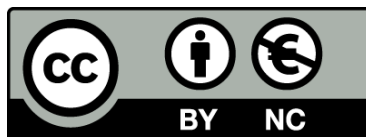




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La poesia musicada a l'ESO: un element de cohesió social, lingüística i cultural

Julieta Torrents i Sunyol



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.

TESI DOCTORAL



La poesia musicada a l'ESO:
un element de cohesió social, lingüística i cultural

Julieta Torrents i Sunyol



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020

La poesia musicada a l'ESO:
un element de cohesió social, lingüística i cultural

Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències,
les Llengües, les Arts i les Humanitats

Facultat d'Educació

Doctoranda: Julieta Torrents i Sunyol
Directora i tutora: Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria

Agraïments

A la Dra. Glòria Bordons, per haver-me acompanyat en aquest camí en el sentit més extens del concepte. Gràcies per haver-ho posat sempre tan fàcil i per tot l'afecte demostrat. Gràcies, també, per la generositat i el rigor en el seguiment i les correccions.

Als companys del Departament d'Educació Lingüística i Literària, per haver-m'hi fet sentir sempre molt benvinguda i haver-me fet costat quan ho he necessitat.

A l'Eusebi Alerm, a l'equip de l'Institut Manuel Blancafort i el de l'Escola Pereanton, per haver-me fet confiança i haver-me deixat entrar a les aules a fer-hi de les meves.

A la família i els amics, especialment a la mare i a la Manu. Gràcies a tots pels ànims, la paciència i el suport incondicional. Gràcies per ser-hi sempre i fer-me sentir tan estimada. Soc molt afortunada.

Finalment, dedico aquest treball a l'avi Martí, per la saviesa i la tendresa, i per haver-me fet somriure sempre amb les seves aproximacions al tema de la tesi.

La poesia es defensa essent i existint, cantant i contagiant.

Agustí Bartra

Índex

Resum.....	7
1. Introducció	9
2. Marc teòric.....	11
2.1. Música i poesia.....	12
2.1.1. Les relacions entre poesia i música	12
2.1.2. Patrimoni i identitat.....	20
2.1.3. Corpus existents i criteris de selecció de poesia musicada.....	21
2.2. Educació literària	25
2.2.1. Les bases del camp	25
2.2.2. Les respostes lectores i la didàctica de la poesia	36
2.2.3. Confluències de l'educació literària i l'educació musical	46
2.3. La variació dialectal a l'ensenyament	50
2.3.1. La variació dialectal dins la diversitat lingüística.....	50
2.3.2. Dialectologia perceptiva	54
2.3.3. La gestió oficial de la variació dialectal en l'ensenyament.....	56
2.4. Marc curricular.....	59
2.4.1. Les competències de l'àmbit lingüístic	61
2.4.2. Les competències de l'àmbit artístic.....	62
3. Disseny d'estudi	65
3.1. Objectius i preguntes de recerca.....	65
3.2. Metodologia	67
3.2.1. Enfocament metodològic.....	67
3.2.2. Mostra i disseny de la recollida de dades	68
3.2.3. Eines de recollida de dades	73
3.2.4. Tècniques d'anàlisi i sistemes de transcripció i codificació.....	75
3.2.5. Experiència a Cicle Inicial	78
4. Anàlisi de les dades, resultats i discussió.....	81
4.1. Ampliació del corpus de poesia musicada.....	84
4.2. La recepció de la poesia musicada	111
4.2.1. El perfil lector	112
4.2.2. Influència de la música en la comprensió de la poesia	121
4.2.3. Influència de la música en la valoració de la poesia	139
4.2.4. Recepció de la poesia musicada en infants de Cicle Inicial.....	156
4.2.5. Discussió dels resultats	162

4.3. Percepcions de la variació dialectal	171
4.3.1. Percepcions sobre els trets	171
4.3.2. Percepcions valoratives.....	177
4.3.3. Evolucions individuals.....	182
4.3.4. La influència de la variació dialectal en la recepció de la poesia	185
4.3.5. Discussió dels resultats	188
5. Conclusions	191
6. Bibliografia	199

Annexos

Documentació general

Annex 1. Planificació i disseny de les sessions	210
Annex 2. Model d'autorització de drets d'imatge i cessió de material.....	213
Annex 3. Pautes de transcripció	215

Documentació de la primera sessió

Annex 4. Formulari 1.....	217
Annex 5. Poema “Vindrà el juny”, Roc Casagran	223
Annex 6. Respostes del Formulari 1 (R1).....	225
Annex 7. Estadístiques dels resultats del Formulari 1 (R1).....	228
Annex 8. Respostes del Formulari 1 (R2).....	239
Annex 9. Estadístiques dels resultats del Formulari 1 (R2).....	243

Documentació de la segona sessió

Annex 10. Poemes escollits	254
Annex 11. Instruccions per a les tasques.....	267
Annex 12. Resultats i anàlisi de les tasques per grups (R1)	273
Annex 13. Resultats i anàlisi de les tasques per grups (R2)	281
Annex 14. Comparació dels resultats sobre poesia experimental	290
Annex 15. Estudi dels resultats: comparacions i aplicació de filtres.....	292

Documentació de la tercera i quarta sessió

Annex 16. Instruccions per a les exposicions orals	297
Annex 17. Document de suport per a l'anàlisi	314

Documentació de la sisena sessió

Annex 18. Transcripció codificada de les exposicions orals (R1)	320
Annex 19. Documents de suport de les exposicions orals (R1)	333

Annex 20. Transcripció codificada de les exposicions orals (R2)	382
Annex 21. Documents de suport de les exposicions orals (R2)	396
Annex 22. Reconeixement dels elements de presa de terra	427
Annex 23. Formulari 2.....	429
Annex 24. Poema “Nit mallorquina”, Maria Cabrera	434
Annex 25. Respostes del Formulari 2 (R1).....	436
Annex 26. Estadístiques dels resultats del Formulari 2 (R1)	439
Annex 27. Respostes del Formulari 2 (R2).....	420
Annex 28. Estadístiques dels resultats del Formulari 2 (R2)	453

Entrevistes

Annex 29. Transcripció codificada de l’entrevista (R1)	464
Annex 30. Transcripció codificada de l’entrevista (R2).....	492

Anàlisi de la variació dialectal

Annex 31. Anàlisi de les percepcions per grups (R1).....	515
Annex 32. Anàlisi de les percepcions per grups (R2).....	529

Documentació de l’experiència a Cicle Inicial

Annex 33. Observacions a l’aula de les sessions prèvies	547
Annex 34. Document de suport sobre el concepte de poesia.....	555
Annex 35. Poema “Bombolles”, Joana Raspall	567
Annex 36. Àudios de les sessions.....	570

Índex de les figures

Figura 1. Mapa de la classificació dialectal	52
Figura 2. Esquema del model circular de la recerca-acció	67
Figura 3. Categories de la primera anàlisi	76
Figura 4. Relació total de tipus de respostes lectores de l'R1 i l'R2.....	111
Figura 5. Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta “T’agrada llegir?” entre l’F1 i l’F2.....	112
Figura 6. Gràfic de les respostes a la pregunta “Amb quin perfil lector ets sents més identificat?”	113
Figura 7. Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta “Què en penses de la poesia en general?” entre l’F1 i l’F2	114
Figura 8. Relació final d’autors i intèrprets musicals	119
Figura 9. Gràfic de les respostes a la pregunta “Creus que l’has entès?” de l’F1 referent al poema llegit i al poema musicat	122
Figura 10. Gràfic de les respostes a la pregunta “Creus que l’has entès?” de l’F2 referent al poema llegit i al poema musicat	134
Figura 11. Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta “Creus que l’has entès?” de l’F1 referent al poema llegit i al poema musicat	139
Figura 12. Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta “T’ha agradat el poema?” de l’F2 referent al poema llegit i al poema musicat	152

Índex de les taules

Taula 1. Models de categorització de les respostes lectores dels infants davant la lectura d'àlbums	43
Taula 2. Model de categorització de les respostes lectores del projecte Visual Journey.....	44
Taula 3. Varietats geogràfiques de la llengua catalana	51
Taula 4. Relació de poemes treballats pels grups	71
Taula 5. Anàlisi de les respostes davant la poesia musicada a partir de Fittipaldi (2012) ..	77
Taula 6. Classificació de les percepcions de la variació dialectal	78
Taula 7. Resultats generals de les puntuacions sobre la comprensió	124
Taula 8. Comparació de les puntuacions sobre la comprensió entre el poema escrit i el poema musicat	124
Taules 9 i 10. Comparació de la comprensió literal i Comparació de la comprensió global	125
Taula 11. Exemple CPO-CPM del G4.....	125
Taula 12. Exemple CPO-CPM del G3	126
Taula 13. Exemple CPO-CPM del G2	126
Taula 14. Exemple CPO-CPM del G8	126
Taula 15. Recompte del tipus de respostes lectores a les exposicions orals	130
Taula 16. Resultats generals de les puntuacions sobre la valoració	141
Taula 17. Comparació general de les puntuacions sobre la valoració entre el poema escrit i el poema musicat	142
Taula 18. Comparació per grups de les puntuacions sobre la valoració entre el poema escrit i el poema musicat	142
Taula 19. Exemple VPO-VPM del G4	143
Taula 20. Exemple VPO-VPM del G1	143
Taula 21. Exemple VPO-VPM del G2	144
Taula 22. Exemple VPO-VPM del G3.....	144
Taula 23. Encerts totals sobre varietat dialectal a la pregunta 2 de l'F1	172
Taula 24. Encerts de cada dialecte a la pregunta 2 de l'F1	172
Taula 25. Maneres de referir-se als dialectes	174
Taula 26. Recitació preferida dels alumnes	178
Taula 27. Evolució de les percepcions de la variació dialectal.....	183
Taula 28. Puntuacions dels poemes segons la varietat dialectal	187

Resum

Aquesta investigació presenta els resultats de l'aplicació d'una seqüència didàctica a l'ESO sobre la poesia musicada i la variació dialectal, entenent que tots dos aspectes formen part del patrimoni cultural. En primer lloc, s'exploren teòricament les relacions interdiscursives entre poesia i música i s'arriba a una proposta de definició de poesia musicada. A continuació, a partir d'uns criteris prèviament establerts, s'estableix un corpus de poemes musicats que serveixen de base per a l'experimentació educativa. Els poemes seleccionats són representatius de tot el domini lingüístic del català i tenen algun element de *presa de terra* (Casellas, 2013), que vincula la producció cultural amb el territori. Seguint l'estructura d'una recerca-acció, els estudiants han llegit els poemes i després n'han escoltat la musicació. A través de les dades recollides als formularis inicials i finals, els documents de treball per a la preparació d'una exposició oral per grups i d'unes entrevistes grupals, s'han obtingut dades que han permès analitzar l'impacte de la seqüència didàctica.

En relació a la influència de la música en la recepció de la poesia, s'ha estudiat des del punt de vista de la comprensió i el de la valoració. Amb aquest propòsit, s'han analitzat les respostes lectores a partir de la classificació proposada per Fittipaldi (2012), la qual s'ha adaptat a les respostes davant la poesia musicada. Els resultats generals indiquen que d'entrada la música té una influència positiva en la valoració de la poesia però, en canvi, després d'un treball més aprofundit, hi ha més valoracions negatives. Així mateix, generalment la musicació del poema no en millora la comprensió. Tenint en compte aquests dos aspectes —comprensió i valoració— és interessant de destacar que en aquesta recerca els hem estudiat per separat però no de manera oposada, sinó que hem observat com es relacionen.

Pel que fa a la variació dialectal, el camp de la dialectologia perceptiva (Montgomery i Beal, 2011) ha permès estudiar el fenomen des del punt de vista dels parlants. Aquesta investigació proposa una classificació a partir del que hem anomenat *percepcions* de la variació dialectal, les quals es divideixen en dos grans grups: percepcions sobre els trets i percepcions valoratives. Els resultats indiquen que una millora de les percepcions sobre els trets ajuda a una millora de les percepcions valoratives. També hem observat que la poesia musicada ha permès sensibilitzar els alumnes envers la variació dialectal sense interferir en la recepció de la poesia, ja sigui en la valoració o en la comprensió.

En definitiva, aquesta és una investigació interdisciplinària que posa en relació la llengua, la poesia i la música. Així, es fomenta la interpretació conjunta de dos llenguatges, fet que estimula el pensament crític. El treball és també una reivindicació de les humanitats per l'impacte que tenen en la construcció de la identitat cultural, en aquest cas a través de la interpretació del patrimoni lingüístic, literari i musical.

Paraules clau:

poesia; música; educació literària; dialectologia; identitat cultural.

Abstract

This research presents the results of the application of a didactic sequence on sung poetry and dialectal variation in ESO, understanding that both aspects are part of the cultural heritage. First, the interdiscursive relationship between poetry and music is theoretically explored in order to propose a definition of sung poetry. Then, based on previously established criteria, a corpus of sung poetry is established and it serves as a basis for educational experimentation. The selected poems are representative of the entire linguistic domain of Catalan and have some element of *grounding* (Casellas, 2013), which links cultural productions with the territory. Following the structure of an action research, students read the poems and then listened to the text with music. The data collected in the initial and final forms, the working documents for the preparation of an oral presentation by groups and the group interviews, has allowed to analyze the impact of the didactic sequence.

In relation to the influence of music on the reception of poetry, it has been studied from the point of view of comprehension and from the point of view of assessment. To this end, the reading responses have been analyzed based on the classification proposed by Fittipaldi (2012), which has been adapted to the responses to sung poetry. Overall results indicate that music initially has a positive influence on the assessment of poetry, but instead, after more in-depth work, there are more negative impressions. Likewise, the music of the poem generally does not improve its comprehension. Given these two aspects—comprehension and assessment—it is interesting to note that in this research instead of having studied them separately and in an opposite way, we have observed how they relate.

Regarding dialectal variation, the field of perceptual dialectology (Montgomery & Beal, 2011) has made it possible to study the phenomenon from the speakers' point of view. This research proposes a classification based on what we have called *perceptions* of dialectal variation, which are divided into two broad groups: perceptions about traits and evaluative perceptions. The results indicate that an improvement in perceptions about traits helps in an improvement in evaluative perceptions. We have also observed that sung poetry has made it possible to sensitize students to dialectal variation without interfering with the reception of poetry, either in assessment or comprehension.

In short, this is an interdisciplinary research that links language, poetry and music. Thus, the joint interpretation of two types of language is encouraged, which stimulates critical thinking. The work is also a claim of the humanities for the impact they have on the construction of cultural identity, in this case through the interpretation of linguistic, literary and musical heritage.

Key words:

poetry; music, literacy education; dialectology; cultural identity.

1. Introducció

Llengua, poesia i música són els tres grans eixos temàtics d'aquesta investigació. Són tres aspectes completament interrelacionats i la voluntat d'aquesta investigació és explorar-ne les possibilitats des de l'òptica de l'educació literària. Per fer-ho, partim de la recerca iniciada al Treball Final de Màster titulat *La poesia musicada com a element de cohesió* (Torrens, 2015). En aquest treball es van establir criteris didàctics per a la selecció de poesia musicada i la consegüent creació d'un corpus amb finalitats educatives. Tenint en compte les finalitats educatives del corpus, aquesta investigació vol donar un pas més enllà amb la intenció de fer una exploració didàctica sobre la influència de la música en la recepció de la poesia i la sensibilització a la variació dialectal.

D'aquesta manera, el treball té un vessant de recerca i alhora un vessant didàctic, ja que per dur a terme la recerca s'ha dissenyat una proposta didàctica que s'ha aplicat a dues aules de l'educació secundària. La tendència educativa actual és la de promoure un ensenyament més global però la compartimentació de les assignatures i dels horaris fan que habitualment a l'educació secundària sigui difícil de realitzar. És per això que considerem que aquesta investigació és una oportunitat per aprofundir en una proposta de caràcter interdisciplinari que vagi en consonància amb el que proposa el currículum:

El treball competencial i els processos d'orientació associats han de contribuir a la construcció de la identitat personal, social i ciutadana de cada alumne, fomentant la pertinença a la societat catalana, els processos de compromís social i cívic per tal de fer possible que en el futur puguin contribuir a la millora social com a ciutadans de ple dret amb responsabilitats compartides. (Annex 11, Decret 187/2015).

En aquesta mateixa línia, la investigació que hem plantejat parteix d'una base humanista, que tal com expliquen Campàs i Fuster-Sobreperè (2016), té una importància cabdal en l'educació dels futurs ciutadans. Quan parlen de les humanitats, es refereixen:

[...] a les que permetin actuar sobre la nostra realitat, individual i col·lectiva, les que no es limitin a saber sinó que donin eines per a saber fer. Les que ajudin a reflexionar sobre el sentit dels actes, processos i institucions humanes per tal de trobar les claus per a interpretar-nos a nosaltres mateixos, les que duguin a terme una tasca críticointerpretativa per a desconstruir el sentit. (Campàs i Fuster-Sobreperè, 2016, p. 72)

D'altra banda, actualment en l'àmbit acadèmic hi ha molt d'interès en la recerca sobre el plurilingüisme i el multilingüisme, és a dir, en la gestió de la convivència de diverses llengües en diferents situacions. Sense deixar de valorar la gran importància d'aquestes investigacions, creiem que també és necessari fer estudis sobre la gestió de les diferències internes d'una mateixa llengua, és a dir, la variació dialectal. Hi ha pocs estudis dedicats a aquest tema i considerem que és important aprofundir-hi perquè el respecte i el coneixement de la variació geogràfica de la llengua catalana, que en el nostre context és la llengua vehicular de l'ensenyament, és el primer pas per a poder gestionar la resta de situacions lingüístiques i també és un element important en la construcció de la identitat cultural.

A més, els últims estudis sobre l'ús de la llengua catalana a Catalunya mostren una situació preocupant per la llengua (Institut d'Estadística de Catalunya, 2020). De manera específica, destaquem la dada que recull també l'InformeCAT (Plataforma per la Llengua, 2020) que el 60,9% dels enquestats entre 16 i 29 anys creuen que les diferents varietats dialectals són, de fet, llengües diferents (p. 10). Per aquest motiu, creiem que és necessari investigar de quina manera es pot treballar la variació dialectal a l'aula i l'impacte que pot tenir aquest treball en els estudiants. A part de donar a conèixer la riquesa lingüística que representen les varietats dialectals, donar a conèixer la producció literària i musical en català creiem que també contribueix a una millor valoració de la llengua.

Finalment, la recerca també és fruit d'un interès personal en l'educació poètica. Com ja indiquen alguns autors (Bordons et al., 2009), l'ensenyament de la poesia és un element marginal en l'educació literària, ja de per si marginal dins el context educatiu. És per això que en aquesta investigació també es reivindica un paper més rellevant de la poesia durant tot el procés d'escolarització per tal de formar ciutadans més competents culturalment, més lliures i més crítics. Aquest és el motiu principal que ens mou a buscar noves vies, aquest cas a través de la música, per fer arribar la poesia als joves estudiants. Pel que fa específicament a la poesia musicada, és un camp que gaudeix de molta producció ja que actualment hi ha abundància d'obres d'aquest tipus, i des del punt de vista educatiu es detecta un interès creixent, ja que les investigacions publicades sobre aquest tema han augmentat de manera considerable des que es va iniciar aquesta recerca fins ara. Per tots aquests motius, creiem que la recerca realitzada parteix de les necessitats i inquietuds de la realitat educativa i social actual.

2. Marc teòric

En aquest capítol presentem els referents teòrics que han guiat la nostra investigació d'acord amb els eixos principals que hem establert. En un primer apartat s'exploren teòricament les relacions entre la música i la poesia per poder entendre la naturalesa de les produccions culturals de les quals partim. Les consideracions que s'hi fan, en aquest cas no es reprenen més endavant ja que no són objecte d'estudi empíric. El segon apartat ja està relacionat directament amb el desenvolupament de la recerca i aborda les qüestions relacionades amb l'educació literària, fonamentals en la recerca que plantegem, i com es relaciona amb l'educació lingüística i l'educació musical. El tercer apartat tracta la variació dialectal des d'un punt de vista lingüístic i també administratiu dins el sistema educatiu. Per últim, es contextualitza la investigació dins el marc curricular en el qual s'ha dut a terme la investigació.

2.1. Música i poesia

2.1.1. Les relacions entre poesia i música

Les relacions entre música i poesia —o la literatura en general— són múltiples i poden ser estudiades des d'àmbits diferents. On coincideixen tots els estudis és a assenyalar el naixement comú de totes dues arts i els profunds lligams que existeixen entre una i l'altra. Tal com explica Márquez (2005) van néixer conjuntament i amb una funció pragmàtica per a les pràctiques sagrades i litúrgiques, molt lligades al ball, i també per al treball (Ferrer i Parra, 2012). A partir del moviment es van anar creant sons, ritmes i melodies que finalment van integrar la paraula. Tot i aquest naixement comú, les dues arts van seguir una evolució diferent i es van consolidar com a arts autònomes i independents. De totes maneres, mai han deixat de ser properes i existeixen diferents tipus d'interrelacions. Neyret (2002) descriu així l'evolució de la música i la poesia, subratllant la importància universal de l'oralitat en la poesia i identificant la impremta com a causa de la separació de les dues arts:

Los orígenes de la poesía fueron orales y oral fue su existencia hasta la invención de la imprenta. [...] A partir de entonces, aun con el énfasis que siempre mantuvo su aspecto fónico, los poemas pasaron a ser objeto de lectura silenciosa. Sin embargo, la poesía conservó la oralidad como un río subterráneo que salió a la superficie en el siglo XX con el advenimiento de los medios masivos de difusión: la radio, la televisión, el cine y el disco. (s.n.)

Aquestes relacions poden ser estudiades des de diverses perspectives ja que hi ha estudis des de la psicologia, la neurologia o l'antropologia lingüística (Coles, 2005; Faudree, 2012; Makowski i Epstein, 2012). Encara que aquestes perspectives no siguin les que prenem en aquest estudi, sí que hi ha alguns aspectes interessants a tenir en compte, com per exemple Garví (2018), que ens ofereix una panoràmica molt rica de les relacions que es produeixen entre música i llenguatge, entenent també la música com un llenguatge, des d'un punt de vista neurològic i cognitiu. Alguns estudis, per exemple, afirmen que l'àrea del cervell que processa la capacitat de discriminació tonal es relaciona amb la consciència fonològica però per exemple no s'ha determinat una relació clara entre la comprensió lectora i el ritme musical. Després de fer una revisió exhaustiva de diferents tipus d'estudis que van en aquesta línia, conclou que:

En resumen, son múltiples las investigaciones que en estas últimas décadas se han llevado a cabo para vincular ambos campos de conocimiento. La profusión y variedad

de técnicas utilizadas en dichos estudios plantean un interés creciente en las comunidades académicas internacionales, de modo que la actualización en este terreno resulta fundamental para establecer un marco teórico consistente y clarificador. Las conclusiones en el momento actual permiten sustentar las profundas interrelaciones entre la música y el lenguaje [...]. (Garvía, 2018, p. 90)

Un altre estudi molt detallat des del punt de vista de la complementarietat dels dos llenguatges amb algunes reflexions o consideracions interessants és el de de Vicente-Yagüe (2020). Posa sobre la taula la qüestió referencial com a diferència important entre els dos llenguatges, i cita alguns corrents que defensen la referencialitat del llenguatge musical. Altres autors, com López (2013), en canvi, també relacionen les funcions de la teoria de la comunicació de Jakobson amb les funcions de la música, però algunes, com per exemple la referencial, segons l'autora, tindria un caràcter evocatiu. De Vicente-Yagüe (2020), a partir de les consideracions sobre els diferents llenguatges, reflexiona sobre la necessitat d'abordar aquestes obres com un nou llenguatge que proposa que s'anomeni *melopoético*. Dins d'aquest nou llenguatge i després d'analitzar produccions clàssiques, hi distingeix tres enfocaments: expressiu, representatiu i narratiu:

Un enfoque expresivo se encontraría en las obras de reducidas dimensiones, cuyo significado permanece invariable en el transcurso de todo su desarrollo. Un enfoque representativo consistiría en la imitación de temas como la naturaleza, las acciones humanas o ciertos sonidos pertenecientes a la realidad extramusical, a través de simbologías y correspondencias retóricas. Por último, un enfoque narrativo justificaría la configuración estructural de la obra, con pasajes ilustrativos del programa literario correspondiente. (p. 146)

L'autora considera que, si bé la creació de les obres mereix un nou plantejament d'estudi, també s'ha d'estudiar-ne la recepció des d'una nova òptica. En aquest cas, s'inclina pel corrent de les teories poètiques del receptor perquè permet la integració cognitiva i cultural de textos, llenguatges i disciplines ja que el receptor construeix l'obra des d'un "amplio contexto con el que dialoga, con el que discute, al que interroga y al que responde en el proceso de reconocimiento de los ingredientes musicales en el texto y de los elementos literarios en el discurso musical" (p. 151). De totes maneres, l'estudi se centra molt en un determinat tipus

de música i literatura que podem considerar en un context molt culte, tant musicalment com literàriament, i no té en compte altres obres de caràcter més popular.

López (2013) contempla un altre tipus de relació entre música i literatura, que seria el de la influència. És a dir, que a part de relacionar-se amb la creació de productes culturals conjunts, la música i la literatura s'influencien una a l'altra en diferents sentits, com per exemple quan la literatura és una font d'inspiració de temes o personatges per a la música i quan la música apareix constantment a la literatura a l'hora de crear ambients o com a fórmula per a caracteritzar personatges. De fet, ens agradaria afegir que actualment hi ha editorials que elaboren llistes d' Spotify on recullen les músiques que apareixen als llibres perquè els lectors puguin escoltar-les fàcilment. Tornant a López (2013), recalca que la influència del corrent cultural condiciona la creació en tots dos àmbits, com per exemple la mateixa idea de fons en l'estructura de *Rayuela* i en la música aleatòria.

Aquests tipus d'enfocaments s'acosten més a la proposta que fa Gregori (2019). L'autor s'aproxima a les relacions entre música i literatura des del camp dels estudis culturals i defensa que és el més idoni per abordar aquests productes ja que es tenen en compte diferents disciplines, com la historiografia o la sociologia, fet que permet obtenir-ne una visió més global. Hi ha diversos estudis que, encara que no s'emmarquin explícitament dins el camp dels estudis culturals, l'enfocament que adopten és el que assenyala Gregori (2019). Molts d'aquests, a més, tenen una perspectiva didàctica que els fa especialment adequats per aquesta investigació. A continuació farem una revisió de les aportacions que considerem més interessants a l'hora de definir les relacions entre música i poesia, concretament el cas dels poemes musicats, des del punt de vista educatiu.

En primer lloc, en un monogràfic dedicat a la música i la poesia, Bordons i Casals (2012) proposen quatre punts de trobada entre les dues disciplines tenint en compte el context de la didàctica de la llengua i la literatura. Aquests autors presenten, advertint de la no exhaustivitat de la classificació, les següents possibilitats: la fenomenològica, la comparativa, la complementària i la integradora. Tot i això, cal tenir en compte que l'objecte d'estudi d'aquests autors és la poesia dita en veu alta mentre que el nostre estudi s'orienta cap a la poesia musicada.

En el primer cas, s'entenen la música i la poesia com a fenòmens comuns (Bordons i Casals, 2012). La intertextualitat és a la base de la relació entre música i poesia; el concepte parteix del dialogisme de Bajtín (1989) i ha estat revisat i ampliat per autors posteriors (cf. Barthes, 1968; Genette, 1989; Guillén, 2005; Kristeva, 1978; Mendoza et al., 1998). Tal com diu Segre (a Estébanez, 1999), el terme *intertextualitat* tracta les múltiples relacions entre textos i és per això que en aquest estudi és més pertinent recollir la seva proposta d'*interdiscursivitat*: “Por el contrario para las relaciones que cualquier texto, oral o escrito, mantiene con todos los enunciados (o discursos) registrados en la correspondiente cultura y ordenados ideológicamente... propondría hablar de *interdiscursividad*” (p. 218). Gregori (2019), que també prefereix parlar d'interdiscursivitat, assenyala que justament alguns estudis analitzen les cançons tenint en compte la intertextualitat però no la interdiscursivitat, és a dir, que no tenen en compte les sinergies que es produeixen quan totes dues arts entren en contacte, com per exemple l'obra *Juglares del Siglo XX: la canción amorosa, pop, rock y de cantautor* (Zamora, 2000) que analitza les lletres de cançons aplicant el mètode dels estudis literaris.

Seguint el concepte d'interdiscursivitat, Ferrer i Parra (2012) proposen cinc graus de relació entre poesia i música segons les possibilitats d'aplicació didàctica: 1) relació cultural entre obres independents, és a dir, que l'execució de les obres és per separat; 2) execució conjunta de dues obres independents, com per exemple la lectura d'un poema acompanyat de música incidental; 3) presència de referències musicals als poemes; 4) transposició d'elements típics d'una cap a l'altra, això és, utilitzar recursos d'una de les arts en l'altra en la composició (i l'anàlisi); 5) simbiosi màxima: les obres conjuntes, com per exemple cançons, *lieds* o òperes. És en aquest últim grau de relació en què se centra aquesta investigació i és al que es refereixen Bordons i Casals (2012) quan parlen de fenòmens comuns.

En una investigació semblant però basada en l'obra de Federico García Lorca, de Vicente-Yagüe (2019) ressalta el fet que la música és molt present en les obres de l'autor i també que ha inspirat a compositors que han utilitzat els seus textos. Considera que les obres musicals que interpreten un text poètic són obres híbrides i que l'anàlisi requereix “un marco abierto y a medio camino entre la filología y la musicología” (p. 83). Per tant, treballa en la mateixa línia que Bordons i Casals (2012) i Ferrer i Parra (2012) i entén les obres com a fenòmens comuns amb un grau de simbiosi màxima entre música i poesia. En aquest sentit, basant-se en la proposta de Nattiez (1993), planteja tres nivells d'estudi: *a)* nivell neutre, que serien els

elements que componen l'obra; b) nivell poètic, la disposició dels materials de l'obra; i c) nivell estètic, la recepció. En un context didàctic, el nivell que té en compte és el nivell estètic, ja que és el que permet analitzar la recepció plural de l'obra —la música i el text. A partir d'aquestes premisses, proposa diferents enfocaments per a l'anàlisi de l'obra tenint en compte tant la part musical com literària.

En primer lloc, l'autora fa una relació dels hipertextos vinculats a la producció dramàtica de Lorca, que poden ser òperes, ballets o cançons entre d'altres, i després en fa una anàlisi semiòtica interdisciplinària enfocada a les propostes didàctiques per realitzar a l'aula. D'entrada analitza l'encarnació tímbrica dels instruments orquestrals amb els personatges, llocs, accions i temps de l'obra literària. També estudia la transgenerització del text dramàtic a altres gèneres musicals escènics com òperes, sarsueles o ballets, i quins canvis es produeixen en les temàtiques o la caracterització dels personatges, per exemple. Una altra proposta d'anàlisi és la comparació d'un mateix personatge entre diverses produccions artístiques. Des del punt de vista dels compositors, estudia com un mateix compositor enfoca musicalment diferents obres de Lorca, com una mateixa obra de Lorca ha estat recreada en diferents estils musicals o bé de quina manera interpreta o quins canvis aplica el compositor al text original. Pel que fa a una anàlisi més formal, una de les línies és la “comprensión de las metáforas musicales de las composiciones a partir de su identificación y conexión con la obra literaria, con el fin de ampliar el significado de la obra mixta en su interpretación interdisciplinar e intertextual” (de Vicente-Yagüe, 2019, p. 97) o també l'anàlisi formal i estructural de la música en relació al text. Com a pràctica creativa, proposa la lectura dramàtica improvisada o la realització d'escriptura poètica o musical.

Les propostes de de Vicente-Yagüe (2019) es basarien sobretot en l'escolta més *intel·lectual* que proposen Marc (2011) i de Negus (2007), que diferencien una escolta més sensorial i una de més intel·lectual per a poder interpretar aquests tipus d'obres conjuntes:

- a) une écoute que nous dénommons « musicale », où le texte verbal est absorbé par la musique, dépourvu en quelque sorte de son sens conceptuel et assimilé aux sensations physiques et non intellectuelles (Negus, 2007 : 72) ; et b) une écoute « discursive », axée sur les paroles, perçues comme essentielles, dont le sens doit être interprété, déchiffré et qui est à l'origine de réponses intellectuelles et/ou émotionnelles. (Marc, 2011, p. 52)

Des del nostre punt de vista, aquestes dues maneres d'aproximar-se a la poesia musicada són complementàries i ens preguntem si l'escolta sensorial permet fer una millor escolta intel·lectual.

D'altra banda, cal tenir en compte la reflexió de Pujadó (2007) que adverteix de la complexitat del fenomen de la poesia musicada i de la varietat de solucions que hi pot haver segons el poema, el poeta, el músic i la música:

Evidentment, no totes les musicacions i interpretacions existents tenen la mateixa qualitat. De vegades, el text i la música formen una unitat indestruïble (per exemple, quan Raimon musica Espriu o Ausiàs March); però massa sovint semblen existir en universos diferents. En alguns casos, a més, la comprensió del text es veu dificultada per una interpretació poc acurada, per la manca d'adequació entre pauses sintàctiques i pauses melòdiques, accents tòncics i accents musicals o per parèntesis instrumentals que trenquen la fluïdesa del discurs. També hem de tenir en compte que alguns poetes escriuen uns versos més fàcils de musicar (a causa de la regularitat mètrica i rítmica, de la rima, etc.) que no pas d'altres, especialment els qui utilitzen el vers lliure, els qui fan servir molt l'encavallament i els qui tenen poc sentit del ritme musical del vers (p. 10).

Un altre fet que cal tenir en consideració quan es parla de poesia musicada és que de vegades el text escrit i el text cantat o recitat tenen dos significats diferents. Segons Calvet (2011), la música pot fer aparèixer nous significats o efectes que amplien o modifiquen el text, ja sigui de manera voluntària o involuntària. A partir de l'anàlisi de la cançó de *Tempête dans un bénitier* de Georges Brassens (1921-1980), arriba a la següent conclusió:

Les rapports variés entre l'ordre linguistique et l'ordre musical donnent ainsi aux auteurs de chansons une possibilité de mise en valeur de certaines syllabes par rapport aux autres, par des segmentations inattendues qui font surgir de nouveaux signifiants enchâssés dans les précédents, et permettent ainsi de suggérer à l'oreille de nouveaux signifiés. (p. 47)

Justament per això Gregori (2019) reclama:

[...] vies d'aplicació de perspectives culturals i filològiques en els estudis sobre música popular contemporània a partir de la seva dimensió intertextual i interdiscursiva, i

també de la valoració del so com a element copartípic a l'hora de crear sentit o sentits en la recepció de l'obra. (p. 91)

Aquest últim punt ens porta a reflexionar sobre la consideració o no de les lletres de cançons com a poemes, és a dir, a establir una diferència entre les lletres de les cançons i els poemes musicats. Partint del concepte de literarietat aplicat a l'anàlisi del tema, dels tòpics, de les figures i recursos retòrics, les relacions intertextuals i l'autoreferència de les lletres de les cançons de la música popular, entesa en un sentit ampli, Cristóbal (2019b) i Verdió (2010) defensen que s'haurien de considerar poemes. D'aquesta manera, reivindiquen que les cançons haurien de ser presents a les classes de literatura i creuen que els estudis sobre noves metodologies que vagin en aquest sentit facilitaran l'entrada de les cançons a les classes de literatura malgrat les possibles reticències de la crítica literària. De fet, aquests són els arguments principals que introdueixen el monogràfic "La música i la poesia, veïnes de replà" (2019a) dedicat a l'exploració didàctica de la relació entre música i poesia on hi ha els treballs de Lleida (2019), de Vicente-Yagüe (2019) i Cristóbal (2019c).

Cristóbal (2019a), tal com diu a la introducció al monogràfic, considera que les lletres de les cançons també són poesia i fa una proposta que "se enmarca en la educación literaria basada en canciones, que introduce los contenidos literarios de la poesía española clásica a través de las canciones que escuchan los alumnos (métrica, rima, esquemas, temas, tópicos literarios, vocabulario y recursos literarios)" (p. 32) i en la qual també hi introdueix l'anàlisi dels videoclips, element que ja s'escapa de la nostra recerca. La proposta consta de quinze unitats didàctiques en les quals es proposa treballar una cançó seguint tres fases: 1) audició de la cançó (i visualització del videoclip) on es fan preguntes sobre la valoració de la cançó i sobre els temes i tòpics que tracta; 2) relació de la cançó amb referents culturals per a facilitar l'anàlisi intertextual significativa i la reinterpretació de l'obra; i 3) aprofundiment en l'anàlisi literària del text i contextualització cultural (autor, època, corrent). Així doncs, tant en aquest cas com en el de Vicente-Yagüe (2019) les propostes són la concreció pràctica de les consideracions teòriques prèvies sobre les relacions entre poesia i música i ens ajuden a comprendre-les millor.

Dins el mateix monogràfic, Lleida (2019) estudia la potencialitat de la música rap dins l'educació poètica en el context de l'educació secundària. És a dir, analitza les lletres de la

música rap mitjançant l'anàlisi mètrica i dels recursos retòrics poètics. Tot i que l'estudi no fa una consideració teòrica sobre la integració de les lletres del rap com a forma poètica, quan afirma que s'han de crear itineraris lectors que “[...] tiendan puentes entre el rap y otros tipos de poesía que tienen presencia en el currículo de la ESO, tales como la poesía de compromiso o la poesía de la experiencia, con las que se observan claros paralelismos” (p. 45), de manera implícita està considerant les lletres del rap com a un tipus de poesia i, encara que no especifiqui de quin, sí que estableix semblances amb altres tipus de poesia.

Gregori (2019), a partir d'una reflexió sobre l'atorgament del premi Nobel de literatura a Bob Dylan que segons ell “va suposar la culminació dels textos de la música popular com a literatura” (p. 90), afirmació que coincideix amb Cristóbal (2019b), introdueix un matís en la concepció de les lletres de les cançons com a poemes. En l'argumentació sobre el perquè de l'atorgament del Nobel, Gregori (2019) ressaltava el fet que de fons hi hagi la diferència entre poesia i música:

I mereix un petit anàlisi: distingeix “poesia” i “música”, entenent que la creació poètica es pot desenvolupar dins del marc musical, és a dir que la poesia seria un dels possibles components de la cançó. Aquí el mot “cançó” es refereix a un tipus d'elaboració textual amb una base musical que, d'acord amb un cert marc de comprensió, es refereix a textos elaborats que tenen interès artístic. (p. 92)

En aquest punt, quan es refereix a “textos elaborats que tenen un interès artístic” (p. 92), també s'obre el debat sobre què és la literatura i quins són els seus límits. Evidentment aquest és un tema de debat històric sobre el qual s'han posicionat els diferents corrents de crítica literària i en aquest cas, tenint en compte el vessant didàctic d'aquesta investigació, creiem pertinent partir de la consideració d'Eagleton (1983) que cita Miall (2006), segons la qual:

anything can be literature, and anything which is regarded as unalterably and unquestionably literature—Shakespeare, for example—can cease to be literature. Any belief that the study of literature is the study of a stable, well-definable entity, as entomology is the study of insects, can be abandoned as a chimera (p. 291)

Tenint en compte totes les aportacions teòriques que hem destacat sobre la diversitat de punts de vista que poden existir entre música i poesia o literatura en general, proposem una definició del que entenem per poesia musicada en aquest estudi. En primer lloc, considerarem

que són poemes tot allò que ha estat vehiculat com a literatura pròpiament dita a través dels canals socials i culturals oportuns, és a dir que considerarem poemes aquelles obres que hagin estat publicades com a tals o bé que formin part de la producció d'un poeta que vehiculi la seva producció a través de canals literaris. Per tant, un poema musicat és una obra conjunta en la qual el poema i la música, que està al servei del text poètic, s'uneixen i el poema adquireix les propietats musicals, com a mínim la melodia, i la música s'enriqueix gràcies al text poètic. D'aquesta manera, es crea un resultat sinèrgic que amplia els significats dels dos discursos.

Aquesta definició no pretén ser exclouent, el que busca és delimitar teòricament les obres sobre les quals versa la investigació sense perjudici d'altres consideracions o matisos. Entenem que les fronteres entre els llenguatges artístics són difuses i que justament les produccions liminars o híbrides són les que enriqueixen l'art, com per exemple com també passa en el cas de la poesia visual amb les arts plàstiques. Les lletres de les cançons o la poesia sonora són altres formes de relació entre música i poesia on els dos codis comparteixen certs elements, com el ritme o la musicalitat, i des d'un punt de vista teòric, que no vol dir necessàriament formal, en el primer cas el punt de partida seria la música, en el segon el so i en el cas del poema musicat seria el poema.

2.1.2. Patrimoni i identitat

Un altre punt de vista sobre la música i la poesia és a través del concepte de patrimoni cultural. D'entrada, prenem com a principal referència la definició institucional de patrimoni cultural de la Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura:

Se entiende por «patrimonio cultural inmaterial» los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003)

A partir d'aquesta definició podem entendre que, encara que no hagi estat reconegut, en aquesta investigació treballem amb expressions del patrimoni cultural immaterial de la cultura catalana. Concretament, tenim en compte el patrimoni literari —el text poètic i per tant també els autors—, el patrimoni musical —la musicació dels poemes i per tant també els músics i intèrprets— i el patrimoni lingüístic —les varietats dialectals. D'altra banda, ens sembla important destacar de la definició el paper d'aquest patrimoni en la idea d'identitat i també la influència en el respecte de la diversitat cultural.

En referència a la identitat cultural vinculada al patrimoni, un altre concepte que barreja identitat i patrimoni cultural és el de *presa de terra*. En paraules de Casellas (2013), “la *presa de terra* seria aquell aspecte que situa la festa en un context sociocultural català” (s.n.). Aquest concepte es recull en aquest treball perquè és el que permet lligar la poesia musicada al territori on s'ha produït perquè, tot i que està pensat per a actes festius en la seva totalitat, també té en compte la música com un element clau i que pot ser analitzat independentment. És necessari matisar que els paràmetres que permeten establir la presa de terra són combinables amb altres possibilitats musicals que incloguin diferents gèneres musicals, instruments o estils.

En primer lloc, es considera que una música té presa de terra quan s'hi reconeixen trets tímbrics típics del territori, és a dir, aquells instruments de la cultura tradicional, entre els quals posa per exemple “[...] una dolçaina, gralla, bandúrria o instruments de cobla [...]” (s.n.). Un altre element són els trets melòdics que reproduïxen melodies tradicionals del territori; en aquest cas és impossible fer una llista exhaustiva però hi podem trobar danses, cançons de bressol o músiques emblemàtiques de festes populars, entre d'altres. També es poden tenir en compte altres característiques, com el gènere musical. En aquest article (Casellas, 2013) es considera que els gèneres musicals genuïns són el ball pla, el contrapàs, la jota i la rumba, cadascun amb els seus derivats.

2.1.3. Corpus existents i criteris de selecció de poesia musicada

A part dels treballs específics sobre la naturalesa de les relacions entre música i poesia, hi ha altres investigacions sobre poesia musicada en català que presenten un corpus de cançons entre les quals hi ha també poesia musicada. Els primers casos són els de Soldevila (1993) i

Pujadó (2000); totes dues investigacions tenen un enfocament historicista i el moviment de la Nova Cançó hi té un pes molt important. Pel que fa a corpus exclusivament de poesia musicada hi ha el web Música de Poetes (UOC, 2007), una base de dades que es va actualitzant i que té com a fonament teòric les consideracions de Pujadó (2007). D'altra banda, hi ha el web de Viu la Poesia (Poció, 2003) que és un corpus de poemes que, en alguns casos, inclou propostes didàctiques en base a les musicacions. Finalment, també hi ha l'arxiu videogràfic SUMMA (Costa i Jordana, 2012) que recull, entre d'altres, performances poètiques. Tot i això, en aquests corpus no s'hi veuen reflectits els criteris de selecció d'aquestes produccions.

En la investigació precedent (Torrents, 2015), es va crear un corpus de poesia musicada a partir dels criteris didàctics de selecció que s'establien a través de consideracions teòriques i entrevistes a experts en aquest camp. Un dels primers punts que cal tenir present és que els criteris són orientatius ja que, tot i tenir en compte les recomanacions que es fan, s'ha de considerar cada composició individualment. És a dir, pot ser que una composició tingui alguna característica oposada als criteris però que sigui justament aquesta característica la que fa que l'obra sigui interessant i adequada per als objectius del corpus.

D'altra banda, els criteris estan organitzats en tres grans blocs: composició musical, interpretació i poema. És important que en conjunt la qualitat d'aquests tres elements estigui equilibrada per poder garantir el treball interdisciplinari de l'obra. Finalment, la línia entre composició i interpretació és molt difusa i de fet hi ha elements que malgrat que aquí només es presentin en un dels blocs formen part de tots dos àmbits.

Abans d'exposar els criteris, però, és convenient matisar el significat del verb *interpretar* ja que des de la literatura té un significat i des de la música en té un altre. En literatura, interpretar un text vol dir donar-li significat, en canvi, en música interpretar una peça vol dir executar-la musicalment. Tot i així, els dos significats es complementen perquè quan un músic toca o canta una obra musical també hi està donant significat, l'està interpretant en els dos sentits del terme.

