de textos, a la potenciació de llistes obertes de lectura juvenil o a la creació de clubs de lectura. A més a més, el professorat, en un intent de trobar solucions als decebedors resultats dels informes PISA, ha buscat en aquest enfocament didàctic un remei pal·liatiu als problemes de comprensió lectora que presenten els nostres estudiants. Tanmateix, aquesta nova orientació de l'ensenyament de la literatura tampoc no ha estat cap solució definitiva, com ens indica Colomer (2008). Sens dubte i com les seues investigacions demostren, la potenciació de la lectura augmenta l'hàbit lector escolar. Ara bé, si no es forneix l'alumnat de recursos perquè interpreten correctament els textos literaris, els lectors de textos «fàcils», diguem de literatura juvenil fomentats per l'animació a lectura, no evolucionaran cap

a lectures de major nivell literari. La lectura solitària a casa i les tasques avaluadores senzilles, com ara el resum de l'argument o la fitxa de lectura, sols aconduïxen a una lectura literal i no inferencial o de profunditat interpretativa, que no dirigeix els nostres alumnes ni cap al coneixement del nostre patrimoni literari ni cap a la seua valoració.

## 2.2 Estratègies didàctiques per a potenciar l'ensenyament patrimonial de la literatura.

En un model educatiu plurilingüe, on l'aprenentatge de qualsevol llengua és una oportunitat d'enriquiment lingüístic, cognitiu i cultural, l'ensenyament de la literatura canònica pròpia (i per consegüent de la llengua) hi té una importància cabdal per a la creació i el manteniment de la identitat del grup. Considerem que les estratègies més efectives per a aconseguir aquest objectiu haurien de tenir com a referències les consideracions següents.

### 2.2.1 Les observacions sobre les pràctiques dels docents que obtenen millors resultats a l'hora d'estimular la lectura a llarg termini.

En aquests casos, no sols influeix la formació del professorat, sinó el sentit comú i l'estima pel que s'explica (Díez 2012), és a dir, continguts no objectivables, que transmeten a l'alumnat la passió per la literatura. Com exposa María Victoria Alzate Piedrahita, el professor de literatura sobretot ha de comprometre's amb la literatura que ensenya, de manera que desperte en els seus alumnes adhesions incondicionals:

«Un profesor de literatura, como el de cualquier otro campo de conocimiento escolar, debe poseer una consistente preparación científica, en el terreno de la historia literaria, en el de la teoría literaria y en el de las metodologías. Incluso, para algunos, a estas competencias, se le debe agregar, la idea de un *profesor carismático*: un profesor que supone un ejemplo de compromiso con la literatura» (Alzate 2000).

### Models d'ensenyament de la literatura d'altres països.

Entre les experiències que en matèria d'ensenyament de la literatura es duen a terme en altres països i que considerem que mereixen ser destacades trobem els casos islandés i francès.

Islàndia, país amb una població d'aproximadament 330.000 habitants, representa de forma clara la supervivència d'un poble, no sols en el marc d'una naturalesa hostil sinó també la supervivència d'una cultura i una llengua minoritàries que han resistit els avatars del pas del temps. A aquesta supervivència ha contribuït, en gran manera, el sistema d'ensenyament islandés, amb l'estudi i la transmissió a les generacions més joves del seu patrimoni literari d'origen medieval: les sagues, narracions de caràcter èpic escrites a partir del segle XII; els poemes escàldics de contingut èpic; i els

*edda*, de contingut mitològic. Per als islandesos, l'essència de la seua identitat es troba en aquests relats i poemes que s'han transmés oralment i llegit de generació en generació i que hui en dia encara són capaços de recitar. La conservació, el manteniment i la presència en la societat islandesa actual d'aquests referents culturals, fonamentats sobre el patrimoni literari, són un exemple de l'esperit i de la finalitat amb què l'ensenyament de la nostra literatura hauria d'impartir-se.

L'altre exemple és el dels nostres veïns francesos, en el sistema escolar dels quals es potencia de forma significativa el desenvolupament de les habilitats relacionades amb la lectura, sense deixar de costat el coneixement de la literatura patrimonial. El currículum francès, de manera progressiva al llarg dels quatre anys de la secundària obligatòria, concreta tant la metodologia com els textos que cal llegir i insisteix en fórmules didàctiques que prioritzen la lectura d'obres completes, tant de caràcter juvenil com de la literatura canònica francesa, clàssica i contemporània (Durán/ Manresa 2008).