Una vegada fetes aquestes consideracions prèvies, presentem els criteris:

a) Composició musical:

- La composició musical hauria d'estar al servei del poema, fet que es pot concretar, per exemple, en:
 - l'harmonització i el tempo creen un ambient en consonància amb els fluxos temàtics.
 - la musicació té en compte l'època històrica que evoca el poema, ja sigui per evocar-la també o per actualitzar-la.
- La composició musical hauria de facilitar la comprensió del text, fet que es pot concretar en:
 - coincidència dels accents musicals i del vers.
 - estructura musical i estructura poètica paral·leles.
 - facilitat melòdica, és a dir, música plana.
 - acompanyament que ajudi a comprendre simbòlicament alguns aspectes del poema.
- La música és recomanable que tingui cert grau de presa de terra, ja sigui tímbric o melòdic, perquè la producció es pugui vincular al territori. Dins d'aquesta condició, cal garantir certa varietat de gèneres i estils.
- No hi ha criteris per als gustos musicals adolescents però sí que s'ha d'intentar que sigui una estètica musical que no escoltin habitualment.

b) Interpretació

- La interpretació musical hauria de respectar la composició i el cantant hauria de tenir bones qualitats vocals (vocalització, dramatisme o domini del volum entre d'altres).
- S'aconsella que hi hagi dos o tres elements musicals significatius i fàcilment identificables que permetin treballar el poema musicat. Aquests elements es poden classificar en tres grans blocs: discurs (melodia, ritme), harmonia i elements expressius (estructura, instrumentalització, silencis i crescendos i decrescendos entre d'altres).
- L'intèrpret és millor que pertanyi al mateix dialecte en què està escrit el poema, fet que no implica excloure altres combinacions entre el dialecte del text i el dialecte de l'intèrpret.

c) Poema

- En el poema és important que s'hi reconeguin les formes dialectals característiques.
- El corpus, a part de ser representatiu de la varietat dialectal, també hauria d'oferir una visió panoràmica de la història de la literatura catalana.
- El poema hauria de tenir qualitat formal i temàtica que permeti també un treball transversal, ja sigui dins l'àmbit de llengua i literatura (p. ex. història de la llengua i la literatura o anàlisi lèxica) com en altres àmbits educatius (p. ex. geografia o història).
- Com que una de les característiques principals del corpus és la qüestió dialectal, l'organització dels poemes musicats és millor que segueixi aquest mateix criteri.

2.2. Educació literària

En aquest apartat presentem una breu síntesi per poder contextualitzar aquelles aportacions teòriques sobre l'educació literària que ens han ajudat o bé a fer el plantejament teòric i metodològic de la investigació o bé aquelles que ens hagin servit per posar llum a la interpretació dels resultats obtinguts. No pretenem fer una revisió teòrica exhaustiva de tots els corrents i autors que han contribuït en el camp de la didàctica de la literatura. Investigacions anteriors a la nostra han estudiat amb molta profunditat diferents aspectes de l'educació literària i per això ens remetem a la tesi de Cavalli (2015) per aquelles qüestions referides als estudis empírics i les respostes lectores partint d'un context d'estudis literaris; a la de Moreno (2016) per aquells aspectes relacionats amb el lector juvenil i la pràctica lectora; i a la de Munita (2014) pel que fa al concepte de mediació en un context de lectura literària. Tenint aquests treballs en compte, assumim que hi ha conceptes i aspectes bàsics àmpliament coneguts dins el camp i detallarem només aquells que interfereixen concretament tant en el disseny de l'experiment com els que contribueixen a la interpretació dels resultats.

En primer lloc, fem una introducció general al camp tenint en compte la perspectiva històrica. Es fa un repàs d'alguns dels aspectes més rellevants sobre l'educació literària i també s'estudien les relacions entre l'educació lingüística i literària. En el segon subapartat es fa una revisió dels estudis sobre respostes lectores i sobre estudis especialment dedicats a l'educació poètica. Finalment, l'últim subapartat és el que posa en relació l'educació literària i lingüística amb l'educació musical, tot i que per les característiques de la investigació en aquest últim punt no s'hi aprofundeix.

2.2.1. Les bases del camp

Diferents autors (Cavalli, 2019; Miall, 2006; Munita, 2017; Rosenblatt, 2002) coincideixen a l'hora de fer una panoràmica del camp de la didàctica de la literatura encara que s'hi aproximïn des de posicions diferents. Als anys seixanta i setanta és quan es produeix una crítica al sistema tradicional d'ensenyament de la literatura, entesa com una transmissió de coneixement i un estudi del patrimoni, i es van incorporar nous mecanismes com el comentari de text. En la crítica literària també van sorgir noves aportacions, com l'estètica de la recepció (Iser, 1987) i la semiòtica textual (Eco, 1981). D'aquesta manera, des dels anys vuitanta “el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego pasarán a ser la principal preocupación de la didáctica” (Munita, 2017, p. 382),

reforçats també per teories com la de les respostes lectores (Rosenblatt, 2002). Així doncs, es produeix un canvi de paradigma i l'ensenyament tradicional de la literatura deixa lloc al concepte d'*educació literària*, entesa des del punt de vista competencial, que substitueix la *didàctica de la llengua i la literatura*. Munita i Margallo (2019) fan una panoràmica del camp de la didàctica de la literatura en l'àmbit castellanoparlant. Les didàctiques es consoliden com una disciplina d'investigació en què es posen en relació els continguts i els processos d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera, “lo anterior conecta con una cierta dimensión política de la didáctica como disciplina crítica y emancipadora [...] para situarse en relación con amplios procesos sociales de circulación y apropiación del conocimiento (Bombini, 2001) que pueden favorecer la autonomía del sujeto frente a los discursos hegemónicos” (p. 157).

Tal com explica Munita (2017), dins el nou model d'educació literària hi ha dos objectius complementaris: el desenvolupament de la competència interpretativa (Colomer, 1991) i la formació de l'hàbit lector. Witte et al. (2012) recorden que el terme de *competència literària* es va forjar per analogia amb la *competència lingüística* de Chomsky. Les teories literàries de Culler (1975) i Schmidt (1980) van ser les que van donar cos teòric al concepte però de totes maneres és un terme sense una única definició consensuada. En l'àmbit internacional, Coenen (1992) ho defineix així:

The literarily competent reader is able to communicate with and about literature. The content of this communication can be highly diverse, but it does at least satisfy the requirement that the reader is able to construct coherence. This entails constructing coherence within a text to enhance comprehension, observing coherence and difference between texts, relating the text to the world (society and the personal world of the author) and relating personal judgement about the literary work to that of other readers. [...] The literarily competent reader's attitude to literature is characterized by a willingness to invest in reading and to have an open mind with regard to unusual perspectives and frames of reference. (p. 73)

En l'àmbit hispànic, Mendoza (2004, p. 71) la defineix com a “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” i postula que llegir vol dir relacionar, és a dir, que la competència literària es desenvolupa a través dels vincles intertextuals que estableix el lector entre el text i els seus propis coneixements. Segons l'autor (Mendoza, 2012), aquesta

interacció lectora és “una actividad cognitiva compleja y esencial en la recepción de cualquier modalidad textual” (p. 78). A més a més, tal com explica de Amo (2009), la competència literària és necessària per al desenvolupament del *lector model*, una estratègia textual de l'autor que li permet traçar les vies d'interpretació de la lectura del lector real. El punt clau d'aquest mecanisme és l'*intertext lector* (Mendoza, 2008), el component de la competència literària que fa que el lector real activi tots els mecanismes per a la interpretació textual i que converteix la lectura en un procés continu d'especulacions i inferències a través dels hipervincles. En la mateixa línia, Jover (2010, p. 29) defineix la competència literària com la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras”.

Ballester-Roca i Ibarra-Rius (2016), fan referència al MCERL (Consell d'Europa, 2003) i vinculen l'ensenyament plurilingüe al diàleg entre diferents llengües i literatures com a mitjà per a desenvolupar la competència literària. En el seu estudi, fan una reivindicació de l'educació poètica, tant des del punt de vista de la lectura com el de l'escriptura. Defensen que la poesia, des dels inicis, ha tingut una doble funció: la pedagògica i la de plaer. En el primer cas, moltes vegades és en el sentit de la idea romàntica que el poeta transmet i explica els misteris del món; en el segon cas, també es pot entendre a partir de la reivindicació de *l'art per l'art* que oposa la creació poètica a la finalitat moralitzadora. Finalment, també incorporen la funció de la *transmissió cultural* vinculada a la identitat:

Ligada a esta, destacamos el papel de *transmisión de cultura*, dado que la lengua y la creación literarias constituyen la baza fundamental sobre la que se configura la tradición de un pueblo, su cultura y la propia identidad. En la lengua y la literatura se encuentra depositada la visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas. (p. 12)

Així mateix, destaquen la importància del vincle afectiu amb les obres, que promou la dimensió socialitzadora de la poesia a través del sentiment de pertinença a un col·lectiu. De la mateixa manera, afavoreix la participació en la societat gràcies als referents culturals compartits entre productes culturals cada vegada més units:

Desde la inclusión de diversos lenguajes estéticos en el intertexto del nuevo lector, ya sean mediáticos, musicales o audiovisuales, hasta una selección plural de lecturas políticas desde la que recorrer transversalmente prejuicios lingüísticos, culturales,

políticos, sociales y religiosos. De esta forma, la enseñanza de la poesía podrá abandonar la cúpula académica para interpelar a los discentes contemporáneos y responder a sus necesidades formativas. [...]

La formación del lector poético supone una apuesta por el lector crítico y el ciudadano consciente de la herencia recibida a través del patrimonio cultural, que solo podrá afrontarse desde la respuesta comprometida y el diálogo con la sociedad que supone, en definitiva, la educación literaria en el siglo XXI. (p. 14-15)

Un altre dels conceptes clau a l'hora de parlar d'educació literària en general és la mediació, que parteix de la teoria socioconstructivista i del concepte de *zona de desenvolupament pròxim* (Vigotski, 2006). Tébar (2017) defensa que l'educació és la medicació essencial en el desenvolupament de les persones i en l'aprenentatge de viure plenament en societat. El mediador ha de crear un ambient de confiança i ha de vetllar perquè es produeixin tres condicions imprescindibles en l'acte pedagògic: *intencionalitat*, la implicació real del subjecte en el procés d'aprenentatge; *significat*, que comporti un aprenentatge significatiu; i *transcendència*, influència més enllà de la necessitat immediata. Així mateix, la mediació educativa ha de servir per a 1) la formació de la persona en autonomia, llibertat i responsabilitat, 2) afrontar el canvi constant en què vivim amb reflexió i transcendència i 3) la regeneració moral i vida interior davant d'una *modernitat líquida* (Bauman, 2003).

Diferents autors han estudiat la mediació dins un context literari (Cavalli, 2015; Chambers, 2007; Fittipaldi, 2012; Munita, 2014) i en destaca especialment l'exploració teòrica que en fa Munita (2014) en el primer capítol de la tesi. De manera resumida, Munita i Manresa (2012) destaquen dos punts importants generals de la mediació per aplicar a la mediació literària: en primer lloc, la importància d'un context interactiu com a mitjà d'aprenentatge i en segon lloc el rol del professor mediador, encarregat d'organitzar aquest context per orientar i regular l'activitat. A partir d'aquestes dues idees, Munita i Manresa (2012) proposen com s'hauria de gestionar la mediació en el camp de la lectura, que té com a base la discussió literària (*cf.* Chambers, 2007):

La creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos con los niños, la puesta en juego de la literatura como una forma de diálogo con la vida personal del niño y con la vida sociocultural de una comunidad, y finalmente, el arraigo de factores motivacionales, en especial cuando hablamos de una práctica

cultural altamente valorada que, no obstante, tiene escasa presencia en el devenir cotidiano de las sociedades contemporáneas. (Munita i Manresa, p. 121)

Blau (2003) fa una proposta de tallers literaris sobre poesia a partir de la discussió literària. Els tallers es van realitzar en el context de formació del professorat però posteriorment es van replicar a centres d'educació secundària amb els mateixos bons resultats. A través d'un procés de preguntes i respostes, l'autor convida a reflexionar els alumnes sobre la construcció de significat del text literari; sobre les interpretacions que se'n poden extreure, qüestionant el fet que es donin interpretacions tancades als alumnes; i sobre què vol dir entendre una poesia a partir de l'autoavaluació de la comprensió:

The goal of such exercises, it must be kept in mind, is to foster the development of a disciplined, autonomous literacy in students while building a culture of learning in the classroom that, unlike the prevailing culture of literary dependence and subservience, promotes the literary and intellectual enfranchisement of students readers. (p. 34)

En el taller que proposa Blau (2003), els alumnes estan organitzats per grups de tres persones i tots treballen el mateix poema. La realització de les tasques de vegades es fa de manera individual, amb el grup de tres o bé amb tot el grup classe. El desenvolupament del taller s'organitza en cinc passos:

- 1) Fan tres lectures individuals del poema i puntuen la comprensió després de cada lectura. Després de la tercera lectura, demana que escriguin una petita reflexió sobre quin ha estat el seu procés lector i quines preguntes tenen sobre el poema. Finalment, han de tornar a autopuntuar la comprensió del poema.
- 2) Per grups de tres, posen en comú el procés pas 1) i després tornen a puntuar individualment la comprensió del poema.
- 3) Tot el grup classe posa en comú els dubtes sobre el poema i expliquen quin ha estat el procés que han seguit.
- 4) Es recullen dades sobre l'experiment: les puntuacions, la reflexió, els dubtes i la posada en comú amb el grup de tres.
- 5) A partir de les dades recollides al pas quatre, per mitjà del diàleg extreuen conclusions sobre els principis que guien l'aprenentatge i l'ensenyament de la literatura.

Segons la investigació de Blau (2003), d'aquests tallers es poden extreure diferents consideracions sobre la comprensió. En primer lloc, en el pas 1), després d'escriure la reflexió s'autopuntuen millor la comprensió del poema perquè el fet de posar-ho per escrit fa que ells mateixos solucionin alguns dubtes. Referent a l'autoavaluació de la comprensió, també assenyala que de vegades els estudiants encara no tenen prou consciència metacognitiva per valorar el grau de comprensió. En aquest sentit, també remarca la importància de promoure l'autonomia dels estudiants i, tot i que és convenient donar-los una mica d'informació i context, també és aconsellable que no sempre facin una "lectura segura" on se'ls donin totes les pistes de lectura perquè puguin experimentar les dificultats o les frustracions que de vegades genera la lectura literària.

Un dels punts on fa més èmfasi és en la importància de la relectura i destaca que de vegades per molts estudiants de secundària és una estratègia desconeguda. Segons l'autor, la lectura és essencialment un procés de relectura en el qual es va construint el significat del text progressivament i per exemplificar-ho compara el procés de la lectura amb el de l'escriptura. Seguint l'esquema de Scholes (1985) argumenta que els tres processos dels lectors són lectura, interpretació i crítica i que aquests processos no es duen a terme de manera lineal. De fet, se centra molt en l'estudi de la interpretació. En aquest aspecte, introdueix la diferència entre el que podríem dir la comprensió literal del text, és a dir, del significat de les paraules, i la comprensió general o global sobre què diu el text, tot i que en l'autoavaluació de la comprensió no demana aquesta diferència.

D'altra banda, també es pregunta si de vegades la relectura és contraproductiva a l'hora de fer l'autoavaluació de la comprensió perquè com que el lector llegeix el text de manera més aprofundida, s'adona de les confusions que li produeix el text i que en una primera lectura no havien sorgit. De totes maneres, això demostra que en el fons ha comprès millor el text tot i que presenta dubtes a l'hora d'autopuntuar la comprensió. Considera que el lector troba deshonest puntuar millor la comprensió quan té més dubtes sobre el text, però de la mateixa manera també li sembla deshonest puntuar-la pitjor si l'està entendent millor. L'autor diu que la solució més lògica és canviar la puntuació anterior, però creiem que aquesta solució tampoc no acaba de funcionar perquè altera el valor inicial de la comprensió que és un dels fenòmens que s'estudia. En aquest sentit, Blau (2003) reflexiona sobre la importància de la inseguretats en el procés de l'aprenentatge:

But it is precisely their willingness to surrender the security of their knowledge and to launch themselves into the abyss of uncertainty [...] that allows learners to advance in their learning. (p. 64)

Una de les altres conclusions de l'estudi que enllaça amb la teoria socioconstructivista és que la lectura es completa socialment a través de la conversa, que esdevé un mitjà per augmentar el coneixement literari. Per això és important que els alumnes tinguin espais per a compartir les lectures en petits grups, ja que el treball en grups fa que els estudiants siguin més competents, més productius intel·lectualment i lectors més autònoms. En aquest sentit, Blau (2003) defensa l'ensenyament de la literatura com una eina bàsica per al desenvolupament del pensament crític, imprescindible per viure en societat, i creu que les classes de literatura tenen la finalitat de “teach students an intellectual discipline that defines critical thinking in every field and fosters academic success in every subject of study” (p. 57), ressaltant així la importància de la lectura seguint els tres processos —lectura, interpretació i crítica— que no és només aplicable a la literatura sinó que contribueix a la configuració d'un patró de pensament.

Seguint la mateixa línia, Sams (2013), en un article reflexiu que mostra algunes pràctiques docents i les comenta, reclama una educació poètica que deixi més espai a l'estudiant per llegir i interpretar ell mateix el text poètic, en comptes de rebre una lectura tancada per part del docent, que a més ve condicionada per la realització d'un examen posterior. A partir d'aquí, reflexiona sobre la problemàtica de l'objectualització de la poesia:

This suggests that a pedagogy of poetry must allow time for lingering and messy up; for feeling and inhabiting the textured world a poem offers. As tempting as it might be for us to tie the poem down and pronounce “what it really means,” we teachers should resist this urge and offer students opportunities to explore the text in a time of reading that is forgiving, abundant, and, thus, generative (Collins, 2001). That requires that teachers position themselves not as keepers of secret meanings (Blau, 2003) but as midwives to students engagement with poetic text. (p. 103-104)

A continuació aplica la proposta de Blau (2003) a les classes de formació de professorat amb uns resultats similars. No replica exactament el taller que proposa Blau (2003) però sí que fa puntuar la lectura als professors en formació, els fa subratllar allò que els interpel·li sigui quin

sigui el motiu i després els fa escriure un petit text durant cinc minuts. Segons Sams (2013), aquest procediment “allows students to bring their emotions, senses, and experience to the text under study, to enrich what might otherwise be dry, mechanical analysis with interpretations that are grounded in being a feeling, living, emotional, and rational person” (p. 108). En la formació que proposa, intenta trobar l'equilibri entre que els estudiants tinguin el temps i l'espai necessari per a fer una lectura personal de l'obra i de l'altra que tinguin les eines per aprovar els exàmens i les proves necessàries, que són part del *temps exterior*, és a dir, aquells elements externs que condicionen la docència.

Així mateix, moltes de les estratègies utilitzades en els tallers de Blau (2003) coincideixen amb les que es presenten a *Poesia i educació. D'Internet a l'aula* (Bordons et al., 2009). En el segon capítol, Bordons i Ferrer (2009) proposen estratègies per al treball amb un sol poema tant per aprofundir en el significat com en la forma. En aquest cas, volem destacar especialment la que fa referència al fet de treballar explícitament el *ritme* i la *musicalitat*, ja que és un element essencial de la poesia que en el cas de la poesia musicada encara pren més importància. També proposen orientacions per a la creació d'una seqüència didàctica, que té una durada d'entre sis i deu hores, que inclogui diferents poemes. Algunes fan referència a la selecció del corpus, que és un aspecte que ja s'ha abordat (§ 2.1.3.), i les que són més pertinents en la nostra investigació són:

- Desenvolupar les tasques intermèdies que permetin acomplir els objectius plantejats.
- Procurar l'equilibri entre el treball individual i el col·lectiu i que les interaccions que s'hagin de produir a l'aula siguin riques i variades.
- Tenir en compte les fases de planificació del text (planificació, textualització i revisió).
- Dissenyar les eines per recollir dades i avaluar inicialment, formativament i sumativament. (Bordons i Ferrer, 2009, p. 42-43)

A l'hora de dissenyar tant propostes didàctiques com investigacions acadèmiques, és important tenir en compte els trets dels lectors juvenils, als quals es dirigeix aquesta investigació. Tal com es desprèn de la lectura de Munita i Margallo (2019), la majoria d'estudis sobre l'educació literària estan fets dins del context de l'educació infantil i primària especialment, tot i que la recerca sobre el lector juvenil és on es concentren més investigacions en l'àmbit de l'educació secundària. Fent un repàs de les diverses aportacions acadèmiques, Munita i Margallo (2019) resumeixen així el lector juvenil:

lo han descrito a nivel genérico como un lector “mediano”, que lee principalmente por entretenimiento y evasión (aun cuando la lectura no esté dentro de sus prioridades de ocio), cuyo interés y capacidad de fruición radican casi exclusivamente al “enganche” con la trama y en la identificación con los personajes; suele encasillarse en un corpus restringido de lecturas y, a nivel de su competencia literaria, tiene pocos problemas en la comprensión literal pero muchos en la comprensión interpretativa de las obras. Es decir, un perfil que evidencia cierto fracaso en la educación literaria, tanto en la construcción de hábitos lectores como en la formación del lector literario. (p. 162)

També hi ha estudis que complementen aquesta visió i mostren que és un lector capaç de crear enllaços entre diferents mitjans a través del mateix univers ficcional, que busca crear llaços amb una comunitat de lectors i que consumeix productes culturals pensats per a joves sense passar per la mediació del docent.

Dins d'aquesta línia, Manresa (2009), en el seu estudi concret sobre els hàbits lectors juvenils, constata que el criteri principal d'elecció de lectures per part dels alumnes de secundària és el de *llibres coneguts*, dins els quals hi ha les publicacions internacionals de lectura massiva i els llibres que els resulten familiars, principalment sagues i sèries. D'aquesta manera, la lectura de poesia queda fora de la lectura habitual dels adolescents, fet que s'engloba dins la tendència general de la població lectora. Entre d'altres factors, és per això que Manresa (2009) considera que l'hàbit lector no es pot mesurar amb el criteri de freqüència o quantitat de lectura, sinó que també s'ha de tenir en compte la diversificació de la lectura (gènere, temàtica, autors, etc) i la capacitat de reflexió sobre el que es llegeix.

A partir d'aquestes premisses, l'autora (Manresa, 2009) estableix tres perfils de lectors juvenils. La minoria, que representen tan sols un 5% de la població juvenil, són lectors *diversificats*, que llegeixen sovint i literatura de diferents tipus. A continuació hi ha el lectors *equilibrats*, també una minoria, que llegeixen textos diversos però amb una variació limitada. Finalment hi ha els lectors *encasellats* que representen la gran majoria de la població juvenil i que són els que llegeixen poca quantitat de llibres i només d'un sol tipus, els anomenats llibres coneguts. Com veiem, només els lectors diversificats són els que gràcies a la diversitat de gèneres que llegeixen incorporen la poesia en les seves lectures.

Per aconseguir millorar els hàbits lectors de la població juvenil i promoure el pas dels lectors encasellats i equilibrats a lectors diversificats, recomana tenir en compte no només la diversitat de les lectures sinó també la recurrència, és a dir, que coneguin diferents propostes dins d'un mateix gènere o estil. Si bé insisteix en la importància del context escolar per oferir aquesta diversitat i recurrència de lectures ja que és el lloc on tots els estudiants tenen l'oportunitat d'accedir a aquests textos, també reconeix les limitacions de la intervenció escolar en aquest aspecte i assenyala:

proponerse crear o aumentar los hábitos lectores desde la escuela no puede basarse en generalidades; es imprescindible diseñar estrategias que cubran cada una de las características necesarias para ser un buen lector. Y la investigación muestra los efectos positivos de estas estrategias. La inmersión en un entorno poblado de textos propicia el aumento del apetito lector, lo cual se traduce en una ampliación de los horizontes de lectura originarios de los jóvenes y, en consecuencia, en un avance en la formación lectora y literaria de los adolescentes. (p. 52-53)

Finalment, també cal tenir en compte que les relacions entre llengua i literatura a l'aula són complexes, per això és necessari estudiar quins són els avantatges o els inconvenients de treballar-ho conjuntament a l'aula. En aquest cas, per l'objectiu de l'estudi, ens interessa específicament la poesia a nivell de literatura i la variació dialectal a nivell de llengua. Ferrer (2003) en un estudi sobre l'ús de poesia en classes de català per a adults detecta quins són els aspectes que es veuen afavorits per aquest treball conjunt; tot i que l'estudi estigui fet amb estudiants adults i no joves, els elements que en destaca es poden transferir a l'ensenyament de la variació dialectal a l'ESO.

En primer lloc, Ferrer (2003) proposa la distinció de dos aspectes que la poesia permet treballar a la classe de llengua: aspectes formals i aspectes temàtics. Per aspectes formals s'entenen els elements lingüístics i en destaca la fonètica, que inclou l'entonació i la dicció; la morfosintaxi; i el lèxic nou. Observem així que tots aquests aspectes són rellevants en l'estudi de les varietats dialectals. Pel que fa als aspectes temàtics, fa referència a la reflexió sobre els sentiments i sobre el *jo*, temes que no acostumen a ser presents als currículums de català per a adults, però el context a secundària és diferent. És per això que creiem convenient completar aquest apartat adaptant els arguments que es desprenen d'un estudi de Bordons (2003) en què es defensa la introducció de la literatura a classe de llengua i que segons la

classificació de Ferrer (2003) es poden incloure dins els aspectes temàtics. Primerament, Bordons (2003) fa un repàs de la història de l'ensenyament de la llengua, que passa del model estructuralista al generativista, i la literatura, que va d'una visió més historicista a un model més semblant al del comentari de text, i conclou que una i altra estan estretament lligades en diversos sentits:

L'estilística està plenament lligada a la sociolingüística. I la lingüística del text basa, en molts casos, les seves recerques en l'estudi del text literari.

Per tant, sembla que la història i l'objectiu de les mateixes disciplines associen forçosament llengua i literatura. A pesar d'això, a les aules i als llibres de text, sembla que existeixi un divorci inexplicable, la qual cosa obliga a buscar una justificació per a la literatura. (p. 8)

La primera justificació que aporta l'autora (Bordons, 2003) és que la literatura és un element de motivació ja que "és una font de plaer estètic, emotiu o intel·lectual" (p. 9). En segon lloc, la literatura incideix en l'educació humana atès que, tal com diu Aristòtil a la *Retòrica*, la literatura explica les coses en universal, és a dir, no tal com són sinó tal com podrien ser. De la mateixa manera, permet ampliar el coneixement cultural. Un altre aspecte és el desenvolupament cognitiu que procura, perquè tal com diu l'autora, "la literatura constitueix un gran ajut per a la maduresa general de l'individu i per al desenvolupament de la conceptualització" (p. 9). Finalment, permet millorar les competències relacionades amb la comprensió lectora i també la capacitat expressiva.

Un exemple de la presència de la literatura a la classe de llengua, o bé a l'inrevés, és el treball de Porredon (1992) en què proposava precisament el treball de la dialectologia a través de textos literaris però principalment narratius. El llibre consta d'un capítol per a cada dialecte, en què hi ha una introducció a les característiques del dialecte, un text que n'és representatiu amb exercicis per a treballar-lo i una antologia d'altres textos del mateix dialecte. De totes maneres, en els exercicis només es tracta la qüestió sociolingüística i es deixa de banda la dimensió literària del text, per tant, es perd en certa manera el treball conjunt. Cal destacar, però, que és una proposta didàctica i no un estudi d'investigació com a tal, per tant no hi ha resultats que permetin valorar els beneficis d'aquest treball conjunt.

2.2.2. Les respostes lectores i la didàctica de la poesia

Cavalli (2019) fa un resum de les investigacions sobre educació literària que s'han dut a terme en el context català i assenyala la poca atenció que ha rebut l'estudi de les respostes lectores a la poesia:

In the Catalan context, scholars have worked towards the consolidation of a field of research centered in the education of the literary reader (Colomer, 1991, 1996; Mendoza, 2004; Munita, 2017). There has been a growing interest in the empirical study of the student-reader, which has focused on reading habits of narrative texts (Aliagas, 2011; Colomer 2008, 2009; Manresa, 2007, 2009, 2012; Munita, 2014; Reyes, 2011). Recently the literature has recognized the need to start looking at literary discussions as a mediational mean for literary learning (Munita, 2017). On the other hand, besides some research on outside-of-school poetry writing, and spoken word performance (Aliagas, Fernández, Llonch, 2016; Sanz, 2011), students' responses to poetry have been scarcely studied. (p. 27)

L'autora (Cavalli, 2015), al marc teòric de la seva tesi doctoral, detalla com a partir dels anys vuitanta sorgeixen dues subdisciplines dins de la Teoria de la Recepció: la poètica cognitiva i els estudis empírics de la literatura. En aquesta investigació, ens interessen especialment les investigacions de la segona. Miall (2006) defensa la importància dels estudis empírics, tot i que considera que hi ha alguns aspectes que cal reforçar per acabar de donar validesa al camp d'estudi, com per exemple el marc teòric de referència. Davant dels problemes o objeccions que es fan als estudis empírics, explica aquests tres aspectes des del punt de vista empíric:

- 1) La renovació del cànon. La reinterpretació és un signe de l'inexhaustible vigor dels textos canònics. De fet el cànon es renova ell mateix en l'experiència individual dels lectors. Allò important del cànon són les lectures que se'n fan i hi ha exemples sobre com els textos influeixen directament la vida de les persones, fet que es pot estudiar empíricament.
- 2) Deshabitució. La literatura ens permet deshabituar-nos dels processos estereotipats de la vida quotidiana i les expectatives que té el lector són diferents en l'una i en l'altra. Miall (2006) parla dels diferents usos del llenguatge i qüestiona si l'ús no comú del llenguatge és una característica intrínscica de la literacitat. D'una banda no hi ha unes característiques específiques que determinin que un text és literatura i de l'altra

no es pot considerar que qualsevol text pot ser llegit com a literatura i fer-ne totes les interpretacions possibles ja que les interpretacions es desprenen de les característiques del text en si. És una qüestió que no s'ha resolt encara a nivell empíric però proposa:

What is clear from existing studies, is that dehabitation is a prominent, perhaps even the most significant, aspect of readers's responses to literary texts, and that as an agent for initiating this response identifiable formal features of the language of text often play a key role. (p. 19)

- 3) Descentrament. És la suspensió del subjecte durant la lectura que permet als lectors posar-se al lloc dels personatges. Hi ha estudis sobre com el text literari genera més respostes personals (en comparació a textos expositius, per exemple) i sobre la naturalesa de la ficcionalitat i els seus efectes.

A partir d'aquestes idees, una de les preguntes que intenta respondre Miall (2006) és què fan els lectors quan llegeixen un text literari. Argumenta que la interpretació metafòrica o simbòlica del text és poc freqüent entre els lectors comuns, que la majoria busquen un altre tipus d'experiència. Les respostes a la pregunta inicial es poden respondre amb diferents tipus d'estudis: 1) ús d'un sol text sobre el qual s'hipotitza que les característiques o els elements/dispositius intrínsecs del text influeixen els lectors, com per exemple un estudi on es valorava tant el temps de lectura com les respostes personals amb contingut emocional en textos de característiques formals diferents i els resultats eren molt semblants entre lectors experts i no experts; 2) trobar o crear determinants extrínsecs que puguin influenciar els lectors, per exemple estudiar si els lectors tarden més a llegir un text quan saben que és un text literari, fet que faria qüestionar si la lectura literària ve determinada pel context (expectatives) o per les característiques del text; 3) comparació entre la lectura de dos o més textos i estudiar si “a literary text is more likely to speak to the individual through its resonances with the individual's autobiographical experiences” (Miall, 2006, p. 29) i també estudis amb el mètode de *think aloud* durant o després de la lectura per veure quin és el procés lector.

Dins els estudis sobre quins són els processos lectors, un dels aspectes claus sobre els que treballa Miall és la importància del rol dels sentiments —*feelings*— en la lectura, i ho oposa a

la idea d'interpretació del text, sobre la qual té moltes reserves ja que creu que l'interès minvant per la literatura en general ve donat pel fet de demanar als estudiants què vol dir un text literari i que donin una interpretació moltes vegades ja enfocada pel professor, i que aquest fet els allunya de l'experiència lectora. D'aquesta manera, Miall (2006) creu que els estudis han de tenir en compte “[...] the domain of feeling, which is central to the experience of literary reading” (p. 35) i suggereix que “if we wish to understand the process of reading then feeling must be given as much consideration as cognition” (p. 35).

En aquesta direcció, Miall (2006) i Miall i Kuiken (2002), estudien els tipus de sentiments provocats per la lectura. Les tres primeres reaccions poden estar provocades per altres estímuls però anticipen el quart nivell, que consideren que és el distintiu de la lectura literària:

- a) *Evaluative feelings*, com per exemple el plaer, la frustració o la satisfacció que provoca la lectura. Proporcionen un incentiu per mantenir la lectura o considerar-la després i com a lectors persegueixen aquest tipus de sentiments. Un exemple és quan els lectors diuen que “books are entertaining, exciting, engaging, or amusing” (Miall i Kuiken, p. 223).
- b) *Narrative feelings*, com per exemple el suspens, la curiositat i l'empatia. Aquests sentiments estan involucrats en els processos mitjançant els quals es desenvolupa i manté una representació del món de ficció. Es genera empatia amb els personatges i per entendre el text s'activen els mateixos mecanismes de les habilitats socials que permeten entendre els altres.
- c) *Aesthetic feelings*, com la fascinació, l'interès o la intriga, que poden constituir el moment inicial en la resposta dels lectors als components formals dels textos literaris. Els lectors s'adonen de certes característiques formals que els fan fixar-se més en alguns fragments de textos i els condueixen a revisar el significat d'allò que estan llegint.
- d) *Modifying powers of feeling*: Han descobert que, de vegades, els sentiments estètics i narratius interactuen per produir metàfores d'identificació personal que modifiquen l'autocomprensió del lector. Els autors apliquen el concepte de catarsi aristotèlica, que identifica una forma particular d'un patró més general en el qual els sentiments narratius i estètics evocats durant la lectura interactuen per modificar la percepció del propi lector. Aquest tipus de sentiments només actuen en alguns lectors i només de vegades, són els menys freqüents.

Independentment d'aquestes reaccions, Miall (2006) proposa tres propietats dels sentiments. En primer lloc ajuden a relacionar conceptes de camps diferents, també permeten fer anticipacions i finalment posen en qüestió elements d'un mateix. Miall i Kuiken (2002) creuen que “[...] feelings are more likely to elicit recollections that are not conventionally but, rather, affectively related to the text” (p. 227) i d'aquesta manera defensen la incorporació dels sentiments dins el camp d'estudi de les respostes lectores.

En el fons, Miall el que vol dir és que s'han d'estudiar els processos lectors empíricament i assumeix que hi ha dos tipus de lectura: 1) la *interpretativa*, que seria la més acadèmica, que moltes vegades s'acaba allunyant del text i que fa que molts estudiants no se sentin interpel·lats per la literatura, i 2) la *corrent*, dels lectors no especialistes que llegeixen motivats per l'argument de la història, la bellesa del text, etc, però que no hi busquen un significat profund o una interpretació i es deixen portar pels sentiments que els genera la lectura. Segons l'autor, els estudis s'haurien de centrar en el segon tipus de lectura, que és el més comú. De totes maneres, tal com mostren les diferents aportacions teòriques al camp d'investigació, aquests dos tipus de lectura no haurien d'oposar-se o ser excloents, ja que tenir eines per poder fer una lectura interpretativa també permet fer lectures corrents més gratificants, encara que l'objectiu dels lectors sigui la lectura per plaer. És important que els lectors desenvolupin la competència interpretativa per poder aproximar-se al text de la manera que els interressi segons l'ocasió.

Des d'una altra perspectiva, Peskin (2010) descriu, partint de les aportacions de diferents autors, un model sobre l'estructura del desenvolupament en el processament dels textos poètics. Es plantegen quatre estadis on es mobilitzen diferents tipus de coneixements: a l'estadi 1 només s'activa el coneixement general del món, a l'estadi 2 hi entra en joc també el coneixement del gènere poètic i hi ha un reconeixement del gènere, a l'estadi 3 dins la identificació del gènere s'activen les expectatives convencionals sobre el gènere i el reconeixement dels recursos textuais, als quals s'hi suma el coneixement del període històric i de l'autor a l'estadi 4, on se situen els lectors experts. En la investigació que planteja analitza les diferències entre tres grups d'edats diferents a l'hora de reconèixer i processar un mateix text en forma poètica i en forma narrativa i observa quina és l'evolució dels lectors no experts a l'hora d'anar canviant d'estadi:

In summary, this study has shown that there are systematic changes in what students process and attend to when reading a text in poetic versus prose format through the school years, and that these changes seem to involve a long process of formal literary education. Prior to beginning formal poetry instruction, children at the beginning of Grade 4 did not even appear to categorize a poem as a poem. Even after more than 4 years of literary training, 8th graders provided genre categorization, but did not verbalize the conventional expectations and literary devices associated with poetry or spend any more time processing the poem-shaped texts. Only the 12th graders spent significantly longer processing the texts in poetic form than prose, thinking aloud about their expectations, and observing textual devices associated with the genre of poetry. (Peskin, 2010, p. 99)

És a dir, que els estudiants de 4t (9-10 anys), es queden en un estadi 1; els de 8è (13-14 anys) arriben a un estadi 2; i finalment els de 12è (17-18 anys) a un estadi 3. D'aquesta manera, l'autora confirma que esdevenir un lector de poesia entrenat és un procés llarg i lent.

Peskin es fixa molt en el text, els dispositius que faciliten la lectura, en canvi Miall se centra en el que podríem anomenar l'*evolució emocional* del lector, deixant de banda quins mecanismes del text ho produeixen. Podem argumentar, però, que tot i que la lectura que proporciona una experiència literària és la més freqüent en els lectors, l'educació ha de permetre desenvolupar la competència literària i per tant tot i que no pot deixar de banda el gaudi de l'experiència literària, amb els processos que proposa Miall, també ha de proporcionar eines d'anàlisi com les que té en compte Peskin. Per tant, aquí també hi entra en joc el context de lectura (educatiu o social) i si hi ha diferències entre un tipus de lector i uns altres, fet que també tracta Miall.

Dins del context de l'educació secundària, Cavalli (2019) estudia la importància del diàleg en les respostes a la poesia. En aquesta ocasió, estudia concretament com la conversa dialògica influeix en l'experiència estètica de la lectura d'un poema partint del que diu Bajtín (1989), que la construcció compartida de significat permet diferents nivells d'assimilació o bé de rebuig dels discursos que es produeixen. Així, destaca la importància de la conversa com a eina per a explorar significats i com a facilitadora de l'experiència estètica i de l'alfabetització poètica. Les conclusions més rellevants són les següents:

First, the importance of mediation of the reader's response, in this case through dialogic activity, which happens in conversational and non-conversational situations. Second, the usefulness of understanding the particularities of poetry (e.g. deviation) as the object of activity. The consideration of these two dimensions could also be valuable for teachers interested in using poetry in their classes. (Cavalli, 2019, p. 36)

Pel que fa al primer punt, és important ressaltar que la mediació no només es produeix en el moment de la conversa, sinó que les reflexions per escrit també esdevenen activitats dialògiques. En aquest procés s'hi troben tant respostes emocionals com exploracions sobre el sentit del món, dos tipus de respostes que contribueixen a l'alfabetització literària. Del segon punt, cal explicar que l'autora es basa en el concepte de *deviation* de Rosenblatt (1978), que parteix de les idees formalistes i, de manera simplificada, es podria entendre com un equivalent als recursos estilístics en què es fixa el lector i que serveixen per construir significat. D'aquesta manera, assenyala la importància d'entendre i de tenir en compte les particularitats del gènere poètic a l'hora de treballar la poesia a l'aula i també a l'hora d'interpretar les respostes. Els resultats de la investigació de l'autora (Cavalli, 2019) també descriuen quin és el procés interpretatiu que segueixen els estudiants a l'hora d'enfrontar-se a un poema, en aquest cas un poema objecte de Joan Brossa. Gràcies a l'activitat dialògica són capaços de passar de la simple descripció de la imatge a fer una interpretació metafòrica del poema. Aquesta progressió ideològica, a més, dona lloc a una reflexió de caire social, en aquest cas sobre la distribució de la riquesa.

La investigació de Cavalli (2019) té el focus posat en l'estudi de les respostes lectores però també ens interessa destacar altres estudis relacionats amb l'educació poètica. En primer lloc, Barrett (2011) presenta una investigació en el context de formació del professorat que, encara que s'allunyi una mica del focus de la nostra recerca, obté uns resultats interessants. L'autor fa una recerca-acció sobre l'aprenentatge basat en problemes (PBL) de tipus *hard fun* en poesia en un context d'educació superior i es basa en la teoria d'anàlisi del discurs per obtenir els resultats. Després de l'experiència didàctica, els alumnes escriuen un poema que esdevé l'evidència de l'aprenentatge que han fet: "I analysed the form and function of the language-in-use in this poem to interpret it as a poem of transformative learning" (p. 11). Així doncs, vincula la poesia amb l'educació des d'un altre punt de vista i afirma que "learning involves a transformation of self", de la mateixa manera que Miall (2006) defensa que la lectura pot

provocar *modifying powers of feeling*. En la formació del professorat, per tant, s'evidencia que gràcies a la producció poètica hi ha hagut un procés de canvi actitudinal i els estudiants han passat de concebre l'educació centrada en el docent a una educació centrada en l'alumne.

Relacionat amb la formació dels docents, Domingo (2016) assenyala la falta de coneixement tant per part dels estudiants com per part dels docents d'aspectes bàsics per a la lectura de la poesia, com el recompte sil·làbic o la rima, que considera essencials a l'hora de poder fer una bona lectura poètica. Bibbó (2016), en canvi, presenta una experiència didàctica on els alumnes tenen a la seva disposició llibres de poesia molt variats i escullen poemes per fer-ne una antologia. L'activitat vol posar èmfasi en la socialització de la lectura i promoure les relacions intertextuals, ja sigui dins el gènere poètic o narratiu, però no n'extreuen resultats concloents.

Per contra, Schillinger et al. (2010) fan una recerca-acció de llarga durada amb un grup d'alumnes de secundària d'un curs sobre poesia i analitzen els resultats de cinc mesos de treball on han recollit diferents tipus de produccions poètiques que s'han realitzat en formats molt diversos i en diferents contextos. L'experiència promou l'escriptura de la poesia com a forma també de llegir-la. És a dir, escriuen poesia a partir de la lectura i anàlisi de poesia de diferents tipus. Aquest treball amb la poesia, que inclou la lectura dramatitzada, també té un impacte en la percepció del jo i permet l'experimentació amb la pròpia identitat. Es basen en quatre principis de pràctica que queden validats pels resultats de l'experiència:

- 1) Un treball intens i sostingut amb poesia altera el paisatge de l'aula tradicional d'anglès.
- 2) La immersió dels estudiants en poesia inspirarà la seva pròpia poesia.
- 3) Amb una immersió sostinguda, els estudiants desenvolupen preferències poètiques i comoditat actuant dins del gènere.
- 4) La comunitat es desenvolupa al voltant i dona suport a una immersió poètica.

Conclouen que:

As we continue to work with poetry in our classrooms, we believe there is more promising work to be done in the study of the relationship between poetry immersion and identity development. Deep genre study allows the time necessary for both teachers and students to engage in playfulness, to become experts, and to bring their knowledge and growing understanding of the devices and forms of poetry to each

other. It will be up to us to create these spaces and moments whenever possible, but we feel the effort is worth it. (Schillinger et al., 2010, p. 123)

Tenint en compte els estudis sobre educació i poesia i els estudis sobre respostes lectores, ens interessa especialment el treball de Fittipaldi (2012) que després de fer un repàs dels estudis sobre el rol del lector, la lectura literària i els models de categorització de respostes lectores, arriba a un model propi. La proposta està feta per analitzar les respostes d'infants d'entre deu i tretze anys davant d'un àlbum il·lustrat, per tant on hi ha una combinació de text narratiu i il·lustració. En el cas concret, es tracta de l'àlbum *Emigrantes*, de Shaun Tan (2007) llegit en format de lectura compartida entre infants immigrants i autòctons. En primer lloc, compara els models de categorització de respostes davant d'àlbums il·lustrats en un àmbit escolar. Després d'analitzar-los (taula 1) i constatar la dificultat del camp a causa dels múltiples punts de vista, la gran varietat de respostes que ofereixen els lectors i l'accés limitat al procés lector que pot tenir l'investigador, observa que en totes les propostes (Fittipaldi, 2008; Kiefer, 1995; Madura, 1995; Sipe, 2008) hi ha alguns punts en comú, per exemple la connexió personal que fan els infants amb els textos, i conclou que hi ha quatre elements comuns que estableix com la base del model que proposa: *personal, intertextual, composicional i referencial*.

Taula 1

Models de categorització de les respostes lectores dels infants davant la lectura d'àlbums

Kiefer	Madura	Sipe	Fittipaldi
- Informativa	- Descripció	- Analítica	- Composicional
- Heurística	- Interpretació	- Intertextual	- Realista
- Personal	- Tendències	- Personal	- Mediàtica
- Imaginativa	- temàtiques	- Transparent	- Metafòrica
		- Performativa	- Personal o íntima

Font: Fittipaldi, 2012. Modelos de categorización de las respuestas lectoras de los niños ante la lectura de álbumes, p. 78¹

¹ Les taules de Fittipaldi (2012) han estat traduïdes del castellà al català per l'autora.

Els quatre elements proposats per Fittipaldi (2012) com a comuns, es converteixen en categories que alhora tenen dos nivells diferents, el nivell *literal* i el nivell *inferencial*, que com explica l'autora permeten interpretar més detalladament el procés lector i analitzar com passen d'un nivell a l'altre, procés en el qual la mediació hi té un paper clau. La proposta es fa en forma de quadre i a cada casella s'hi explica detalladament el contingut de cada categoria segons el nivell:

Taula 2

Model de categorització de les respostes lectores del projecte Visual Journeys

Nivells Categories	Literal Èmfasi en el contingut de les il·lustracions. Identificació, enumeració, descripció i establiment de connexions simples.	Inferencial Cerca de sentit a les il·lustracions. Especulació, predicció, inferència, anàlisi, síntesi, valoració i consciència artística. Ús del raonament i proposta d'interpretació.
Referencials (sobre la narració)	Identificació i descripció dels elements de la construcció narrativa: personatges, accions i marc.	Interpretació dels elements de la construcció narrativa: motivacions dels personatges, inferències a partir de les accions, relacions entre el marc i la història narrada, etc. Per què?
Composicional (sobre el llibre com a objecte material i artístic)	Qui? Què? On? Identificació i descripció del llibre com objecte, del paratext i altres elements visuals, de la situació comunicativa (autor, destinataris, edició, etc.) i del concepte de lectura.	Interpretació dels diversos elements visuals i propis de la situació comunicativa que proposa el text. Consciència de les intencions artístiques de l'autor i del rol del lector implícit.
Intertextual i intercultural (sobre les connexions intertextuals i culturals del text)	Identificació i al·lusió a les referències intertextuals, metafòriques, simbòliques, culturals i de representació.	Establiment de relacions entre el text llegit i els intertextos o referències simbòliques, culturals i de

		representació mencionades. Ús del coneixement intertextual com a eina d'interpretació de la història i de negociació del sentit.
Personal (sobre l'experiència pròpia)	Establiment de connexions simples entre el text i l'experiència vital dels lectors.	Establiment de connexions elaborades entre el text i l'experiència vital dels lectors.

Font: Fittipaldi, 2012. Modelo de categorización de respuestas lectoras del proyecto Visual Journeys, p. 81.

Els resultats de l'estudi indiquen que la categoria referencial és on es poden classificar la majoria de respostes, ja sigui a nivell literal o inferencial. La categoria composicional és la tercera categoria amb més respostes, seguida de la categoria intertextual i intercultural que és la que en reuneix menys. La categoria personal ocupa el segon lloc, que en aquest cas era esperable ja que la temàtica del llibre era molt propera a les experiències personals dels lectors. De totes maneres, la diferència entre una categoria i una altra no és clara, hi ha alguns tipus de respostes que se situen entre dues categories, com per exemple les al·lusions intertextuals per explicar les maneres d'elaborar la imatge estaria entre la categoria composicional i la intertextual. Així mateix, destaca la diferenciació dels dos nivells com un element clau a l'hora d'estudiar les respostes lectores:

Asimismo, el modelo de categorización ofrecido, gracias a su diferenciación de niveles (inferencial y referencial) dentro de un mismo tipo de respuesta, posibilita estudiar con mayor precisión cómo van progresando los lectores en el aprendizaje literario a través de la lectura compartida para que, desde nuestro lugar de mediadores, podamos pensar formas posibles de actuación que los ayuden en ese proceso. Creemos que es importante conocer aquello que los lectores comprenden y elaboran a partir de la lectura de ficciones literarias, pues esto nos servirá para explorar maneras o estrategias que tengan el fin de ayudarlos en una mejor interpretación del texto, del mundo y de sí mismos. (Fittipaldi, 2012, p. 84)

A mode de conclusió, hi ha alguns aspectes generals que cal tenir en consideració. Com hem observat, en general —i de manera molt simplificada— hi ha dues tendències. D'una banda,

aquells autors que creuen necessàries una educació i investigació enfocades als aspectes més cognitius, fent èmfasi en les eines que necessiten els lectors per a la lectura interpretativa dels textos; podríem referir-nos-hi com aquells aspectes més relacionats amb la comprensió. De l'altra, aquelles investigacions i enfocaments basats en l'aspecte dels sentiments i les emocions generats per la lectura. On coincideixen la majoria d'autors és a destacar la socialització de la lectura com a mitjà per a una educació literària més rica. En aquest sentit, hi ha una defensa general sobre el rol de la poesia en el desenvolupament individual i social dels lectors com a ciutadans.

2.2.3. Confluències de l'educació literària i l'educació musical

La música juga un paper important en aquesta investigació, per això és interessant veure'n els aspectes més rellevants de la seva didàctica, especialment els punts de confluència amb l'educació lingüística i literària. En primer lloc, cal tenir present que de les tres didàctiques específiques de l'educació musical exposades per Zaragoza (2009), escolta, interpretació i creació, en aquest cas ens centrarem en la d'escoltar. Segons l'autor, el fet d'escoltar música és complex perquè:

más allá del «a aprender a escuchar se aprende escuchando», debemos enseñar al alumnado los principios de organización del discurso musical, comenzando por las músicas tonales [...], así como analizar los procesos cognitivos que determinan que la música se perciba como un discurso que genera expectativas, comprensión y emociones. (p. 306)

Com podem observar, si entenem tant la literatura com la música com a discursos, encara que siguin de naturalesa diferent podem fer-ne una anàlisi conjunta. De fet, les estratègies per a ensenyar a escoltar que proposa Zaragoza (2009, p. 310-314) tenen punts en comú amb les estratègies per a la didàctica de la poesia de Bordons i Ferrer (2009).

Les aportacions de Zaragoza (2009) també estan en consonància amb les consideracions sobre la didàctica de la poesia musicada que varen fer els experts entrevistats en la investigació precedent (Torrents, 2015), el Dr. Llorenç Soldevila i el Dr. Albert Casals:

- El treball musical s'organitza entorn de tres dimensions: escoltar, interpretar i crear
- Cal contextualitzar la producció musical per motivar els alumnes i fer que l'activitat sigui significativa per a ells

- Els alumnes han de poder opinar sobre els tres elements bàsics: qualitat del poema, la composició musical i la interpretació
- A part de l'audició, també es pot treballar la visualització dels instruments, és a dir, el reconeixement visual de l'aspecte físic dels instruments

Aranguren (2011), en un context de secundària, estudia la relació de la música en la construcció d'una identitat. Entre d'altres aspectes, reflexiona sobre el valor de conèixer el consum cultural dels joves però també de la importància de donar-los nous referents segons els criteris educatius. L'estudi se centra a analitzar i classificar grups i tendències, però la següent reflexió és pertinent en el nostre treball ja que, com hem vist, la poesia —i la literatura en general— també és un element que contribueix a la construcció de la identitat individual i col·lectiva:

En definitiva, el consumo musical constituye un aspecto esencial en la construcción de la identidad de nuestros adolescentes y, por lo tanto, apunta al estudio de las culturas musicales que refuerzan los vínculos afectivos con el grupo, y que se presentan como soluciones a las contradicciones producidas por una identidad en formación. (Aranguren, 2011, p. 27)

En un altre aspecte on la música hi té influència és en les emocions. En el treball de Blasco i Calatrava (2020), les estudien tant des del punt de vista tant psicològic com filosòfic i les consideren una peça clau dins el procés d'aprenentatge:

Las emociones son un elemento complejo y multidimensional en las que influyen muchos factores, sobre todo contextuales, que pueden intervenir en la percepción que los seres humanos tienen de estas. En este caso hablaremos de un contexto bidimensional donde intervienen los factores socio-culturales y los parámetros musicales (Tizón, 2015, dins de Blasco i Calatrava Aguilar, 2020, p. 182).

Els factors que tenen en compte per estudiar aquesta influència de la música en les emocions són els socials (experiència musical, edat, sexe i fenomen d'enculturació) i els paràmetres musicals (*tempo*, mode, harmonia, melodia, etc.). Dels factors socials, ens interessa destacar especialment el de l'experiència musical, ja que citen un estudi que afirma que no hi ha diferències significatives a l'hora de viure l'experiència musical entre persones amb coneixements musicals i persones sense, per tant “se entiende que hay elementos musicales

universales que regulan las emociones de los sujetos” (Blasco i Calatrava, 2020, p. 182). De totes maneres, hi ha altres estudis que sí que estableixen diferències ja que les persones amb coneixements poden identificar elements més complexos que les que no en tenen.

Els resultats d'aquesta investigació demostren principalment que la música té una influència significativa en les emocions d'estudiants de secundària, ja que disminueix algunes emocions negatives i en fa augmentar algunes de positives. Les emocions positives que augmenten (il·lusió, entusiasme i inspiració), a més, són les que faciliten l'aprenentatge i la creativitat. D'aquesta manera, recalquen la importància d'introduir experiències musicals en el context educatiu a l'hora que recalquen la importància de la formació musical en el desenvolupament dels estudiants.

Vernia (2020) també reivindica la importància de la formació musical en els docents. Fent un repàs de l'estat de l'ensenyament musical en les diferents etapes i contextos, assenyala especialment la manca de formació dels docents a l'etapa d'Infantil i Primària en l'àmbit de la música, i el contrari a la Secundària, on els docents gaudeixen d'una bona formació musical però en canvi una baixa formació didàctica. En resum, lamenta que hi hagi poca professionalització en el camp musical i demana que quan s'inclogui la música en el treball interdisciplinari hi hagi professionals, d'aquesta manera s'evitaria la següent situació:

Bajo estas acciones, se enmarca una asignatura que entretiene, no enseña y no educa, puesto que el manejo de una aplicación sonora no capacita para la música, su conocimiento, su apreciación, su valor y significado. (p. 21)

Finalment, és oportú presentar una investigació de Casals (2012) que fa una proposta didàctica a partir d'un tema que uneix la música i la literatura: les corrandes. En la primera part de l'estudi es fa una anàlisi de la configuració textual, musical i escènica d'aquest gènere tradicional que ha donat lloc al projecte de Corrandescola, que actualment encara continua actiu. Les corrandes són un gènere poèticomusical que es basa en la improvisació de quartetes heptasil·làbiques amb rima en els versos parells sobre una cançó d'estructura binària composta d'estrofes, on es produeix la improvisació, i de tornades, en què hi participa tot el públic.

El projecte Corrandescola va realitzar experiències a cursos de cicle superior de diversos centres de Primària a Catalunya a través del descobriment i la producció de corrandes. Aquest projecte de Casals (2012) va permetre que els alumnes participants fessin una aproximació a la poesia des de l'oralitat i el vessant lúdic, treballant tant continguts musicals (estructura, harmonia) com poètics (estrofes, rima). Un dels resultats més rellevants per al nostre estudi és que aquest treball simultani de les dues arts desperta l'interès i la motivació per a la poesia, tant per la lectura com per la composició, i millora la seva competència oral.

Un dels altres projectes importants que vinculen música i literatura és la Cantània organitzada pel Teatre Auditori de Barcelona. Aquest projecte, que es va iniciar l'any 2000 (Teatre Auditori de Barcelona, s.d.), cada any organitza una cantata encarregada a un escriptor i un músic dirigida a alumnes de cicle mitjà i cicle superior de primària. Tenint en compte les consideracions que hem fet sobre les relacions entre poesia i música, es trobaria en un punt entremig tot i que la vehiculació de l'obra és a través de canals musicals i la temàtica acostuma a estar enfocada a valors i aspectes socials. De totes maneres, el curs 2018/19 la cantània *A de Brossa* va anar dedicada al poeta Joan Brossa i la lletra va ser encarregada també al poeta Miquel Desclot, per tant en aquest aspecte sí que és una experiència que treballa conjuntament la música i la poesia. En ocasions anteriors, també hi ha hagut altres poetes encarregats de la lletra de l'espectacle encara que la temàtica no fos la poesia en si, com en el cas de la Brossa. La Cantània del 2001, la primera, va anar a càrrec d'Enric Casasses, la del 2007 també la va escriure Miquel Desclot i la del 2008 Josep Pedrals.

2. 3. La variació dialectal a l'ensenyament

2.3.1. La variació dialectal dins la diversitat lingüística

La variació dialectal és un dels aspectes de la variació de la llengua i el català, com totes les llengües del món, gaudeix d'una diversitat lingüística que es pot analitzar des de diferents punts de vista. Marí (1981) proposa diferències de *quantitat*, que són les que fan referència a les distàncies cronològiques, geogràfiques o socials, i les de *qualitat*, relacionades amb el tema, el canal, la formalitat o el propòsit. D'aquesta manera, la variació dialectal és una diferència de quantitat a nivell geogràfic. Marí (1981) afegeix que les diferències de quantitat solen ser excloents, de manera que en el cas de la varietat dialectal un parlant acostuma a dominar només la seva. La *Gramàtica de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2016), dins dels aspectes relacionats amb la variació lingüística, també té en compte la variació geogràfica a l'hora de presentar algunes de les solucions.

Per a les qüestions referides a la variació dialectal del català s'han tingut en compte els treballs de Porredon (1992), que ja han estat presentats, els de Veny, bàsicament *Els parlars catalans* (1982), i la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016). En aquestes obres es proposa la divisió de la llengua catalana en dos grans blocs dialectals, l'oriental i l'occidental, els quals es componen, respectivament, de diferents dialectes i subdialectes. En el present treball, considerem les diferències fonètiques (vocàliques i consonàntiques), morfosintàctiques i lèxiques entre els dialectes, sense entrar en el detall dels subdialectes. A la següent taula (taula 3) es presenta l'esquema de l'articulació dialectal i, pel que fa a la distribució territorial d'aquests dialectes, el mapa de referència per aquest estudi és el que ha estat elaborat pel Corpus Oral Dialectal (figura 1). En relació a aquest mapa, Veny (1982) i Veny i Pons (s.d.) utilitzen el terme *balear* en comptes de *baleàric* (Institut d'Estudis Catalans, 2016) i en aquesta investigació ens hi referim utilitzant el terme *balear* (Veny, 1982; Veny i Pons, s.d.) perquè els mapes utilitzats en el material didàctic utilitzaven aquesta terminologia. Justament en referència a aquest aspecte, Bibiloni (2018) fa una explicació per a catalans continentals sobre l'ús de l'article salat per parts dels illencs. Encara que habitualment els illencs es refereixin al conjunt com a *ses Illes*, quan ho fan els parlants de fora ho perceben negativament i com un signe de folklorització de l'article salat. Per consultar els altres trets destacats de cada dialecte a l'Annex 17, fet a partir de Veny (1982) i el resum d'Herrero (2016).

Taula 3

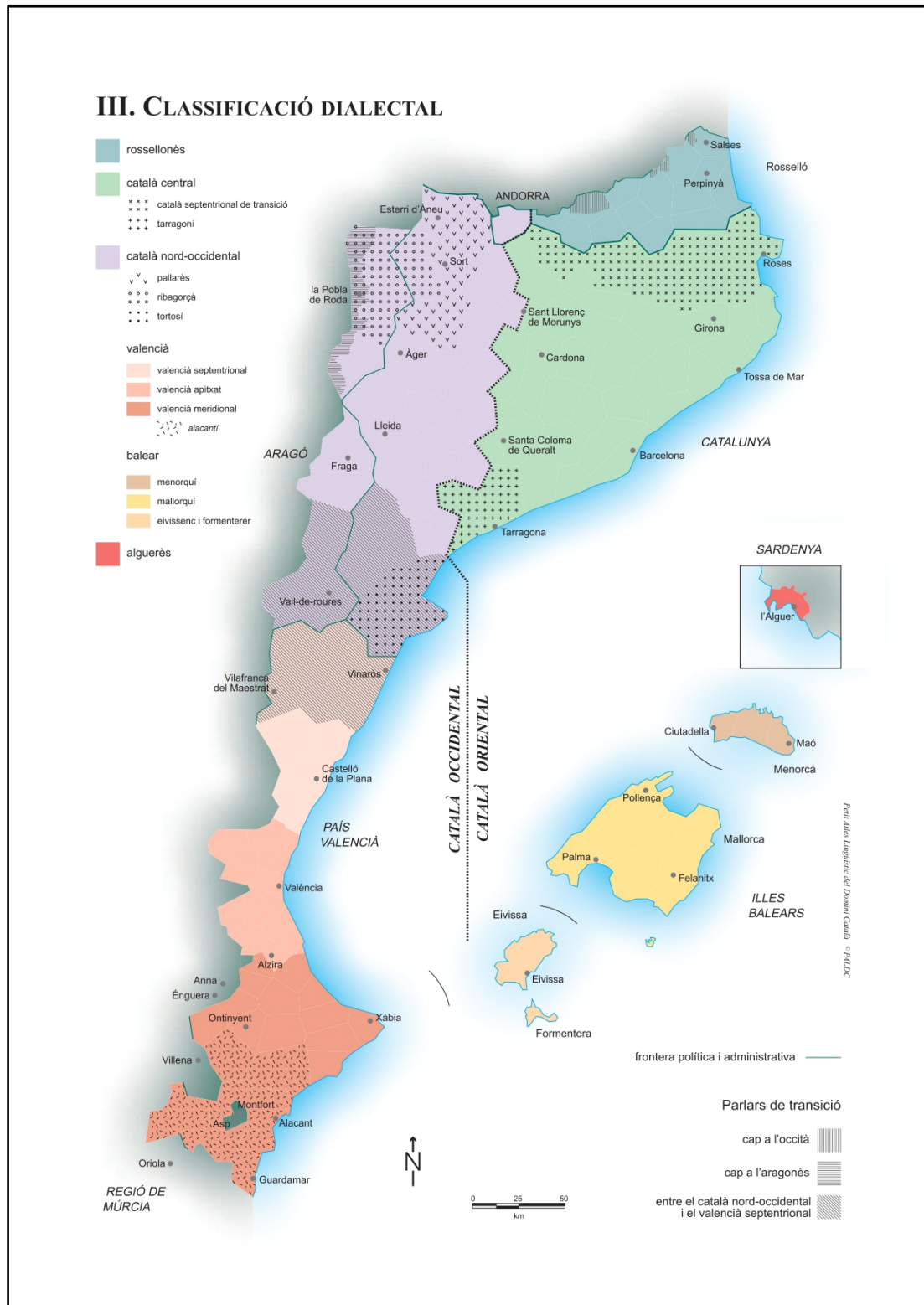
Varietats geogràfiques de la llengua catalana

BLOC	DIALECTE	SUBDIALECTES
<i>Oriental</i>	alguerès	
	septentrional	
	central	gironí
		barceloní
		tarragoní
	baleàric	menorquí
		mallorquí
		eivissenc (i formenterer)
	<i>Ocidental</i>	nord-occidental
ribagorçà		
lleidatà		
tortosí		
valencià		central
		meridional

Font: Gramàtica de la llengua catalana, 2016. Varietats geogràfiques de la llengua catalana esmentades en aquesta gramàtica. p. XXIV

Figura 1

Mapa de la classificació dialectal



Font: Veny i Pons (s.d). Mapa de la classificació dialectal. Atlas Lingüístic del Domini Català.

<https://aldc.espais.iec.cat/files/2016/06/3.-Classificaci%C3%B3-dialectal-mapa-RETOCAT.pdf>

Pel que fa a la transferència d'aquests coneixements a l'aula, la tesi de Comellas (2006) presenta resultats sobre com els professors gestionen la presència de la variació dialectal a les aules dels instituts, i assenyalava que la reacció dels professorats és la de demanar el respecte per aquestes varietats i defensar que són font de riquesa cultural. D'altra banda, hi fa una anàlisi profunda sobre quin és el concepte de llengua i variació dialectal que es deriva de cada llibre de text. Pel que fa als llibres de llengua catalana, comprova que tots expliquen que la llengua està formada per diferents dialectes i que tots tenen la mateixa importància, per tant, que una llengua té diverses varietats, entre elles les geogràfiques. Aquest concepte es contraposa al d'alguns llibres de text de llengua castellana que deixen entendre que els dialectes són les variants de determinats territoris, per tant que o bé es parla llengua o bé es parla dialecte. Els llibres de llengua catalana en general estan escrits segons la varietat de cada territori, excepte en el cas del nord-occidental que els llibres estan en la varietat estàndard més propera al central segurament perquè tant el central i el nord-occidental formen part del Principat.

Encara que no sigui el mateix context, també és interessant destacar els treballs de Bori (2015) i Bori i Cassany (2014) sobre els llibres de text i material didàctic per a l'ensenyament de català a no catalanoparlants. Assenyalen que històricament la majoria de material està editat al Principat, el dialecte vehicular és habitualment el central, per tant també el que hi està més representat, i a nivell de continguts culturals i socials el pes també recau a Catalunya i especialment a Barcelona. De manera general, Cassany et al. (1993) ja assenyalaven la importància d'introduir les varietats dialectals al material didàctic per a estudiants de català i proposaven algunes idees per treballar la diversitat lingüística a l'aula, com per exemple proposar activitats d'identificació de trets de diferents varietats, seleccionar textos escrits i orals de diferents varietats i "evitar la identificació de cap varietat amb la llengua general" (p. 449), fet que concorda amb l'anàlisi de Comellas (2006).

Finalment, com a recurs didàctic, ens interessa destacar el blog Dialsons (Ferrer et al., s.d.), que recopila cançons modernes i tradicionals i les classifica per dialectes, amb la corresponent explicació dels trets més rellevants de cada varietat, amb l'objectiu de facilitar el treball de la variació dialectal als docents. El blog també conté un mapa interactiu on l'usuari es pot desplaçar per tot el domini lingüístic català i trobar marcadors —senyalitzats de diferents colors segons la varietat dialectal— que contenen un enllaç a les cançons seleccionades.

D'aquesta manera, aquest corpus vincula la música tant moderna com tradicional al territori on s'ha produït i fa difusió de les diferents varietats dialectals.

2.3.2. Dialectologia perceptiva

Tenint en compte l'objectiu de la recerca, el focus de la investigació no està posat en l'estudi de les característiques de cada varietat o la seva extensió territorial. El que ens interessa és apropar-nos a l'estudi de la variació dialectal des del punt de vista dels parlants i el camp de la dialectologia perceptiva ens ofereix les bases per fer-ho, ja que segons la definició de Montgomery i Beal (2011) que prenem de referència:

Perceptual dialectology is a discipline that investigates what language users themselves think and believe about language. It explores where people believe dialect areas to exist, and the geographical extent of these areas, along with how these people react to spoken language. (p.121)

Els autors, en el seu estudi, investiguen quins són els factors que afecten a la percepció dels dialectes des d'un punt de vista de representació. És a dir, quins són els factors que influeixen als parlants d'un determinat dialecte a reconèixer i representar el seu propi dialecte i la resta de dialectes de la seva llengua. Montgomery i Beal (2011) reconeixen tres efectes: el de la prominència cultural, el de la proximitat i el de la reclamació i denegació (*claiming and denial*). La prominència cultural és el fenomen pel qual un dialecte és reconegut per la rellevància social que té dins la consciència nacional. La proximitat, com el seu nom indica, és l'efecte pel qual els parlants d'una varietat dialectal reconeixen els trets d'una varietat dialectal molt propera geogràficament a la pròpia. Finalment, la reclamació i denegació és un efecte pel qual alguns parlants reclamen (o no) a un parlant, del qual només en senten la veu, com a parlant del propi dialecte a causa de la "simpatia" que desprèn. És a dir, que els parlants d'un dialecte identifiquen a parlants d'una altra varietat com si fossin del seu propi dialecte.

En un estudi posterior, Montgomery (2012) se centra a estudiar l'impacte de l'efecte de la prominència cultural en l'efecte de la proximitat, que segons l'estudi anterior són els dos que tenen un major impacte verificat. L'efecte de proximitat queda demostrat per un major coneixement i una major precisió dels parlants a l'hora d'identificar els dialectes més propers

geogràficament al seu. Aquest efecte, però, tal i com mostren els estudis de l'autor, es pot veure influenciat pel de la prominència cultural:

The impact of proximity can also be changed via the relative cultural prominence of an area, be it stigmatised, wellregarded, or distant. In each case, the effect of cultural prominence is to increase an area's proximity to the respondent and thus increase its likelihood of being included in a mental map of dialect areas. (Montgomery, 2012, p. 662)

Altres autors, també han investigat la percepció de la variació dialectal des d'un altre punt de vista. Wagner et al. (2014) estudien la percepció de la variació dialectal en infants. Parteixen de la base que els adults poden detectar la diferència entre dialectes, agrupar els parlants d'un mateix dialecte i fer judicis sobre les qualitats d'amistat i intel·ligència d'un parlant a partir de la seva varietat dialectal. Els infants, tot i que Kinzler i DeJesus (2013) han demostrat que tenen preferència pels parlants nadius de la seva llengua, tal com suggereixen els estudis de Wagner et al. (2014), quan entren a l'escola encara estan en procés de dominar el dialecte.

Una altra manera d'aproximar-se a l'estudi de la variació des del punt de vista dels parlants és a través del camp de les ideologies lingüístiques. Seguint a Woolard (2016), "by language ideologies we mean socially, politically, and morally loaded cultural assumptions about the way that language works in social life and about the role of particular linguistic forms in a given society" (p. 7), que també pot incloure l'estudi de la variació dialectal. Woolard (2008, 2016) se centra sobretot en l'estudi de les ideologies lingüístiques de la població de Catalunya en general, no des del punt de vista de la variació dialectal sinó que estudia la situació general de la llengua catalana partint del concepte d'*autoritat lingüística*:

That framework posits that two contrasting yet interdependent ideologies of language have typically underpinned linguistic authority in the modern western world: an ideology of authenticity, which holds that a language variety is rooted and directly expresses the essential nature of a community or a speaker, and an ideology of anonymity, which holds that a given language is a neutral vehicle of communication, belonging to no one in particular and thus equally available to us all. (2016, p.7)

Encara que l'autora no se centri en l'estudi de les ideologies lingüístiques referents a les varietats dialectals del català, sí que cita estudis que ho fan en d'altres llengües i, per tant, els

conceptes d'autencitat i d'anonimat s'apliquen també a l'estudi de les varietats dialectals. D'aquesta manera, aquests dos conceptes en relació amb l'autoritat lingüística complementen els factors que poden afectar a les percepcions de la variació dialectal.

2.3.3. La gestió oficial de la variació dialectal en l'ensenyament

Pel que fa al tractament normatiu de la variació dialectal, hi ha dues grans obres de referència de la llengua: la *Gramàtica normativa valenciana* (Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2006a) i la nova *Gramàtica de la llengua catalana* (2016) de l'Institut d'Estudis Catalans. En tots dos documents s'hi reconeix la unitat de la llengua catalana però hi ha alguns matisos a tenir en compte. En primer lloc, l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (2006a) proposa una normativització des del valencià, i tot i que recull les altres solucions de la llengua no especifica en quins dialectes es donen. L'Acadèmia també ha elaborat un *Estàndard oral valencià* (Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2006b) que, com indicia el títol, proposa un model de valencià estàndard. D'altra banda, la gramàtica de l'Institut d'Estudis Catalans proposa un estàndard que recull les solucions més generals de la llengua però que reconeix els trets característics de cada dialecte, assenyalant la solució pròpia de cada varietat. Des del punt de vista normatiu, aquestes són les dues grans obres de referència, ja que la institució oficial consultiva de la llengua catalana que estableix l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears (Article 35. Govern de les Illes Balears, 2007) és la Universitat de les Illes Balears i aquesta pren com a referència les indicacions de l'Institut d'Estudis Catalans.

Respecte als dialectes parlats fora de l'Estat Espanyol, com que no gaudeixen d'un estatus oficial prou reconegut i a més a més són molt minoritaris, no troben en les grans obres de referència un model estàndard per al seu dialecte que sigui prou detallat. D'aquesta manera, les escoles de la Bressola de la Catalunya Nord, per exemple, tenen un document intern propi que descriu els trets principals del model de llengua del rossellonès. Pel que fa a Andorra, la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial, de 16 de desembre de 1999 (2000), estableix que el Govern ha de tenir un òrgan encarregat de la política lingüística que té l'autoritat normativa. El Servei de Política Lingüística assumeix aquestes funcions i, com en el cas de les Illes Balears, l'autoritat de referència és l'Institut d'Estudis Catalans.

Els sistemes educatius de les comunitats autònomes catalanoparlants de l'estat espanyol estableixen diferents mesures respecte la llengua vehicular de l'ensenyament. Pel que fa a

L'obligatorietat de l'ensenyament de la llengua a Catalunya, l'Estatut d'Autonomia estableix que:

La llengua pròpia de Catalunya és el català. Com a tal, el català és la llengua d'ús normal i preferent de les administracions públiques i dels mitjans de comunicació públics de Catalunya, i és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament. (Article 6, Capítol 1, Estatut d'Autonomia de la Generalitat de Catalunya, 2006)

Partint d'aquesta base, el document *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2018) descriu un model plurilingüe i intercultural que cada centre ha de desenvolupar segons el projecte lingüístic de centre, que “ha d'assegurar que el català i l'occità a l'Aran siguin les llengües vehiculars, d'aprenentatge i de relació amb la comunitat educativa normalment emprades” (p. 62).

Pel que fa a la Comunitat Valenciana, fins ara hi havia tres programes bilingües segons el predomini lingüístic de la zona i també hi havia la possibilitat de demanar l'exempció de l'ensenyament del català. Els tres programes bilingües eren el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), el Programa d'Immersion Lingüística (PIL) i el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP). Aquests tres programes ara són transitoris, ja que tal com preveu la Llei 4/2018 s'està desplegant el Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural (PEPLI). Aquest programa vol garantir que els estudiants adquireixin la competència plurilingüe, que es concreta en el domini del valencià, el castellà, una llengua estrangera i les llengües pròpies d'una part de l'alumnat. D'acord amb aquest objectiu, el PEPLI estableix uns percentatges mínims de llengua vehicular: 25% en valencià, 25% en castellà i entre 15 i 25% en llengua estrangera. A partir d'aquí:

Cada centre ha de concretar l'aplicació del PEPLI, d'acord amb les necessitats del context socioeducatiu i lingüístic, amb l'objectiu de garantir l'adquisició de les competències plurilingües i interculturals. Aquesta concreció es reflectirà en el Projecte Lingüístic de Centre. (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana, 2018)

El sistema d'ensenyament de les illes Balears es regula segons el Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, en

els centres docents no universitaris de les illes Balears. Els articles 17 i 18 del Decret 92/1997 estableixen que l'ús de “la llengua catalana, pròpia de les illes Balears”, a l'educació primària ha de ser com a mínim igual a la de la llengua castellana i que en l'educació secundària obligatòria l'àrea de ciències socials, geografia i història i l'àrea de les ciències de la naturalesa s'han d'impartir en llengua catalana. D'altra banda, també s'estableix que:

D'entre les altres àrees, i fins a arribar a la meitat del còmput horari, es concretaran en el Projecte lingüístic, que haurà de ser aprovat per majoria qualificada del consell escolar del centre, quines àrees i a quins grups i nivells s'ensenyaran en llengua catalana. (Article 18, secció b), Decret 92/1997)

L'any 2014 es va intentar imposar un model trilingüe en català, castellà i anglès (Govern de les Illes Balears, 2014, 2015) però la comunitat educativa el va rebutjar massivament i no es va arribar a desplegar. D'aquesta manera, va continuar vigent la normativa anterior que és la que hem descrit.

Pel que fa a la Franja d'Aragó hi ha la possibilitat de cursar l'assignatura de català segons estableix l'article 22 del currículum de primària i l'article 28 del de secundària del Govern d'Aragó (2007a, 2007b). Sobre l'ensenyament de català a la Catalunya Nord, segons Peix (2013) la situació és més complexa ja que el català és una llengua molt minoritària i l'ensenyament està molt centralitzat. Així, hi ha tres possibilitats per aprendre català dins el sistema públic: cursar el català com una assignatura, la modalitat bilingüe a paritat d'hорaris i la modalitat d'immersió, que només està disponible en un centre. A Andorra hi conviuen tres models educatius diferents: l'andorrà, l'espanyol i el francès. Tal com explica el document *L'estructura educativa d'Andorra* (Ministeri d'Educació, Joventut i Esport, 1996), tots els sistemes estan regulats per la Llei qualificada d'educació de 1993 que estableix que s'ha d'impulsar “el català com a llengua pròpia del país, vetllant perquè se n'assoleixi un domini correcte i un ús matisat i ric” (p. 3) i “han d'impartir un programa complementari de formació andorrana, amb continguts específics i obligatoris de llengua catalana i de geografia, història i institucions d'Andorra en totes les franges del sistema educatiu”. Pel que fa a l'Alguer, l'ensenyament del català és molt minoritari però l'any 2018 es va aprovar la Legge Regionale 3 luglio 2018, n. 22 que protegeix l'ús del català a l'illa.

2.4. Marc curricular

Tenint en compte el context educatiu de la investigació, és important situar-la dins el marc curricular. Durant el procés d'investigació hi ha hagut un canvi de *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria*, primer era vigent el que s'havia establert amb el Decret 143/2007 i actualment el que es va començar a implementar amb el Decret 187/2015. L'objectiu d'aquest apartat és destacar aquells àmbits, competències i orientacions que s'han tingut presents a l'hora de plantejar la investigació, per tant els tindrem en compte tots dos. Així doncs, en aquest apartat posem de relleu aquells aspectes del marc curricular relacionats amb els tres eixos de la investigació: poesia, música i variació dialectal.

L'organització del currículum difereix entre el del 2007 (Decret 143/2007) i l'actual (Decret 187/2015). Si bé al primer es parla de la diferència entre competències transversals i competències bàsiques dividides en àmbits i posteriorment en apartats, l'actual estableix que hi ha unes competències clau que són les que “han de desenvolupar la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats vinculades a diferents sabers, de manera interactiva i transversal, la qual cosa implica la comprensió, la reflexió i el discerniment relatiu a cada situació contextualitzada” (Art. 8, Decret 187/2015) i que s'assoleixen a través de les competències bàsiques de cada àmbit, que al seu torn estan agrupades per dimensions. D'aquesta manera:

El treball competencial i els processos d'orientació associats han de contribuir a la construcció de la identitat personal, social i ciutadana de cada alumne, fomentant la pertinença a la societat catalana, els processos de compromís social i cívic per tal de fer possible que en el futur puguin contribuir a la millora social com a ciutadans de ple dret amb responsabilitats compartides. (Annex 11, Decret 187/2015).

Les competències transversals del currículum anterior “són a la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement” (Generalitat de Catalunya, 2007, p. 7) i en aquest cas és pertinent destacar les competències comunicatives que inclouen la “1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual” i la “2. Competències artística i cultural”. La competència 1 és interessant perquè, tot i que no de manera predominant, inclou la comprensió de textos orals i escrits, com són els poemes musicats, que d'altra banda també es poden arribar a considerar produccions audio(visuals) si es té en compte la seva dimensió sonora i la possibilitat de veure l'enregistrament de la interpretació. A més a més, en aquest punt s'insisteix molt en el desenvolupament de la capacitat d'interpretar i comprendre el món

que ens envolta i en aquest sentit la poesia és una eina molt interessant. Finalment, el treball de les varietats dialectals pot servir per aprofundir en els dos altres punts que inclou aquesta competència: la cohesió dels grups humans i el coneixement de la diversitat lingüística i cultural.

Pel que fa a la competència 2, és evident que la poesia musicada, tant pel fet literari com pel fet musical, però sobretot pel fet que sigui una producció conjunta, ajuda a desenvolupar-la. Giráldez (2009) proposa desglossar aquesta competència en tres dimensions, la primera de les quals és la de percepció i comprensió artística i cultural. Dins d'aquesta dimensió s'hi poden incloure dos punts específics d'aquesta competència definits al currículum (Decret 143/2007): l'enriquiment a través de les produccions del món de l'art i la cultura, especialment la cultura tradicional, i la mobilització de coneixements dels trets característics dels llenguatges artístics.

En aquest sentit, Giráldez (2009) creu que un alumne quan acaba l'educació secundària hauria de ser "una persona que se interesa por el mundo de la cultura y el arte, que tiene un sentido de identidad cultural a la vez que respeta las ideas y formas de expresión de otras culturas" (p. 68). D'aquesta manera, la competència artística i cultural inclou també un fort component actitudinal que es relaciona directament amb les competències centrades a convida i habitar el món.

D'aquest grup de competències en destaquem la competència 8, la social i ciutadana. El treball de cohesió a partir de la varietat dialectal pot contribuir als punts claus d'aquesta competència interdisciplinària (Generalitat de Catalunya, 2007):

En síntesi, aquesta competència suposa comprendre la realitat social en què es viu; afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics. (p. 8)

D'aquesta manera, veiem com la integració d'aquestes competències clau i bàsiques que són a la base del creixement personal ajuden a configurar una identitat cultural. A partir de totes

les referències presentades, considerem que el coneixement de la variació geogràfica de la llengua catalana i dels referents literaris i musicals dels territoris de parla catalana són factors influents en la configuració d'aquesta identitat cultural.

2.4.1. Les competències de l'àmbit lingüístic

Pel que fa a les competències de l'àmbit de llengües, el Decret 187/2015 estableix que la competència principal és la comunicativa i lingüística, que:

entesa de manera genèrica, és l'habilitat per expressar i interpretar conceptes, pensaments, sentiments, fets i opinions de forma oral i escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure), i per interactuar lingüísticament d'una manera adequada i creativa en tots els possibles contextos socials i culturals, com l'educació i la formació, la vida privada i professional, i l'oci. (Annex 3, Decret 187/2015, p. 45).

Dins de l'àmbit, les competències estan agrupades en cinc dimensions: comprensió lectora, expressió escrita, comunicació oral, literària i actitudinal i plurilingüe. En el nostre context, de la dimensió literària, que “suposa la interpretació, valoració i producció de textos literaris de diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals” (Annex 3, Decret 187/2015, p. 59), destaquem especialment la “Competència 10. Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, castellana i universal” (Annex 3, Decret 187/2015, p. 59) en relació a la lectura de la poesia. Aquesta competència es relaciona amb la “Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l” (Annex 3, Decret 187/2015, p. 48) que és més general i s'inclou a la dimensió de comprensió lectora. Pel que fa a la dimensió actitudinal i plurilingüe, no es concreta en competències sinó en actituds, i l'“Actitud 3. Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística i de l'entorn pròxim i d'arreu” (Annex 3, Decret 187/2015, p. 64) és la que es vol promoure amb l'eix de la varietat dialectal.

Al currículum anterior (Decret 143/2007), dins l'àmbit lingüístic també hi havia la competència plurilingüe i intercultural, que promovia principalment les actituds positives davant de qualsevol tipus de varietat lingüística. Pel que fa a la competència comunicativa en canvi se subdividia en tres apartats: oral, escrita i audiovisual. Finalment, en la competència literària el text feia esment tant de textos literaris de tots els gèneres, en aquest cas la poesia,

però també d'altres formes estètiques com la cançó, que en el cas de la poesia musicada es fusionen.

2.4.2. Les competències de l'àmbit artístic

En el currículum actual (Decret 187/2015), dins l'àmbit artístic, on s'hi inclou la música, ens interessa destacar que es fa èmfasi en el fet que “el coneixement i la pràctica de l'art han de permetre explorar, a través d'una reflexió crítica i compartida, la potencialitat versàtil dels llenguatges artístics” (Annex 7, Decret 187/2015, p. 289) ja que en el cas de la poesia musicada justament hi ha la fusió de dos llenguatges artístics. També és important ressaltar que es té en compte la potencialitat de l'art per “promoure la reflexió, la conscienciació i l'ús de l'art, amb la seva diversitat de llenguatges, per convertir-lo en un vehicle per a l'educació en valors i una eina eficaç de transformació i canvi social” (Annex 7, Decret 187/2015, p. 289).

L'àmbit artístic contempla les matèries de música, d'educació visual i plàstica, i d'arts escèniques de manera conjunta i les organitza a partir de tres dimensions: percepció i escolta, expressió, interpretació i creació, i societat i cultura. D'aquestes dimensions, en el nostre cas ens interessa sobretot la de percepció i escolta ja que el treball es planteja des de la recepció de les obres, i per tant destaquem especialment la “Competència 1. Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per analitzar les produccions artístiques” (Annex 7, Decret 187/2015, p. 290). La dimensió societat i cultura també entra dins el context d'aquesta recerca, especialment la “Competència 9. Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal” (Annex 7, Decret 187/2015, p. 300).

En el currículum anterior (Decret 143/2007), en canvi, les matèries de música i educació visual i plàstica estan considerades per separat encara que estiguin sota el paraigua de la competència transversal artística i cultural i s'emfatitzi en aquesta transversalitat. Pel que fa als objectius de la matèria, ressaltem els que fan referència a la recepció i que es poden treballar amb un corpus de poesia musicada:

2. Escoltar comprensivament música d'estils, gèneres i cultures diverses, amb interès, respecte i sensibilitat estètica.

3. Conèixer l'entorn musical i cultural propi i prendre consciència de la universalitat de la pràctica musical, assumint reflexivament la diversitat de cultures i identitats musicals.
6. Reflexionar sobre la dimensió social i cultural de la música i comprendre les seves relacions amb altres àmbits artístics i amb els mitjans de comunicació. (Generalitat de Catalunya, 2007, p. 205)

3. Disseny d'estudi

3.1. Objectius i preguntes de recerca

L'objectiu general d'aquest treball d'investigació és dissenyar i avaluar una proposta didàctica dirigida a l'Educació Secundària Obligatoria per determinar si la poesia musicada és una bona eina didàctica per a desenvolupar conjuntament les competències de l'àmbit lingüístic, especialment les de la dimensió literària i de la dimensió actitudinal i plurilingüe, i les de l'àmbit artístic, especialment les de la matèria de música. D'aquest objectiu principal se'n deriven altres objectius específics: en primer lloc, definir les respostes dels estudiants de secundària davant la poesia musicada; en segon lloc, determinar quines són les percepcions sobre la variació dialectal a través de la poesia musicada per part dels estudiants de secundària; i en tercer lloc, validar els criteris de selecció de poesia musicada a partir dels resultats dels objectius anteriors. Un altre objectiu complementari és l'ampliació del corpus de poesia musicada iniciat en la investigació anterior.

En relació al disseny i avaluació de la proposta didàctiques, ens fem cinc preguntes d'investigació:

- La musicació de la poesia en millora la recepció, tant pel que fa a la comprensió com a la valoració?
- El treball a través de la poesia musicada, millora la valoració i el respecte per la variació dialectal?
- El treball d'un corpus de poesia musicada representatiu de tot el domini lingüístic català ajuda a la creació d'una identitat cultural?
- Les respostes davant la poesia experimental difereixen de les respostes davant la poesia musicada?

D'altra banda, per ampliar l'espectre de la investigació, també es vol verificar la hipòtesi que les respostes davant la poesia musicada són diferents entre alumnes d'educació primària i alumnes de secundària. Si es verifica aquesta hipòtesi, ens preguntem quines són les diferències entre els dos nivells educatius.

Finalment, en relació amb els objectius d'investigació s'estableixen els següents objectius didàctics referents a l'alumnat:

1. Estimular el gust per la poesia.
2. Aproximar la poesia experimental.
3. Que coneguin poetes i músics d'arreu dels territoris de parla catalana.
4. Que reconeguin els trets tímbrics i melòdics tradicionals d'arreu del territori.
5. Que identifiquin les varietats dialectals del català, les situïn geogràficament i en reconeguin els trets més representatius.
6. Que respectin i valorin la variació dialectal des del respecte per totes les llengües.

3.2. Metodologia

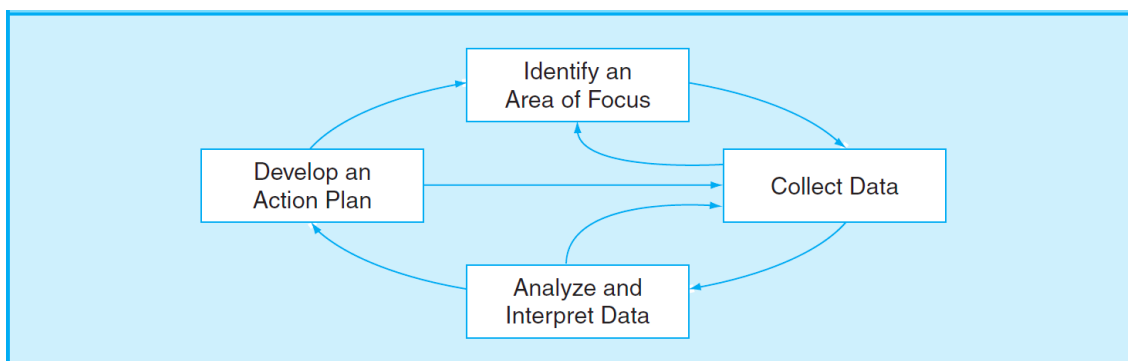
3.2.1. Enfocament metodològic

Tenint en compte tant els objectius proposats com la matèria d'estudi, en aquesta investigació s'adopta principalment una metodologia qualitativa. Segons Burns (1999), entenem que “the aim of the qualitative approaches is to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts. [...] qualitative research draws on the data collected by the researcher to make sense of the human behavior within the research context” (p. 22). De totes maneres, també hi ha una part de metodologia quantitativa encara que a les dades recollides no se'ls hi apliqui una anàlisi estadística aprofundida. Així doncs, seguint la terminologia de Dörnyei (2007), ens inscrivim dins els mètodes mixtes en el format QUAL + quan, és a dir, que la investigació té un enfocament principalment qualitatiu però compta, amb menor mesura, amb una part de metodologia quantitativa que complementa i orienta les dades i els resultats qualitatis.

Des d'aquesta perspectiva mixta, s'ha dut a terme una investigació en forma de recerca-acció. Per a organitzar-la i realitzar-la, hem tingut en compte les indicacions de diversos autors (Burns, 1999; Cohen et al., 2007; Creswell, 2012; Dörnyei, 2007; Mills, 2011). És interessant destacar el model circular de *Dialectic Action Research Spiral* proposat per Mills (2011) a la figura 2 ja que és la base sobre la qual hem dissenyat la investigació. En aquest cas, el pla d'acció és la seqüència didàctica.

Figura 2

Esquema del model circular de la recerca-acció



Font: Dialectic Action Research Spiral de Mills (2011), p. 19.

Aquest enfocament metodològic és el que hem considerat més adequat per poder assolir l'objectiu general de dissenyar i avaluar una proposta didàctica, ja que aquesta estructura circular és la que permet fer una avaluació de la proposta didàctica. D'aquesta manera, l'enfocament metodològic respon sobretot a la forma de la investigació i no a la finalitat pròpiament habitual d'una recerca-acció que implica una incidència significativa en un grup d'estudiants.