### 2.2.2 El desenvolupament de les competències bàsiques

L'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), responsable dels informes PISA, en el document DeSeCo (definició i selecció de competències fonamentals) de 2003, encertadament identifica les competències fonamentals com les finalitats bàsiques que l'escola contemporània ha de proposar-se si pretén respondre a les exigències de la societat actual. Per això, a partir d'aquest informe, la majoria dels països que integren l'OCDE han començat a reformular el currículum escolar. En aquest marc considerem que l'ensenyament de la literatura ha de contribuir, no sols al desenvolupament de la competència lingüística i comunicativa, sinó també al d'altres competències com l'artística, la digital, la d'autonomia personal o la social i ciutadana; pensem que ho ha de dur a terme mitjançant propostes metodològiques que s'allunyen de plantejaments basats en la transmissió unidireccional d'informació que redunda bàsicament en aprenentatges memorístics, de manera que s'afavorisquen iniciatives didàctiques que aposten pel desenvolupament del treball cooperatiu, les tècniques d'investigació, l'anàlisi crítica dels continguts, la producció escrita personal i creativa, el treball per projectes i l'ús de tecnologies de la informació en qualsevol fase del procés d'aprenentatge.

## 3 CONCRECIÓ D'UNA PROPOSTA METODOLÒGICA

La nostra proposta d'acostament a l'ensenyament de la literatura en l'àmbit de l'educació secundària i el batxillerat se situa en els plantejaments de la didàctica actual més centrats en la perspectiva del lector, però valora

la necessitat de recuperar aspectes relacionats amb l'autor i amb l'obra, que impliquen tant un plantejament historicista com el desenvolupament d'estratègies d'aprofundiment en la comprensió textual. Tal i com suggereixen Glòria Bordons i Ana Díaz Plaja (Bordons / Díaz Plaja 2004), aquest enfocament matisa els objectius massa centrats en la perspectiva del lector i permet un apropament més ric a la comprensió global del fenomen literari.

### 3.1 Treball per projectes didàctics

La metodologia del treball per projectes didàctics es fonamenta en la idea que llegir és un acte interpretatiu, tal i com suggereix la professora Colomer (2002). Per tant, entendre un text consisteix a guiar una sèrie de raonaments cap a la construcció d'una interpretació del missatge escrit, a partir tant de la informació que proporciona el mateix text com dels coneixements que ja tenia el lector. Alhora, l'acte de llegir implica posar en marxa una altra sèrie de mecanismes que controlen el progrés d'aqueixa interpretació, per tal que s'hi puguin detectar els possibles buits de comprensió puntuals produïts durant la lectura.

D'aquesta noció de la lectura es deriven les idees claus següents que cal tenir en compte per afavorir l'ensenyament de la literatura que millor s'adiu a aquesta concepció de l'acció de llegir: l'exploració dels coneixements previs de l'alumnat sobre un text literari abans de la lectura corresponent; el desplegament gradual de molts tipus de recursos; la realització d'estratègies i d'activitats amb diferent dificultat dirigides a la interpretació del text literari; l'ajuda en l'autoaprenentatge de l'alumne o l'ús de l'avaluació formativa; el desenvolupament del raonament crític; la constatació de la diversitat i de la multiplicitat de les respostes personals davant d'un text literari (encara que no totes acceptables); la dotació d'un sentit i d'una intenció a la lectura d'un text literari com a condició necessària perquè l'alumne adquireixi un autocontrol i pugui saber quan ha llegit satisfactoriament segons el que se li demanava.

Precisament tots aquests punts són els que reuneix una metodologia basada en la seqüència didàctica en forma de projecte.

«L'aportació principal que fan al nou model d'educació literària està lligada amb la potencialitat que té perquè l'alumne vegi la lectura de textos literaris com una activitat significativa. I aquesta és una condició imprescindible per avançar en la formació literària, ja que aquesta formació aspira a desenvolupar habilitats interpretatives que l'alumne ha d'incorporar a un hàbit lector progressivament consolidat» (Margalló 2012: 22-23).