3.2.2. Mostra i disseny de la recollida de dades

En primer lloc, tenint en compte tant el currículum com l'organització acadèmica de secundària, el curs escollit per dur a terme la investigació és 3r d'ESO. Com es veurà a continuació, l'opció d'escollir el 3r curs és perquè els continguts clau que s'especifiquen al currículum d'aquest curs s'ajusten als que es volen treballar amb la seqüència didàctica proposada. Dins l'àmbit lingüístic, pel que fa a la dimensió literària, destaquem el contingut clau 11, tot i que també se'n treballen d'altres en menor mesura:

Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura (CC11):

- Estructura.
- Aspectes formals.
- Recursos estilístics i retòrics (anàfora, metàfora, metonímia, símil, antítesi, hipèrbaton, hipèrbole, paral·lelisme, al·literació, pleonasme, paradoxa, enumeració, asíndeton, polisíndeton).

(Decret 187/2015, Annex 3, p. 54)

L'Annex 3 també especifica que s'haurien de treballar la producció literària dels segles XVI i XVII. De totes maneres, tenint en compte que el corpus conté poemes de diferents èpoques i que a cada curs s'estableix un període històric en concret, hem decidit que aquest no podia ser un factor decisiu a l'hora d'escollir el curs. Pel que fa a la dimensió actitudinal i plurilingüe, el contingut "Varietats de la llengua catalana i de la llengua castellana en els diferents territoris on es parlen (CC17). Factors històrics i geogràfics explicatius de les varietats" (Decret 187/2015, Annex 3, p. 55/305) és el més destacat. Encara que la proposta didàctica no tingui l'objectiu específic de treballar els factors històrics i geogràfics, sí que es treballen les varietats dialectals del català.

Pel que fa a la matèria de música, dins l'àmbit artístic, els continguts clau que es detallen a la

dimensió percepció i escolta són els necessaris per a l'anàlisi de la poesia musicada, tot i que cal tenir en compte que a l'últim punt es detallen molts patrons que la seqüència didàctica no treballa explícitament però sí que indirectament formen part de l'anàlisi que es demana als alumnes:

- L'escolta analítica, reflexiva i creativa. (CC1, CC10, CC11)
 - Escolta analítica i reflexiva en l'audició musical.
 - Habilitats i estratègies d'escolta creativa i escolta interior.
- Anàlisi, deducció i transferència de patrons musicals amb relació als: (CC1, CC2, CC3, CC9, CC10)
 - Patrons rítmics, simples i compostos. Amalgama. Polirítmia.
 - Patrons melòdics, tonals i modals.
 - Patrons de textures polifòniques: contrapuntística-imitativa, vertical-harmònica, melodia acompanyada.
 - Patrons de les funcions tonals bàsiques. Tensió i distensió harmònica.
 - Patrons dinàmics i agògics.
 - Patrons tímbrics d'instruments i de conjunts instrumentals. Timbres i tessitures vocals.
 - Patrons estructurals. Estructures per seccions, per variació, per imitació i per desenvolupament.
 - Patrons estilístics. Estils rellevants de la música popular i de la música de tradició culta.

(Decret 187/2015, Annex 7, p. 253/305)

D'aquesta matèria, dins la dimensió societat i cultura, a l'apartat de música i societat hi ha el punt "La música en relació amb altres arts i disciplines" (Decret 187/2015, Annex 7, p. 254/305), per tant l'aspecte de les relacions entre poesia i música també té lloc dins el currículum.

Una vegada decidit el curs, es va escollir l'Institut Manuel Blancafort de la Garriga, concretament als grups de 3r B i 3r C del curs 2016/17 per dur a terme la recerca. El centre no està considerat d'alta complexitat i el nivell socioeconòmic de les famílies és majoritàriament mitjà. L'institut imparteix els quatre cursos de la secundària obligatòria i els dos cursos de batxillerat. En el moment de fer la recerca, a l'etapa de l'ESO el centre tenia tres línies per curs i en el cas de 3r d'ESO les classes de llengua i literatura es feien en grups

de 20 estudiants aproximadament. L'enfocament pedagògic és competencial i força tradicional; la gran majoria d'assignatures treballen a partir de llibres de text tot i que tots els alumnes disposen d'un ordinador portàtil per treballar a l'aula.

Un tret important a destacar és el Pla de Lectura del centre, que consisteix principalment a dedicar mitja hora diària a la lectura literària:

El pla de lectura del nostre institut, aprovat pel claustre, consisteix en 30 minuts diaris de lectura, d'un mateix llibre, cada grup classe acompanyat per un professor, cada dia de la setmana. L'obra hauria de llegir-se aproximadament en quinze sessions (tres setmanes). El 1r cicle fa la lectura en veu alta. El 2n cicle pot començar fent-la en veu alta i passar a la lectura silenciosa. El batxillerat la fa silenciosa, si bé les lectures teatrals es fan en veu alta i seguint el repartiment de personatges.

(Institut Manuel Blancafort, s.d., p. 58)

Un grup interdepartamental d'entre quatre i cinc professors s'encarrega de coordinar el pla i renovar la biblioteca. Pel que fa a les lectures, la gran majoria són de narrativa, encara que n'hi ha algunes de teatre i algunes de lliure elecció del fons de la biblioteca d'aula. Així doncs, hi ha molt poca presència de poesia dins el Pla de Lectura.

La intervenció al centre es va fer en dues etapes durant el curs 2016/17: una primera recollida de dades durant el primer trimestre i una segona durant el tercer trimestre (a partir d'ara, R1 i R2 respectivament). Cada recollida de dades va durar l'equivalent a una seqüència didàctica, és a dir, sis sessions que en aquest centre són de 55 minuts. En aquestes sessions es va dur a terme un treball tant per grups de tres com individual (Annex 1). Els grups els va organitzar el professor de l'assignatura i va intentar que fossin equilibrats pel que fa al rendiment acadèmic i el perfil actitudinal dels estudiants. Per identificar-los, es va assignar un número a cada grup i es va indicar si eren de l'R1 o R2, així que l'estructura de la identificació dels grups segueix l'estructura GX_R1 o GX_R2 segons si són de la primera o segona recollida de dades.

La seqüència didàctica es va dissenyar a partir de l'adaptació de les propostes de Blau (2003) i de Bordons et al. (2009) i s'hi van incorporar tasques relacionades amb la variació dialectal. De manera resumida, a la primera sessió tots els alumnes van sentir la recitació d'un mateix poema ("Vindrà el juny", Annex 5) amb els quatre dialectes del majoritaris (central, valencià,

balear i nord-occidental) i van respondre un formulari individualment. A la segona sessió cada grup tenia un poema diferent, de manera que a l'aula hi havia representació dels quatre dialectes, i havien de contestar unes preguntes sobre el poema tant individualment com en grup. A la tercera i quarta sessió, cada grup havia de treballar el poema que tenien adjudicat de manera aleatòria (taula 4) i havien de preparar una exposició oral seguint les pautes que se'ls hi havien donat (Annex 16 i 17). Els grups de l'R1 i R2 amb el mateix número van treballar el mateix poema. Així doncs, la cinquena i sisena sessió es van dedicar a les exposicions orals que van servir per posar en comú el que havien après. A la sisena sessió van tornar a contestar un segon formulari semblant al primer però a partir d'un altre poema musicat ("Nit mallorquina", Annex 24). Finalment, es va fer una entrevista grupal amb un grup d'alumnes seleccionats.

A continuació detallem els poemes musicats que es van treballar tant a l'R1 com a l'R2. A l'R1 hi havia set grups de treball (no es va treballar el poema "Ara que l'hivern") i a l'R2 n'hi va haver vuit. Els poemes es van seleccionar a partir del corpus establert en el treball anterior (Torrents, 2015). Dins del corpus (§ 4.1.), per a la seqüència didàctica es van escollir els poemes buscant varietat d'èpoques i d'estils i prioritant els dialectes que no fossin el propi, que en aquest cas és el central. Pel que fa a l'últim, es va decidir incloure un poema experimental per poder fer una breu exploració sobre el tipus de resposta que genera la poesia experimental en relació a una de les preguntes d'investigació. Els poemes sencers es poden consultar a l'Annex 10.

Taula 4

Relació de poemes treballats pels grups

Poema	Autor	Intèrpret	Varietat dialectal	Grups
Cançó de bressol per a despertar consciències	Marc Granell	Amansalva	Valencià	G1_R1 G1_R2
M'aclame a tu	Vicent Andrés Estellés	Ovidi Montllor	Valencià	G2_R1 G2_R2
Illa	Ben Clark	Projecte Mut	Balear	G3_R1 G3_R2

En el silenci	Màrius Torres	Meritxell Gené	Nord-occidental	G4_R1 G4_R2
Pasquins per a la revolta vegetal	Maria Mercè Marçal	Mirna Vilasís	Nord-occidental / central	G5_R1 G5_R2
Ara que l'hivern	Jordi Pere Cerdà	Manel Lluís	Septentrional	G6_R2
Quadern immemorial	Glòria Julià	Llunàtiques	Balear	G7_R1 G7_R2
Salvatge cor (<i>experimental</i>)	Albert Roig	Krishoo Monthieux	Nord-occidental	G8_R1 G8_R2

Els detalls de les tasques es poden consultar als models que hi ha a l'Annex 11, però cal tenir en compte alguns factors que han influït en el disseny. Tal com ja s'ha dit, les tasques es basen en el model de taller literari proposat per Blau (2003), sobretot en l'aspecte de l'autoavaluació de la comprensió i de les reflexions individuals i en grup sobre la lectura, però s'ha adaptat a l'objectiu d'estudi. D'entrada, el fet d'introduir-hi la poesia musicada ha afegit un altre ítem a l'autoavaluació. Així mateix, segons la bibliografia consultada, hem vist que diversos autors —com per exemple el mateix Blau (2003), Miall (2006) o Peskin (2010)— observen la diferència entre un tipus de lectura més interpretativa o d'anàlisi i un tipus de lectura més basada en la reacció emocional o el gust per allò que s'està llegint, per tant s'ha demanat l'autoavaluació del que hem separat entre comprensió i valoració, que correspon als dos tipus de lectures que acabem d'assenyalar. A més, també partint dels resultats de Blau (2003), dins la comprensió s'ha dividit entre la comprensió literal i la comprensió global i també ha quedat reflectida en els ítems de l'autoavaluació. Una altra diferència amb els tallers és la distribució de poemes diferents per a cada grup, per tant la posada en comú amb tot el grup es va substituir per les exposicions orals.

D'altra banda, també s'han utilitzat altres metodologies complementàries. Per tal d'ampliar la base de dades de poesia musicada, s'ha fet una cerca bibliogràfica a través de: (a) la base de dades del CRAI de la Universitat de Barcelona (crai.ub.edu), (b) el catàleg de la Xarxa de Biblioteques Municipals (sinera.diba.cat), (c) el web Música de Poetes de la UOC (musicadepoetes.cat), (d) el web *Viu la Poesia* (viulapoesia.com) i (e) l'arxiu de SUMMA (summa-hvt.org). Per a triar els poemes musicats s'han aplicat els criteris de selecció establerts en la investigació anterior (§ 2.1.3.).

L'últim aspecte a comentar en relació a l'aplicació de la seqüència didàctica és que la investigadora va conduir les sessions. En aquest sentit, va explicar ella mateixa les tasques i va resoldre els dubtes que tenien els estudiants, ja fossin sobre el procediment de les tasques o bé de continguts. D'aquesta manera, l'anàlisi i interpretació dels resultats ha estat més fluïda. De totes maneres, durant les sessions va rebre el suport del professor de llengua i literatura catalanes dels grups. El professor va configurar els grups de treball i va ajudar a resoldre dubtes als estudiants, a part de facilitar-los la documentació requerida a través de la plataforma virtual de l'assignatura. Així, la recerca és més participativa i segons Burns (1999), el fet d'incloure un altre agent en la recerca n'augmenta la validesa i la fiabilitat.

3.2.3. Eines de recollida de dades

Com ja s'ha pogut veure en el disseny de les sessions, es van fer servir diverses tècniques de recollida de dades. Les diferents tècniques de recollida de dades permeten que es puguin triangular i així enriquir l'anàlisi:

1) Qüestionaris

A la primera i a la última sessió es va passar un qüestionari a cada alumne per detectar els coneixements previs (F1) i posteriors (F2) dels alumnes, establir el seu perfil lector segons la proposta de Manresa (2009) i obtenir altres dades d'interès. Com que els alumnes del centre disposen d'ordinadors portàtils, els qüestionaris es van fer a través de la tecnologia de Formularis de Google ja que permeten preguntes de diferents tipus (escollir d'una llista, escala de valors, pregunta oberta, etc.) i faciliten l'anàlisi de les dades. El formulari segueix les indicacions de Dörnyei i Csizér (2012) tant pel que fa a la redacció de les preguntes, el control del temps de resposta i el pilotatge previ. Com ja s'havia previst, alguns formularis es van respondre per escrit per problemes amb els ordinadors i després la investigadora va entrar les respostes als formularis en línia. Els formularis es poden consultar als Annexos 4 i 23.

2) Documents

Seguint Creswell (2012), “a valuable source of information in qualitative research can be documents” (p. 223). En aquest cas, es tracta de la recollida de les tasques que van fer els alumnes, tant les individuals com les grupals. El mateix autor considera que els documents representen “a good source for text (word) for qualitative researchers”

(p. 223). D'aquestes tasques s'ha extret informació sobre l'evolució de la comprensió i la valoració de la poesia a través de la musicació i també sobre l'actitud pel que fa a les varietats dialectals.

3) Entrevistes en grup

Les entrevistes es van fer en grups reduïts ja que és el que recomana la bibliografia consultada (Creswell, 2012; Dörnyei, 2007) i tant a l'R1 com a l'R2 hi va haver nou participants procedents de diversos grups de treball. Va ser una entrevista semiestructurada on la investigadora tenia una llista del temes que volia tractar però no eren preguntes tancades i es va anar seguint el fil segons les respostes dels participants. La selecció dels participants es va fer una vegada feta una primera anàlisi ràpida tant dels formularis com dels documents de les tasques. Es van buscar perfils variats i si hi havia algun cas d'un participant del qual les respostes als formularis no quedaven clares o s'hi podia aprofundir més, també es van seleccionar. Així, en aquestes dues entrevistes es va aprofundir en els temes més interessants sorgits de les tasques i també es van recollir opinions i propostes sobre la metodologia de treball proposada a l'aula.

4) Exposicions orals

Les exposicions orals es van gravar i es van avaluar conjuntament amb el professor del grup classe. L'avaluació es va fer mitjançant una rúbrica elaborada amb la col·laboració del professor, encara que les avaluacions després no s'han analitzat en els resultats. També es van recollir els suports de les presentacions utilitzats pels alumnes (Annexos 19 i 21).

5) Gravacions i notes d'observació

Es van gravar les sessions amb vídeo i la investigadora va prendre algunes notes durant la sessió. L'objectiu de recollir aquestes dades era només de suport en el cas que fos necessari aclarir algun fet o esdeveniment. A l'hora d'analitzar les dades només s'han consultat algunes notes però no ha calgut recórrer als vídeos.

Per tal de donar garanties de protecció de dades als alumnes, abans d'iniciar la recollida de dades es va recollir una autorització de les famílies perquè permetessin utilitzar les dades

recollides per a finalitats de recerca científica i de docència (Annex 2). En tota publicació de resultats s'ha garantit l'anonimat dels participants adjudicant-los un nom fictici. De totes maneres, per facilitar l'anàlisi i la triangulació de dades, les produccions recollides de cada alumne o grup estaven identificades amb els noms i cognoms però a aquestes dades només hi ha tingut accés la investigadora.

3.2.4. Tècniques d'anàlisi i sistemes de transcripció i codificació

Com que es van utilitzar diverses eines per a la recollida de dades, el procés d'anàlisi ha estat diferent segons la naturalesa de les dades. En primer lloc, els qüestionaris s'han analitzat mitjançant el tractament automàtic de les dades que permeten els Formularis de Google: d'una banda, s'han sistematitzat totes les respostes en un full de càlcul que ha permès tractar fàcilment les dades per a fer mitjanes o analitzar les respostes obertes; de l'altra, ha calculat automàticament els tants per cent de les respostes tancades (Annexos 6, 7, 8, 9, 25, 26, 27 i 28). Pel que fa a les dades quantitatives dels documents, s'han buidat en un full de càlcul per calcular mitjanes, comparar-les, marcar les evolucions i aplicar-hi filtres per ordenar els resultats. S'han fet diverses comparacions tenint en compte els diferents ítems: la comprensió global (CG), la comprensió literal (CL) i la valoració (VP); el poema escrit (PO) i el poema musicat (PM); la primera recollida (R1) i la segona recollida (R2). Aquestes dades s'han creuat i comparat des de diversos angles i els resultats han servit de base per a la posterior anàlisi i interpretació de les dades qualitatives. Els detalls i les anàlisis es poden trobar als Annexos 14, 15, 31 i 32.

Les dades qualitatives, provinents de les tasques tant en grup com individuals i de les preguntes obertes dels qüestionaris, s'han transcrit en documents de text i fulls de càlcul respectant l'ortografia i els signes de puntuació originals. S'han creat uns quadres d'anàlisi en full de text per poder analitzar simultàniament les dades qualitatives i les quantitatives (Annexos 12 i 13). Pel que fa a les entrevistes grupals, s'han transcrit seguint l'adaptació dels criteris del grup PLURAL (Palou i Fons, 2013) (Annex 3). En relació a les exposicions orals, s'han transcrit sense contemplar els elements gestuals, cinètics o proxèmics. Per analitzar totes aquestes dades, s'ha utilitzat el programa NVivo (QSR International Pty Ltd). Aquest programa ha permès dur a terme un primer procés de codificació deductiu partint de quatre categories bàsiques creades prèviament tenint en compte el disseny de la recollida de dades: poesia, poesia musicada, activitat i variació dialectal (figura 3). Una vegada les dades han estat

agrupades en aquestes quatre categories, seguint les recomanacions de Creswell (2012), la investigadora ha seguit un procés de codificació inductiu creant subcategories que partien de les dades.

Figura 3

Categories de la primera anàlisi



Una vegada feta aquesta primera classificació temàtica de les dades recollides, les dades de les categories referents a “poesia” i “poesia musicada” s’han tornat a analitzar segons la següent adaptació del quadre proposat per Fittipaldi (2012, p. 81) per a classificar les respostes lectores davant d’àlbum il·lustrat (v. la taula 2). A l’adaptació als objectius d’aquesta recerca s’ha substituït el gènere narratiu pel gènere poètic i la il·lustració per la musicació, i a partir d’aquí s’han introduït canvis en la descripció de les categories i els nivells. Les dades s’han codificat també a través del programa NVivo (QSR International Pty Ltd) segons el tipus de respostes de la taula 5. Les transcripcions codificades de les exposicions i de les entrevistes es poden consultar als Annexos 18, 20, 29 i 30.

Taula 5

Anàlisi de les respostes davant la poesia musicada a partir de Fittipaldi (2012)

<p>Nivells</p> <p>Categories</p>	<p>Literal</p> <p>Èmfasi en el contingut. Identificació, enumeració, descripció, connexions simples. Valoracions simples.</p>	<p>Inferencial</p> <p>Èmfasi en el sentit. Especulació, predicció, inferència, anàlisi, valoració argumentada, síntesi.</p>
<p>Referencial (sobre el text poètic musicalitzat)</p>	<p>Identificació i descripció de la temàtica i el contingut del poema. Construcció de significat. (REF-LIT)</p>	<p>Interpretació dels elements de la construcció poètica: motivacions, inferències, hipòtesis, etc. Construcció d'imatges a partir del significat. (REF-INF)</p>
<p>Composicional (sobre la composició del poema o sobre el poema musicat com a obra artística)</p>	<p>Identificació i descripció superficial de la composició poètica o de la composició musical. (COM-LIT)</p>	<p>Interpretació i anàlisi conjunta dels diversos aspectes musicals i poètics per a la construcció de significat. Consciència de les intencions artístiques dels creadors i del rol del lector implícit. (COM-INF)</p>
<p>Intertextual i intercultural (sobre les relacions intertextuals i culturals del poema musicat)</p>	<p>Identificació i al·lusió a les referències intertextuals, simbòliques i culturals. (INTER-LIT)</p>	<p>Establiment de relacions entre el poema i els intertextos o referències metafòriques, simbòliques i culturals. Interpretació del grau de presa de terra. Ús del coneixement intertextual com a eina interpretativa. (INTER-INF)</p>
<p>Personal (sobre l'experiència prèvia)</p>	<p>Establiment de relacions simples entre el poema i l'experiència vital dels lectors. (PERS-LIT)</p>	<p>Establiment de connexions complexes entre el poema i l'experiència vital dels lectors. (PERS-INF)</p>

Pel que fa les dades classificades temàticament dins la “variació dialectal”, s’han codificat amb noves categories creades de manera inductiva que parteixen del camp de la dialectologia perceptiva:

Taula 6

Classificació de les percepcions de la variació dialectal

Percepcions de la variació dialectal	
Sobre els trets	Valoratives
percepcions sobre la composició dels dialectes i les seves característiques	reaccions actitudinals davant del fenomen de la variació dialectal
<ul style="list-style-type: none"> - Incorreccions i aprenentatge - Inseguretats i ambigüitats 	<ul style="list-style-type: none"> - Negatives - Positives

3.2.5. Experiència a Cicle Inicial

D’acord amb la hipòtesi plantejada, també s’ha dut a terme una investigació complementària amb l’objectiu de conèixer les respostes lectores dels lectors de Cicle Inicial davant la poesia musicada i observar quines diferències hi ha amb les respostes dels estudiants de secundària. Aquesta part de la recerca s’ha dut a terme conjuntament amb la Dra. Fittipaldi.

El plantejament va ser molt similar al descrit anteriorment tot i que va ser necessari fer alguns canvis per adaptar-ho al nou context. L’experiència es va realitzar al primer curs d’educació primària de l’escola Pereanton de Granollers durant el mes de febrer de 2019. Es va escollir aquest centre perquè tenen un programa musical anomenat “Música per a créixer” que:

[...] té com objectiu fonamentar la sensibilització. Les sessions de música contempen quatre grans àrees: l’educació de l’oïda, l’educació rítmica, la cançó i el moviment.

Utilitzant aspectes de les diferents metodologies existents en la pedagogia musical:

Wilems, Dalcroze, Orff, Kodaly entre altres. (CEIP Pereanton, 2007, p. 7)

Així doncs, el fet que els alumnes estiguessin més sensibilitzats a la música va ser un fet determinant per a l’elecció d’aquesta escola.

En primer lloc es van fer tres sessions d'observació de la classe de música on es van prendre notes seguint una pauta d'observació creada per les investigadores (Annex 33). L'observació va permetre conèixer el grup classe, les dinàmiques del centre i el grau de coneixement musical. Després les investigadores van dur a terme tres sessions d'uns 50 minuts dins l'horari de llengua catalana amb el mateix grup classe que va oscil·lar entre els 18 i 20 alumnes. Una de les investigadores va prendre notes de les sessions i va gravar-les i l'altra va conduir les sessions, sempre amb la presència de la tutora.

Com que al primer curs de primària encara no es domina amb agilitat el llenguatge escrit, es va optar per no fer formularis i recollir totes les dades oralment (Annex 36). Així doncs, es van fer tres sessions en format de conversa literària, els documents de suport a la qual es poden consultar als Annexos 34 i 35:

- 1) Exploració del concepte de poesia a partir de mostres de diferents tipologies de poemes i preguntes obertes.
- 2) Lectura del poema per escrit i observacions en relació al significat, l'estructura i el gust pel poema.
- 3) Escolta del poema musicat i observacions en relació als canvis de significat, d'estructura i de gust pel poema.

En aquesta ocasió, només s'han transcrit aquelles intervencions que han resultat rellevants per a l'obtenció dels resultats i s'han tingut en compte les notes d'observació. Les dades s'han codificat directament amb les respostes davant de poesia musicada establertes a partir de la proposta de Fittipaldi (2012).

4. Anàlisi de les dades, resultats i discussió

En aquest capítol presentem els resultats dividits en tres grans apartats. En primer lloc hi trobem l'ampliació i revisió del corpus de poesia musicada. A continuació es presenten els resultats obtinguts de l'anàlisi de les dades dividits en dos grans apartats: el de la recepció de la poesia musicada i el de les percepcions de la variació dialectal. Tenint en compte aquesta divisió, hem considerat oportú fer la discussió de resultats dins de cada apartat ja que d'aquesta manera és més fàcil reprendre els resultats i relacionar-los amb els referents teòrics pertinents. Com s'ha explicat a l'apartat anterior, tant en el cas de la recepció de la poesia com en el de les percepcions dialectals, primer s'analitzen les dades de caire més quantitatiu i després es fa l'anàlisi qualitativa de les respostes que han donat els participants en les diferents fases de recollida de dades. Com que aquesta ha tingut diversos formats, hi ha diferents nivells d'anàlisi: general, grupal i individual. De totes maneres, no es tracta d'un estudi de cas, per tant els resultats sempre es presenten des d'una òptica conjunta.

Com que els resultats queden dividits en aquests dos grans blocs però en canvi la seqüència didàctica és una de sola, creiem que també és important analitzar aquells aspectes conjunts que tenen relació amb el desenvolupament de les sessions. Les dades recollides tant a l'F2 com a l'entrevista grupal ens mostren que generalment l'activitat ha agradat als estudiants. Els arguments que donen és que és una dinàmica diferent que trenca amb la rutina del curs i que han pogut aprendre coses noves. També valoren molt positivament que fos un treball en grup, i per exemple hi ha un grup que proposa que també els hi hagués agradat fer una creació literària. D'altra banda, també diuen que van tenir poc temps per poder desenvolupar la tasca que se'ls demanava i en alguns casos van tenir dificultats per entendre què havien de fer. A part, en general no van fer servir el full de suport que se'ls va facilitar tant per a l'anàlisi poètica com per identificar les varietats dialectals, sinó que ho han buscat a Internet directament. Seguidament es poden veure alguns comentaris que exemplifiquen aquests resultats:

Jordi: *Tothom que he parlat no sé/ estaven contents/*

Llucià: *I a la classe que ho vas fer anteriorment també estaven contents/ perquè vaig preguntar què era i em van dir que estava bé/*

(Entrevista grupal R2)

Sí m'ha agradat. (Montserrat, F2_R2)

Èric: *Treballar en grup sempre va bé perquè hi ha alguns cops que tens dubtes i ja qui li pregunto?
I en grup pos tres Cabezas son más que una/ pensem millor/*

Albert: { (P) ets molt llest } (???)

Èric: { (P) ¿oi que sí? } (l'Hèctor riu)

Santi: *Jo crec que per distreure's una mica també: per sortir de la [rutina]/*

Marta: *[rutina/]*

Rosa: *De la rutina/ ((alguns diuen que sí))*

(Entrevista grupal R1)

Montserrat: *Jo hauria fet algo més creatiu: en lloc d'analitzar [intenta:r]/*

Rosa: *[Sí]/ No sé nosaltres [fer un poema]/*

Montserrat: *[Crear un poema]/ entre els tres/*

Èric: *Representar-lo/*

Rosa: *Sí/*

Èric: *Com en el vídeo/*

Montserrat: *Sí/*

(Entrevista grupal R1)

Jordi: *Bueno per preparar l'exposició [en dos dies era bastant just/]*

Montserrat: *[Sí va ser just/]*

(Entrevista grupal R2)

Rosa: *| ab | ens va costar d'entendre però crec que si tu al principi haguessis fet una exposició tampoc
haguéssim estat gaire atents/*

Èric: *Va costar saber el que: el què volies/ havíem d'intentar de treure el màxim possible dels fulls
però potser faltava alguna cosa i potser era important i això potser no sortia/*

Rosa: *Sí potser s'havia o sigui s'havia potser d'explicar una mica més el que havíem de fer/ però
crec que una exposició al principi tampoc/*

(Entrevista grupal R1)

Rosa: *Nosaltres no ho vem fer servir/*

Marta: *Nosaltres tampoc/*

Biel: *Nosaltres ho vem consultar algun cop pe:r/*

Santi: *Per a les varietats dialectals [que vem mirar]/ B: [Sí] MT: [|\ab|sí] això sí/*

Investigadora: *¿Per les varietats dialectals?*

Rosa: *Nosaltres vem mirar una paraula d'aquelles de:*

Investigadora: *¿Les figures retòriques?*

Èric: *Nosaltres crec que no vam mirar res/*

Investigadora: *¿Res?*

Rosa: *¡No! Vem mirar la paraula que era quan una frase es repetia molt sovint/ què volia dir però ja està/*

(Entrevista grupal R1)

4.1. Ampliació del corpus de poesia musicada

La selecció de poesia musicada s'ha fet seguint els criteris establerts a Torrents (2015) i no té la voluntat de ser un corpus exhaustiu, sinó que és una mostra del tipus de poemes musicats que existeixen. El primer criteri que s'ha aplicat ha estat el de presa de terra, però en algunes ocasions no ha estat possible per la poca producció en certs dialectes; en aquest cas s'ha prioritzat la varietat d'autors i intèrprets, la inclusió de grans referents culturals i la coincidència dialectal del poema i l'intèrpret. D'altra banda, també s'ha intentat que fos un corpus que respectés la paritat, tant pel que fa a l'autoria dels poemes, fet més complicat, com de les interpretacions. Pel que fa a la presentació, els poemes s'han organitzat segons el dialecte de l'intèrpret i seguint l'ordre amb què els presenta l'Institut d'Estudis Catalans (2006) (alguerès, septentrional, central, baleàric, nord-occidental i valencià). Dins de cada dialecte s'han ordenat els autors dels poemes per ordre alfabètic. En l'apartat de descripció i justificació es ressalten sintèticament alguns dels elements més destacats des dels següents punts de vista: poema, composició i interpretació. En total, s'han seleccionat 36 poemes: quatre de l'alguerès i el septentrional i set de cadascun dels altres dialectes.

A) Alguerès

En aquest cas la producció és molt limitada i només s'ha trobat una sola producció que musica poesies de dos autors que, de fet, no compleix tots els criteris establerts. Pel que fa a la musicació, com que es tracta del mateix grup i la mateixa intèrpret, es fa aquí una introducció general i en l'apartat de descripció només es comenta breument el poema.

Tots els poemes estan interpretats per un piano i una soprano, fet que els atorga una senzillesa molt lírica. En general, com que coincideix que els versos de tots els poemes són d'art menor, es lliguen els versos per a formar unitats melòdiques més llargues. A més a més, la qualitat vocal de la soprano li permet allargar algunes de les síl·labes finals, fet que allarga encara més els versos que originalment eren més breus. Finalment, tot i que els autors són algueresos, la intèrpret pertany al central.

Títol	Solament amor
Autor/a	Antoni Canu

Publicació poema	Canu, A.(2000). <i>En l'arc dels dies</i> . La Poligràfica Peana.
Musicació	Música: Manuel Garcia Morante. Intèrpret: Eulàlia Ara
Publicació musical	Les veus de l'Alguer (2008). <i>Vint cançons per a veu i piano sobre poemes de Rafael Caria i Antoni Canu</i> . FASCOLAT Edicions Musicals SCP.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1862&autor=367
Dialecte	Autor: alguerès. Intèrpret: central.
Breu descripció i justificació de la tria	En aquest poema l'amor es converteix en l'única eina possible per a comprendre el dolor d'una persona. Així, l'amor esdevé un llenguatge i per tant, pren sentit la metàfora del cos i l'ànima com a unitats de significat d'aquest llenguatge.

Títol	Quart de lluna
Autor/a	Antoni Canu
Publicació poema	Canu, A.(2009). <i>Itinerari poètic</i> . FASCOLAT Edicions Musicals SCP.
Musicació	Música: Manuel Garcia Morante. Intèrpret: Eulàlia Ara
Publicació musical	Les veus de l'Alguer (2008). <i>Vint cançons per a veu i piano sobre poemes de Rafael Caria i Antoni Canu</i> . FASCOLAT Edicions Musicals SCP.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1989&autor=367
Dialecte	Autor: alguerès. Intèrpret: central.
Breu descripció i justificació de la tria	El poema, d'inspiració platònica, presenta la poesia pràcticament com una creació divina i espiritual, d'elevació de l'esperit. Metafòricament, la imatge dels camps de síl·labes que el poeta va recollint com si fossin flors és molt rica i inspiradora.

Títol	Encara una vegada
Autor/a	Rafael Caria
Publicació poema	Caria, R. (1986). <i>Só tornat a Sant Julià</i> . Tipografia La Celeste.
Musicació	Música: Manuel Garcia Morante. Intèrpret: Eulàlia Ara
Publicació musical	Les veus de l'Alguer (2008). <i>Vint cançons per a veu i piano sobre poemes de Rafael Caria i Antoni Canu</i> . FASCOLAT Edicions Musicals SCP.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1857&autor=517
Dialecte	Autor: alguerès. Intèrpret: central.
Breu descripció i justificació de la tria	El poema tracta el sentiment d'enyorança d'una persona que ja no hi és i el <i>jo</i> del poema va enumerant tot allò que voldria fer amb aquesta persona. L'anàfora que inicia les tres estrofes del poema i que li dona títol, "Encara una vegada", reforça el sentiment d'enyorança i fa més explícit que amb la mort d'aquesta persona s'han perdut moltes coses. Tot i així, el poema es tanca quan el <i>jo</i> poètic tanca també aquests records a l'espai de la memòria.

Títol	Pels camins del silenci
Autor/a	Rafael Caria
Publicació poema	Caria, R. (1986). <i>Só tornat a Sant Julià</i> . Tipografia La Celeste.
Musicació	Música: Manuel Garcia Morante. Intèrpret: Eulàlia Ara
Publicació musical	Les veus de l'Alguer (2008). <i>Vint cançons per a veu i piano sobre poemes de Rafael Caria i Antoni Canu</i> . FASCOLAT Edicions Musicals SCP.

URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1854&autor=517
Dialecte	Autor: alguerès. Intèrpret: central.
Breu descripció i justificació de la tria	Tot el poema reflexiona sobre la solitud, i de fet el camp lèxic està marcat per aquest tema, p. ex.: buit, solitud, silenci. Aquesta solitud però té un punt paradoxal perquè és sempre una solitud en companyia, la companyia d'algú que comparteix aquesta solitud i la companyia llunyana dels estels.

A) Septentrional

Títol	Ara que l'hivern
Autor/a	Jordi-Pere Cerdà
Publicació poema	Cerdà, J. P. (2014). <i>Obra poètica completa</i> . Viena.
Musicació	Manel Lluís
Publicació musical	Lluís, M. (1969)
URL	https://www.youtube.com/watch?v=BiE6_YcRM5U
Dialecte	Septentrional
Breu descripció i justificació de la tria	El poema construeix l'hivern com a símbol de l'exili i de les misèries de la guerra. El poema es divideix en tres blocs temàtics que la composició respecta. En un primer temps, es presenta l'hivern com a estació violenta, tant per al cos com per a l'ànima. A la part central s'expliquen els records que evoca aquesta estació, tots els records de les guerres i els dolors i les morts que ha provocat. Finalment, s'invoquen tots aquells que moriren en les diferents guerres per a constatar que la guerra és una constant. Tota la composició és trista, tot i que a la part central els intèrprets li donen més força per demostrar que el record de les misèries és ben viu. Gràcies a aquest rerefons històric, el poema permet treballar la història europea i també reflexionar sobre la guerra en general.

Títol	Cada somni
Autor/a	Jordi-Pere Cerdà
Publicació poema	Cerdà, J. P. (2014). <i>Obra poètica completa</i> . Viena.
Musicació	Jordi Barre
Publicació musical	Barre, J. (1963). <i>Canta Perpinyà, poemes musicats de Jordi-Pere Cerdà</i> .
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=435&autor=72
Dialecte	Septentrional
Breu descripció i justificació de la tria	El poema explora els sentiments de tristesa i nostàlgia envers un amor passat. A més a més, els primers versos transmeten encara una última esperança que a mesura que avança el poema desapareix. El tempo de la peça és lent i els versos van un darrere l'altre però deixant espai entre ells; la interpretació del cantant, per la seva banda, també és calmada i cada vers és presentat com una unitat. A la lentitud s'hi afegeix l'harmonia que, reforçada pel so de l'acordió, fa arribar la mateixa sensació de tristesa i nostàlgia del poema. L'acordió, com a instrument tradicional, és el que dona la presa de terra a la composició.

Títol	La bellesa
Autor/a	Joan Morer
Publicació poema	Desconegut
Musicació	Gisela Bellsolà
Publicació musical	Bellsolà, G. (1979). <i>La bellesa. Salut amb la poesia</i> . Autoeditat.
URL	https://www.youtube.com/watch?v=JhipRjLJN5o

Dialecte	Septentrional
Breu descripció i justificació de la tria	La veu del poema són les estrelles que lloen la bellesa d'una dona que, de fet, és presentada com l'encarnació directa d'aquest concepte, ja que és tan bella que tota la naturalesa es rendeix als seus peus. En resum, tot el poema és una gran hipèrbole sobre la bellesa. De la composició cal destacar-ne el lirisme. Com que no s'ha pogut accedir al text original, però, no es poden conèixer altres aspectes. En referència a la interpretació, la cantant és molt expressiva i fa matisos interpretatius interessants.

Títol	El dia clou
Autor/a	Josep Sebastià Pons
Publicació poema	Pons, J.S. (1988). <i>Poesia completa</i> . Columna.
Musicació	Sol i Serena
Publicació musical	Sol i Serena (2009). <i>Un segon</i> . Autoeditat.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=2069&autor=677
Dialecte	Autor: septentrional. Intèrpret: central.
Breu descripció i justificació de la tria	El poema explora la nit com a moment de reflexió sobre la condició humana, sobre la insatisfacció constant i l'individualisme inherents a l'ésser humà. De fet, aquesta és la lectura que es desprèn de la poesia musicada perquè se seleccionen els dos versos que contenen el nucli d'aquesta reflexió i es van repetint al llarg de la peça; per tant, tenen més pes que al text original. Pel que fa a la musicació, al principi és més lenta i no hi ha gaire acompanyament musical però només és durant les dues primeres estrofes. Les dues últimes estrofes tenen més força perquè estan musicades a ritme de rumba i en les parts instrumentals és la gralla qui fa la melodia. La interpretació de la cantant també dóna més força a les dues últimes estrofes però sobretot als dos versos claus que es van repetint. Pel que fa a la presa de terra, queda justificada tant per la rumba com per la gralla.

B) Central

Títol	L'home llop
Autor/a	Enric Casasses
Publicació poema	Casasses, E. (1997). <i>D'equivocar-se</i> . Edicions 62.
Musicació	Santi Arisa
Publicació musical	Arisa, S. (2000). <i>Taverna tropical</i> . Música Global.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=380&autor=67
Dialecte	Central
Breu descripció i justificació de la tria	El poema desglossa metafòricament tot el que és o pot ser un home llop amb sis estrofes de quatre versos, alterant el gènere de l'atribut entre masculí i femení i fent moltes anàfores. La musicació juga amb el poema i introdueix elements simbòlics, com els udols dels llops fingits per veus femenines, i intercanvia les veus masculines i femenines fent que els versos en masculí estiguin cantats per veus femenines i viceversa. A més a més, cal tenir en compte que els versos en què l'atribut és masculí hi ha les característiques més típiques i més virils dels homes llop. El protagonisme està cedit al text perquè la interpretació que en fan els cantants s'acosta molt a la recitació encara que en alguns moments allarguen l'última síl·laba del vers. Tot i això, hi ha algunes parts instrumentals a ritme de rumba, i per tant, la peça també té presa de terra.

Títol	És quan dormo que hi veig clar
Autor/a	J. V. Foix
Publicació poema	Foix, J. V. (1974). <i>Obres completes</i> . Vol. 1. Edicions 62.
Musicació	Dijous Paella

Publicació musical	Dijous Paella (2005). <i>Dijous Paella</i> . Plural.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=642&autor=92
Dialecte	Central
Breu descripció i justificació de la tria	El poema, ple d'imatges delirants que descriuen el món interior de l'autor, enllaça amb l'estètica surrealista. A la primera estrofa se situa ell dins d'un paisatge, la segona té clares implicacions polítiques i la tercera té connotacions sexuals. Formalment el poema està format per les tres estrofes; cada estrofa comença amb l'anàfora "és quan" i els dos primers versos es repeteixen al final de l'estrofa com una tornada. És justament la paradoxa del primer vers de la tornada de l'última estrofa la que dona títol al poema. La musicació en aquest cas és una jota i és molt encertada perquè s'adequa totalment al ritme dels versos i, a més a més, la tornada del poema coincideix amb la tornada musical. El cantant, per la seva banda, sap mantenir el ritme del vers i dona agilitat al poema i a la tornada s'hi incorporen segones veus. Finalment, la jota està interpretada amb instruments tradicionals, per tant, el grau de presa de terra és molt elevat.

Títol	L'Empordà
Autor/a	Joan Maragall
Publicació poema	Maragall, J. (1999). <i>Antologia Poètica</i> . Biblioteca Hermes.
Musicació	Música: Enric Morera. Intèrprets: Orfeó Català, Cobla Sant Jordi-Ciutat de Barcelona.
Publicació musical	Cobla Sant Jordi-Ciutat de Barcelona (2008). <i>Llum nova: els cants de la senyera</i> . Columna música.
URL	https://open.spotify.com/track/0H7gDDqfrsSK7nZFlusyZB
Dialecte	Central

Breu descripció i justificació de la tria	Aquesta peça està vinculada al territori en dos aspectes: d'una banda, explica la llegenda de la formació de l'Empordà, i de l'altra, és una sardana, la dansa més emblemàtica de Catalunya. El poema està dividit en dues parts que es distingeixen en la composició: en la primera es presenta un grup que es dirigeix cap a l'Empordà i en la segona, fent una mise-en-abyme, aquest grup explica la creació d'aquestes terres. Els versos encaixen perfectament amb el ritme de la sardana i la composició alterna les veus femenines i masculines per a interpretar la segona part del poema, un idil·li entre una sirena i un pastor, de la unió dels quals es forma l'Empordà, on el mar i la muntanya es troben. Finalment, la interpretació de la coral és excel·lent i dominen molt bé els recursos expressius.
--	---

Títol	Pasquins per a la revolta general
Autor/a	Maria Mercè Marçal
Publicació poema	Marçal, M. M. (2000). <i>Llengua abolida (1973-1988)</i> . Edicions 3 i 4.
Musicació	Mirna Vilasís
Publicació musical	Vilasís, M. (2009). <i>Mirna</i> . World Village – Harmonia Mundi.
URL	https://www.discosama.cat/disc/mirna/ https://mirnavilasis.bandcamp.com/
Dialecte	Autora: nord-occidental. Intèrpret: central.
Breu descripció i justificació de la tria	És un poema que crida a l'empoderament femení col·lectiu a través de metàfores vegetals. El poema està format per quatre estrofes amb un paral·lelisme en els dos últims versos que marca una progressió natural d'un arbre, que és el símbol de l'alliberament: l'arrelament, l'espigació, la florida i finalment el fruit. D'aquesta manera, el procés de creixement de l'arbre és també el procés de creixement del moviment col·lectiu. La musicació respecta les estrofes i el ritme dels versos, que es poden seguir fàcilment. Tant el ritme i la melodia, inspirats en la música popular i amb la presència d'un acordió diatònic, com la interpretació de la cantant, reforcen el discurs festiu però reivindicatiu del poema.

Títol	Podries
Autor/a	Joana Raspall
Publicació poema	Raspall, J. (2013). <i>Com el plomissol: poemes i faules</i> . La Galera.
Musicació	Roba Estesa
Publicació musical	Roba estesa (2016). <i>Descalces</i> . Coopula Editorial SL.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=2168&autor=733 https://open.spotify.com/track/04WIgg7IKIbimB3yhaL4zN?si=0zA44x0HTL2IF-w1DMK22A
Dialecte	Central
Breu descripció i justificació de la tria	Aquest poema tan conegut de la Joana Raspall és un gran al·legat a la pau i a la justícia social. En un context com l'actual, marcat per la crisi de refugiats que colpeja al món, el missatge del poema continua ben vigent. La musicació que n'ha fet el grup Roba Estesa ha fet que hagi tingut encara una més àmplia difusió més enllà dels lectors infantils i l'ha fet sonar en concerts multitudinaris. A nivell formal, el recursos com l'anàfora i el paral·lelisme són els més repetits. El poema té només dues estrofes i els versos són d'art menor (pentasíl·labs); la musicació encadena els versos per fer-ne frases musicals més llargues i no segueix la mateixa estructura del poema ja que, per exemple, introdueixen un fragment entre els versos de la primera estrofa i no entre les estrofes i alguns versos es converteixen en la tornada del poema musicat. Pel que fa a la presa de terra, està marcada per l'acordió diatònic que té un paper protagonista en la musicació.

Títol	La casa que vull
Autor/a	Joan Salvat-Papasseit
Publicació poema	Salvat-Papasseit, J. (2006). <i>Poesia i prosa: obra completa</i> . Galàxia Gutenberg / Cercle de Lectors.
Musicació	Teresa Rebull

Publicació musical	Rebull, T. (1997). La casa que vull. <i>Mestier d'amor</i> . Drums.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1434&autor=203
Dialecte	Central
Breu descripció i justificació de la tria	La poesia descriu d'una manera molt lírica la casa ideal del poeta, envoltada d'un paisatge idíl·lic enmig de la naturalesa, entre el bosc i la mar, però no massa aïllada per si hi ha algun esdeveniment important, per bé o per mal, poder ser ràpid a un nucli urbà. Formalment està formada per sis estrofes de quatre versos pentasíl·labs i dos versos finals. La musicació té un to molt adequat al del poema i la melodia és molt suau i respecta els versos i les estrofes; de fet, l'estructura musical és una mica rígida i obliga a reprendre els dos últims versos de la penúltima estrofa per formar una quarteta amb els dos últims que en el text original queden sols. Pel que fa a la instrumentació, té alguns instruments tradicionals com el flabiol, per tant hi ha presa de terra.

Títol	Noguera i Garona
Autor/a	Jacint Verdaguer
Publicació poema	Verdaguer, J. (1967). <i>Canigó</i> . Biblioteca Selecta.
Musicació	La Carrau
Publicació musical	La Carrau (2004). <i>Quina bori bori</i> . Propaganda pel Fet!
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1633&autor=227
Dialecte	Central

Breu descripció i justificació de la tria	La musicació d'aquest poema es fa totalment seu el text i li dóna la volta. El poema, dins el cant VII de l'obra <i>Canigó</i> , descriu el curs dels dos rius del Pirineu fent servir el recurs retòric de la personificació. La musicació el que fa és seleccionar-ne alguns fragments i repetir la tornada, que ja apareix com a tal al text original, molt més sovint. A més a més, afegeixen una estrofa en defensa d'un altre riu, l'Ebre. El que és més interessant però és que transforma el que tradicionalment és el més lent de totes les narracions, és a dir, les descripcions, en una música molt animada i ràpida que porta el ritme dels versos al seu límit. A més a més, tant la interpretació musical com la vocal contribueix a donar energia i ritme a la peça. Finalment, la instrumentació és tradicional, com per exemple amb l'acordió diatònic, per tant, tal com pertoca si el tema és el territori, la composició té presa de terra.
--	--

C) Baleàric

Títol	La Balanguera
Autor/a	Joan Alcover
Publicació poema	ALCOVER, Joan (1970). <i>Antologia de la poesia social catalana</i> (À. Carmona, Ed.). Ediciones Alfaguara.
Musicació	Música: Amadeu Vives. Intèrpret: Maria del Mar Bonet.
Publicació musical	Bonet, M. (1981). <i>Jardí tancat</i> . BMG Music Spain.
URL	https://open.spotify.com/track/2elEbeMhn07P1F1dka4cXK?si=5ugqqOa1SgOX_CQ8DPBBSQ
Dialecte	Baleàric
Breu descripció i justificació de la tria	Aquesta poesia musicada s'ha convertit en l'himne de Mallorca i per tant, només per aquest fet ja té cert grau de presa de terra. A més a més, el poema es va inspirar en una cançó tradicional que es reprèn a la peça actual. Tot i així, el poema amplia els versos de la cançó original i proposa una reflexió sobre la identitat i el curs de la vida a través d'aquest personatge que té els orígens en les parques de l'antiga Grècia clàssica; d'aquesta manera, també es poden treballar els orígens de la cultura occidental. La musicació dóna força expressiva al text i l'harmonia transmet el to esperançador del poema; de més, enllaça els versos per donar més unitat de sentit a les estrofes. La interpretació de la cantant,

	amb els crescendos en els versos de la tornada, també va d'acord amb aquesta voluntat esperançadora.
--	--

Títol	Jo sóc català
Autor/a	Pere Capellà
Publicació poema	Capellà, P. (2004). <i>Obres completes (1949-1951)</i> . Vol. 1. Edicions del Mall.
Musicació	Biel Majoral
Publicació musical	Majoral, B. (2000). <i>Temps, Temps, Temps</i> . Produccions Blau.
URL	https://open.spotify.com/track/5FQtuhC2e3o70hOCIHAIW0
Dialecte	Baleàric
Breu descripció i justificació de la tria	El poema conté una reflexió sobre la identitat i la història catalana des d'un punt de vista ideològicament molt marcat, per tant és una obra que permet entendre que l'art també pot ser un mitjà ideològic i que per tant, requereix de sentit crític per analitzar-lo. La musicació, que té molta presa de terra gràcies als instruments tradicionals, com la ximbomba del principi, i al ritme de jota dels interludis musicals, serveix per a defensar el punt de vista del poema, ja que també vincula musicalment el poema a la terra. La interpretació també segueix aquesta intenció de defensa de la posició ideològica ja que l'èmfasi i el nervi de la veu del cantant recorda la lectura d'un manifest de caire reivindicatiu.

Títol	Nit mallorquina
Autor/a	Maria Cabrera
Publicació poema	Inèdit
Musicació	Petit

Publicació musical	Petit (2013). <i>Llenya prima</i> . Phonos.
URL	https://petit.bandcamp.com/album/lleny-a-prima https://open.spotify.com/track/5j71gY3p98cGYr8O4T1OHI
Dialecte	Baleàric
Breu descripció i justificació de la tria	El poema, escrit en vers lliure, és un poema d'amor. La presència de l'illa es fa molt present en tot el poema i l'aigua i el vent en són dos elements essencials. És un poema amb dues veus, una directa i una d'indirecta, on el <i>tu</i> i el <i>jo</i> inicials esdevenen un <i>nosaltres</i> al final. La musicació fa una interpretació lliure del text, canviant el ritme d'alguns versos i jugant amb la intensitat de la veu i de la instrumentació, que principalment és guitarra i piano. D'aquest poema musicat també és interessant destacar que està escrit i compostat per veus joves i actuals de la literatura i la música catalana.

Títol	Illa
Autor/a	Ben Clark
Publicació poema	Desconegut
Musicació	Projecte Mut
Publicació musical	Projecte Mut (2013). <i>Col·lecció de satèl·lits</i> . La Buena Aventura.
URL	https://www.projectemut.com/illa
Dialecte	Baleàric

Breu descripció i justificació de la tria	Aquesta poesia musicada és interessant perquè gràcies al nom del poeta ja es pot explicar la realitat social eivissenca, i balear en general, de massificació turística i de convivència amb aquest fenomen. El poema, més que tractar la identitat cultural, reflexiona sobre el vincle que s'estableix amb un territori tan especial com és una illa, que queda exemplificada amb la paradoxa del primer vers de la quarta estrofa. Musicalment, la composició té una sonoritat tradicional gràcies a la presència d'instruments de corda folklòrics. A més a més, hi ha alguns elements simbòlics que ajuden a contextualitzar el poema, com el soroll de l'aigua de mar i el soroll del vaixell. També cal destacar que la melodia és molt plana, fet que ajuda a comprendre el poema, i que l'harmonia transmet la sensació de nostàlgia que es desprèn del text. La interpretació del cantant també ajuda a reforçar aquest vessant nostàlgic.
--	--

Autor/a	Glòria Julià
Publicació poema	Julià G. (2016). <i>Clandestima</i> . Capaltard.
Musicació	Llunàtiques
Publicació musical	Llunàtiques (2009). <i>Dilluns</i> . Blau Produccions.
URL	http://www.viulapoesia.com/pagina_3.php?tipus=1&subtipus=2&itinera ri=11&idpoema=688
Dialecte	Baleàric
Breu descripció i justificació de la tria	El poema, en forma de diàleg, té dos receptors i les intervencions conviden a reflexionar sobre la fragilitat de l'existència. De fet, l'oxímoron del títol és un punt de partida interessant per començar a la lectura amb els alumnes. Els versos que van dirigits a l'estel, que són les estrofes senars, tenen una estructura paral·lela textual que es reproduceix a nivell musical. Pel que fa a les dues altres intervencions, els versos són recitats mentre de fons es repeteixen els versos senars cantats i provoca una superposició que crea una sensació més coral. El poema és en vers lliure i està musicat en forma de rumba, que dona fluïdesa al text.

Títol	Xeremies llunyanes
Autor/a	Maria Antònia Salvà
Publicació poema	Salvà, M.A. (1981). <i>Espigues en flor</i> . Moll.
Musicació	Oliva trencada
Publicació musical	Oliva trencada (2008). <i>Llumeta de pagès</i> . Fonart.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1895&autor=201
Dialecte	Baleàric
Breu descripció i justificació de la tria	Aquest poema està dedicat a un instrument tradicional balear semblant a un sac de gemecs: les xeremies. El poema però no es queda en un elogi d'aquest instrument, sinó que li serveix de pretext per a reflexionar sobre les sensacions que transmet la música i la seva naturalesa efímera; el text evoluciona cap a un grau d'abstracció cada vegada major que culmina amb una paradoxa. La música fa honor al tema del poema i incorpora les xeremies a l'inici i als fragments instrumentals. La musicació, d'altra banda, arrossega una mica el vers, també hi ajuda el tempo que també és lent, però aquest fet no impedeix la comprensió del text. Pel que fa a la interpretació, la veu del cantant és clara i hi dona personalitat; a més a més, és important destacar que ressalta els versos de la paradoxa final del poema recitant-los en comptes de cantar-los.

Títol	Cançó de vesprada
Autor/a	Marià Villangómez
Publicació poema	Villangómez, M.(1986). <i>Elegies i paisatges; Terra i somni; Poemes mediterranis</i> . Vol. 1. Edicions del Mall.
Musicació	Uc
Publicació musical	Uc (1998). <i>Camins de Migjorn</i> . Produccions Blau.

URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1834&autor=232
Dialecte	Baleàric
Breu descripció i justificació de la tria	El poema del reconegut escriptor illenc està musicat amb una sonoritat tradicional que li donen els instruments típics, dels qual en destaquen les castanyoles tradicionals. La musicació acompanya el text ja que la melodia és plana i el ritme s'adequa al ritme dels versos. De totes maneres, el més destacat és que posa èmfasi i repeteix els versos més rellevants del poema, que són els que tanquen les dues estrofes. El poema descriu el moment del vespre i les reflexions que li provoca, passant de les imatges del món terrenal al món espiritual. La interpretació del cantant, amb el reforç de la segona veu, té una intensitat que ajuda a transmetre el missatge de persistència del text.

D) Nord-occidental

Títol	Dansa final
Autor/a	Joan Barceló
Publicació poema	Barceló, J. (1998). <i>Esbrinem les flors de la terra. Poesia completa</i> . Pagès Editors.
Musicació	Miquel Àngel Tena
Publicació musical	Tena, M. A. (2009). <i>Cançons de la nit benigna</i> . Picab.
URL	https://open.spotify.com/track/3UhriEmzPYH9Gxr0fNILLX
Dialecte	Nord-occidental

Breu descripció i justificació de la tria	El poema és interessant perquè desmunta el tòpic sobre què es necessita per ser feliç. Les primeres estrofes reproduïxen els elements que típicament constitueixen la felicitat i la música és molt melòdica. Les estrofes del centre però, entren amb contradicció amb els versos anteriors i es nega que els elements esmentats siguin la font de felicitat; per introduir aquests versos la guitarra i el cantant aturen el flux melòdic i així indiquen la contradicció. Finalment, es reprèn la melodia i el to alegre del poema però descrivint què és realment el que constitueix la felicitat. Al final, però, sembla que també hi ha una altra contradicció perquè el <i>jo poètic</i> diu que escriure poesia no és bo per a la seva felicitat.
--	---

Títol	Corrandes de lluna / Lluna de València / Ai, quina ufana de lluna!
Autor/a	Maria-Mercè Marçal
Publicació poema	Marçal, M. M. (1998). <i>Cau de llunes</i> . Proa.
Musicació	Txiki Berraondo i Anna Subirana
Publicació musical	Berraondo, T. & Subirana, A. (2009). En <i>Maria-Mercè Marçal: catorze poemes, catorze cançons</i> . Fundació Maria-Mercè Marçal.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1930&autor=140
Dialecte	Autor: nord-occidental. Intèrprets: central
Breu descripció i justificació de la tria	En aquest cas la peça musical agrupa tres poemes amb dos eixos temàtics clars: la lluna i l'amor. La composició, per tant, fa la seva pròpia interpretació del text i dona unitat de sentit a tres poemes independents. En tots tres es vincula la lluna al sentiment amorós i en el poema central, <i>Corrandes a la lluna</i> que dona títol a la composició musical, es relacionen les fases de la lluna amb les fases d'una relació amorosa; d'aquesta manera, el procés d'amor i desamor s'entén com un cicle natural. La musicació, per la seva banda, ha optat per ser molt senzilla i donar absolut protagonisme al text; és per això que no hi ha acompanyament instrumental, només una maraca a l'inici i acompanyant l'últim poema. Tot i la senzillesa, la música fa honor al títol de la composició perquè tant la melodia i el ritme com la manera de posar la veu de les dues cantants és la típica del gènere de les corrandes.

Títol	Si el mar tingués baranes
Autor/a	Maria-Mercè Marçal
Publicació poema	Marçal, M. M. (1982). <i>Sal oberta</i> . Llibres del Mall.
Musicació	Roger Mas
Publicació musical	Mas, R. i Cobla Sant Jordi - Ciutat de Barcelona (2012). <i>Roger Mas i la Cobla Sant Jordi Ciutat de Barcelona</i> . Satelite K.
URL	https://open.spotify.com/track/4cIpa2sLq72h5f5gB7MUw?si=aL3NeBVpTZWRzAxUPO2BvQ
Dialecte	Nord-occidental
Breu descripció i justificació de la tria	És un poema de temàtica amorosa que posa en valor la llibertat individual dins la relació. En un context on la tendència general de les grans indústries culturals globals és difondre una imatge ideal de relacions basades en un model romàntic —en el mal sentit de la paraula—, peces culturals que trenquin amb aquest discurs són imprescindibles. Pel que fa a la composició musical, acompanya l'estructura formal i temàtica del poema. Les tres primeres estrofes del poema tenen la mateixa estructura, efecte reforçat per l'anàfora marcada pel “sí”, i la melodia també es repeteix a cada estrofa. En aquesta primera part, la veu canta acompanyada d'un piano i a continuació s'hi afegeix la cobla, clar element de presa de terra: primer la tenora i després tota sencera. D'aquesta manera, en les dues últimes estrofes la intensitat musical augmenta i coincideixen el clímax del poema amb el clímax musical. Finalment, en els dos últims versos, que reprenen els dos primers, hi ha un canvi sobtat d'intensitat i també es reprèn la finesa del piano de les primeres estrofes.

Títol	Salvatge cor
Autor/a	Albert Roig
Publicació poema	Inèdit
Musicació	Krishoo Monthieux i Albert Roig

Publicació musical	Roig, A.; K. Monthieux. Salvatge cor [fragments]. Summa [en línia]. < www.summa-hvt.org/vc/salvatge-cor-frag-ments/188/ca >
URL	www.summa-hvt.org/vc/salvatge-cor-frag-ments/188/ca (7:53 - 9:49)
Dialecte	Nord-occidental
Breu descripció i justificació de la tria	Aquesta peça pertany a la poesia experimental i té un format audiovisual. El tema és un dels clàssics de la poesia: el desamor i les tensions que se'n deriven. La quotidianitat de l'amor influeix en el trencament amorós. A més, el poema presenta unes relacions intertextuals molt interessants de treballar: la primera, en referència al títol de l'obra, amb els dos clàssics de la poesia —March i Riba—, i la segona amb els versos de Jordi Pope que l'han inspirat. Pel que fa a l'estructura, es pot observar que la repetició de versos poètics del poema es correspon amb la repetició de frases musicals; aquesta repetició conjunta col·labora a donar sentit al concepte de quotidianitat que apareix al poema. En relació a la composició, s'observa que la música, gràcies a la base electrònica i al so de la viola de roda, crea el mateix ambient de tensió que es desprèn del poema. D'altra banda, hi ha projeccions de vídeos que tenen la funció de correlat objectiu, ja que hi apareix una habitació buida i abandonada i posteriorment una cadira en flames que mostren com aquest amor quotidià, còmode fins i tot, està desapareixent.

Títol	Romanç de l'home de la muntanya
Autor/a	Dolors Miquel
Publicació poema	Inèdit
Musicació	Túrnez & Sesé
Publicació musical	Túrnez & Sesé (2008). <i>Romanços i estampes del 21</i> . Picap.
URL	https://open.spotify.com/track/3JovuxvW8LKPgr8BRce9br
Dialecte	Autora: nord-occidental. Intèrpret: central

Breu descripció i justificació de la tria	El poema és molt interessant per a l'ESO perquè tracta un tema clàssic de la poesia, el desgast de les relacions amoroses, però l'actualitza posant les xarxes socials i la tecnologia al centre del conflicte. La musicació és encertada perquè l'harmonia transmet aquesta sensació de desamor i tristesa que es desprèn del poema. A més a més, la melodia és molt plana i ajuda a expressar aquest desgast, que també es reforça amb la interpretació del cantant. De la composició també és interessant destacar que el poema està format per estrofes de dotze versos excepte la primera i la última, que és la mateixa i que són de sis versos. El fet que el poema acabi i comenci de la mateixa manera indica que no s'ha trobat la solució del problema, per això el cantant ressalta la primera estrofa recitant-la sense música. D'altra banda, el poema permet conèixer una forma antiga de poesia: el romanç. Finalment, la música té poc grau de presa de terra, només els violins li donen un aire folk.
--	--

Títol	Diàleg
Autor/a	Jordi Pàmias
Publicació poema	Pàmias, J. (1980). <i>Cançons de la nit benigna</i> . Ajuntament de Manacor.
Musicació	Miquel Àngel Tena
Publicació musical	Tena, M. A. (2009). <i>Cançons de la nit benigna</i> . Picap.
URL	https://open.spotify.com/track/6DIF4xD8mtEaLG3UL2iLkB
Dialecte	Nord-occidental
Breu descripció i justificació de la tria	La musicació d'aquest poema és molt encertada perquè amb el tempo i la melodia acompanya el poema. Els primers versos del poema descriuen el moment de gresca entre dos amants, en què no se sap ben bé què és de broma i que és veritat; per reflectir-ho, la música és un vals animat que el cantant reforça expressivament donant més força a alguns dels versos. En el moment en què es capgira la situació, però, la música s'alenteix i crea la sensació de misteri i tensió amb la qual acaben els últims versos el text original. La versió musicada, en canvi, reprèn els versos del principi i, conjuntament amb la música de vals, torna a començar el joc inicial. Per tant, en aquest cas la musicació modifica lleugerament el sentit del poema.

Títol	En el silenci obscur...
Autor/a	Màrius Torres
Publicació poema	Torres, M. (2010). <i>Poesies de Màrius Torres</i> . (M. Prats, Ed.) Pagès Editors.
Musicació	Meritxell Gené
Publicació musical	Gené, M. (2013). <i>Així t'escan la melangia</i> . Autoeditat.
URL	https://open.spotify.com/track/54S1Gf9dghpllvJA4iftw3
Dialecte	Nord-occidental
Breu descripció i justificació de la tria	Aquesta obra és interessant perquè el poema reflexiona sobre la capacitat que té la música d'evadir, sobretot en un sentit espiritual; així, el fet que a més a més estigui musicada fa que les dues arts s'entrellacin completament. La musicació en aquest cas és molt encertada perquè és una rumba lenta que transmet la sensació de deixar-se endur per la música de la qual parla el poema. Aquest aspecte es veu reforçat per la melodia, que és molt plana, i la veu de la cantant, que és molt suau. A més a més, utilitza el recurs expressiu dels crescendos per a ressaltar els mots i els versos que ella considera claus en el poema. Pel que fa al text original, conté una cita del poeta francès Baudelaire, per tant, hi ha un joc intertextual interessant de descobrir. El text també permet treballar una de les formes clàssiques de la poesia: el sonet. Finalment, cal recordar que segons Casellas (2013) la rumba és un gènere genuí i per tant, la composició té presa de terra.

E) València

Títol	M'aclame a tu
Autor/a	Vicent Andrés Estellés
Publicació poema	Andrés, Vicent (2004). <i>Mort i pam. Antologia poètica</i> . (C. Andrés, Ed.) (p. 75-76). Carena Editors.

Musicació	Ovidi Montllor
Publicació musical	Montllor, O. (1980). <i>04.02.42</i> . Ariola.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=78&autor=21
Dialecte	Valencià
Breu descripció i justificació de la tria	En aquest cas, l'obra ha estat triada per la gran aportació que fa la musicació al poema. Encara que hi ha poc grau de presa de terra, només les parts instrumentals s'inspiren en l'aire dels boleros, és una peça imprescindible. La melodia es fa seu el text però mantenint el to èpic del poema gràcies a l'harmonització, donant sentit als versos i mantenint la seva forma però reinterpretant les estrofes i l'estructura del poema. La interpretació és molt encertada perquè gestiona molt bé els volums i incorpora cors que, amb les segones veus, reforcen els versos més importants. El poema, a part de contenir moltes formes representatives del valencià, demostra un gran domini del vers decasíl·lab català, amb els dos hemistiquis de 4 i 6 síl·labes respectivament. Temàticament, el poema és una invocació de caràcter èpic de la terra natal del poeta, ple de metàfores i imatges suggerents.

Títol	Vindrà el juny
Autor/a	Roc Casagran
Publicació poema	Casagran, R. (2016). <i>L'amor fora de mapa</i> . Sembra Llibres.
Musicació	Borja Penalba i Mireia Vives
Publicació musical	Penalba, B. i Vives, M. (2016). <i>L'amor fora de mapa</i> . Mésdemil.
URL	https://open.spotify.com/track/4EbCzzi7mOJ8aNLN9CeXmk?si=tq8NsH4FRHWk11iqwFFLog
Dialecte	Autor: central. Intèrprets: valencià

Breu descripció i justificació de la tria	El poema descriu l'escena de dos amants des del punt de vista d'un d'ells després d'una nit de luxúria i té clares connotacions sexuals. A més, el vermell, color de la passió, hi té molta presència i és l'element que introdueix una referència interdiscursiva interessant. En la sisena i setena estrofa es parla de "la samarreta vermella", una clara referència a la cançó d'Ovidi Montllor. El poema està format per vuit tercets compostos de dos heptasíl·labs sense rima i un tetrasíl·lab amb rima consonant cada dues estrofes (aabbccdd). Pel que fa a la musicació, el més interessant de destacar és que, com que incorpora una veu femenina i una veu masculina, en comptes de la forma de monòleg que té el poema, esdevé un diàleg entre els dos amants.
--	--

Títol	Cançó de bressol per a despertar consciències
Autor/a	Marc Granell
Publicació poema	Granell, M. (1999). <i>La lluna que riu i altres poemes</i> . Anaya.
Musicació	Amansalva
Publicació musical	Amansalva (2010). <i>M'han dit que diuen...</i> Temps record.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=680&autor=460
Dialecte	Valencià
Breu descripció i justificació de la tria	El poema versiona una tradicional cançó de bressol valenciana, <i>La meua xiqueta</i> , però tal com indica el títol, li dóna un vessant reivindicatiu. Aquesta intenció la recull la musicació, que en comptes de reprendre el tempo lent de les cançons de bressol, l'accelera per a "despertar" els qui l'escolten. La interpretació de la cantant també reforça la voluntat de denúncia. La música, d'altra banda, respecta el vers i té presa de terra, tant pels instruments com per la inclusió de la melodia tradicional. Literàriament, el títol del poema ja és ric perquè és un oxímoron. A més a més, el joc intertextual entre la lletra original i la versió de Granell posa de relleu el canvi d'una societat rural a una societat urbana, industrialitzada i globalitzada, de la qual en denuncia dos dels punts més foscos: l'esclavitud infantil i la guerra.

Títol	Vora el barranc dels Algadins
Autor/a	Teodor Llorente
Publicació poema	Llorente, T. (1979). Vora el barranc dels Algadins. <i>Antologia general de la poesia catalana</i> . Edicions 62.
Musicació	Paco Muñoz, Juli Mira i Lluís Miquel
Publicació musical	Muñoz, P. (1998). <i>Els nostres poemes</i> . Picap.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=30&autor=131
Dialecte	Valencià
Breu descripció i justificació de la tria	Per aquest poema, l'opció de musicar-lo com un bolero és molt adient perquè encaixa amb la temàtica. El poema és un homenatge a la infantesa i és una idealització del món rural tradicional; amb el bolero, per tant, la música amplia el poema afegint la dimensió musical a la realitat tradicional. També formalment hi ha una bona simbiosi. El poema manté sempre una regularitat estructural, començant i acabant cada estrofa amb el mateix vers, és a dir, donant una estructura mirall a cada estrofa, fet que també manté la musicació. A més a més, l'estructura musical general també és regular: part instrumental – dues estrofes – part instrumental – dues estrofes – part instrumental. Finalment, la interpretació és bona perquè, malgrat la regularitat de la composició, el cantant introdueix certs matisos expressius d'acord amb el vers que interpreta i així evita la monotonia.

Títol	A una oreneta que em desvetllà a trenc d'alba
Autor/a	Marià Manent
Publicació poema	Manent, M. (1931), <i>L'Ombra i altres poemes</i> . Atenes A. G.
Musicació	Al Tall
Publicació musical	Al Tall (1975). <i>Cançó popular al País Valencià</i> . Picap.

URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?autor=137&titol=809
Dialecte	Autor: central. Intèrpret: valencià
Breu descripció i justificació de la tria	El títol del poema és molt descriptiu i contextualitza al lector sobre la situació comunicativa que es presenta. El poeta es dirigeix directament a l'ocell i sent certa tendresa per l'oreneta que l'ha despertat però alhora li recrimina el fet d'haver-ho fet. Contrasta l'evocació més lluminosa del principi amb la foscor i la humitat que es desprèn de la resta de versos. El reconegut grup de música d'arrel tradicional Al Tall fa una musicació que transmet la melancolia que es desprèn del poema. L'estructura musical encaixa perfectament amb l'estructura poètica, que són tres estrofes de tres octasíl·labs i un hexasíl·lab amb rima abab.

Títol	Veles e vents
Autor/a	Ausiàs March
Publicació poema	March, A. (1979). <i>Poesies d'Ausiàs March</i> . (J. Ferraté, Ed.). Barcelona: Quaderns Crema.
Musicació	Raimon
Publicació musical	Raimon (1993). <i>Integral</i> . Audivis.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1765&autor=141
Dialecte	Valencià
Breu descripció i justificació de la tria	Aquesta peça, gràcies a la conjunció de dos grans autors, March com a poeta de referència del català medieval d'una banda, i Raimon com a representant del moviment de la Nova Cançó de l'altra, ha esdevingut un clàssic de la poesia musicada. Tot i que hi ha poc grau de presa de terra, ja que només es podria considerar la manera de posar la veu del cantant, la musicació és de gran qualitat: l'harmonia crea un ambient molt adequat al tema, la melodia dóna total protagonisme al text, respectant-ne el vers i l'estructura, i la interpretació del cantant contribueix a donar sentit al text, posant èmfasi en els versos i les paraules claus. El text, per la seva banda, tracta un tema universal en el temps i en l'espai: l'amor. Aquest fragment, que és la prova

	d'amor, explora els límits del sentiment reflexionant sobre les implicacions que té la mort en l'amor. A més a més, com que beu del llegat trobadoresc, té moltes imatges que enllacen amb certs <i>topoi</i> d'aquesta tradició.
--	---

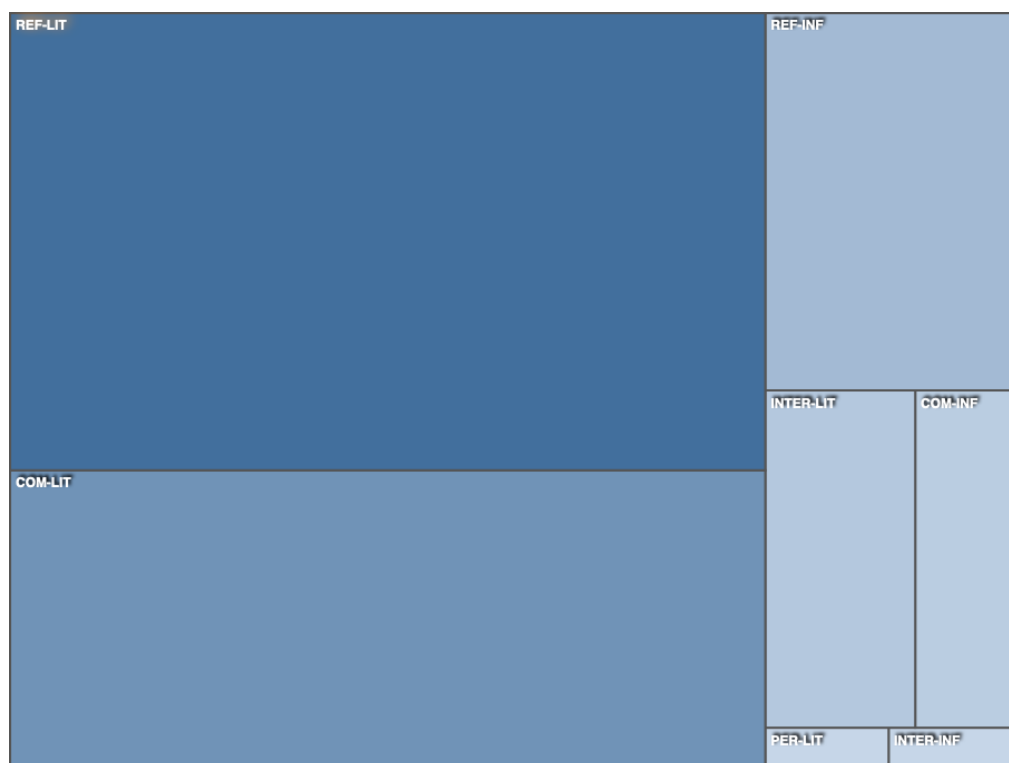
Títol	Amaga l'arbre
Autor/a	Anna Montero
Publicació poema	Montero, A. (1988). <i>Arbres de l'exili</i> . València: Gregal Llibres
Musicació	Miquel Gil
Publicació musical	Gil, M. (2001). <i>Orgànic</i> . Sonifolk.
URL	http://www.musicadepoetes.cat/titol?titol=1016&autor=154
Dialecte	Valencià
Breu descripció i justificació de la tria	La musicació d'aquest poema comença només amb la veu del cantant, és a dir, donant absolut protagonisme al text, i respectant els versos tot allargant-ne l'última síl·laba per a remarcar-los. D'altra banda, la música entra en el moment que ha d'arribar la paraula clau de l'estrofa: <i>amor</i> . A més a més, l'estructura poètica i la musical són paral·leles, ja que hi ha un interludi musical entre les dues estrofes i la melodia de les dues estrofes és diferent. Pel que fa a la presa de terra, en aquest cas es justifica pels melismes del cantant, és a dir, el fet d'allargar un so fent diferents notes, característic del cant tradicional valencià, i pel ritme de bolero interpretat amb castanyoles tradicionals entre les dues estrofes. En referència al poema, la imatge metafòrica de l'arbre com a representació d'una identitat reprimida és molt interessant i permet reflexionar sobre l'evolució de la realitat socio-cultural valenciana d'uns anys ençà fins a l'actualitat.

4.2. La recepció de la poesia musicada

En aquest apartat, com ja s'ha argumentat al subapartat 2.1.1., analitzarem la recepció de la poesia musicada des del punt de vista de la comprensió i de la valoració i també des de l'impacte que té en el perfil lector². Dins d'aquests tres blocs, les dades s'han analitzat a partir de la codificació segons el tipus de respostes lectores basades en la proposta de Fittipaldi (2012) (v. la taula 2). De manera introductòria, podem observar que la majoria de respostes, ja siguin en el camp de la recepció o de la comprensió, són de nivell literal i molt majoritàriament de les categories referencials i composicionals (figura 4). D'altra banda, en aquest punt també hi ha un apartat dedicat a l'anàlisi de les respostes lectores d'un grup de Cicle Inicial que malgrat les diferències ofereix un contrapunt interessant als resultats de l'Educació Secundària.

Figura 4

Relació del total de tipus de respostes lectores de l'R1 i l'R2



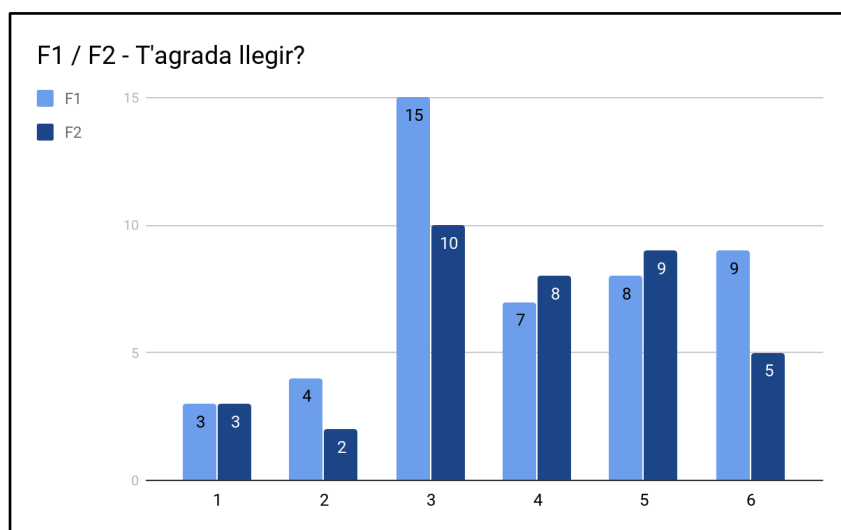
² Recordem que, tal com s'ha explicat (§ 3.2.4.), s'ha respectat l'ortografia i la puntuació dels documents originals escrits pels estudiants.

4.2.1. El perfil lector

En primer lloc, és interessant conèixer quin és el perfil lector dels estudiants i observar si durant l'experiència es produeixen canvis; per aquest motiu a l'F1 i l'F2 hi havia preguntes enfocades a poder-lo determinar. En aquest cas és important fer notar que a l'F1 es van recollir un total de 46 respostes entre l'R1 i l'R2 mentre que a l'F2 fou un total de 39. Si tenim en compte el nombre reduït de la mostra de l'F1, a l'F2 hi ha aproximadament un 15% menys de dades recollides. En primer lloc se'ls va preguntar si els agradava llegir tant a l'F1 com a l'F2 i ho havien de puntuar en una escala de l'1 al 6. Encara que al gràfic de la figura 5 el volum de les puntuacions es distribueixi diferent, la mitjana tant a l'F1 com a l'F2 va ser de 3,9. Per tant, les sessions no van suposar un canvi rellevant en aquest sentit.

Figura 5

Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta "T'agrada llegir?" entre l'F1 i l'F2

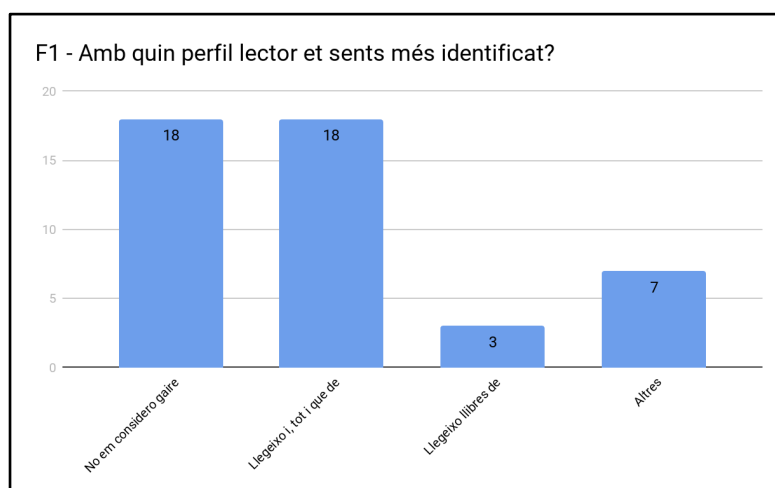


Pel que fa al perfil lector, només es van recollir dades a l'F1 perquè ja s'esperava que no hi hauria un gran canvi durant la seqüència didàctica, fet que queda demostrat en els resultats anteriors. Al gràfic de la figura 6 veiem que els dos grans gruixos són els que s'identifiquen amb "No em considero gaire lector. Llegeixo poc i acostumo a llegir el mateix tipus de literatura" i "Llegeixo i, tot i que de vegades llegeixo coses diferents, habitualment em mantinc fidel a un tipus de literatura". Pel que fa al perfil més complet, "Llegeixo llibres de diferents gèneres i tipologies (narrativa, poesia, teatre / clàssics, juvenils actuals, etc)" és el menys freqüent. Alguns dels comentaris de l'apartat "Altres" s'han reubicat a alguna de les

categories, per exemple “M’agrada bastant llegir, acostumo a llegir llibres d’acció, aventura o terror” s’ha comptat com a “Llegeixo i, tot i que de vegades llegeixo coses diferents, habitualment em mantinc fidel a un tipus de literatura”. Els comentaris que hem mantingut a l’apartat d’altres són, per exemple, un que fa referència al fet que només llegeix a l’estiu, per tant a la freqüència, i un parell que expliquen que només llegeixen les lectures obligatòries de l’institut. Les altres comentaven la seva afició per la lectura en altres termes sense especificar el tipus de lectura.

Figura 6

Gràfic de les respostes a la pregunta “Amb quin perfil lector ets sents més identificat?”

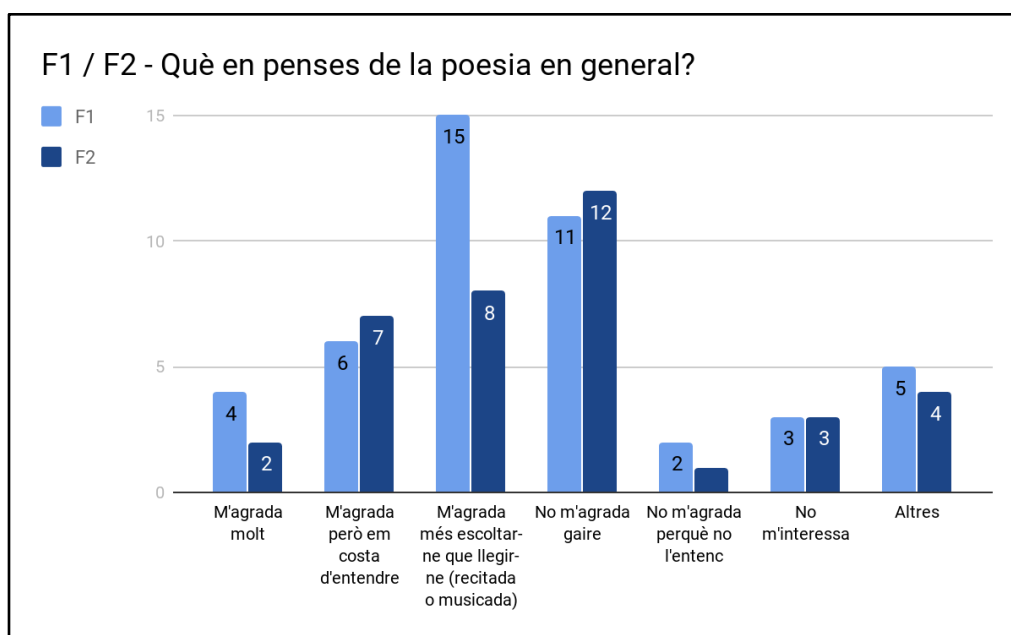


Tant en l’F1 com en l’F2 se’ls va preguntar què en pensaven de la poesia per poder detectar si hi havia algun canvi. En aquesta pregunta, però, a l’F2 es van recollir 37 respostes en total, 9 menys que a l’F1. Aquest fet és important per entendre el gràfic de la figura 7, ja que de seguida es veu que hi falten respostes. El més sorprenent d’aquesta pregunta és que si bé a l’F1 la resposta més freqüent és la de “M’agrada més escoltar-ne que llegir-ne”, a l’F2 baixa pràcticament a la meitat. També augmenta, per poc, el nombre de persones a qui no agrada gaire la poesia i disminueix a la meitat els que havien marcat que els hi agradava molt. En aquesta ocasió també s’han reubicat algunes respostes d’“Altres” a una de les categories predeterminades, com per exemple “Em passo la major part del meu temps lliure llegint poesia” s’ha classificat com a “M’agrada molt”. Pel que fa als comentaris que s’han mantingut

a “Altres”, la majoria diuen que els hi agraden només alguns poemes en concret i d’altres que simplement els hi agrada però no se senten identificats amb el “M’agrada molt”.

Figura 7

Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta “Què en penses de la poesia en general?” entre l’F1 i l’F2



Per poder aprofundir més en aquests resultats, en l’F2 també hi havia una pregunta oberta que deia “Després d’aquestes sessions, creus que ha canviat la teva relació amb la poesia? Com?”. De les 37 respostes, 17 diuen que la seva relació amb la poesia no ha canviat o ha canviat molt poc. Només en un cas especifica “No, em segueix desagradant” (Anna, G7_R1). De les 19 persones que afirmen que la relació amb la poesia ha canviat, totes són cap a millor: 4 no donen explicacions i la resta donen arguments que es poden agrupar en quatre grups. El primer de tots és aquell que diuen que els hi agrada més, la troben més interessant, més maca o més propera, com és el cas del Cesc (G1_R1) per exemple. En el segon grup hi trobem els que estan relacionats amb la comprensió, ja sigui perquè és més fàcil, com per exemple el Santi (G4_R1), o perquè és més complicada del que es pensaven però això no impedeix que agradi, com és el cas del Manel (G4_R2). També hi trobem els que hi estableixen una nova relació gràcies a la música, com la Mònica (G5_R2), i els que han pogut descobrir nous poemes, com per exemple la Núria (G5_R2):

Si, ha millor. La trobava un gènere molt llunya. M'ha aproximat més a aquest. (Cesc, G1_R1)

Sí, he descobert que la gent escriu molta poesia i que no és tan difícil d'entendre-la. (Santi, G4_R1)

Sí. He vist que hem costa més d'entendre que el que em pensava, i que quan finalment l'entenc, m'encanta. (Manel, G4_R2)

Una mica, he après que si li poses música, m'agrada més perquè la fa més divertida. (Mònica, G5_R2)

Si una mica, perquè he vist diferents tipus de poemes que m'han agradat bastant. (Núria, G5_R2)

A la següent pregunta se'ls demanava que enumeressin tres coses que havien après i en diferents respostes hi trobem referències a la poesia. En primer lloc, alguns destaquen que han après poemes nous o que han descobert autors. D'altra banda, per alguns el fet de descobrir que existia la poesia musicada ha estat ja de per si un aprenentatge, com podem veure en el cas del Martí (G6_R2) o del Cesc (G1_R1). Finalment, el grup més nombrós és aquell que considera que ha millorat les seves habilitats a l'hora de llegir poesia, ja ho expressin de manera general, com la Pilar (G1_R2), el Santi (G4_R1) o la Montserrat (G8_R2), o bé amb aspectes més concrets, com en la Mònica (G5_R2) o la Carla (G7_R1).

Hi han molts més poemes musicals del que pensava. (Martí, G6_R2)

L'existència de versions musicades. (Cesc, G1_R1)

He après a llegir millor els poemes, entendre'ls i disfrutar-los. (Pilar, G1_R2)

Analitzar poemes. (Santi, G4_R1)

He après a entendre una mica més els poemes. (Montserrat, G8_R2)

Que mitjançant les metàfores pots escriure un poema que signifiqui alguna cosa que no tingui gaire a veure amb el tema. (Mònica, G5_R2)

La mètrica es a dir la rima els versos. (Carla, G7_R1)

D'altra banda, a les entrevistes grupals també es van recollir dades que permeten dibuixar el perfil lector dels estudiants i la seva concepció de la poesia. Quan se'ls pregunta si han experimentat algun canvi en la seva relació amb la poesia, la resposta de l'R1 i l'R2 és una mica diferent. En el cas de l'R1 hi ha diverses opinions: el Santi (G4_R1) creu que ha anat a millor i la Rosa (G7_R1) diu que no ha canviat perquè ja era bona i més endavant remarca que s'hauria d'aprofundir més en l'anàlisi de la poesia a l'institut. La resta, com podem veure en el següent exemple, segueixen la tendència del formulari i creuen que en general és avorrida i difícil d'entendre, en el cas de l'Anna (G7_R1) fins i tot diu que és penosa:

David: *Jo és que no m'entero de res/*

Anna: *A mi no m'agrada/ l'únic que em fa gràcia de lo penós que és/*

((els companys riuen))

Anna: *Sí és que la trobo molt penosa/*

Investigadora: *¿Trobes la poesia penosa? ¿Ho pots explicar una mica més això?*

Albert: *És la seva opinió/*

Anna: *Sí és que no sé:/ com avorrida: |*

Investigadora: *¿avorrida?*

Santi: *Sí jo també la trobo avorrit ¿eh?*

Investigadora: *¿ho troben avorrit en general?*

Molts: *Sí/*

David: *Jo és que no m'entero/*

Santi: *Hi ha versos que no s'entenen i: el llenguatge és una mica difícil/*

Marta: *La poesia actual sí que ho és*

Èric: *Depèn del poema i el poeta/*

Rosa: *Sí/*

Albert: *Alguns són empalagosos/ però empalagosos/*

(Entrevista grupal R1)

En el cas de l'R2 la resposta general és moderadament afirmativa i quan se'ls demana que ho detallin expliquen que la troben més accessible:

Investigadora: *I ara anem ¿en quin sentit?*

Jordi: *Jo pensava que era una cosa per gent allà súper culta que només podia entendre-ho més poca gent però després de fer aquestes sessions estudiar-la molt més és veus coses que t'agraden més/ que encara que no siguis una persona súper intel·ligent i que sàpigues veure a través de les paraules doncs igualment les coses t'arriben/ i amb les sessions això ho hem exercitat molt més/*

Llucià: *I que amb un simple poema pots extreure molta informació/*

Investigadora: *¿Com quina?*

Llucià: *Bueno moltes coses/ o sigui si et vas fixant en cada frase o algo té algo per analitzar/*

(Entrevista grupal R2)

De totes maneres, més endavant confirmen que les sessions no els han fet canviar gaire la seva concepció de la poesia. Alguns també diuen que no buscaran altres poemes musicats perquè en general no els hi van agradar, prefereixen la lectura per escrit. Pel que fa a la poesia musicada de caire experimental, que s'analitzarà amb més detall més endavant, un fet

sorprenent és que tot i que és una proposta molt diferent al que estan acostumats i la trobin estranya, en cap moment posen en dubte que sigui poesia. Podem inferir que el fet que se'ls presentés l'obra dins del context d'una seqüència didàctica sobre poesia no els va fer qüestionar si era poesia o no.