Com afirmava Camps (1994), amb aquesta metodologia, a més, es lliuen totes les accions a la resolució d'un problema (arreplega, doncs, la

base del treball de les competències). Les seqüències didàctiques en forma de projecte literari proposen la creació d'un producte discursiu (p. ex. un recital poètic d'un determinat autor o moviment, la creació d'un diccionari de paraules clau d'una obra...), que, per a ser elaborat, necessita l'aprenentatge de coneixements literaris, discursius, metalingüístics, metaliteraris, etc. i la realització de tasques prèvies o complementàries al producte final. A més, a través d'aquestes tasques complementàries, es produeix l'avaluació per part del professor i l'autoavaluació per part de l'alumne del treball que progressivament va realitzant-se, de manera que l'estudiant incorpora les correccions en el moment en què es produeixen els errors. Així, amb un desenvolupament prou pausat es permet que cada alumne reïska, arribi a ser competent segons les seues capacitats i siga conscient dels seus progressos. També els projectes didàctics permeten que hi haja tot tipus d'interacció: professor-gran grup, individual i, sobretot, petit grup. Aquest últim és el més significatiu, perquè «parlar» de llibres entre iguals és el que més potencia l'hàbit lector i el que més enriqueix el bagatge literari personal. Hauríem de fomentar la lectura i el treball cooperatiu, no sols amb l'intercanvi entre els lectors d'opinions, crítiques, sinó també d'habilitats interpretatives i creatives.

El fet de dotar d'un sentit l'ensenyament d'uns continguts literaris en l'elaboració d'un producte final també proporciona una significació a cadascuna de les tasques complementàries o als aprenentatges literaris per a dur-los a terme. Per això, cal, doncs, organitzar el projecte en seqüències clares, amb la presentació dels objectius de cada seqüència, les estratègies que cal posar en pràctica per arribar-hi i quins i com són els resultats que se n'esperen. A més, hem de contextualitzar el text (amb les estratègies pertinents), ja que tot text literari és el resultat de l'època i del lloc en què es crea. Igualment, les activitats han d'anar encaminades perquè l'estudiant progresse en les seues habilitats interpretatives i no sols en les de comprensió (p. ex. la interpretació dels poemes d'Ausiàs March exigeix que l'alumne conega les circumstàncies personals del poeta, però indiscutiblement que conega també la tradició poètica anterior).

Per altra banda, el component personal és essencial en la vinculació que els lectors establim amb els textos literaris, perquè la literatura siga alguna cosa més que una assignatura (Margalló 2012). El professor pot afavorir la implicació personal amb la literatura a través de dues vies: amb lectures que proporcionen experiències rellevants (p. ex. amb la literatura juvenil que comentarem més avall) i amb activitats que estimulen la resposta personal (p. ex. amb l'elaboració d'un blog de classe o un portfoli amb citacions significatives des del punt de vista personal de les lectures realitzades i la respectiva justificació). Entre les activitats, caldria incloure'n les que fomenten entre els jòvens, explícitament o implícitament, els sentiments de

valoració de la nostra identitat, i dissenyar-les de manera que els estudiants se senten orgullosos dels «èxits» de les nostres obres ben fetes.

Una altra activitat en un projecte literari que pretén treballar les senyes identitàries és la identificació de determinats trets compartits per obres d'autors de diferents literatures. El fet de lligar i comparar les nostres obres literàries amb altres de la literatura universal potencia l'orgull de pertànyer a un poble que es troba en igualtat de condicions culturals als altres pobles. Així mateix és necessari relacionar l'obra treballada amb altres arts o manifestacions expressives, tant amb el fi que acabem de comentar com amb el de via de potenciació del gust artístic.

És imprescindible puntualitzar que aquests projectes didàctics que proposem com una metodologia eficaç per a apropar la nostra literatura clàssica als nostres estudiants no poden plantejar-se com a experiències aïllades, que comencen i acaben en elles mateixes. És important la inclusió d'aquestes en una seqüència d'aprenentatge ordenada cronològicament i on la visió historicista de la literatura no haja estat bandejada. La dificultat dels alumnes per a estructurar cronològicament els aprenentatges ens fa plantejar-nos la necessitat d'organitzar els aprenentatges d'acord amb la clàssica classificació de les etapes i els moviments artístics.

### 3.1.1 Lectura de textos llargs i d'obres completes

L'ensenyament de la literatura porta implícita l'exigència del coneixement empíric dels textos objecte d'estudi. La transmissió de coneixements conceptuals sobre les obres literàries sense la lectura d'aquestes desvirtua l'objectiu de fer de l'ensenyament de la literatura una eina de gaudi i d'estima pel nostre patrimoni, a més de convertir-la en un coneixement de segona mà. L'alumnat ha de conèixer els textos que s'estudien. Si no es pot promocionar la lectura d'obres senceres clàssiques, almenys s'ha de fer de textos l'extensió dels quals permeta fer-se'n una idea clara del sentit i de les característiques estilístiques i lingüístiques.