En l'entrevista de l'R2 se'ls hi va preguntar als estudiants quina imatge els venia al cap quan se'ls hi deia la paraula "poesia". Les respostes van ser variades però es poden agrupar sota aquestes premisses:

- Relació amb l'objecte: un llibre, ja sigui obert o tancat
- Element socialitzador des del punt de vista de la recepció: un recital de poesia, gent escoltant poesia, gent llegint
- Elements de la poesia: tranquil·litat i ritme

A part de recollir aquestes aproximacions a la poesia, a les entrevistes també es va poder confrontar els estudiants amb les respostes del formulari i per tant ens ajuden a entendre millor els resultats anteriors. En alguns casos les respostes de l'F1 a l'F2 canvien per la influència dels poemes en concret, ja sigui pel poema del formulari o pel poema que han treballat, com és el cas del Cèsar (G7_R2) que va trobar el poema del formulari més fàcil que el poema del grup, o el Santi (G4_R1):

Investigadora: Sí perquè tu també vas passar, de: m'agrada més escoltar/ a no m'agrada gaire i el comentari també crec que no és tant difícil/ llavors és com que no és tan difícil però m'agrada menys que al principi/

Santi: Bueno: el nostre poema no era tan difícil però ens vas donar dos i un el vaig trobar molt difícil d'entendre perquè el llenguatge era com una mica antic/ crec/ i l'altre era ja més fàcil/ que:

(Entrevista grupal R1)

També hi ha casos on el canvi de respostes en els formularis o les respostes a les tensions que hi ha s'explica per una manca de cura a l'hora de marcar les opcions. En alguns casos, com el de l'Hèctor (G8_R1) que va marcar les opcions per acabar abans o el Dani (G8_R2) que en va marcar una perquè d'entre totes les opcions que hi havia era la que va considerar més adequada encara que no el representés del tot:

Investigadora: I a l'últim dius no m'agrada/ vas marcar que no t'agradava gaire la poesia i en el comentari vas posar ¿creus que ha canviat la teva relació amb la poesia? ¿Com? I vas posar sí | que sí que havia canviat/ ¿podries? O sigui podries explicar una mica:

Hèctor: *Clar que sí/ no és que no m'agradi però és que trobo no sé, normal ¿saps? M'agrada normal/ i:*

((els companys parlen i l'interrompen però no s'entén))

Investigadora: *Però vas posar que sí/ ¿per què?*

Hèctor: *{(P No ho sé/)}*

Investigadora: *¿No ho saps?*

Hèctor: *Sí que ho sé/ per acabar ràpid/*

(Entrevista grupal R1)

Investigadora: *El formulari u/*

Dani: *Sí/*

Investigadora: *Posava que t'agradava més escoltar-la que llegir-la ¿sí?*

Èric: *A mi també/*

Investigadora: *I al formulari dos vas passar a no m'interessa/*

Dani: *(riu nerviós)*

Investigadora: *Clar/ per això va bé fer els dos formularis per veure què: i perdona un moment ¿eh? De comentari en canvi/ el comentari és com una mica més positiu perquè diu les entenc millor/*

Dani: *(riu una mica) perquè o sigui no m'agraden però si he de triar una de les dos prefereixo escoltar-la que llegir-la/*

(Entrevista grupal R2)

La intervenció del Llucà (G5_R2) sintetitza les confusions o tensions que es van trobar els estudiants a l'hora de respondre algunes preguntes del formulari:

Investigadora: *¿Vosaltres creieu que la idea que teníeu vosaltres al principi sobre poesia després d'avaluar de puntuar un poema en concret ho veieu diferent o igual a l'hora de posar-vos en un en concret?*

Llucà: *Sí que canvia/ o sigui perquè tu preguntes ¿t'agrada la poesia? És molt general ¿saps?*

Llavors potser t'agrada dos o tres poemes i tot lo altre pos no t'agrada gens llavors dius bueno doncs no sé/ però en canvi quan et centres en un poema que t'agrada o que: que gaudeixes escoltant-lo o llegint-lo pue:s canvia i llavors la poesia t'agrada més/

(Entrevista grupal R2)

Un aspecte diferent a valorar dins el perfil lector és el coneixement i la valoració del patrimoni literari i musical, que en aquest cas s’analitza des del reconeixement dels autors, els músics i els textos poètics concrets. En primer lloc, tant l’F1 com a l’F2 els alumnes no van reconèixer els referents literaris ni musicals dels poemes musicats inicials, els quals no havien treballat a classe. El primer cas es tractava del poema musicat “Vindrà el juny” (Casagran 2016; Vives i Penalba, 2016) i el segon es tractava del poema musicat “Nit mallorquina” (Cabrera i Petit 2013). En tots dos casos, tant els autors com els músics són contemporanis, fet però que no ha facilitat el seu reconeixement, tampoc en l’F2 un cop realitzada la seqüència didàctica. Només una persona a l’F1 diu que li sona el nom de Roc Casagran i a l’F2 una sola alumna diu conèixer altres poemes de la Maria Cabrera i una altra diu que li sona el nom. La resta d’alumnes diuen que no coneixen els autors o simplement posen el nom que han vist al poema.

De totes maneres, durant la seqüència didàctica, el fet de treballar a partir d’un poema musicat va permetre a cada grup d’analitzar i conèixer en profunditat un poema, un autor literari, un poema musicat i un intèrpret musical. A més, com que cada grup tenia una obra diferent, al final de tot i gràcies a les exposicions orals, cada alumne va sentir a parlar de deu referents poètics i musicals: dos de les obres de l’F1 i F2 i vuit de les exposicions en grup. A continuació es pot observar la relació d’autors i músics treballats:

Figura 8

Relació final d’autors i intèrprets musicals

Autors	Intèrprets
Maria Cabrera	Amansalva
Roc Casagran	Meritxell Gené
Jordi Pere Cerdà	Manel Lluís
Ben Clark	Llunàtiques
Vicent Andrés Estellés	Krishoo Monthieux i Albert Roig
Marc Granell	Ovidi Montllor
Glòria Julià	Projecte Mut
Maria Mercè Marçal	Petit
Albert Roig	Mirna Vilasis
Màrius Torres	Mireia Vives i Borja Penalba

El que sí que podem afirmar és que el treball a partir de la poesia musicada ha despertat l'interès dels alumnes pel patrimoni cultural. A la catorzena pregunta de l'F2 se'ls demanava que destaquessin, lliurement, tres coneixements adquirits durant la seqüència didàctica i en diversos casos els estudiants van destacar com a aprenentatge haver conegut part d'aquest patrimoni literari i musical, tal com podem observar a continuació:

Cesc: *Les varietats dialectals, ha après a apreciar més el català com a llengua i l'existència de versions musicades.*

Anna: *Nous dialectes. Que són els poemes musicats*

Iliana: *Que hi han poemes cantats*

Miquel: *He après sobre poetes que no coneixia, poemes que tampoc coneixia, etc.*

Pol: *Nous dialectes, nous autors i descobriment d'intèrprets musicals*

Hèctor: *1. Entendre poemes. 2. Varietats dialectals. 3. Algo dels autors dels poemes.*

Dani: *Que els poemes amb música són millors.*

(F2, R1 i R2)

Encara que sigui de manera superficial o poc concreta, es posa en valor el descobriment d'aquest patrimoni, ja sigui de referents en concret o bé de l'existència dels poemes musicats. Les respostes a l'F2 es van complementar amb l'entrevista grupal i com podem veure, es matisen els resultats sobre els referents. En aquest fragment de l'entrevista final es pot observar com la difusió del patrimoni és limitada en el temps, és a dir, encara que hagin conegut vint referents culturals, al cap d'una setmana recorden pràcticament només l'autor que han treballat i alguns estudiants ho fan amb dificultats. També és interessant destacar que la Montserrat posa de relleu que per a ella és més important el text en si, com a patrimoni literari, que no pas el coneixement dels referents:

Investigadora: *¿Us ha servit per conèixer alguns autors més o alguns músics més o creieu que això no us en recordareu gaire?*

Mònica: *Jo crec que no/*

Jordi: *Jo em quedaré més amb el significat i els poemes que no pas amb els autors/*

Montserrat: *Bueno jo me'n recordaré de l'autor del poema que vaig treballar jo per exemple/ però dels altres no ho sé/*

Llucà: *Ara em preguntes qui va fer el meu i ja no me'n recordo |¿eh?| (el Jordiriu)*

Carla: **Jo tampoc**/ jo et dic d'on és però:/ com es diu: (riu)

Mònica: *Marçal no sé què:/*

Montserrat: [*Maria Mercè Marçal/*]

Jordi: [*Maria Mercè Marçal/*] Manel: **Jo crec que sí que m'ho sé/** que me'n recordo del meu/

(Entrevista grupal R2)

Així doncs, en comptes d'una eina d'aprofundiment, la poesia musicada ha estat una eina per a la descoberta del patrimoni poètic i musical, ja que, encara que aquest coneixement en alguns casos serà limitat en el temps, s'ha presentat als estudiants un total de deu poemes musicats, cada un amb un autor i un intèrpret diferent. A més, els estudiants posen de relleu la descoberta de nous referents poètics i musicals i fins i tot del tipus d'obres —poemes musicats—, és a dir, que donen importància al fet de conèixer aquest patrimoni.

A mode de conclusió, podem veure que no hi ha hagut canvis rellevants en el perfil lector general dels estudiants però en canvi sí que en alguns casos s'ha mobilitzat la seva relació amb la poesia i han ampliat el coneixement del patrimoni literari i musical. Les respostes a les dues preguntes obertes matisen els resultats de la pregunta d'opció múltiple “Què en penses de la poesia en general?” que indiquen una tendència negativa. Els comentaris en canvi ens permeten obtenir més matisos i observar que, malgrat que en termes generals no hi hagi hagut grans canvis, més de la meitat dels estudiants sí que creuen que la seva relació amb la poesia ha millorat i ho consideren un aprenentatge rellevant. D'altra banda, a les entrevistes es tornen a matisar aquests resultats i es comprova que els formularis de vegades tampoc reflecteixen l'opinió dels estudiants.

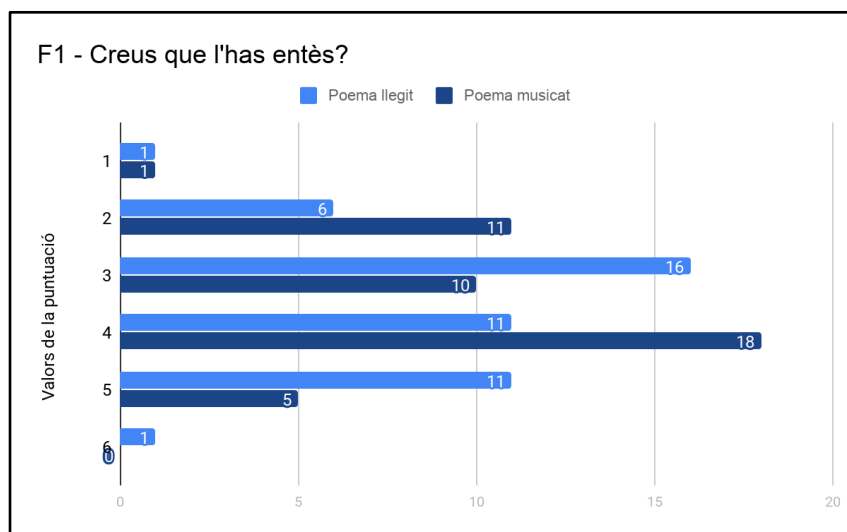
4.2.2. Influència de la música en la comprensió de la poesia

A continuació exposarem com ha estat el procés de comprensió dels textos poètics en general però molt especialment quina ha estat la influència de la música en aquest procés. En el primer formulari (F1), els estudiants van sentir el poema “Vindrà el juny” de Roc Casagran recitat per quatre persones representatives dels quatre dialectes principals del català i després el van sentir musicat. Aquest formulari ens permet veure si d'entrada, sense profunditzar en la lectura, la música influeix en la comprensió inicial d'un poema. Els resultats (figura 9) mostren que la comprensió del poema llegit se situa en una mitjana de 3,7/6 i la del poema

musicat en un 3,3/6, una tendència a la baixa que no considerarem rellevant perquè és només de mig punt.

Figura 9

Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta “Creus que l'has entès?” de l’F1 referent al poema llegit i al poema musicat



A l’F1 també se’ls va demanar què els suggeria el poema, primer en referència a la versió llegida i després en referència a la versió musicada. En referència al poema escrit, la majoria de respostes van anar directament relacionades amb l’aspecte de la comprensió. Tot i ser una pregunta molt oberta, les respostes es van situar en el pla REF-LIT, que té a veure amb el contingut del poema, i algunes també al pla REF-INF. La majoria es van quedar en el primer nivell més superficial i, guiats pel verb de la pregunta, van fer servir “suggerir” tant per parlar del poema llegit com del poema musicat. També van utilitzar “parlar de”, “transmetre”, “fer pensar/sentir” i “explicar-me”. Les respostes REF-LIT es mouen principalment en el camp semàntic amorós. Els següents exemples són representatius d’aquest tipus de respostes:

Parla d'una noia després de haver fet l'amor, d'una manera molt dolça i bonica. A mi m'ha agradat molt. (Rosa, G7_R1)

Un amor jove, actiu, desordenat.. que vol tornar ha retrobar-se. També parla del que vindrà i el que va ser aquest amor. (Cesc, G1_R1)

Són dos persones enamorades, per això transmet amor. (Enric, G1_R2)

Nose, crec que va sobre una parella... (Blanca, G5_R1)

Dos amants. (Carme, G3_R1)

Aquestes respostes exploren el significat del poema, encara que amb diferents matisos i de més a menys grau de profunditat com es pot veure en els exemples, i mostren que els estudiants van entendre el poema llegit. Després, majoritàriament, van afirmar que la comprensió del poema musicat no havia canviat gaire.

Hi ha algunes respostes REF-INF, que en aquest cas se situen en el camp semàntic de la tranquil·litat i la calma, i ja no es tracta tant d'indagació en el significat com d'interpretació i suggestions que els transmet el poema. En la majoria de casos, els verbs són pronominals, fet que indica una major implicació emocional.

Em fa sentir tranquil·la i concentrada en cada paraula que diu. (Pilar, 1C_R2)

Poema que em transmet tranquil·litat. (César, 7C_R2)

Em transmet calma i llibertat. (Anna, 7B_R1)

D'aquesta manera, tenint en compte tant les puntuacions com les respostes, podem concloure que en una primera lectura més superficial, la música no té una influència rellevant en la comprensió de la poesia però sí que fomenta respostes tant REF-LIT com REF-INF, en l'últim cas en menor mesura.

En el següent pas, els estudiants ja estaven dividits per grups de treball i cada grup tenia un poema diferent. Recordem que en aquesta sessió, la 2, van llegir tres vegades el poema escrit i al final de cada lectura van puntuar tant la comprensió literal (CL) com la comprensió global (CG). Després van escoltar dues vegades el poema musicat i al final de cada escolta també van puntuar la comprensió literal i la global. En aquest procés no només havien de puntuar numèricament aquests aspectes sinó que després de l'última lectura i escolta se'ls demanava un petit comentari explicant quin havia estat el seu procés lector, primer de manera individual i després en grup.

A la taula 7 veiem que els valors referents a la comprensió del poema escrit són superiors als del poema musicat. Això implica que, sense entrar en detalls, els primers resultats mostren que la comprensió del poema és millor en la versió escrita. En la mateixa línia, l'evolució de la comprensió del poema escrit puja més d'un punt tant en la literal com la global, en canvi la comprensió del poema musicat pràcticament no varia. Segurament ho podem atribuir al fet que van valorar la comprensió del poema musicat després d'haver llegit el poema escrit

tres vegades. Això explicaria que el nivell de comprensió del poema musicat no evolucioni gaire però en canvi entra en tensió amb el fet que la valoració de la comprensió del poema musicat baixa pràcticament un punt respecte la comprensió del poema llegit en totes dues categories, tal com es pot veure a la taula 8. En aquest cas, resulta sorprenent que les mitjanes de la comprensió global i de la comprensió literals siguin les mateixes tant en el poema escrit com en el poema musicat ja que els valors individuals varien en cada cas.

Taula 7

Resultats generals de les puntuacions sobre la comprensió

	Poema							EVOLUCIÓ - Poema			
	Comprensió literal			Comprensió global				Comprensió literal		Comprensió global	
	1r	2a	3a	1a	2a	3a	CL	CL	CG	CG	
Mitjana	6,5	7,4	7,6	6,3	7,0	7,6	1,1	1,3			

	Poema musicat				EVOLUCIÓ - Poema musicat			
	Comprensió literal		Comprensió global		Comprensió literal		Comprensió global	
	1a	2a	1a	2a	CL	CL	CG	CG
Mitjana	6,2	6,7	6,5	6,7	0,5	0,3		

Taula 8

Comparació de les puntuacions sobre la comprensió entre el poema escrit i el poema musicat

	Comprensió literal				Comprensió global			
	Poema		Poema musicat		Comparació		Comparació	
	3a	2a	CL	CL	3a	2a	CG	CG
Mitjana		7,6	6,7	-0,9		7,6	6,7	-0,9

Si examinem les mitjanes de la comprensió global per grups (Taulas 9 i 10) es corroboren aquests resultats, ja que només tres grups afirmen haver millorat la comprensió del poema amb la versió musicada, i ho fan amb una diferència d'entre 0,5 i 1,5 punts a la CG, per tant poc rellevant. En la resta de grups disminueix la comprensió en la versió musicada fins a un màxim de 2,7 punts, superior a la millora màxima d'1,5 que suposa en el G3_R1. Pel que fa a la CL els resultats són molt similars, encara que la millora de la comprensió del poema musicat també en el cas del G3_R1 se situa 2,5 punts per sobre de la del poema escrit. En canvi, les respostes individuals matisen aquesta tendència ja que pràcticament la meitat dels estudiants marquen una comprensió igual o superior del poema musicat i l'altra meitat una

comprensió inferior (Annex 15). Pel que fa als casos en què hi ha una gran millora de la comprensió és perquè es partia d'uns valors molt baixos de comprensió del poema escrit i per tant, encara que la del poema musicat pugi considerablement, el valor final de la comprensió és molt baix. En canvi, a l'altre extrem ocorre el fenomen contrari. Els casos on la puntuació de comprensió del poema escrit és més alta que la del poema musicat és quan la comprensió del poema escrit s'havia puntuat molt alta i la comprensió del poema musicat baixa en picat.

Taules 9 i 10

Comparació de la comprensió literal i Comparació de la comprensió global

Comparació CL	CLPO	CLPM	CLPO - CLPM	Diferència
G3_R1	7,5	10,0	↗	2,5
G4_R1	6,3	7,3	↗	1,0
G8_R2	7,5	7,8	↗	0,3
G5_R2	7,2	7,0	↘	-0,2
G5_R1	7,8	7,5	↘	-0,3
G8_R1	7,0	6,7	↘	-0,3
G7_R1	8,0	7,3	↘	-0,7
G2_R2	7,7	6,7	↘	-1,0
G4_R2	7,7	6,7	↘	-1,0
G6_R2	8,3	7,0	↘	-1,3
G2_R1	4,0	2,3	↘	-1,7
G1_R1	9,0	7,0	↘	-2,0
G7_R2	8,5	6,5	↘	-2,0
G1_R2	8,7	6,3	↘	-2,3
G3_R2	8,7	6,3	↘	-2,3

Comparació CG	CGPO	CGPM	CGPO - CGPM	Diferència
G3_R1	7,5	9,0	↗	1,5
G4_R1	6,3	7,3	↗	1,0
G8_R2	7,5	8,0	↗	0,5
G6_R2	8,3	8,3	↔	0,0
G4_R2	7,7	7,3	↘	-0,3
G2_R2	7,7	7,0	↘	-0,7
G5_R1	7,8	7,0	↘	-0,8
G5_R2	7,2	6,3	↘	-0,8
G2_R1	4,0	3,0	↘	-1,0
G7_R1	8,0	6,7	↘	-1,3
G8_R1	7,0	5,7	↘	-1,3
G1_R1	9,0	7,3	↘	-1,7
G1_R2	8,7	6,7	↘	-2,0
G7_R2	8,5	6,5	↘	-2,0
G3_R2	8,7	6,0	↘	-2,7

Un altre aspecte important d'observar és la diferència de comprensió del mateix poema entre les dues mateixes recollides. En alguns casos, la diferència de comprensió del mateix poema entre el grup de l'R1 i el de l'R2 varia més o menys un punt, com és el cas dels poemes 1, 4, 5, 7.

Taula 11

Exemple CPO-CPM del G4

	Poema 4						Poema musicat			
	Comprensió literal			Comprensió global			Comprensió literal		Comprensió global	
	1r	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	1a	2a
G4_R1	5,3	6,0	6,3	5,7	5,8	6,3	6,7	7,3	6,7	7,3
G4_R2	5,7	7,0	7,7	6,7	7,0	7,7	6,0	6,7	6,3	7,3
	↗	↗	↗	↗	↗	↗	↘	↘	↘	↘
	5,5	6,5	7,0	6,2	6,4	7,0	6,3	7,0	6,5	7,3
	0,3	1,0	1,3	1,0	1,2	1,3	-0,7	-0,7	-0,3	0,0

En canvi en el poema 3, la comprensió, ja sigui literal o global, és similar en la versió escrita però hi ha una diferència rellevant en la versió musicada, que en un ítem arriba fins als quatre punts. En el cas del poema 2 hi ha una diferència d'entre dos i cinc punts en tots els aspectes. El poema 8 presenta una major variació que els poemes 1, 4, 5 i 7 però menor que els poemes 2 i 3. Així doncs, la meitat dels poemes hi ha poca variació entre l'R1 i l'R2 i a la resta la variació entre les dues recollides és major.

Taula 12

Exemple CPO-CPM del G3

	Poema 3						Poema musicat			
	Comprensió literal			Comprensió global			Comprensió literal		Comprensió global	
	1r	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	1a	2a
G3_R1	8,3	8,6	8,6	7,2	7,3	7,5	10,0	10,0	9,0	9,0
G3_R2	8,3	9,0	9,0	8,0	8,3	8,7	5,7	6,3	6,0	6,0
	8,3	8,8	8,8	7,6	7,8	8,1	7,8	8,2	7,5	7,5
	0,0	0,4	0,4	0,8	1,0	1,2	-4,3	-3,7	-3,0	-3,0

Taula 13

Exemple CPO-CPM del G2

	Poema 2						Poema musicat			
	Comprensió literal			Comprensió global			Comprensió literal		Comprensió global	
	1r	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	1a	2a
G2_R1	1,7	2,3	2,0	3,0	3,7	4,0	2,0	2,3	2,3	3,0
G2_R2	5,3	6,7	7,0	5,0	6,3	7,7	6,0	6,7	6,7	7,0
	3,5	4,5	4,5	4,0	5,0	5,8	4,0	4,5	4,5	5,0
	3,7	4,3	5,0	2,0	2,7	3,7	4,0	4,3	4,3	4,0

Taula 14

Exemple CPO-CPM del G8

	Poema 8						Poema musicat			
	Comprensió literal			Comprensió global			Comprensió literal		Comprensió global	
	1r	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	1a	2a
G8_R1	7,7	8,3	9,0	4,3	5,7	7,0	6,0	6,7	5,7	5,7
G8_R2	6,5	7,5	8,0	6,0	6,5	7,5	6,8	7,8	7,3	8,0
	7,1	7,9	8,5	5,2	6,1	7,3	6,4	7,2	6,5	6,8
	-1,2	-0,8	-1,0	1,7	0,8	0,5	0,8	1,1	1,6	2,3

A continuació presentem els resultats de l'anàlisi de les puntuacions i les respostes dels estudiants durant les tres lectures i les dues escoltes del poema. L'anàlisi detallada de cada grup a nivell individual es pot consultar als Annexos 12 i 13. Els resultats es presenten de

forma conjunta a partir de la classificació de les respostes i no seguint l'evolució individual de cada alumne perquè les dades recollides no permeten determinar patrons o tendències per agrupar els alumnes per perfils. En primer lloc, observem que si deixem de banda els valors absoluts de les puntuacions, en la gran majoria dels casos la comprensió augmenta al llarg de les tres lectures i les dues escoltes. Tot i això, també es detecta que en general hi ha poca evolució i variació de les puntuacions. L'Annex 15 mostra aquestes dades.

La majoria de comentaris que es recullen referents a les puntuacions es poden classificar com a respostes REF-LIT en el cas de la poesia escrita o COM-LIT en el cas de la poesia musicada, n'hi ha molt pocs que se situïn al nivell inferencial o a la categoria intercultural. La gran majoria dels comentaris REF-LIT o COM-LIT simplement expliquen el procés que han seguit en relació a la comprensió, tal i com es pot veure en els següents exemples:

Al principi no he entès molt bé de que anava però a mida que l'he anat llegint més cops l'he acabat entenent tot – REF-LIT (Iliana, G1_R1)

El primer cop que l'he llegit no he entès quasi bé res. Després, al 1n cop, he entès alguna cosa més. I finalment, l'he entès mínimament, tot i que hi ha paraules que no entenc gens. – REF-LIT (Santi, G4_R1)

He mantingut la puntuació excepte en la comprensió que el video m'ha ajudat a entre-ho ja que entona més. – COM-LIT (Meritxell, G2_R2)

Escoltar el poema amb música és millor, el primer cop costa d'entendre però el segon cop l'he entès millor. La música tot i que alegre la cançó, fa que t'hagis de fixar molt amb la lletra per poguer-ho entendre. – COM-LIT (Genís, G3_R2)

D'altres en canvi, encara que es mantinguin en un nivell literal, van una mica més enllà i en la resposta exploren temàticament el contingut del poema, com és el cas del Cesc (G1_R1) “M'ha transmes tristesa, frustració, injustícia i esperança”. En el cas del Manel, ens trobem davant d'una resposta que combina les categories REF-LIT, quan explica el procés de comprensió, i REF-INF, quan es qüestiona alguns dels conceptes que apareixen al text poètic:

Doncs que com més l'he llegit, més he entès (sobretot el missatge global) el poema. I quan l'he entès m'ha agradat més. La comprensió ha canviat la meva valoració. Idees tan grans com “tanca l'Univers” i “fa cabre l'infinit” em desconcerten. Tot i que el missatge s'entén, hi ha trossos abstractes

que costen d'entendre. També parla d'una "música", tot i que alhora parla del silenci. (Manel, G4_R2)

En les respostes REF-LIT també s'hi inclouen aquells comentaris que exposen els dubtes que tenen. Sovint sorgeixen dubtes sobre quin sentit o significat té en general el poema, per exemple en el cas de l'Albert, que comenta "El poema no m'ha agradat gaire, i tampoc l'he entès molt bé, i això no ha canviat al llarg de les tres lectures. Que significa?" (Albert, G8_R2). D'altres vegades sí que sorgeixen dubtes més concrets, ja sigui de CL o de CG. La Mariona, per exemple, diferencia entre la CL i CG. Primer, encara que tingui dubtes de CL intenta fer una lectura "més enllà" (CG). Després presenta alguns dubtes concrets de CL i a continuació els dubtes de CG d'alguns versos, ja que quan diu "el significat" es refereix al fet que entén el significat de les paraules (CL) però no entén el vers (CG):

Cada lectura l'he intentat llegir més enllà de les paraules, i cada cop l'he entès menys, però alhora m'ha agradat més.. No entenc algunes paraules com: pasquins, enramem o saó. Tampoc he entès algunes frases (el significat): defensem-la amb les dents o color de goig novell. (Mariona G5_R1)

En alguns casos, els dubtes els poden resoldre per ells mateixos amb l'ajuda del context o bé quan els posen en comú amb els companys del grup, però d'altres no els poden solucionar. En cas del G3_R1, per exemple, tots tres alumnes tenien dubtes molt concrets tant de CL o CG i al moment de posar-los en comú n'han pogut resoldre més o menys la meitat. D'aquesta manera, pels alumnes que individualment tenien dubtes concrets sobre el poema, la posada en comú amb el grup ha estat important per poder solucionar-los sense l'ajuda d'un mediador extern.

Pel que fa a la diferència de comprensió entre el poema escrit i el musicat, ja hem vist que si observem les puntuacions hi ha força casos en què la comprensió del poema musicat disminueix. De totes maneres, alguns comentaris matisen aquesta afirmació, per tant la puntuació no sempre reflecteix bé el procés que han seguit. És el cas de la Núria, per exemple, que puntua les comprensions del poema escrit amb un set i les del poema musicat amb un cinc, dos punts per sota. En canvi, al comentari diu que no hi ha hagut cap canvi en relació a la comprensió:

M'agrada més el poema amb música perquè li dona més alegria però la comprensió a sigut la mateixa. Tinc les mateixes preguntes que abans: "No entenc algunes paraules i frases del poema".
(Núria, G5_R2)

També seria el cas de l'Hug, que puntua amb un tres i un quatre la CL, cinc punts per sota del poema escrit, i amb un cinc i un quatre la CG, que abans havia puntuat amb un vuit. Tot i aquest descens en la puntuació, en el comentari diu que no li ha passat res com a lector:

No m'ha passat res com a lector. No m'ha canviat la percepció del poema. (Hug, G3_R2)

D'aquestes petites tensions entre les puntuacions i els comentaris en podem extreure el fenomen de la sensació de no entendre res, és a dir, les puntuacions baixen no perquè empitjori la comprensió sinó perquè no millora. En general es fa difícil d'entendre que pugui baixar la comprensió d'un poema, per tant possiblement el que passa és que augmenta la sensació d'incomprensió perquè ja porten moltes lectures i segueixen tenint els mateixos dubtes.

En alguns casos, aquesta tensió també pot venir del fet que no tinguin clara la diferència entre CL i CG. En Biel, per exemple, d'una banda diu que no entén el poema de manera general però en canvi només té dubtes sobre paraules en concret: "He entès alguna cosa més, però el poema no l'acabo d'entendre. L'ho únic que em pregunto és que volen dir les paraules subratllades" (Biel, G4_R1). En d'altres ocasions sí que disminueix la comprensió del poema musicat respecte del poema escrit, habitualment l'argument és que la música impedeix entendre bé el text, ja sigui per la veu o per la dicció, per exemple, tal com diu la Carla: "La meva percepció del poema ha canviat a pitjor ja que la lletra no s'entenia i la música era horrible" (Carla, G7_R2).

Després dels documents que acabem de presentar, els alumnes van preparar les exposicions orals a partir de les indicacions que tenien. Les explicacions que fan es poden classificar de la manera següent:

Taula 15

Recompte del tipus de respostes lectores a les exposicions orals

Categoria - Nivell	Nº de referències totals	Nº de grups
COM - LIT	49	15
INTER - LIT	20	11
REF - LIT	18	14
COM - INF	11	6
REF - INF	7	5
INTER - INF	2	2
PER - LIT	0	0
PER - INF	0	0

Podem veure que respecte de les respostes del primer formulari hi ha un canvi de tendència rellevant. La majoria dels comentaris fets en el formulari contenien respostes del tipus REF-LIT i en canvi en aquest cas la majoria són COM-LIT. A més, hi trobem respostes INTER-LIT en segon lloc, un tipus que no apareixia al formulari. Aquests canvis venen produïts sobretot per la guia que tenien a l'hora de preparar l'exposició oral. El document contenia una sèrie de preguntes comunes a tots els grups que guiava l'anàlisi del poema i després una activitat diferent per a cada grup on havien de relacionar el poema amb alguna altra producció artística. Així doncs, les respostes que trobem a les exposicions estan més mediades i condicionades pel fet que tenen un format més acadèmic. Com que el procés d'anàlisi és grupal, encara que les intervencions siguin individuals, es tenen en compte com una resposta conjunta.

Pel que fa a les respostes de la categoria REF-LIT, els grups fan una síntesi molt breu de la temàtica del poema, com podem veure en l'exemple del G3_R1, i la gran majoria fan servir el sintagma "parla de" per introduir la frase resum del tema. L'únic grup que desenvolupa la temàtica a nivell literal és el G6_R2 que desglosa totes les guerres a les quals el seu poema fa referència.

Bueno l'anàlisi poètica i musical/ aquest poema parla sobre una illa i l'amor que té cap a ella, que l'autor té cap a ella/ (Exposició oral, G3_R1)

Bueno el nostre poema parla de la guerra i del record d'uns temps difícils [...] | vale el nostre poema parla d'unes quantes guerres/ la primera és la Primera Guerra Mundial que és la del catorze i després venen la Guerra Civil Espanyola i la Segona Guerra Mundial que són les del trenta-nou i finalment parla de la Guerra Freda que és la que es prepara/ (Exposició oral, G6_R2)

Només hi ha cinc grups que aprofundeixin a nivell inferencial en la temàtica del poema i que per tant tinguin respostes de tipus REF-LIT. Tots els grups havien fet abans la síntesi temàtica del poema però després hi introdueixen elements que van una mica més enllà. En aquest nivell s'hi han classificat les respostes on la temàtica ha portat a fer una reflexió en primera persona del plural sobre el món exterior, habitualment molt breument com el G5_R2 per exemple, i en casos com el del G1_R1 de manera més extensa, però en la majoria dels casos des d'una visió crítica de la societat.

bueno a nosaltres ens transporta al passat ja que abans les dones no eren tan lliures com ho són ara: i això/ (Exposició oral, G5_R2)

com heu pogut observar | m | no és una cançó de bressol precisament/ és com diu el títol una cançó (no s'entén) una cançó per a despertar consciències/ perquè ens donem compte perquè siguem conscients del mal que ens estem fent a nosaltres mateixos/ del mal que ens estem fent amb les guerres/ de gent innocent que no té res a veure/ gent innocent que no necessàriament ha de patir pels beneficis dels altres i bé, | m | com bé he dit ens parla dels sentiments que experimenten els refugiats/ amb una guerra que no entenen/ precisament/ i: | m | precisament aquest cas és una nena [...] ens ha agradat molt el poema perquè ens fa reflexionar sobre la sort que tenim i que moltes vegades no en som conscients d'això/ (Exposició oral, G1_R1)

Pel que fa a l'anàlisi formal del poema, també hi ha respostes en els dos nivells. En les respostes del tipus COM-LIT, les més freqüents en les exposicions orals, hi entren tots els comentaris que fan referència a l'anàlisi mètrica, és a dir, identificació del tipus de vers, estrofa i rima; l'enumeració de les figures retòriques que apareixen al poema, de vegades amb els versos d'exemple però habitualment sense; i comentaris sobre com encaixa la musicació amb el poema. La majoria de vegades aquests comentaris es limiten a valorar si la musicació és adequada o no basant-se en el ritme però sobretot si creuen que la música transmet el mateix que el poema o no, amb comentari semblants al del Manel (G4_R2), "li aporta més alegria",

que no entra en més detalls. En aquests casos, les valoracions són molt superficials i no fan una anàlisi formal musical gaire profunda. L'exposició del G3_R1 és un exemple paradigmàtic del tipus de comentaris COM-LIT de les exposicions orals:

Carme: Bueno l'anàlisi poètica i musical/ aquest poema parla sobre una illa i l'amor que té cap a ella, que l'autor té cap a ella/ |m| i per transmetre l'amor cap a l'illa utilitza una paradoxa, un asíndeton, un a: an: antítesi, una al·literació i una comparació/ la música és encertada ja que és tranquil·la i com el poema/ i: l'estructura musical encaixa bé amb l'estructura del poema ja que el ritme i la melodia encaixen bé amb la lletra del poema/

Aida: [...] ens agrada el poema i ens agrada més amb música perquè trobem que és més entretingut i: i escoltar-lo és més divertit/ [...]

Dídac: Hi ha rima consonant en alguns versos i en altres assonant/ i: és una, és una quarteta i és els versos són decasíl·labs per tant és art major/

(Exposició oral G3_R1)

En les respostes COM-INF hi trobem el desenvolupament de l'anàlisi de les figures retòriques, és a dir, no només la identificació de la figura retòrica sinó la interpretació i la construcció de significat dins el poema, tal com ho fa el G8_R1. D'altra banda, també hi ha la interpretació dels elements musicals. En alguns casos hi ha una anàlisi d'aspectes formals, com el G5_R2, en què relacionen el canvi de to amb la importància de les paraules d'aquella frase, però en la majoria hi ha una valoració de la musicació justificada a partir dels aspectes formals, com en el cas del G1_R1.

Fa servir moltíssimes repeticions, fa servir les repeticions per remarcar el seu esforç a: la la relació que tenen/ | i: també fa servir superlatius/ pe:l pel mateix/ per {(P) fer-se notar també}/ (Exposició oral, G8_R1)

Per exemple quan diu alliberament canvia el to i la força de la música i això: vol dir que: ho fa més fort/ (Exposició oral, G5_R2)

I: ens agrada més amb la musicació perquè a nosaltres ens dona la sensació que la música ja de per si dona més potència més profunditat més força/ a les paraules i per això hem decidit que ens agrada més/ [...] i: creiem que la cançó s'adapta molt bé al poema perquè transmet la desesperació la justícia {(AC)la injustícia} el dolor la melancolia, d'aquest/ (Exposició oral, G1_R1)

En les respostes INTER-LIT hi ha, en primer lloc, la identificació dels elements de presa de terra, que en aquest cas són els instruments i les melodies. En la majoria de casos identifiquen

els instruments però només hi ha quatre grups que identifiquin els elements de presa de terra (Annex 22). D'aquests quatre grups n'hi ha un que en fa una anàlisi incorrecta (G4_R2) i la resta simplement identifiquen l'element de presa de terra però no serveix per a la construcció de significat. El cas del poema 8 pot semblar sorprenent perquè tant el G8_R1 com el G8_R2 l'identifiquen correctament però cal recordar que en aquest cas es tracta d'un vídeo i per tant la identificació de l'instrument és més fàcil perquè és visual i no només auditiva.

Els instruments típics que s'utilitzen, és la viola de rodes i és típica d'aquí de Catalunya/ (Albert, G8_R1)

Els instruments i la melodia són tots tradicionals de Lleida/ (Manel, G4_R2)

L'altre grup de respostes INTER-LIT corresponen a les relacions que estableixen entre el poema i altres produccions artístiques. En aquest cas, cal explicar que la relació no la fan de manera espontània sinó que ho tenien especificat a les instruccions de la tasca. Les relacions que estableixen però són molt senzilles, simplement expliquen la connexió, com per exemple el G2_R1 o G5_R1.

Aquest és Roc Casagran és català/ de Sabadell i és un professor i escriptor especialitzat en poesia i novel·la/ el poema M'aclame a tu parla sobre la cançó de Samarreta Vermella de Roc Casagran/ (Exposició oral, G2_R1)

Ens van dir que busquéssim alguna cançó o notícies o així que haguessin estat últimament que tractessin sobre el mateix tema i vem pensar que aquesta cançó era una bona: |eh| forma ¿saps? Perquè: és la cançó de Jennifer López de I ain't your mama/ que parla d'això de: la llibertat de les dones i això/ és la lletra i la traducció/ (Exposició oral, G5_R1)

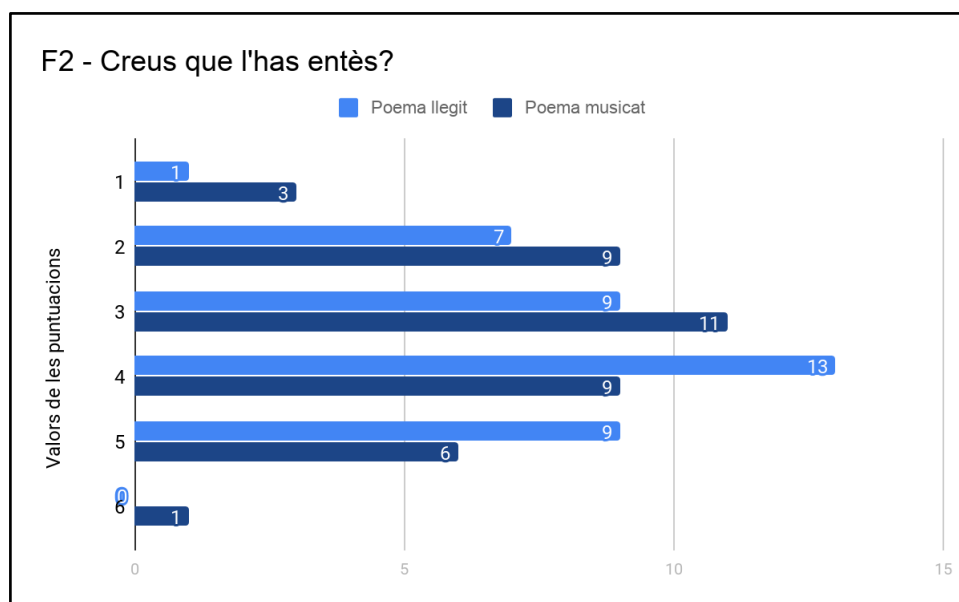
Només en dos casos les respostes a aquesta part de relació passen al nivell inferencial (INTER-INF). El G7_R2 intenta establir una relació una mica més complexa entre la il·lustració que escullen i el poema i el G8_R2 analitza en profunditat els elements de la performance per poder interpretar millor el poema, però aquest cas com que es tracta de poesia experimental es tractarà detalladament més endavant.

Haviem de fer una activitat sobre el poema i era triar una fotografia que es relacionés amb el poema/ hem triat un estel fugaç perquè el poema parla sobre la melancolia i de voler recordar els vells temps però que passen volant com si fossin un estel fugaç/ (Jordi, G7_R2)

Una vegada fetes les exposicions orals, van contestar el segon formulari (F2), que tenia un format molt similar al primer (F1). En aquesta ocasió el poema escollit va ser “Nit mallorquina” de Maria Cabrera. Les mitjanes pel que fa a la comprensió del poema són molt similars a l’F1: la comprensió del poema escrit se situa en una mitjana de 3,6/6 i la del poema musicat en un 3,3/6. La puntuació de la comprensió del poema musicat presenta una diferència rellevant entre l’R1, que és de 2,7/7, i la de l’R2, que és de 3,8/7, i que per tant és superior a la comprensió del poema escrit. És a dir, en una classe la música té una influència positiva en la musicació i en l’altra una de negativa. Al gràfic de la figura 10 hi ha les puntuacions de les dues recollides.

Figura 10

Gràfic de les respostes a la pregunta “Creus que l’has entès?” de l’F2 referent al poema llegit i al poema musicat



Les respostes a la pregunta “Què et suggereix el poema?” van ser, majoritàriament, del tipus REF-LIT que fan referència a la temàtica del poema i que, per tant, tenen a veure amb la comprensió. Hi ha força alumnes que afirmen que el poema no els ha transmès res i d’altres que més que una referència al contingut temàtic del poema expliquen quines sensacions els ha transmès de manera molt breu, com per exemple “tranquil·litat” (Biel G4_R1) o “amor” (Llucà G5_R2). Els dos exemples anteriors serveixen també per definir els dos camps semàntics majoritaris en totes les respostes, siguin breus com les anteriors o comentaris una

mica més extensos sobre la temàtica. A continuació hi ha alguns exemples representatius d'aquest últim tipus de respostes REF-LIT:

Parla sobre una persona que vol anar al mar, estar junts, etc. (Aida G5_R1)

Hem transmet ternura perquè es un poema d'amor (Núria G5_R2)

Tranquil·litat, i parla del amor (Pilar G1_R2)

En aquest formulari totes les respostes s'engloben dins d'aquests paràmetres i són més senzilles que a l'F1. Només ens trobem una resposta REF-INF, que és el cas del Santi, que inclou la primera persona del singular per explicar les suggestions del poema basades en l'anàlisi que n'ha fet:

Em suggereix tranquil·litat i pau, ja que utilitza paraules com mar i també em suggereix desig de llibertat perquè diu "m'has dit, vendré a cercar-te amb bicicleta". (Santi G4_R1)

Pel que fa a les respostes a la pregunta "Et suggereix alguna cosa diferent el poema musicat?" ens trobem amb un resultat molt similars als anteriors. En molts casos la musicació del poema no provoca cap canvi en aspectes de comprensió, sí en la valoració, com per exemple l'Estel (G3_R2) que diu "No, però m'agrada més". Les respostes continuen sent majoritàriament REF-LIT, com es pot veure en els exemples, i continuen fent èmfasi en la temàtica o en les suggestions. Els camps semàntics també són els mateixos encara que hi hagi alguna ampliació, com en el cas de la Rosa (G7_R1). Pel que fa a la diferència de puntuacions entre les dues recollides, a les respostes no hem trobat cap element distintiu entre una i l'altra. D'altra banda, hi ha algunes respostes COM-LIT però en aquest cas són més valoratives i per tant no entren dins d'aquesta anàlisi.

Més sentiment (Iliana, G1_R1)

Gotes d'aigua, calma, moments soptants, bots, el mar (Rosa, G7_R1)

Hem transmet tranquil·litat i amb ganes d'escoltar més (Núria, G5_R2)

Finalment, en l'entrevista que es va fer primer amb nou participants a l'R1 i després també amb nou participants a l'R2, els aspectes que tenen a veure amb la comprensió es relacionen amb els coneixements previs. Pel que fa a l'anàlisi poètica, en assignatures tant de llengua catalana com de llengua castellana havien practicat l'anàlisi mètrica però no l'havien treballat gaire a fons. Així mateix, no tots coneixen la poesia musicada. El Santi (G4_R1) matisa que alguna classe havia escoltat poemes musicats en alguna sessió de castellà el curs anterior. D'altra banda, els estudiants que tenien coneixements de música previs perquè havien

estudiat en escoles de música fora de l'institut expliquen que sí que els ha ajudat a fer l'anàlisi però no especifiquen de quina manera, excepte el Lluçà (G5_R2) que diu que li ha servit per poder identificar els instruments. Un altre aspecte que apareix a les entrevistes, encara que sigui només per part del Jordi (G7_R2), és que el fet de fer tres lectures va anar bé per poder entendre millor el poema però alhora el fet de saber què se'ls demanava a la primera lectura també els va ajudar perquè ja es fixaven més en tot el poema.

Una vegada analitzades totes les dades de manera conjunta, un aspecte que mereix ser tractat a part és la comprensió del poema "Salvatge cor" de l'Albert Roig, que van analitzar els G8 de la R1 i la R2. Aquest poema és l'únic que està classificat com a poesia experimental i és per això que és interessant observar les particularitats de la comprensió en aquest cas. Pel que fa al poema escrit, la comprensió és similar en tots dos grups. Tant el G8_R1 com el G8_R2 puntuen la comprensió amb una evolució positiva que se situa al notable, més elevada la comprensió literal que la comprensió global. En el cas del G8_R1, la comprensió global comença per sota de cinc i acaba en un set, per tant hi ha una millora notable. En tot cas, els gràfics no mostren gaire diferències amb la resta de poemes i si observem els comentaris, majoritàriament són del tipus REF-LIT.

Pel que fa a l'anàlisi del poema, hi ha aspectes que es tracten tant en el procés individual de la sessió 2 com en l'exposició oral. Per exemple, la Montserrat (G8_R2) es pregunta "La repetició de certes frases, és deguda a algun factor relacionat amb la història?" i com a grup no ho saben respondre, en canvi el G8_R1 no té aquest dubte a la sessió 2 però sí que és un element que expliquen a l'exposició oral:

Fa servir moltíssimes repeticions, fa servir les repeticions per remarcar el seu esforç a: la la relació que tenen/ | i: també fa servir superlatius/ pe:l pel mateix/ per {(P) fer-se notar també}/

(Exposició oral G8_R1)

Pel que fa a la temàtica, tots dos grups interpreten que és el final d'una relació. Com hem vist, en el cas del G8_R1 relacionen el contingut temàtic amb les figures retòriques, i per això aquesta intervenció seria del tipus REF-INF. El G8_R2 només identifica algunes figures retòriques i per tant es queda en un nivell LIT.

Aquests elements es podien treballar només amb el text escrit però el poema musicat en aquest cas tenia un format més experimental i es presentava en format de vídeo, en el qual

també s'hi introduïa una projecció de fons i atrezzo, entre d'altres aspectes que es van analitzar prèviament a Torrents i Bordons (2016). Pel que fa als comentaris de la sessió 2, es limiten majoritàriament a explicar les puntuacions que han fet. La puntuació general de la comprensió en el cas del G8_R1 és menor que el poema llegit i en el cas del G8_R2 la comprensió global és lleugerament superior. Pel que fa a l'anàlisi dels elements escènics, hi ha un grup que els hi ha trobat sentit i els ha relacionat amb el significat i l'altre que no, tal com podem veure a les dues intervencions de les exposicions orals. En el cas del G8_R2, la intervenció s'ha classificat com a INTER-INF, ja que posa en relació diversos elements, no només textuais i musicals, per donar sentit al poema. En canvi, la intervenció del G8_R1 sobre la musicació es considera COM-LIT i les que fan referència als elements escènics com a INTER-LIT, ja que només hi ha la identificació dels elements.

Creiem que les projeccions que surten al darrera mentres el |m| e:l el autor diu el poema tenen relació amb el poema perquè no es poden veure molt bé però en algun moment es veu una butaca cremant-se i creiem que és perquè el poema parla d'un amor quotidià de casa la butaca també està a casa i té una mena de relació/ i l'home està enfilat sobre una escala ja que el poema diu que és la més alta pues: d'aquesta manera simbolitza l'alçada entre cometes/ i: bueno i quan s'acaba i diu bueno i diu l'últim vers la música es va apagant/ la música la veu i tot es va apagant com l'amor que ens explica l'autor de Salvatge Cor/

(Exposició oral G8_R2)

La música/ ¿és encertada? Creiem que no és encertada ja que l'estil de música, s'assemblava a un rap i no és adequada pel poema/ ¿transmet el mateix que el poema? No perquè la música no és adequada i no queda bé amb el estil del poema/ | ¿Com encaixa l'estructura del poema amb (no s'entén)/ ¿Com encaixa l'estructura musical amb la del poema? Nosaltres creiem que directament ni encaixa/ ||

Pues les projeccions i l'atrezzo que es va utilitzar en el vídeo del poema creiem que no encaixa gaire bé i hi han imatges que no hem sapigut identificar/ |

Doncs bé ¿com creien que ajuda en la creació de significat? No ajuda a la creació de significat perquè l'atrezzo: tot el que hem vist en el vídeo, no: no ho hem sapigut identificar o no li hem vist el sentit/ llavors no li podem donar, el nostre propi significat si no sabem el que és o: què està expressant amb el cos o: què en està senyalant amb amb el vídeo llavors no sabem, com tractar-ho/

(Exposició oral G8_R1)

Així doncs, la comprensió de la poesia experimental no presenta diferències notables amb la resta de poesies musicades que s'han treballat. El que sí que podem observar és que comparativament hi ha més respostes de nivell INF que en la majoria de poemes.

Com a conclusió general, les puntuacions numèriques i la classificació de les respostes segons el quadre adaptat han permès analitzar tant quin ha estat el procés de comprensió de l'obra poètica com quina ha estat la influència de la música en aquest procés. Si tenim en compte els resultats obtinguts en totes les dades analitzades podem afirmar que, encara que amb els matisos i les excepcions que hem vist, de manera general la musicació del poema no en millora la comprensió. Malgrat que la diferència sigui poc rellevant, tant en l'F1 com en l'F2 la comprensió del poema musicat és inferior a la del poema escrit, com també ho són les mitjanes de la sessió 2. L'anàlisi qualitativa de les respostes confirma aquesta tendència majoritària tot i que també és la que ha permès analitzar amb més profunditat l'evolució dels alumnes i per tant matisar els resultats quantitius.

Si ens fixem tant en els valors absoluts de les puntuacions com en les respostes dels estudiants, el nivell de comprensió del poema és mitjà. Habitualment l'anàlisi temàtica que fan del poema és correcta encara que es quedi en un primer nivell d'anàlisi més superficial, és a dir, dins la categoria REF-LIT. Aquestes respostes es donen sobretot en la lectura dels poemes en versió escrita i és interessant destacar que encara que estiguin en el mateix nivell, les respostes individuals de la sessió 2 solen ser més riques que no pas les conjuntes de les exposicions orals.

Un aspecte interessant de reprendre és el fet que les respostes REF-INF del poema escrit i del poema musicat no presenten gaires diferències. És a dir, en alguns casos els canvia la percepció d'alguna sensació però no la comprensió temàtica en si. Generalment, l'escolta del poema musicat produeix més respostes de tipus COM-LIT, per tant la música influencia no tant en el grau de comprensió del poema sinó en el tipus de respostes. Aquestes mostren que encara que puguin identificar certs elements formals, ja siguin poètics o musicals, majoritàriament aquests elements no els ajuden en la construcció del significat del poema. El mateix passa amb les respostes INTER-LIT, en les quals els estudiants són capaços d'identificar una relació entre el poema i altres elements artístics però no interpreten aquesta relació. Així doncs, hi ha poques respostes en el nivell inferencial, que és aquell on ja hi ha

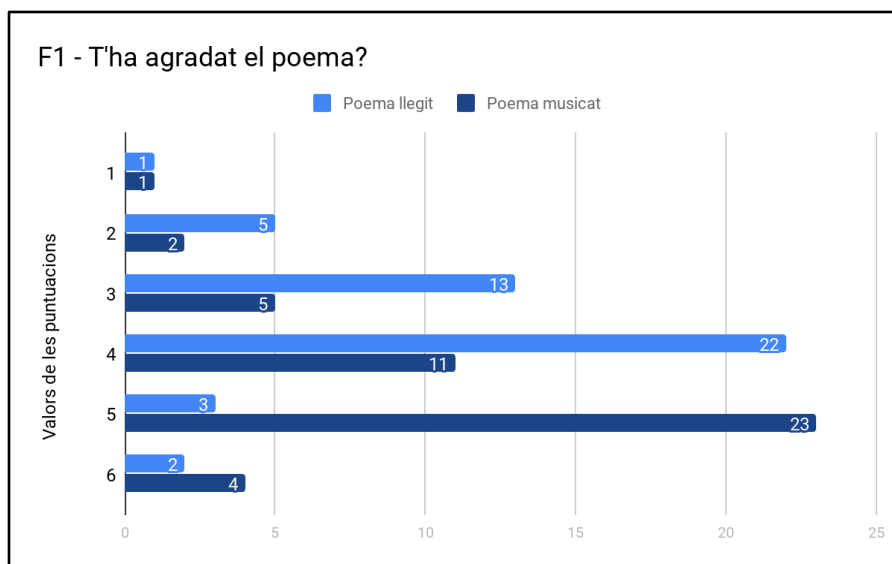
una interpretació dels elements constitutius de les obres, fet que es pot relacionar amb els pocs coneixements previs que s'extreuen de les entrevistes posteriors.

4.2.3. Influència de la música en la valoració de la poesia

Després d'analitzar quin ha estat el procés de comprensió de la poesia musicada, a continuació ens disposem a analitzar quina ha estat la valoració de la poesia i quina ha estat la influència de la música en aquest procés. En el primer formulari (F1), els estudiants van respondre a la pregunta "T'ha agradat el poema?" després de llegir "Vindrà el juny" de Roc Casagran i van respondre a la mateixa pregunta després de sentir-ne la versió musicada. A la figura 11 es pot veure el detall de les puntuacions però la mitjana de puntuació del poema llegit és de 3,7/6 i la del poema musicat augmenta fins a un 4,4/6. D'aquesta manera, la valoració del poema llegit se situa en un nivell mitjà i el poema musicat en un nivell notable. En el gràfic es pot veure com es marca aquest canvi ja que el gruix de les puntuacions del poema llegit se situen en el valor de 4/6 i en el poema musicat en el 5/6. Aquestes primeres dades, per tant, ens indiquen que la tendència és que la música millori la valoració de la poesia.

Figura 11

Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta "T'ha agradat el poema?" de l'F1 referent al poema llegit i al poema musicat



A les respostes a “Què et suggereix el poema?” la majoria tenen a veure amb la temàtica i per tant les hem categoritzat dins el camp de la comprensió. Tot i això, en alguns casos hi ha comentaris REF-LIT que ens ajuden a comprendre perquè el poema ha agradat més o menys. En primer lloc, hi ha els comentaris analitzats en l’apartat anterior on els alumnes comenten que el poema els suggereix calma i tranquil·litat, fet que es pot considerar com una valoració positiva implícita del poema. Hi ha dues respostes explícites que vinculen la seva valoració amb la temàtica del poema i en el cas de la Rosa també amb la forma. En el cas de l’Aida la valoració numèrica del poema és d’un tres sobre sis, fet que no està en desacord amb el comentari, i en el cas de la Rosa és d’un cinc, molt d’acord amb el comentari que en fa:

Parla d'una noia després de haver fet l'amor, d'una manera molt dolça i bonica. A mi m'ha agradat molt (Rosa, G7_R1)

Es bonic, parla de l'amor entre dues persones i “com una veu a l'altre” etc. (Aida, G3_R1)

La mateixa pregunta respecte al poema musicat sí que té més respostes relacionades explícitament amb la valoració i són de tipus COM-LIT perquè fan referència al poema musicat en conjunt. D’entrada, hi ha diversos comentaris explicant que el poema musicat és més animat i transmet més alegria, dos qualificatius que indirectament són una valoració positiva del poema. D’altres van una mica més enllà i intenten concretar de quina manera això passa, com el Cesc quan afirma que “Fa que les paraules semblin més intenses” (Cesc, G1_R1). Els que explícitament diuen que els agrada el poema musicat també fan servir l’argument de l’alegria i que és més animat, ja sigui amb aquestes mateixes paraules o de similars com “ritme”. També apareix l’argument de la novetat, com en el cas del Santi o la Mònica, i que la comprensió millora, com el cas de l’Imma i la Irene. Excepte en el cas del Santi, que passa d’un sis a un cinc al poema musicat, la resta de comentaris parteixen d’una bona puntuació del poema recitat que augmenta al poema musicat.

Doncs m'agrada una mica més pel ritme, ja que amb música tot es més fàcil d'entendre i per tant es més entretingut (Irene, G1_R2)

Més alegria i m'ha agradat més. Per mi la música li dona més originalitat i el fa més interessant (Mònica, G5_R2)

Es el mateix poema, però amb música ho sento molt millor (els sentiments que em volen expressar els sento molt millor) [M'ha posat la pell de gallina!] (Imma, G4_R2)

Si, m'agrada més perquè té música i això el fa entretingut i més agradable escoltar-lo (Aida, G3_R1)

Sí, m'ha agradat molt més que cantessin el poema ja que és una forma diferent de presentar-lo.

(Santi, G4_R1)

Així doncs, d'entrada la música ha tingut una influència positiva en la valoració de la poesia, ja es demostrí implícitament a través de comentaris generals més favorables al poema musicat o bé explícitament aportant els arguments que hem vist. En aquesta ocasió, la puntuació i els comentaris assenyalen la mateixa tendència.

Aquesta va ser una primera aproximació a la poesia musicada, ara cal analitzar més detalladament el procés que van seguir durant la sessió 2, en la qual els alumnes estaven dividits per grups, cada grup amb un poema diferent assignat. Els estudiants van puntuar la valoració que feien del poema després de tres lectures i després d'escoltar-lo musicat; a part, també van fer un comentari individual i grupal tant després de l'última lectura com després de l'última escolta.

En aquesta primera taula (taula 16) s'hi pot veure la mitjana de les puntuacions sobre la valoració del poema, que en aquest cas és sobre deu punts. A diferència dels resultats de les dades anteriors, en aquesta ocasió la valoració del poema musicat és inferior a la valoració del poema escrit. Pel que fa a les evolucions, en la de la valoració del poema escrit hi ha una lleugera tendència positiva però en canvi en el poema musicat es queda igual. Aquest resultat és força sorprenent i per poder-lo interpretar cal analitzar els comentaris que acompanyen les puntuacions. Pel que fa a la comparació entre la valoració del poema escrit i el poema musicat, a la taula 17 veiem com hi ha una tendència a la baixa amb una diferència de gairebé un punt entre la versió escrita i la versió musicada.

Taula 16

Resultats generals de les puntuacions sobre la valoració

	Poema			Poema musicat		EVOLUCIÓ Poema	EVOLUCIÓ Poema musicat
	Valoració personal			Valoració personal			
	1a	2a	3a	1a	2a		
Mitjana	6,5	6,9	7,2	6,3	6,3	—	0

Taula 17

Comparació general de les puntuacions sobre la valoració entre el poema escrit i el poema musicat

Valoració personal			
	Poema 3a	Poema musicat 2a	Comparació
Mitjana	7,2	6,3	0,9

Si en comptes d'observar les mitjanes globals tenim en compte la puntuació per grups, veiem que els resultats són força semblants (taula 18). Dels catorze grups que hi ha, quatre milloren la puntuació del poema musicat respecte el poema escrit, cinc mantenen la mateixa puntuació i cinc la disminueixen. Les dades individuals dels estudiants segueixen la mateixa tendència (Annex 15), ja que la majoria mantenen la mateixa puntuació o bé baixen la del poema musicat. Si a part de les tendències ens fixem en els valors de les puntuacions, veiem que la gran majoria es mouen a la franja del notable i que la diferència entre puntuacions és més limitada a les positives, on en un cas passa de suspendre a posar un bé, però en les negatives és una mica més gran, on passen de puntuar amb un notable a un aprovat, una diferència rellevant.

Taula 18

Comparació per grups de les puntuacions sobre la valoració entre el poema escrit i el poema musicat

Grup	VPO	VPM	Tendència	Diferència
G4_R2	3,2	6,2		3,0
G3_R1	5,0	6,5		1,5
G4_R1	8,0	9,0		1,0
G5_R2	8,0	9,0		1,0
G1_R2	7,3	7,3		0,0
G3_R2	7,4	7,4		0,0
G5_R1	7,6	7,6		0,0
G2_R2	7,5	7,5		0,0
G8_R2	7,5	7,5		0,0
G8_R1	8,0	7,0		-1,0
G6_R2	7,7	6,7		-1,0
G7_R2	7,8	5,5		-2,3
G7_R1	7,9	5,2		-2,8
G1_R1	8,8	5,4		-3,4

També és interessant observar quina és la diferència de valoració d'un mateix poema entre els grups de l'R1 i l'R2. Els G4, G5, G7 i G8 tenen diferències molt petites de puntuació entre una recollida i una altra, els valors es mouen entre 0 i 1 de diferència aproximadament, com podem veure en l'exemple dels G4. En canvi, els G1, G2 i G3 presenten més diferències entre ells. En el cas dels G1, entre l'R1 i l'R2 la diferència més gran és en l'última valoració tant del poema escrit com del musicat. Els G2 i G3 en canvi mostren una diferència de fins a quatre punts, en el cas dels G2 és més gran en el poema escrit i en els G3 en el poema musicat.

Taula 19

Exemple VPO-VPM del G4

	Valoració personal			Valoració personal	
	1a	2a	3a	1a	2a
G4_R1	7,3	7,5	7,7	8,8	8,5
G4_R2	6,3	6,7	7,3	8,0	9,0
	6,8	7,1	7,5	8,4	8,8
	-1,0	-0,8	-0,3	-0,8	0,5

Taula 20

Exemple VPO-VPM del G1

	Valoració personal			Valoració personal	
	1a	2a	3a	1a	2a
G1_R1	7,7	8,0	9,3	5,7	5,3
G1_R2	6,3	6,7	7,3	6,3	7,0
	7,0	7,3	8,3	6,0	6,2
	-1,3	-1,3	-2,0	0,7	1,7

Taula 21*Exemple VPO-VPM del G2*

		Valoració personal			Valoració personal	
		1a	2a	3a	1a	2a
G2_R1		2,0	2,3	2,7	4,0	4,0
G2_R2		6,3	6,7	7,3	6,3	6,7
		4,2	4,5	5,0	5,2	5,3
		4,3	4,3	4,7	2,3	2,7

Taula 22*Exemple VPO-VPM del G3*

		Valoració personal			Valoració personal	
		1a	2a	3a	1a	2a
G3_R1		7,7	8,0	8,0	8,0	9,0
G3_R2		5,0	5,0	5,0	4,7	4,7
		6,3	6,5	6,5	6,3	6,8
		-2,7	-3,0	-3,0	-3,3	-4,3

Per poder entendre amb profunditat aquests resultats de caire més numèric és molt important poder fer l'anàlisi dels tipus de respostes dels estudiants. A continuació es presenten els resultats generals de l'anàlisi detallada de cada estudiant tenint en compte les puntuacions numèriques i els comentaris de la sessió 2 (per a consultar aquesta anàlisi detallada veieu els Annexos 12 i 13). En aquesta sessió havien de respondre algunes preguntes individualment i d'altres en grup. A la pregunta en grup, respecte al poema escrit se'ls preguntava si els havia agradat el poema, si havia canviat la valoració al llarg de les tres lectures i si creien que la valoració tenia relació amb la comprensió. En relació al poema musicat se'ls va preguntar si els havia fet canviar l'opinió del poema.

Si observem les puntuacions, veiem que en la meitat dels casos no hi ha canvis en la puntuació de la poesia durant les tres lectures, i en l'altra meitat majoritàriament augmenta només un punt al llarg de tot el procés. Pel que fa a l'evolució de la puntuació del poema musicat, la gran majoria es queden igual i n'hi ha alguns que augmenten i alguns que baixen. En tots els casos, però, la diferència entre la primera puntuació i la darrera es mou en un interval molt limitat.

Els comentaris detallen aquest procés, els que fan referència al poema escrit es poden classificar majoritàriament com a respostes REF-LIT i els que fan referència al poema musicat com a COM-LIT. En l'aspecte de la valoració pràcticament no hi trobem respostes d'altres categories o del nivell inferencial. Habitualment els comentaris i les puntuacions segueixen una mateixa línia, tot i que també analitzarem els casos on es produeixen tensions. En el cas del poema escrit no hi trobem gaires referències a la valoració. En el cas del poema musicat en canvi, tot i que s'han recollit menys dades perquè alguns participants no van tenir temps d'acabar les tasques, en els comentaris hi ha més referències a l'aspecte de la valoració.

En diversos casos el comentari es limita a reflectir el procés que s'ha seguit sense donar més arguments o detalls. A continuació mostrem uns quants exemples representatius de diferents comentaris referents a la valoració del poema escrit que són del tipus REF-LIT. Un és el cas de la Pilar, que puntua les tres lectures del poema escrit amb un sis, un set i un nou respectivament i la seva resposta reflecteix aquest procés sense donar-ne més detalls. Els que puntuen la valoració sempre igual, que és la gran majoria, també ho reflecteixen en el comentari sense donar més explicacions, com per exemple la Meritxell. La Cinta puntua amb un deu la valoració però tot i així al comentari no fa cap referència als motius d'aquesta puntuació tan alta.

Sí. Cada vegada m'ha agradat més el poema. (Pilar, G1_R2)

La meua valoració personal s'ha mantingut i continuo valorant de la mateixa manera el poema.
(Meritxell, G2_R2)

No ha canviat la meua valoració del poema. (Cinta, G5_R2)

En són pocs, però alguns estudiants sí que encara que es mantinguin en un nivell literal argumenten o donen detalls del seu procés. És el cas, per exemple, de la Carla que valora amb un set el poema escrit i el motiu que dona és que hi ha fragments que li han agradat. També hi ha casos com el de la Núria, que puntua amb un set totes tres lectures, que en el comentari general relaciona la valoració amb el seu gust per la poesia i en el comentari en grup reprenen la relació de la valoració amb el gust en general per la poesia. El cas de la Rosa, però, sí que desenvolupa més la seva resposta i és capaç de concretar tant aspectes més generals com més específics sobre la valoració del poema escrit, que puntua primer amb un vuit i amb un vuit i mig a l'última lectura. Finalment, també hi ha arguments que expliquen el procés de disminució de la valoració del poema escrit, com és el cas del Dani a qui no li ha

agradat el poema perquè ha interpretat les repeticions com una manca de qualitat poètica i això ha fet puntuar el poema primer amb un dos i després amb un u i mig.

La meva valoració no a canviat, penso el mateix. Hi ha frases que m'han agradat o petites paraules.
(Carla, G7_R2)

La meva valoració al llarg de les tres lectures a sigut la mateixa perquè no gaudeixo molt llegint-los, però aquest poema ha estat bastant bé. (Núria, G5_R2)

M'agrada molt com està redactat. També m'agrada la pregunta que li fa a l'estel i la calma i la frescor que desprèn la poesia que fa l'autora. (Rosa, G7_R1)

Sí, cada vegada ho he entès més però cada vegada m'agrada menys el poema, l'autor no s'ho ha currat gaire, repeteix tota l'estona el mateix i alguna cosa seguida. Perquè no sap dir altres paraules, és quasi tot repetit. (Dani, G8_R2)

A continuació analitzarem les respostes del tipus COM-LIT davant del poema musicat. Com s'ha explicat anteriorment, els comentaris del poema musicat tenen més referències a l'aspecte de la valoració, ja sigui positiva o negativa. Pel que fa a la mala valoració del poema musicat, en alguns casos en el comentari simplement constaten que no els agrada el poema musicat sense donar-ne més detalls, com el Pol que puntuava amb un sis el poema musicat; o bé argumenten que no els agrada el tipus de música, com el cas del Josep que el puntuava amb un quatre i amb un tres; o simplement no els agrada la musicació en general. En el cas del G7_R1, tant la Rosa com el David passen d'una molt bona valoració del poema escrit a valorar el poema musicat amb un cinc i un quatre respectivament i els arguments que fan servir són d'aspectes molt generals, com el ritme o la manera de cantar sense especificar-ho més. El comentari de la Rosa quan diu “«l'han cantat»” entre cometes denota una visió molt crítica de la musicació.

No m'ha agradat gaire el poema musicat. (Pol, G6_R2)

No m'ha agradat la música cap dels 2 cops, el 2n encara menys. Perquè el tipus de música no m'agradava. (Josep, G1_R1)

A mi no m'ha agradat com l'han “cantat” (Rosa, G7_R1)

No m'agrada ni el ritme ni com ho canta (David, G7_R1)

També hi ha el cas de la Magda que utilitza qualificatius negatius en el comentari del poema musicat però que, de fet, fan referència al poema en si. D'altra banda, el Jordi considera, entre

d'altres aspectes, que la musicació ha canviat completament el sentit del text poètic i per això passa d'una puntuació d'un deu al poema escrit a un cinc al poema musicat.

Em sembla un poema vell, avorrit i sense gràcia. (Magda, G2_R2)

La meua percepció del poema ha canviat a pitjor ja que la lletra no s'entenia i la música era horrible.

Pensava que era un poema melancòlic i els artistes l'han fet com sensual i sense donar importància a la lletra. (Jordi, G7_R2)

En els comentaris que valoren positivament la versió musicada hi trobem arguments similars als negatius però formulats de manera oposada. Hi ha arguments més generals, com els de la Marta o el Santi del G4_R1, en els quals es valoren aspectes com la veu o l'obra conjuntament. En el comentari del Santi també hi apareix el concepte de “menys pesat” que es repeteix en diverses ocasions ja sigui amb aquesta formulació o bé sota la idea de “més animat” o “més divertit”, que serien equivalents com podem veure en els exemples també de la Marta o en el comentari grupal del G5_R2.

M'ha agradat molt més la versió musical perquè no es fa tan pesat i la cantant té una veu maca.
(Santi, G4_R1)

M'ha agradat molt més amb la música, és més animat [...] és una cançó maca. (Marta, G4_R1)

És una mica més alegre, divertit i té més ritme. (G5_R2)

En el mateix sentit, d'altres creuen que la música aporta més expressivitat al poema i reforça el sentit del text poètic, com és el cas dels components del G4_R1 que afirmen que “creiem que és molt millor amb la música ja que li dona un sentiment espectacular”. D'altres grups concreten aquestes afirmacions amb aspectes de l'estructura una mica més específics, com el ritme, com hem vist en l'exemple del G5_R2 o les pauses que destaca l'Imma (G4_R2): “M'agrada més amb música, ja que fa millor les pauses i expressa els sentiments del poema”.

Un aspecte que té molta influència en la valoració i que mereix una anàlisi a part és la relació de la comprensió amb la valoració. En moltes ocasions va molt relacionada ja sigui de manera implícita o explícita. En primer lloc, en el comentari individual que fan després de les lectures hi ha diversos comentaris que ho posen en relació sense que se'ls hi hagi demanat explícitament. D'altra banda, al comentari que fan en grup sí que ho posen en relació, però en aquesta ocasió sí que se'ls hi preguntava directament si la valoració tenia relació amb la comprensió.

En el cas del G1_R1, en el comentari grupal expliquen que els ha agradat el poema i creuen que la valoració té relació amb la comprensió i tots tres components marquen una bona comprensió i una bona valoració del poema. En canvi, el G2_R1 al comentari en grup expliquen que el poema no els ha agradat i que això té relació amb la comprensió, que tots tres també han puntuat amb uns valors molt baixos. En el cas del Manel (G4_R2), l'evolució de la valoració segueix la mateixa evolució que la comprensió. Un cas una mica diferent és el de l'Hèctor (G8_R1) i el Dani (G8_R2), que relacionen la comprensió i la valoració però de manera inversa. És a dir, a més comprensió menys valoració.

Si, ens ha agradat el poema. Si ha canviat la nostra valoració perquè al llarg de tres lectures hem entès més el significat del poema. Si creiem que la valoració té relació amb la comprensió. (G1_R1)

El poema no ens ha agradat i la opinió no ha variat massa al llarg de les lectures. Creiem que la valoració té relació amb la comprensió. (G2_R1)

Doncs que com més l'he llegit, més he entès (sobretot el missatge global) el poema. I quan l'he entès m'ha agradat més. La comprensió ha canviat la meua valoració. (Manel, G4_R2)

Al principi no m'ha agradat perquè no le entés bé, el segon cop l'he entès i encara m'ha agradat menys. (Hèctor, G8_R1)

Sí, cada vegada ho he entès més però cada vegada m'agrada menys el poema. (Dani G8_R2)

Aquest aspecte també influeix a l'hora de valorar millor o pitjor el poema musicat, ja que el fet que la música en dificulti o en faciliti la comprensió en alguns casos és un dels factors que influeixen en la valoració. Ho podem veure en el cas de la Marta, que millora la comprensió i la valoració del poema musicat respecte el poema escrit, i en el cas del Cèsar, a qui li passa el contrari:

M'ha agradat molt més amb la música, és més animat, s'enten més. Segueix millor el poema. (Marta, G4_R1)

No m'ha agradat massa ja que en algunes parts costava d'entendre i la percepció ha canviat però molt poc. (Cèsar, G7_R2)

En d'altres casos, com per exemple el de la Pilar, en el comentari no s'estableix una relació causal entre la valoració i la comprensió però sí que es parla de tots dos aspectes, que a més coincideixen amb l'evolució d'ambdues puntuacions, a més en el comentari del seu grup (G1_R2) sí que es fa la relació explícita, per tant sí que podem establir una relació encara que

sigui implícita. El cas de l'Albert també és representatiu d'aquesta relació implícita: les puntuacions de valoració i comprensió també coincideixen, tot i que la puntuació de la valoració és més baixa que la de la comprensió global, i en el comentari parla de tots dos aspectes però sense posar-los en relació.

Que cada vegada he anat entenent més i més el poema. Anat cap a millor. Sí. Cada vegada m'ha agradat més el poema. (Pilar, G1_R2)

El poema ens ha agradat, si ha canviat perquè al principi no enteníem bé però al llarg de les tres lectures ja sí. Sí, perquè si no hi entens no ho pots valorar. (G1_R2)

El poema no m'ha agradat gaire, i tampoc l'he entès molt bé, i això no ha canviat al llarg de les tres lectures. (Albert, G8_R1)

Encara en relació amb la sessió 2, cal analitzar aquelles tensions que es produeixen entre les puntuacions i els comentaris. Pel que fa al poema escrit, la Carme, per exemple, diu que li ha agradat cada vegada més però les puntuacions es mantenen estables amb un set durant les tres lectures. Cal notar que, a més, fa servir l'adverbi "sincerament" en el comentari, per tant es fa difícil de valorar quina ha estat realment la seva percepció. D'altra banda, el G2_R2 en el comentari grupal diuen que no els ha agradat el poema, fet que entra en tensió amb les valoracions que són força altes, entre set i vuit. En aquest cas, els comentaris individuals no ajuden a entendre la tensió que es produeix entre les puntuacions i el comentari grupal.

M'ha agradat bastant, cada vegada més sincerament però segueixo sense entendre algunes coses.

També s'ha de dir que la primera lectura m'ha costat. (Carme, G3_R1)

No (agradat). (G2_R2)

Pel que fa al poema musicat, ens trobem casos com el de la Blanca que diu que li agrada més la versió musicada però en canvi puntuaria millor el poema escrit que el poema musicat. Encara que la diferència sigui d'un vuit a un set, entra completament en contradicció amb el comentari. De vegades, les contradiccions no es troben entre les puntuacions i els comentaris sinó entre els comentaris mateixos. És l'exemple del cas del G3_R2, que en el comentari grupal diuen que el poema continua sense agradar-los però alhora diuen que és més alegre d'escoltar. En aquest cas les tres puntuacions individuals segueixen tres patrons diferents, ja que en un cas es manté igual, en un altre augmenta un punt i en l'altre en disminueix. D'aquesta manera, el comentari grupal entenem que és un consens entre tots tres estudiants i que per això reflecteix aquestes tensions.

No. No ens segueix agradant.

Que amb música és més agradable escoltar.

(G3_R2)

Si passem a analitzar les exposicions orals, l'aspecte de la valoració de la poesia no presenta gaires diferències amb els resultats de la sessió 2. Els comentaris que fan referència al poema escrit continuen sent del tipus REF-LIT i els que fan referència al poema musicat del tipus COM-LIT. Les referències a la valoració que trobem a les exposicions orals són molt curtes i sintètiques, no acostumen a desenvolupar l'explicació. De totes maneres, excepte el G3_R2, tots els grups hi fan alguna referència ja que era una de les instruccions que havien de seguir. Pel que fa a la comparació de les valoracions entre els comentaris de la sessió 2 i els de les exposicions, en la gran majoria de casos no hi ha canvis respecte la sessió 2. Només en el G1_R1, G1_R2 i G4_R2 hi ha algunes tensions però en cap cas són canvis dràstics de la valoració. En el cas del G1_R1 a l'exposició oral valoren millor la versió musicada que el poema escrit però a la sessió 2 és a l'inrevés; al G2_R2 si mirem les dades de què disposem passa exactament el contrari, però a la sessió 2 no es van poder recollir les dades de tots els membres del grup i això pot explicar aquesta petita tensió que en tot cas no és gaire rellevant. En el cas del G4_R2 també és una qüestió de matís perquè al comentari grupal de la sessió 2 expliquen que el poema ha agradat a tots els components del grup però en canvi a l'exposició oral diuen que a uns els hi ha agradat i als altres no.

Com hem dit, la majoria de les respostes en relació a la valoració del poema escrit són del tipus REF-LIT. Les valoracions positives en força casos es limiten a explicar que prefereixen el poema escrit en comptes de la versió musicada però sense arguments, com és el cas per exemple del G7_R2 o del G8_R1. Els grups que aporten arguments una mica més concrets ho fan tenint en compte tres aspectes. El primer és el contingut del poema i allò que implica, com en el cas del G1_R2 que ho relacionen amb l'actualitat o el G5_R1. En segon lloc hi ha el grup G7_R1 que al·lega una experiència estètica quan diuen “la dolçor que ens transmeten els bonics versos” i per últim el grup G8_R2 que defensa que el poema escrit permet fer-ne una lectura individual més lliure.

Personalment ens ha agradat més la versió llegida (G7_R2)

Ens agrada més el poema llegit, no musicat no: (G8_R1)

A nosaltres ens ha agradat perquè parla d'una realitat que està passant ara a molts països
(G1_R2)

A nosaltres el poema ens ha agradat bastant sobretot pel significat (G5_R1)

Ens agrada més llegit perquè llegit cadascú li dona el seu ritme la seva entonació i ens agrada més llegit (G8_R2)

Pel que fa als casos que no agrada el poema escrit, només el G2_R2 explica que la valoració negativa està relacionada amb la dificultat de comprensió del poema. En la resta de casos simplement afirmen que no els agrada el poema com per exemple el G4_R1 o el G2_R1, que fa la mateixa valoració del poema escrit que del poema musicat.

El poema no ens ha agradat gaire perquè era difícil d'entendre (G2_R2)

Valoració personal no ens ha agradat gaire (G4_R1)

El poema no ens ha acabat d'agradar gaire/ ni llegit ni musicat (G2_R1)

Les respostes COM-LIT referents a la valoració del poema musicat també es poden agrupar en dos grups: el de les valoracions positives i el de les valoracions negatives. En el cas de les valoracions positives en diversos casos ens trobem que no hi ha arguments, simplement constaten que els hi agrada més el poema musicat, com per exemple el grup G2_R1 que acabem de veure o el G4_R1 que complementen la intervenció que hem comentat abans. D'altres fan referència a aspectes més generals que ja han anat sortint al llarg de l'anàlisi dels diferents documents: el fet que és més alegre o divertit (G3_R1 o G5_R2), que té més força expressiva (G1_R1), que agrada la melodia i el ritme (G1_R2) i finalment en el cas del G5_R2 estableixen la relació entre comprensió i valoració.

Però la musicació que ha fet del poema ens ha agradat més (G4_R1)

Ens agrada més amb música perquè trobem que és més entretingut i: i escoltar-lo és més divertit
(G3_R1)

El poema en agrada i més amb la música ja que el fa més alegre (G5_R2)

Ens agrada més amb la musicació perquè a nosaltres ens dona la sensació que la música ja de per si dona més potència més profunditat més força/ a les paraules i per això hem decidit que ens agrada més (G1_R1)

El poema ens agrada i més amb la música ja que el fa més alegre i que el puguem entendre molt millor (G5_R2)

Pel que fa als arguments negatius del poema musicat, justament hi ha dos grups que valoren negativament el poema musicat perquè costa més d'entendre (G1_R2 i G7_R2). En el cas del G4_R2 no els agrada la música i en el cas del G7_R1 creuen que la musicació canvia el sentit del text poètic. Per últim, el G8_R1 no dona arguments de la valoració negativa que fan del poema com ja hem vist en l'exemple de les valoracions positives.

Ens ha agradat més llegit perquè |m| amb la música |m| encara que el ritme i la melodia estiguessin bé |m| la lletra no s'entenia molt (G1_R2)

La música no la trobem del tot encertada ja que el poema el poema s'entén menys i personalment ens ha agradat més la versió llegida (G7_R2)

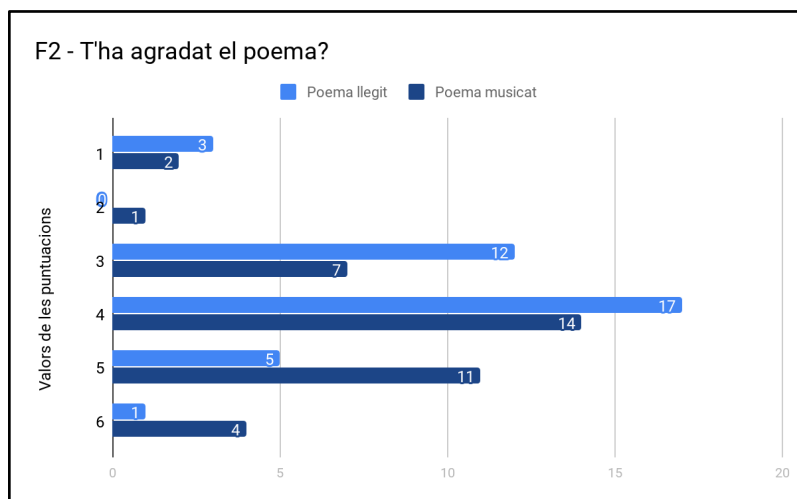
Alguns altres ens agrada sense música perquè |m| no gaudim de la música (G4_R2)

O sigui ens transmet molta calma el poema quan el llegim i llavors amb la musicació en tenim una idea bastant diferent a la que teníem al principi/ i llavors no ens agrada/ (G8_R1)

Per últim, hi ha l'F2 on havien de contestar una sèrie de preguntes molt similars a les de l'F1, en aquesta ocasió a partir del poema "Nit mallorquina" de Maria Cabrera. Les mitjanes de valoració són molt semblants a les de l'F1. La valoració del poema escrit està en un 3,7/6 i la valoració del poema musicat en un 4,2/6. És a dir, la valoració del poema és mitjana i hi ha una diferència de mig punt positiu entre la valoració del poema escrit i la del poema musicat, que és el que agrada més. D'aquesta manera, en aquest cas la música té una influència moderadament positiva en la valoració de la poesia. En el gràfic de la figura 12 es pot veure com en les puntuacions més altes el poema musicat té un nombre més elevat de puntuacions.

Figura 12

Gràfic comparatiu de les respostes a la pregunta "T'ha agradat el poema?" de l'F2 referent al poema llegit i al poema musicat



Després de puntuar la lectura del poema havien de contestar a la pregunta “Què et suggereix el poema?”. Les respostes a aquesta pregunta no contenen referències explícites a la valoració ja que la gran majoria fan referència a aspectes de la temàtica i que per tant tenen més a veure amb la comprensió. De totes maneres, sí que si analitzem el camp lèxic hi trobem paraules com “tranquil·litat”, “tendresa” o “amor” que denoten certa valoració positiva indirecta del poema. En el cas del Dídac però, sí que manifesta una valoració del poema quan contesta “Una mica aburrit” (Dídac, G3_R1) respecte a la lectura del poema, resposta que entraria dins la tipologia REF-LIT. Així doncs, els comentaris d’aquesta primera pregunta no contradueixen els resultats numèrics previs.

Pel que fa al poema musicat, després d’escoltar-lo també havien de contestar a la pregunta sobre si el poema musicat els suggeria alguna cosa diferent. En aquesta ocasió en els comentaris sí que fan referències explícites a la valoració. Com que les respostes fan referència a aspectes conjunts del poema musicat, les respostes que hi trobem són del tipus COM-LIT. En primer lloc, pel que fa a les valoracions positives ens trobem algunes respostes que simplement afirmen la millor valoració del poema musicat respecte el poema escrit, com per exemple el Miquel o el Cèsar.

És més maco (Miquel, G2_R2)

Em suggereix el mateix que l’escrit però m’ha agradat més (Cèsar, G7_R2)

També trobem comentaris valoratius positius que fan servir l’argument que la musicació amplifica l’expressivitat del poema, com és el cas de la Pilar o la Carla. Un altre aspecte que destaquen és que agrada més perquè aporta més sensació de tranquil·litat que el poema escrit, com per exemple la Mònica o la Marta.

M’agrada més musicat perquè transmet més els sentiments (que intenta transmetre). (Pilar, G1_R2)

M’agrada mes amb musica. Porta més emoció. (Carla, G7_R2)

M’agrada més. La música fa que em suggereixi més tranquil·litat. (Mònica, G5_R2)

M’agrada més musicat. És més distret. Tranquil. Son. (Marta, G4_R1)

Finalment, trobem dos comentaris que valoren negativament el poema musicat. En el cas de l’Èric no aporta cap argument i en el cas de l’Aida aporta arguments relacionats amb aspectes formals de la composició i també ho relaciona amb una major dificultat de comprensió.

Em canvia el pensament sobre el poema, perquè musicat no m'agrada. (Èric, G8_R1)

No m'agrada perquè no m'agrada la melodia ni la veu i crec que no s'enten gaire bé com parla la persona que ho canta. (Aida, G3_R1)

Com en el cas de la comprensió, també volem estudiar específicament la valoració de la poesia musicada experimental. Tots dos grups, G8_R1 i G8_R2, puntuen la valoració del poema “Salvatge cor” amb una evolució positiva que es mou d’un cinc a un sis aproximadament, lleugerament per sota de la mitjana de les puntuacions. De totes maneres, dins els grups hi ha molta variació ja que per exemple en el G8_R2, la Mireia puntua la valoració amb un vuit i en canvi el Dani la puntua amb un dos i un u i mig. Com a grup, però, diuen que “En general ens ha agradat el poema” (G8_R2). El G8_R1 segueix un patró més similar a la resta de grups i en general comenten que el poema no els hi ha agradat gaire tot i que els arguments són com la majoria dels que ja s’han analitzat de tipus REF-LIT.

Pel que fa al poema musicat, de caire experimental, baixen considerablement les puntuacions respecte el poema escrit. En el cas del G8_R2 passa d’un 6,4/10 a un 5,4/10 i en el cas del G8_R1 d’un 6/10 a un 4,3/10. En els comentaris, tots de tipus COM-LIT, tampoc hi ha arguments, en algun cas es relaciona amb la poca comprensió del poema. A les exposicions orals tots dos grups reiteren que no els ha agradat el poema i que, en tot cas, el prefereixen llegit. En el cas del G8_R1 ho relacionen amb la manca de comprensió dels elements tant textuals, com musicals i performàtics. El G8_R2 no fa més comentaris referents a la valoració.

On sí que hi ha valoracions explícitament negatives i més contundents és a les entrevistes. El G8_R1 diu que van reaccionar “malament” a la poesia i el G8_R2 va una mica més enllà i assenyalava el factor de sorpresa o estranyesa que no havia sortit explícitament anteriorment. De manera implícita, relacionen la comprensió amb la valoració, com ja havien fet explícitament en els comentaris de la sessió 2. Així doncs, tenint en compte els diferents elements analitzats, podem dir que la valoració de la poesia musicada experimental no ha estat bona.

*Èric: És que clar/ era depèn del poema i del poeta perquè clar/ al meu grup n’hi va tocar un/
que:: que no/*

Investigadora: *El vostre grup li va tocar un poema/ es diu poesia experimental això ¿d'acord? I era per provar a veure com reaccionàveu sobretot/*
Albert: Malament/

(Exposició oral G8_R1)

Dani: *Ens va sobtar/*

Investigadora: *¿Per què? ¿o com?*

Dani: *Hi havia coses molt rares/*

Investigadora: *¿Sí?*

Montserrat: *Sí/*

Investigadora: *¿Com per exemple:?*

Dani: *Dibuixos que no sabies què eren i una cadira cremant-se/*

(Exposició oral G8_R2)

Per acabar, després d'analitzar tant les dades d'aspecte més quantitatiu com les qualitatives a partir del quadre de les respostes lectores, hem pogut estudiar quina ha estat la influència de la música en la valoració de la poesia i alhora comprendre quins són els aspectes que intervenen en el procés de valoració tant de la poesia com de la poesia musicada. En primer lloc hem vist que les respostes lectores referents a la valoració es queden en un nivell literal, és a dir, més superficial. A part, pertanyen només a dues categories, la referencial i la composicional.

Així mateix, a mode de conclusió, podem veure com la música d'entrada té una influència positiva en la poesia però en canvi després d'una lectura més aprofundida del poema la tendència canvia. Aquest fet es pot veure si comparem els resultats del formulari inicial i final, on havien de valorar el poema i la musicació després de només una lectura, i els resultats de la sessió 2, on després de llegir més atentament el poema la valoració del poema musicat en general és més baixa que la del poema escrit, amb els matisos que ja s'han vist. Un aspecte interessant de destacar és que els resultats de l'F1 i l'F2 són molt similars, tant en els resultats numèrics com en el tipus de resposta.