Per tant, és necessari que, adaptant-se a les característiques sociolingüístiques i de competència curricular de cada aula, els departaments didàctics dissenyen un programa progressiu d'accés a la lectura d'obres completes clàssiques o juvenils i de textos l'extensió dels quals permeta entendre el sentit i les característiques estilístiques i lingüístiques de les obres objectes d'estudi. Afortunadament, les editorials del nostre àmbit lingüístic ens han fornit en els darrers anys d'una important oferta editorial que cobreix les necessitats d'accés a la literatura de pràcticament totes les franges d'edat. Així és possible trobar diverses versions completes i adaptades a diferents nivells de lectura d'un clàssic com ara *Tirant lo blanc*.



### 3.1.2 La literatura juvenil

Per apropar-nos literàriament a un públic adolescent, és convenient fer-ho des dels coneixements literaris i l'experiència personal de lectura que aquest puga tenir. L'aprofitament d'aquest potencial per a la construcció d'un nou món de referències literàries ens pot resultar imprescindible. Encara més, el més convenient és fer una bona selecció de textos que per la temàtica puguen interessar els més jòvens i adaptar-los a un registre comprensible per a la franja d'edat a la qual es dirigeixen. Malgrat que defensem que cal abordar la lectura i l'ensenyament de la literatura canònica patrimonial, és important també considerar la literatura juvenil com una proposta més, que, depenent del context i de les circumstàncies de cada aula, pot ser objecte d'estudi en igualtat de condicions a les de qualsevol altra obra de major valor patrimonial.

També la literatura juvenil pot acomplir un paper important en la construcció d'una identitat col·lectiva arrelada en la nostra història. Posem, per exemple, algunes obres de l'escriptor valencià Silvestre Vilaplana com *La mirada d'Al-azrak* o *Les urpes del diable*, novel·les juvenils d'aventures amb rerefons històric que ajuden els estudiants a recrear en el seu imaginari respectivament: les característiques de la vida en terres de frontera després de la conquesta del regne de València per Jaume I; i el paper protagonitzat per personatges de la nostra història, com el metge Arnau de Vilanova en un món d'intrigues religioses i polítiques al segle XIV.

### 3.1.3 TIC i seqüències didàctiques

És un fet indiscutible la irrupció de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en totes les facetes de la vida professional i, per tant, de l'activitat acadèmica. Aquest fet ha obligat els docents, no sols a ser usuaris d'aquestes, com qualsevol altre professional, sinó també a incloure-les com una eina més de treball a l'aula. L'ensenyament de la literatura no pot quedar al marge d'aquesta revolució tecnològica i com qualsevol altra disciplina ha d'integrar aquest recurs com una eina més per al desenvolupament dels objectius d'aprenentatge programats. Precisament aquest apropament entre literatura i tecnologies digitals pot propiciar una major vinculació entre el món interconnectat dels nostres adolescents i el gust pels llibres i la literatura del nostre passat: dos mons que aparentment es troben molt allunyats i que tenim obligació d'aproximar.

En aquest plantejament d'introducció de les TIC en l'ensenyament de la literatura, el professorat perd protagonisme com a transmissor d'informació de forma unidireccional i es transforma en guia i dissenyador de l'itinerari d'aprenentatge a seguir. En el treball amb recursos TIC, el professor orienta i ajuda a seleccionar la informació més adequada i més

fiable, ajuda a comprendre-la i ofereix eines per a manipular-la, treballar-la i reelaborar-la, de manera que l'alumne cree un producte nou, amb una important base lingüística o comunicativa, fruit de la seua recerca i aprenentatge. Així, contribuïm de forma efectiva a desenvolupar un ensenyament-aprenentatge que té com a objectiu el desenrotllament de les competències.

Molts són els recursos que podem fer servir i que són al nostre abast, però cal integrar-los en les seqüències didàctiques que dissenyem com a instruments que realment contribuïsquen a millorar les pràctiques d'ensenyament de la literatura, com suggereixen Mireia Manresa, Carme Durán i Lucas Ramada (Manresa / Durán / Ramada 2012). A banda de servir-nos de la xarxa d'internet per a la recerca d'informació i consulta en el web podem, entre altres possibilitats, fer-ne ús en:

La producció escrita de textos expositius, argumentatius o creatius en plataformes col·laboratives com Wiki.com o blogs personals i/o de classe i en l'ampliació de continguts sense la presència obligatòria a l'aula d'estudiants i de professors.

La realització de presentacions sobre temes relacionats amb la matèria objecte d'estudi: mitjançant programes com Powerpoint, Prezi.com, pòsters multimèdia com Glogster.com, Piktochart.com o programes per a crear pàgines web com Wix.com

La realització de portfolis o dossiers de treball digitals dels alumnes com a documents per a ser avaluats.

La utilització d'eines *on-line* per a difondre, comunicar i compartir els productes realitzats pels alumnes o professors: Slideshare.net, Scribd.com, Youtube.com, Vimeo.com o SoundCloud.com per a productes d'àudio, com per exemple una gravació de poemes o una exposició oral.

L'ús d'instruments *on-line* organitzadors d'informació com ara editors de mapes conceptuals o línies del temps com Timetoast.com.

L'ús de magatzems per a compartir arxius com Dropbox.com o Drive.google.com, que permeten tant a professors com a alumnes fer un seguiment virtual de qualsevol procés de treball.

Recerca d'informació en potents buscadors de respostes educatives com WolframAlpha.com o Google Art Project.com.

#### 4 CONCLUSIÓ

Podem contribuir a estimular el respecte i l'interés per la nostra tradició cultural llegint i ensenyant els nostres clàssics (el que no es coneix no es pot estimar), al costat també d'obres significatives juvenils, a través de seqüències didàctiques en forma de projecte en què es propicie el qüestionament i la discussió a classe, es relacionen les nostres obres amb altres de la literatura universal i es facen servir les noves tecnologies com a recurs

didàctic i engrescador i no com a fins en ells mateixos. Creiem que aquestes activitats han de trobar-se inserides en una visió històrica i cronològica de la literatura que contextualitza els textos en una època determinada. Per últim, si, a més, els professors som capaços de transmetre «la passió» als nostres alumnes pel que els ensenyem, aconseguirem un gran pas endavant en el manteniment de la nostra identitat, malgrat els entrebancs socials i polítics amb què ensopeguem.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALZATE PIEDRAHITA, MARIA VICTORIA (2000): «Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin». *Revista de Ciencias Humanas*, Colombia, vol. 23. <http://www.utp.edu.co/chumnas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>. [Consulta: 30 juny 2012].
- BALDAQUI ESCANDELL, JOSEP M. (2007-2008): «La inseguretat lingüística i l'aprenentatge de les llengües minoritzades». *Revista catalana de Pedagogia (Societat catalana de Pedagogia)*, vol. 6, p. 177-198.
- BORDONS, GLÒRIA/ DÍAZ PLAJA, ANA (2004): *Ensenyar literatura a Secundària*. Barcelona, Graó.
- CAMPS, ANNA (1994): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, vol. 2, p. 7-20.
- COLOMER, TERESA (2000): «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora». *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós, p. 85-105.
- COLOMER, TERESA (2008): «Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents». COLOMER, TERESA et al. (ed.): *Lectures adolescents*. Barcelona, Graó, p. 19-57.
- CUENCA, MARIA JOSEP (2003): *El valencià és una llengua diferent*. València, Tàndem.
- DÍEZ, R. MIGUEL (2012): «La lectura en el aula. Memorias de un viejo profesor». *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, vol. 247, p. 42-53.
- DURÁN, CARME / MANRESA, MIREIA (2008): «Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn». COLOMER, TERESA et al. (ed.): *Lectures adolescents*. Barcelona, Graó, p. 59-114.
- HERSH SALGANIK, LAURA et al. (1999): *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE* [en línia]: *Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchatel, OCDE. [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch) [Consulta: 30 juny 2012].
- HORCK, MONIKA (2008): «Educar en competencias». *Cuadernos de pedagogía*, vol. 376, p. 66-68.
- MANRESA, MIREIA et al. (2012): «Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, vol. 57, p. 36-48.
- MARGALLÓ, ANA M. (2012): «La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, vol. 57, p. 22-35.
- MORET, XAVIER (2005): *Islàndia, l'illa secreta*. Figueres, Brau.