D'altra banda, un altre resultat notable és que molts dels arguments que exposen són utilitzats tant en les valoracions positives com en les negatives. Un dels més recurrents és el que té

relació amb la comprensió. Hem vist com s'estableix un relació clara entre el grau de comprensió del poema i la valoració que se'n fa, ja sigui llegit o musicat. De vegades aquesta relació queda reflectida explícitament pels lectors i de vegades és implícita però hi ha els elements suficients per establir-la de totes maneres. La resta d'arguments són principalment els que tenen relació amb l'expressivitat i el fet que sigui més o menys "animat".

4.2.4. Recepció de la poesia musicada en infants de Cicle Inicial

En aquest apartat s'analitzen les respostes lectores d'infants de 1r d'Educació Primària, primer davant del poema escrit i després davant del poema musicat. Aquest petit estudi permet contrastar tant el tipus de respostes lectores en diferents edats com la metodologia emprada a les sessions de recollida de dades. Com s'ha explicat al subapartat 3.2.6., la recollida de dades es va fer de manera conjunta a tota la classe i no disposem de les dades individualment. Així mateix, recordem que es va fer una primera sessió on van llegir el poema "Bombolles" de la Joana Raspall (Annex 35) i una segona on van sentir la versió musicada pel Toni Xuclà. En tots dos casos hi havia una investigadora dinamitzant la sessió i fent les preguntes als infants i una altra, la Dra. Martina Fittipaldi, prenent notes d'observació i fent la gravació amb la càmera.

Les primeres respostes que donen els infants són davant del títol del poema, que els és presentat inicialment sense el text poètic. Les respostes que sorgeixen es mouen entre la resposta PERS-LIT i la REF-INF. Pel que fa a les respostes PERS-LIT, evocuen alguns records i experiències viscudes en relació a les bombolles, des de com fer bombolles de sabó o altres tipus de bombolles, com les dels jacuzzis. Pel que fa a les respostes REF-INF, els estudiants fan anticipacions sobre el contingut del poema i els verbs més utilitzats són el "ser", "semblar" i "parlar" i els conjuguen en futur. El "ser" el fan servir per qualificar el poema, "parlar" té a veure amb les associacions temàtiques i "semblar" el fan servir per evocar imatges que es relacionen amb les associacions temàtiques, tal com podem veure en aquests exemples seleccionats:

Ser: *Serà bonic*

Parlar: *Parlarà de bombolles; Parlarà del mar*

Semblar: *Semblarà que explotin les bombolles; Semblarà el mar*

Després de la lectura del poema sencer trobem diferents tipus de respostes. En primer lloc, després de la pregunta "Us ha agradat el poema?" les respostes són REF-LIT però s'enllacen amb un pla més personal. La resposta paradigmàtica a aquesta pregunta és "A mi m'ha agradat quan ha dit ...", d'aquesta manera veiem que tot i que la primera part de la resposta sigui més personal, "quan ha dit" marca l'entrada a la categoria referencial ja que en aquest punt exploren la dimensió temàtica del poema. En alguns casos, els agrada el poema perquè la temàtica compleix amb les expectatives que han sorgit de la lectura del títol i en altres casos perquè els evoca una experiència vital positiva. També hi ha respostes negatives en les quals no els agrada el poema perquè relacionen el contingut del poema amb una experiència vital negativa i alguns casos en què es refereixen a una experiència personal en clau més universal.

A mi m'ha agradat quan ha dit això de bombolles perquè és el que jo he dit.

A mi m'ha agradat quan ha dit fresqueta. Perquè quan fa calor volem estar fresquets.

La part de la pluja no m'ha agradat. No m'agrada l'aigua de la pluja perquè quedes xop.

A mi m'ha agradat quan ha dit que podem somiar.

També hi ha diverses respostes LIT-REF en què els nens intenten explicar el significat del poema. Per exemple, davant d'un vers en concret ("i et quedes en dubte de si l'has bufat o ho has somniat"), se'ls va preguntar què volia dir, ja que per context no era tan evident com, per exemple, la temàtica del poema. En aquest cas, la primera resposta va ser una reformulació del vers que no indicava si s'havia comprès realment el vers, en canvi dos nens més van anar més enllà i van entendre la imatge proposada pel poema:

Voldrà dir que era un somni o l'has bufat a la vida real.

Es fonen / Les bombolles es fonen. Si les toques amb el dit exploten.

A partir de preguntes concretes, els nens són capaços d'identificar la progressió temàtica del poema i establir dues parts. Determinen que la primera estrofa parla de les bombolles, la segona del sol i la tercera i la quarta de les bombolles, de manera que afirmen que aquesta primera part és tota sobre les bombolles. En canvi, quan se'ls pregunta per la cinquena i sisena estrofa detecten que la temàtica ja és diferent, que parla de la pluja i no de les bombolles. Així mateix, en aquest tipus de respostes també es recullen dubtes sobre vocabulari en concret, com per exemple "tornassol" o "ruixarà", encara que aquestes no impedeixen la comprensió general del poema.

En la categoria referencial, però, també trobem respostes a nivell inferencial. Els petits lectors tenen la capacitat d'evocar imatges a partir del text poètic. En la majoria de casos, les imatges tenen una relació directa i explícita amb el contingut temàtic del poema, de manera que s'evidencia que hi ha una interpretació dels elements de la construcció poètica:

M'he imaginat tot el món ple de bombolles.

M'he imaginat quan està plovent. Amb una casa. Jo dins de casa.

En aquest últim cas, és interessant veure com el lector s'integra ell mateix dins de la imatge que evoca. Tal com ho descriu, és com un zoom-in cinematogràfic on es va d'un pla general a la primera persona.

Així mateix, també se'ls va demanar que fessin hipòtesis sobre com se sentia el jo poètic i la resposta majoritària va ser que estava "contenta" sense aportar cap tipus d'explicació, excepte un cas en el qual diu:

Contenta! Perquè com li agraden les coses, com que és molt bonica li agrada fer coses boniques.

És interessant destacar com relaciona la bellesa amb la felicitat d'una forma causal. És a dir, l'alumne considera que fer bombolles és una acció bonica, el que implica que el jo poètic ha d'estar content.

Sempre a través de les preguntes, els nens van observant altres aspectes del poema i fan comentaris que són respostes COM-LIT. D'una banda, són capaços de detectar que el poema es divideix formalment en dues parts, és a dir, observen que les quatre primeres estrofes són de tres versos i les dues últimes de quatre. Continuant amb les preguntes, arriben a relacionar el canvi formal amb la progressió temàtica observada prèviament. D'aquesta manera, en un procés guiat les respostes passen de la categoria referencial a la composicional. Encara que hi hagi una confusió sobre els termes ja que en comptes de "versos" diu "estrofes", aquesta intervenció és una síntesi del que descobreixen:

Perquè parlen diferent. Doncs les partim i quan parlen de bombolles tenen tres estrofes i quan parlen de l'aigua tenen quatre estrofes.

Un altre aspecte que fa referència a la categoria COM-LIT és la rima. En una sessió prèvia on s'havia explorat el seu concepte de poesia, al tractar la rima s'havia vist que la seva idea sobre "les paraules que lliguen" feia referència sobretot a la grafia i no al so. En aquest cas ens trobem davant la mateixa situació: alguns dels alumnes creuen que no lliguen les paraules

i d'un altre en canvi sí però no desenvolupen el raonament. En general, es limiten a assenyalar paraules de final de vers que tenen les mateixes lletres.

Sí que lliguen. La primera i la segona lliguen.

Totes lliguen.

No lliguen totes. Jo crec que no rimen les dues del mig

Per a mi tampoc.

Sí que rimen molt molt molt.

Rimen totes menys les de quatre.

D'altra banda, en la categoria COM-LIT també tenim la qüestió del ritme, que és un aspecte que havien destacat com a important en el seu concepte de poesia encara que no ho havien acabat de definir. En general, consideren que el poema té un ritme "agut" o "marxós" però no fan més explicacions, de manera que es demostra que no és un concepte assimilat. En un dels casos un alumne diu "Aquest poema té un ritme tranquil. Perquè el poema no parla tan ràpid". És interessant observar la personificació que fa del poema, com si la veu sortís del poema mateix.

Encara en categoria COM-LIT, algunes respostes mostren les dificultats dels alumnes per discernir entre el "jo / tu poètic" i l'autor i el lector. Aquesta apreciació sorgeix després de preguntar-los qui creuen que diu "vine a fer bombolles" i tots coincideixen que indubtablement és Joana Raspall, l'autora del poema. Hi ha un alumne que fins i tot indica que ha de ser ella qui ho diu perquè el seu nom està escrit en el poema. El mateix passa quan la pregunta és inversa i se'ls pregunta a qui va dirigida la pregunta, tots contesten "A mi!" de manera molt entusiasta, el que demostra que se senten completament interpel·lats pel poema.

Finalment, en la categoria de respostes personals englobem aquelles respostes que fan que els nens relacionin, en un nivell literal, el contingut temàtic del poema amb les seves experiències vitals. Se'ls va preguntar com se sentien quan llegien el poema i podem trobar dos tipus de resposta: els que van respondre amb un estat d'ànim, per exemple "tranquil" o "alegre", i els que van respondre que el poema els donava ganes de fer alguna cosa, per exemple fer bombolles o escriure un poema, en el primer cas té relació directa amb la temàtica però en el segon cas té relació amb el fet literari en general.

Les respostes davant del poema musicat són principalment COM-LIT. En resposta a la pregunta sobre els canvis que aprecien, el primer en què es fixen és en les repeticions, des de la repetició de sons o lletres a la repetició d'estrofes senceres:

Repetia les lletres.

Que repetia bombolles.

Repeteix la part de les de tres.

En el moment en què se'ls pregunta pel motiu d'aquestes repeticions, les respostes són molt superficials i no condueixen a una reflexió en profunditat, de manera que no es consideren en un nivell inferencial i es mantenen dins la categoria composicional literal.

Perquè si ja ho diuen un cop no cal que ho diguin perquè ja ho sabem.

Perquè li agrada així. I és la seva cançó.

És com si acabés el final.

Per si no ho hem sentit abans.

Dins de la mateixa categoria també trobem aquelles respostes que analitzen la veu i l'entonació de la cantant. En aquestes respostes sí que s'observen alguns aspectes interessants de la musicació però es queden en un pla merament descriptiu.

Canta finet.

Allarga les paraules, que totes les paraules les fa com més llargues.

D'altra banda, dins d'aquesta mateixa categoria, es va preguntar als alumnes si detectaven algun canvi en l'estructura musical per veure si eren capaços de detectar que en el moment en què es produeix el canvi mètric i temàtic del poema escrit —que ja havien identificat— es produeix també un canvi a nivell musical. Com que la pregunta era molt difícil de respondre, es va tornar a posar la musicació i se'ls va demanar que aixequessin la mà si percebien algun canvi musical. Les respostes van ser molt variades: alguns no van aixecar la mà en cap moment i la majoria la va aixecar en moments diferents; en cap cas es va obtenir una resposta clara. D'aquesta manera, els alumnes no identifiquen la correlació entre el canvi que havien detectat en el poema escrit i el canvi musical posterior.

Un altre aspecte que també s'havia treballat en el poema escrit és la dicotomia entre "jo / tu poètic" i l'autor i el lector, que en aquest cas es trasllada al cantant i l'oient. La confusió entre aquests termes se segueix produint i la majoria ara afirmen que el "jo" del poema és la cantant,

Sara Terrassa. Hi ha un alumne que, amb imaginació, estableix un diàleg entre l'autora i la cantant:

Joana Raspall l'hi diu a aquesta noia i aquesta noia a la Joana Raspall.

De la mateixa manera, dins de la categoria composicional trobem les respostes que exploren la relació conceptual entre poema, poema musicat i cançó. Hi ha molta diversitat d'opinions sobre aquest punt entre els nens i la discussió es mou tant en el camp de "què és" com el de "què no és". A través de les preguntes es va intentar que els nens poguessin fer un pas més enllà però el tema va resultar ser massa complex, com ho és per als estudiosos, per tractar-lo en profunditat en una sessió de la manera que l'havíem plantejat.

Crec que no era una cançó.

Un poema no és.

Són les dues coses.

Finalment, les respostes on fan valoracions sobre la preferència del poema escrit o musicat les hem inclòs dins la categoria personal literal ja que, més que analitzar o explorar un vincle profund amb la seva experiència vital, la majoria expressa només la preferència per una versió o una altra. Els que prefereixen el poema escrit argumenten que els ajuda en el seu procés d'aprenentatge de la lectura, en el qual estan immersos. Aquest argument, per tant, té molta més relació amb la seva experiència vital de l'etapa d'escolarització present que amb el poema en si. Els arguments més a favor del poema musicat tenen a veure amb la música en general i amb la veu de la cantant. Podem inferir que aquests elements els omplen de sensacions i els ajuden a acostar-se al poema d'una manera més vivencial.

A mi m'ha agradat més quan l'han cantat.

Fa més música i a mi m'encanta la música.

A mi m'ha agradat la cançó perquè ha estat molt xula. També perquè la veu era molt clareta.

Si comparem el tipus de respostes davant les dues versions del poema, veiem que en el cas del poema escrit en primer lloc hi ha les REF-LIT, COM-LIT i PER-LIT, després les REF-INF i molt poques de INTER-LIT. En el cas del poema musicat les respostes més freqüents són les COM-LIT, seguides de les PERS-INF i REF-LIT. Així doncs, les respostes van en una mateixa línia: les respostes del poema musicat queden concentrades en només tres categories però són comunes amb les respostes del poema escrit. Les respostes al poema

escrit permeten posar el focus sobretot en els aspectes relacionats amb el significat i les respostes al poema musicat permeten posar el focus sobretot en els aspectes relacionats amb l'estructura. D'aquesta manera, les dues versions permeten aprofundir més en l'anàlisi literària i resulten complementàries.

4.2.5. Discussió dels resultats

En primer lloc, un dels aspectes que hem pogut estudiar és la relació entre la comprensió i la valoració. En la bibliografia consultada, habitualment són dos conceptes que s'estudien de manera oposada, en canvi aquí veiem que en la majoria de casos s'estableix una relació explícita o implícita entre una i l'altra, ja sigui positivament o negativament. És a dir, habitualment com més entenen el poema millor el valoren, però també hi ha casos on el fet d'entendre'l millor implica una valoració més negativa justament perquè en tenen una visió més completa i són més crítics. Aquest resultat no el considerem sorprenent però en canvi sí que creiem que és important ressaltar que tenim evidències explícites d'aquest fet. També és interessant destacar que en el cas de la poesia experimental, la inclusió dels elements escènics i de caire més performàtic no interfereixen en la comprensió del poema però en canvi sí que ho fan en la valoració.

En aquest sentit, encara que la separació entre els conceptes de valoració i comprensió no sempre ha estat fàcil d'establir, creiem que l'enfocament de la investigació a través de la comprensió d'una banda i la valoració d'una altra ha estat un bon sistema per estudiar la recepció de la poesia, ja que tal com apunta Miall (2006), és important incorporar el vessant de l'emoció dins l'estudi dels processos lectors i no centrar-nos únicament en l'aspecte més cognitiu. Encara que la comprensió i la valoració no siguin exactament equivalents a la cognició i els sentiments de què parla Miall (2006), sí que en el fons tenen punts en comú, i nosaltres en comptes de desvincular aquests dos aspectes el que hem fet ha estat estudiar com es relacionen.

Si bé aquesta dicotomia ha estat efectiva, el que podem posar en dubte és l'eficàcia de la distinció entre comprensió literal i comprensió global. Els resultats ens indiquen que de vegades els estudiants no diferencien gaire bé entre els dos tipus de comprensió i, encara que Blau (2003) introdueixi aquesta diferència en la conversa que té amb els alumnes, en el nostre cas les puntuacions entre un tipus de comprensió i una altra no han servit per aportar resultats

rellevants. Possiblement seria més convenient introduir aquesta diferència en un treball posterior, quan els estudiants hagin desenvolupat autoconsciència sobre el procés de comprensió d'un poema.

En segon lloc, si observem el tipus de respostes lectores, veiem que ja sigui en relació a la comprensió o a la valoració, les que fan referència al poema escrit pertanyen majoritàriament al tipus REF-LIT i els que fan referència al poema musicat són de tipus COM-LIT, encara que també n'hi hagi de REF-LIT, que són els que es refereixen a la música o al poema de manera independent. D'aquesta manera, com ja hem anat assenyalant, el treball a partir de la poesia escrita ha servit per posar el focus sobre els aspectes sobretot temàtics i el de poesia musicada ha permès que els estudiants es fixin més en aspectes més formals. Així doncs, el treball conjunt de poesia escrita i poesia musicada és beneficiós per als estudiants ja que els dos tipus de produccions poètiques faciliten l'aprofundiment en aspectes diferents però complementaris a l'hora de comprendre el poema.

Un altre element important de ressaltar és que algunes de les respostes REF-INF han estat reflexions sobre la realitat social, com per exemple el feminisme o l'impacte de les guerres, i que per tant l'experiència també ha estat una oportunitat per a desenvolupar el pensament crític. En aquest sentit, els resultats s'aproximen a l'estudi de Cavalli (2019) quan en les converses entre els estudiants hi troba l'exploració sobre el sentit del món i també estan en consonància amb les observacions de Ferrer (2003) i Bordons (2003) sobre el potencial de la poesia a l'aula per a explorar aspectes temàtics i contribuir al procés de maduració dels estudiants. En aquesta mateixa línia, els resultats reforcen també la idea de Blau (2003) quan conclou que les classes de literatura haurien de servir per a “teach students an intellectual discipline that defines critical thinking in every field and fosters academic success in every subject of study” (p. 57).

Pel que fa a la categoria INTER, que és quan s'estableixen relacions entre el poema i altres produccions artístiques, veiem que només apareixen quan han de preparar les exposicions orals. És a dir, aquestes relacions no s'estableixen de manera espontània per part dels estudiants sinó que cal mediació encara que sigui per escrit, com en aquest cas que a les indicacions de les tasques hi havia preguntes que feien aquesta funció. Cavalli (2019), de fet, ja té en compte aquest tipus de mediació per escrit. En el cas de la poesia experimental un

dels grups explica que sense la intervenció de la investigadora no haurien pogut establir aquestes relacions intertextuals. És important destacar que encara que en la majoria de casos hagin establert les relacions en un nivell LIT, aquest tipus de relacions els han ajudat a enriquir la comprensió.

Si comparem les respostes entre valoració i comprensió des d'un altre punt de vista, observem que en relació a la comprensió la majoria de respostes són en referència al poema escrit i principalment de nivell literal, encara que també n'hi ha de nivell inferencial. En canvi, pel que fa a la valoració del poema, les respostes fan referència majoritàriament als poemes musicats i són només de nivell literal. Com en el cas anterior, aquests resultats reforcen la idea que apuntàvem que el treball a partir de la poesia musicada permet aproximar-se a la poesia des d'un vessant diferent i ens permeten afirmar que la musicació del poema en diferents aspectes no en millora la recepció però en canvi sí que permet fer-ne una anàlisi amb més profunditat i des d'una altra òptica.

En aquest sentit, si reprenem l'estudi de Peskin (2010), les sessions han permès als estudiants, que en aquest cas considerem lectors no experts, tenint en compte tant les respostes en general com els resultats del perfil lector, adquirir més eines d'anàlisi dels *dispositius textuais*, tant pel que fa a aspectes de mètrica com de les figures retòriques. Els estudiants han llegit i analitzat poesia al llarg de la seva formació acadèmica, per tant van reconèixer la forma poètica i van generar expectatives de les convencions del gènere. En canvi, molts d'ells no havien estat mai en contacte amb la poesia musicada i per tant no tenien expectatives sobre les convencions d'aquest tipus d'obra artística. D'aquesta manera, tenint en compte els resultats tant de la sessió 2 com dels formularis, les sessions han servit perquè els estudiants descobreixin mecanismes propis de la poesia musicada i així en un futur tindran més eines per a una millor anàlisi i comprensió.

Tot i que és un altre tipus d'estudi i tant l'objectiu com la metodologia són molt diferents, podríem situar els estudiants en l'Estadi 3 de la proposta de Peskin (2010). Els resultats obtinguts de la sessió 2 però sobretot de les exposicions orals encaixen en aquest estadi on, a part del coneixement del món, també hi entra en joc el coneixement del gènere poètic, que en aquest punt passa del reconeixement del gènere de manera global a la generació d'expectatives sobre les convencions del gènere i l'anàlisi dels dispositius textuais. Com hem

vist, l'anàlisi que fan els estudiants de catorze i quinze anys dels poemes té en compte aquests elements, a diferència dels estudiants de tretze i catorze anys de la investigació de Peskin (2010) que estan en un Estadi 2.

Tot i així, si fem una analogia amb la proposta de classificació de respostes de Fittipaldi (2012) que hem adaptat en aquest estudi, a l'Estadi 3 hi hauria les respostes de les categories REF i COM i serien les de tipus INTER les que marcarien l'entrada a l'Estadi 4. De totes maneres, la proposta de Peskin (2010) planteja els estadis de manera consecutiva i no gradual, per tant no permet marcar la progressió dels diferents elements com sí que ens permeten fer els dos nivells (LIT i INF) del quadre de Fittipaldi. És a dir, no és el mateix reconèixer una figura retòrica (LIT) que saber construir significat a partir d'ella (INF); en el model de Peskin aquesta gradació és més difícil de plasmar en l'esquema dels estadis tot i que en l'anàlisi sí que la té en compte:

It will take a few more years of the high school curriculum, where students will examine the “effects” of poetic devices, connect “form and content,” and provide “individual close-textual” analyses of a poem, before the representations of poetic conventions and literary devices are explicit enough for the conscious reflection and attentional control required for formal interpretation of poetry. (Peskin, 2010, p. 97)

En l'estudi de Peskin et al. (2010) sobre el procés d'interpretació simbòlica en la poesia, els resultats assenyalen que la inclusió d'altres representacions no lingüístiques, en el seu cas gràfics o poemes visuals, millora l'aprenentatge dels estudiants: “Yet when students were explicitly taught to interpret poetry symbolically using visual representations in the present research, they gained insight without losing pleasure” (p. 506-507). En el nostre cas no s'ha seguit la mateixa metodologia ni els estudiants han fet els exercicis específics per treballar el pensament simbòlic i per tant la inclusió de la música com una representació no lingüística no ha tingut el mateix impacte. Tot i això, en alguns casos els comentaris on desenvolupen la valoració del poema musicat reflecteixen una millor interpretació del poema en si.

També en relació al procés de comprensió de la poesia, els resultats de Blau (2003) posen èmfasi en la importància de la relectura com a punt clau a l'hora de comprendre un text literari. Com ja s'ha explicat (§ 2.2.1.), la relectura fa que els lectors puntuïn la comprensió amb una evolució positiva i alhora fa que ells mateixos s'adonin de la importància de rellegir.

Blau n'extreu la conclusió que “[...] it is precisely their willingness to surrender the security of their knowledge and to launch themselves into the abyss of uncertainty [...] that allows learners to advance in their learning” (2003, p. 46). En el nostre cas, l'evolució de la comprensió no sempre ha estat positiva i els estudiants, tot i que en alguns casos han dit que els ha anat bé rellegir el poema per millorar-ne la comprensió, no han reflexionat sobre el valor de la relectura en el procés de comprensió d'un text i en els comentaris per escrit sobre l'evolució de la comprensió no hi trobem evidències d'un procés tan conscient.

Un altre punt a tenir en compte és la comparació entre l'experiència de Cicle Inicial i l'experiència a l'ESO. En primer lloc, cal considerar els factors diferencials, i en aquesta ocasió la diferència d'edat, de sis i set anys a catorze i quinze anys, és molt elevada. És a dir, mentre els més petits encara es troben en procés d'aprenentatge del codi lingüístic escrit, els més grans ja el dominen. La metodologia també ha estat molt diferent i en el cas de Cicle Inicial la mediació de la investigadora ha estat molt més explícita ja que va conduir la conversa dialògica tota l'estona i les dades que es van recollir són de naturalesa oral. És per això que encara que l'estudi de Cavalli (2019) fos en el context de l'ESO, els seus resultats han estat més semblants als obtinguts al Cicle Inicial pel fet que la mediació a través del diàleg va ajudar a la construcció conjunta de significat i a l'aprenentatge literari.

En el cas de l'experiència de l'ESO, la construcció del discurs per escrit és molt més fragmentada i és més difícil resseguir l'evolució perquè les respostes als comentaris contenen poc material per analitzar. El fet que cada grup tingués un poema diferent no va propiciar una conversa conjunta com a espai per a completar socialment la lectura com proposa Blau (2003) i tampoc va permetre reflexionar conjuntament sobre temes més generals, com ara la importància de la relectura o el procés que havien seguit a l'hora de llegir el poema. Tot i això, tal com apunten els estudiants a les entrevistes, el treball en grup els va oferir un espai de conversa on van poder fer un aprenentatge conjunt. D'aquesta manera, des d'un punt de vista socioconstructivista, es reforça la conversa com a eina per a l'alfabetització poètica.

D'altra banda, les dades recollides al Cicle Inicial no s'han separat entre comprensió i valoració i tampoc ha estat possible recollir-les individualment perquè el grup era molt gran i la gravació no sempre permet saber qui parla en tot moment. De totes maneres, encara que no siguin uns resultats que es puguin contrastar directament, considerem que ha estat molt

enriquidor poder dur a terme totes dues experiències. Ens ha permès veure que el tipus de resposta entre una experiència i una altra ha estat diferent, com per exemple el cas de les respostes de la categoria PERS, que a l'ESO pràcticament no en trobem i en canvi a Cicle Inicial són molt freqüents. Aquest fet el podem atribuir al canvi en la metodologia de la recollida de dades, ja que la conversa facilita entrar en l'esfera personal.

Un altre punt a considerar és l'adaptació del quadre de classificació de les respostes lectores de Fittipaldi, que podem afirmar que ens ha estat útil per classificar les respostes davant la poesia musicada. La proposta ha estat una bona eina per mesurar els dos aspectes que es volien estudiar de la influència de la música en la recepció de la poesia: la comprensió i la valoració. En el cas de les respostes davant d'un poema concret ens ha funcionat molt bé la proposta, tot i que per les consideracions generals que han fet els estudiants sobre la poesia no ho hem pogut aplicar ja que el quadre no està enfocat a aquest tipus de respostes. En l'estudi de Fittipaldi (2012) ja assenyalen que entre les quatre categories es produeixen algunes zones de transició i de fet durant la classificació en algun moment hem tingut dubtes sobre la categoria o el nivell a aplicar. Per exemple, les respostes del tipus "M'agrada aquest poema" finalment les hem classificat com a REF-LIT ja que és un judici de valor sobre el poema però sense cap argument; tot i que també havíem valorat de classificar-les com a PERS-LIT, no ho hem fet perquè de fet no es vincula a cap experiència personal. Ara bé, aquest tipus concret de respostes es podrien llegir com a mostra dels "evaluative feelings" que descriuen Miall i Kuiken (2002). Així mateix, en la categoria COM de vegades la diferència entre els nivells LIT i INF també és difícil d'establir i ens hem guiat pel tipus de vocabulari emprat i el nivell d'aprofundiment que hi havia a la resposta.

El fet que fos un treball per grups i que el fessin tots alhora no ha permès que hi hagués una tasca de mediació per part de la investigadora ni del docent. Com ja hem vist, els estudiants han fet la interpretació i valoració de les obres autònomament a partir d'algunes indicacions i la mediació directa de la investigadora o el professor ha estat molt puntual. De totes maneres, quan sí que hi ha hagut mediació ha estat més fàcil pels estudiants passar del nivell literal a l'inferencial, com per exemple va passar amb el grup G1_R1 quan interpreten el títol del poema "Cançó de bressol per a despertar consciències". En el cas de la poesia experimental, la descontextualització encara era més marcada, ja que no se'ls va donar cap

eina específica per fer la lectura del poema, i aquest fet va condicionar negativament la recepció de l'obra.

En aquest sentit, la metodologia d'aquesta experiència no ha permès fer una anàlisi tan aprofundida com la de Cavalli (2015) o Peskin (2010) però sí que ha permès avaluar l'impacte real de la proposta en una aula. És a dir, la metodologia emprada ha estat poc invasiva i la tasca ha estat força autònoma i amb un format molt acadèmic, molt semblant a les tasques que es poden realitzar en una aula fora d'un marc d'investigació. D'aquesta manera, encara que els mètodes com els de les entrevistes individuals o *think aloud* ens permetin detallar amb més precisió els aspectes referents a la recepció de la poesia, la metodologia emprada ens permet fer una valoració més realista dins d'un context d'aula, que com assenyalava Munita (2017) també són necessaris. Al capdavall, en el dia a dia de l'aula és complicat fer un seguiment individual i amb profunditat de cada alumne, per això aquest tipus d'investigació més general permet comprendre les dinàmiques i els processos lectors amb una mirada més global que es complementa amb els estudis de casos on s'aprofundeix en la recepció d'un text literari. Per això creiem que aquestes dues aproximacions permeten enriquir el camp d'investigació.

Una qüestió diferent a reprendre és la relació entre la puntuació numèrica o les respostes tancades i els comentaris oberts. Tot i que ha estat interessant treballar amb dades de naturalesa diferent per a poder-les triangular, també ha estat una limitació en alguns casos ja que no sempre s'ha pogut aprofundir prou en el procés que interessava. Les respostes numèriques o tancades i els comentaris oberts no sempre han coincidit. De fet, les dades recollides a les entrevistes han ajudat a resoldre aquestes qüestions però també han posat en dubte alguns resultats, ja que hem vist com en alguns casos les respostes dels estudiants venien condicionades per altres factors.

Un altre dels aspectes importants és la validació dels criteris de selecció del corpus de poesia musicada. Pel que fa a les valoracions dels poemes per part dels alumnes, hi ha molta varietat tant de puntuacions com de comentaris ja sigui del mateix poema entre els diferents estudiants o en comparació amb els altres poemes. De totes maneres, les dades recollides no permeten establir amb claredat quins són els motius que influeixen en la valoració d'un poema ja que els comentaris recollits contenen pocs arguments, la majoria d'ells, com ja hem

vist, relacionats amb la comprensió i classificats a nivell LIT. El fet que hi hagi aquesta varietat en les valoracions és un aspecte positiu a l'hora de validar el corpus perquè justament indica que és variat tant a nivell literari com musical. D'aquesta manera, encara que de vegades no els agradi la versió musicada del poema, el treball fet a partir del corpus contribueix a l'enriquiment del coneixement del patrimoni literari i musical dels estudiants. És en aquest sentit que podem afirmar que aquesta proposta aporta elements, en aquest cas en forma de referents, que contribueixen a la creació d'una identitat cultural.

Un altre dels factors que podem tenir en compte per valorar com el corpus proporciona recursos a la creació d'una identitat cultural són els elements de presa de terra, que formen part dels criteris de selecció. Els resultats indiquen que hi ha hagut molt poca identificació dels elements de presa de terra. Aquest fet es pot explicar principalment per dos motius: el primer és que els alumnes no tenien una explicació específica sobre aquests elements, simplement tenien una pregunta indirecta a les instruccions sobre la preparació de l'exposició oral. D'altra banda, en el cas dels poemes escollits eren elements força generals o difícils de detectar, excepte en el cas dels G8 que van poder identificar l'instrument tradicional gràcies al vídeo. De totes maneres, encara que no hi hagi una identificació o una consciència d'aquests elements, sí que hi ha hagut una recepció i per tant els estudiants han pogut sentir les melodies, les sonoritats i els ritmes que constitueixen aquests elements de presa de terra. Tot i així, de cara a l'elaboració d'indicacions didàctiques per a treballar el corpus és important que es faci més incidència en la presa de terra per enriquir la consciència cultural dels estudiants.

Finalment, l'estudi del perfil lector dels estudiants mostra que la majoria són *encasellats* o *diversificats* segons la terminologia proposada per Manresa (2009), de *diversificats* només en trobem tres. De totes maneres, encara que els resultats no demostrin un impacte rellevant ni en el perfil lector ni en la concepció de la poesia, si tenim en compte l'anàlisi dels poemes musicats que han fet els alumnes segons el tipus de respostes lectores que han donat, l'ampliació del coneixement del patrimoni i les valoracions que han fet, podem afirmar que les sessions han tingut un impacte didàctic en els estudiants. L'estudi dels poemes musicats ha fet que es fixessin més en aspectes formals i la música ha interpel·lat la interpretació que havien fet ells del poema escrit, i conjuntament amb els altres aspectes que ja s'han assenyalat,

els estudiants han adquirit eines i coneixements per millorar el perfil lector i la competència literària, específicament la recepció de la poesia.

4.3. Percepcions de la variació dialectal

En aquest apartat presentem una proposta de classificació dels resultats sobre la percepció de la variació dialectal. Si Montgomery i Beal (2011) estudien els efectes que determinen la percepció dels parlants sobre la variació dialectal, els nostres resultats posen el focus en la naturalesa d'aquestes percepcions. D'entrada, s'ha fet una primera divisió entre dos tipus de percepcions: les percepcions sobre els trets i les percepcions valoratives. Per percepcions sobre els trets entenem les percepcions sobre la composició dels dialectes i les seves característiques, ja sigui la informació prèvia que tenien els estudiants o la que han adquirit durant el procés. D'altra banda, les percepcions valoratives es refereixen a les reaccions actitudinals davant del fenomen de la variació dialectal. L'exposició dels resultats, per tant, es farà seguint aquesta classificació de les percepcions i els efectes estudiats per Montgomery i Beal (2011) ens serveixen per entendre'n amb més profunditat la causa i la naturalesa. Finalment, tenint en compte el caràcter d'aquest estudi, també s'ha investigat com influeix la variació dialectal en la recepció de la poesia.

4.3.1. Percepcions sobre els trets

Com ja s'ha explicat, les percepcions sobre els trets es basen en el grau de coneixement que tenen els alumnes sobre la variació dialectal. Dins de les percepcions sobre els trets, hem creat el grup d'incorreccions i aprenentatge en el qual s'hi inclouen les percepcions errònies, és a dir, confusió de dialectes o apreciacions incorrectes sobre les seves característiques fruit del desconeixement, i les percepcions correctes, és a dir, les evidències d'aprenentatge. El segon grup és el d'inseguretats i ambigüitats, això és, quan es manifesten dubtes o s'expressen generalitats a l'entorn de les propietats de les varietats del català.

Pel que fa a les incorreccions i aprenentatge, a la pregunta 2 de l'F1 se'ls demanava que escoltessin un mateix poema recitat per persones dels quatre dialectes principals (valencià, balear, central i nord-occidental) i havien de dir a quin dialecte pertanyia cadascú. Els resultats mostren que, tot i que a la segona recollida obtenen millors resultats, la capacitat de percebre i identificar correctament els diferents dialectes és molt baixa (taula 22). A més, s'ha de tenir en compte que eren respostes obertes, no hi havia opcions de tria, i per tant van sorgir diferents maneres d'anomenar els dialectes que s'analitzaran més endavant.

Taula 23

Encerts totals sobre varietat dialectal a la pregunta 2 de l'F1

Número d'encerts	Alumnes R1	Alumnes R2	TOTAL
4	0	3	3 (6%)
3	4	7	11 (23%)
2	6	7	13 (28%)
1	3	5	8 (17%)
0 o en blanc	8	4	12 (26%)
<i>Total</i>	<i>21</i>	<i>26</i>	47 (100%)

En relació al nombre d'encerts, es pot comprovar que només 3 alumnes encerten correctament tots els dialectes però en canvi n'hi ha 12 que no n'encerten cap, ja sigui perquè la resposta era incorrecta o perquè estava en blanc. Només un 29% encerten més de la meitat dels dialectes. De la primera recollida de dades és igualment important destacar que no hi ha cap alumne que encerti tots els dialectes. Pel que fa als encerts de cada dialecte, es pot veure que el dialecte amb més encerts és el central, el propi dels alumnes (taula 24). El valencià també és un dialecte molt reconegut però en canvi els alumnes no identifiquen el balear ni el nord-occidental. Destaca el fet que identifiquin molt més un dialecte propi d'una altra comunitat autònoma com és el valencià però en canvi el menys reconegut sigui el nord-occidental, un dialecte de la pròpia comunitat autònoma.

Taula 24

Encerts de cada dialecte a la pregunta 2 de l'F1

Dialecte	Número d'encerts		
	Recollida 1	Recollida 2	TOTAL
Valencià	8	17	25 (33%)
Balear	4	7	11 (14%)
Central	13	18	31 (41%)
Nord-occidental	2	7	9 (12%)
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>49</i>	76 (100%)

Tenint en compte aquests resultats, podem afirmar que els coneixements previs sobre variació dialectal dels alumnes són molt baixos. En el cas de l'exposició oral, en canvi, com que és després de les sessions, aquests resultats milloren. La majoria de grups identifiquen correctament el dialecte del poema que han analitzat; només en dos casos hi ha incorreccions. Un és el cas del G5_R1, que identifica correctament l'autora com a parlant del nord-occidental però a l'hora d'explicar que l'interpret pertany al central hi ha incorreccions relacionades amb la geografia ja que confonen Osona amb les comarques gironines. L'altre és el G3_R2 que dubta entre valencià i balear perquè, tot i que la majoria de trets són exclusivament balears, la paraula "arena" que apareix en el poema podria ser també valenciana. És a dir, només un mot ja és suficient per posar en dubte l'anàlisi dialectal.

Lluís: *Doncs ara, |a| l'anàlisi de la varietat |e| varietat dia varietat dialectal/ |a| doncs la procedència de l'autora és de Lleida {P} com ja ho hem dit} i la procedència |e| de la interpret no ho sabem/ no vem trobar |m| informació d'ella/ i: doncs el poema musicat |e:| està cantant amb un accent mig de Vic |e| comarques gi:, gi:ronines /*

Mariona: *Ho hem suposat perquè com que no ho hem trobat pues per com parlaven i així ens semblava que era com de Vic/ la interpret del poema és Mirna/*

(Exposició oral G5_R1)

Pel que fa a la resta de grups, tot i que identifiquen correctament el dialecte, la qualitat de l'anàlisi és baixa. Hi ha tres grups que només anomenen el nom del dialecte i no en fan cap anàlisi i tres grups que en fan una anàlisi molt breu, com per exemple el G8_R2 que identifica el dialecte i en diu dos trets característics. La resta de grups en fan una descripció general, com és el cas del G5_R2. A més, només hi ha quatre grups que exemplifiquin la descripció amb exemples del propi poema, com sí que ho fa el G8_R2, sinó que la majoria posen exemples generals o extrets del full informatiu, com el G5_R2, fet que demostra que o bé no han entès bé la tasca o bé no han sabut detectar els trets. D'altra banda, hi ha dos grups (G2_R1 i G7_R1) que no diuen res sobre la varietat dialectal del seu poema durant l'exposició oral tot i que es demanava a les instruccions.

- Exemple de descripció breu amb exemples del poema:

El dialecte/ el dialecte és de les illes Balears ho sabem perquè fa ús de l'article salat i fa ús de les altres formes verbals, jo som un poeta jo som escrivà/

(Exposició oral G8_R2)

- Exemple de descripció general amb exemples generals:

Els trets dialectals del poema/ en el nostre poema l'autora és de Barcelona |m| però com que va passar la infància al Pla d'Urgell se la considerava del nord-occidental i el poema té trets dialectals característics d'aquesta zona/ en canvi a la versió del poema musicat com que la cantant és de Barcelona |m:| els trets dialectals són |m| del poema són més centrals/ podem veure: |m| o sigui |m| algunes característiques que hem escoltat són els sons oclusius final en els grups mp mb nt nd lt ld s'eliminen com alliberament que es pronuncia alliberament sense te i les vocals tòniques i procedents d'una e tancada del llatí es pronuncien obertes com per exemple terra/ i ja està/

(Exposició oral G5_R2)

D'altra banda, referit a coneixements, a l'F2 se'ls demanava que indiquessin a quin dialecte pertanyia el poema musicat "Nit mallorquina", del qual només escoltaven la versió musicada sense saber-ne el títol. En l'R1 el 84,2% encerten que és balear davant d'un 15,8% que diuen que és valencià. Pel que fa a l'R2 hi ha menys encerts: el 66,7% indiquen correctament la resposta. En termes generals, per tant, es milloren els resultats del primer formulari on el balear no s'havia identificat correctament.

La manera que tenen de referir-se als diferents dialectes també és un focus important de l'estudi. En primer lloc, demostra el desconeixement d'aquesta matèria. A la primera pregunta de l'F1 se'ls demanava que diguessin d'on eren les persones que havien sentit i, com hem vist, a part dels pocs encerts, la manera d'anomenar els dialectes és diversa. En total, tenint en compte els formularis, les exposicions i les entrevistes, en surt aquest resum (taula 25):

Taula 25

Maneres de referir-se als dialectes

Dialecte	Maneres de referir-s'hi (nombre d'aparicions)
Valencià	valencià (24), València (21)
Balear	Illes Balears (10), (ses) Illes (7), Mallorca (5), menorquí (2), mallorquí (2), Menorca (1)

Central	Barcelona (24), Catalunya (12), Girona (5), Tarragona (5), central (3)
Nord-occidental	Lleida (33), nord-occidental (7)

El valencià i el nord-occidental són els que pateixen menys variacions, tot i que el topònim de la ciutat o província de referència és molt freqüent. De fet, en el cas del nord-occidental, la denominació pròpia del dialecte només apareix en documents finals de les sessions, com són les exposicions orals o l'PF2, en la majoria de documents la denominació més freqüent és "Lleida". Com es pot veure, el central està molt associat a Barcelona i és per això que apareixen dubtes sobre com anomenar alguns dels subdialectes centrals. La solució, com veiem, és anomenar el nom de la província o ciutat, és a dir, es tornen a utilitzar els topònims. El balear també presenta moltes variacions ja que algunes vegades es concreta en el subdialecte de cada illa, tot i que per exemple Eivissa no apareix. També és interessant destacar que algunes vegades s'anomena el dialecte usant el topònim amb l'article salat "ses Illes", tret característic del dialecte.

D'altra banda, les variacions a l'hora d'anomenar els dialectes van acompanyades d'inseguretats, ambigüitats i incorreccions. El següent fragment és una mostra clara d'un raonament incorrecte, ja no només a l'hora d'anomenar els dialectes sinó de situació geogràfica ja que es confon la Terra Alta amb la plana de Vic. S'acaba d'observar que utilitzen el topònims per anomenar els dialectes, però amb aquest exemple es pot comprovar que de vegades també els manquen coneixements geogràfics, fet que condueix a incorreccions.

Biel: *Després a Vic o cap allà::/*

Rosa: *¡Cap allà! (rient)*

Biel: *Allà a la Terra Alta o així parlen molt com de:*

Hèctor: *De la plana/*

(Exposició oral R1)

També hi ha moltes mostres d'inseguretats, moltes d'elles amb el verb "semblar" i amb adverbis poc concrets, per exemple "com de" o "allà". A continuació en podem veure alguns exemples:

Ens ha fet pensar que era d'allà la província de Tarragona/ (Èric, Exposició oral R1)

Em sembla que és de València. (Josep, F1 - R1)

L'àudio 1 sembla l'accent de Lleida. (Santi, F1 - R1)

Parlaven com de les Illes/ (Biel, Entrevista grupal R1)

Pues per com parlaven i així ens semblava que era com de Vic. (Mariona, Exposició oral R1)

La tercera és possible que sigui de Barcelona. (Èric, F1 - R1)

En d'altres casos, trobem ambigüitats. Es parla d'"accent" i de "maneres de parlar" sense fer servir el lèxic específic i sense aprofundir-hi més. A part, també es parla de zones geogràfiques poc concretes. Aquestes ambigüitats també poden anar acompanyades dels trets que abans hem identificat com a inseguretats.

No em sona, però crec que té com un accent molt obert. (Josep, F1 - R1)

Dels països catalans. (Andreu, F1 - R1)

D'alguna part de Girona. (Aida, F1 - R1)

Té una forma de parlar molt peculiar. (Santi, F1 - R1)

Un accent diferent. (Hèctor, Entrevista grupal - R1)

Es poden entendre aquestes incorreccions i inseguretats si observem quina relació tenen amb la resta de varietats dialectals. A la primera pregunta de l'F1 se'ls demanava que identifiquessin el dialecte però també amb què ho associaven (Has sentit gent que parli així? On? Quan?). Els resultats mostren que el focus principal de contacte i coneixement de la varietat dialectal prové del contacte amb professors de l'institut que són, en aquest cas, majoritàriament del País Valencià. Aquest fet es pot constatar perquè a les respostes de l'F1 hi trobem 29 referències al camp semàntic de l'institut, com ara "institut", "classe" o "professors". També n'hi ha alguns que tenen contacte amb els diferents dialectes a través d'altres mitjans però en són pocs: a través de la família i els amics (6), durant les vacances (3), coneixen alguns grups de música que no pertanyin al central (3), i un també diu que sent el valencià a la TV (1). Per tant, una de les causes de les incorreccions i les inseguretats la podem trobar en el poc contacte que tenen amb altres dialectes.

Únicament he sentit gent parlar així a l'Institut, els professors que no eren de Barcelona, pronuncien molt la e. (Èric, F1 - R1)

Dani: *[Bueno no ho hem treballat] mai però hem tingut **professors valencians i de Mallorca***/

Montserrat: *Uns quants*/

Investigadora: *Uns quants*/

(Entrevista grupal R2)

Així doncs, podem constatar que hi ha una evolució positiva pel que fa a les percepcions sobre els trets. En primer lloc, els resultats mostren que han millorat el coneixement de les varietats dialectals i d'altra banda també s'ha vist que si tenen les explicacions corresponents poden identificar correctament els trets d'una varietat dialectal i així saber quina és. Tot i així, es mantenen certes inseguretats i ambigüitats i també hi ha força desconeixement de la geografia, fet que influeix també en els errors sobre la variació dialectal.

4.3.2. Percepcions valoratives

En aquest apartat es recullen les dades que reflecteixen les valoracions, les preferències i l'actitud dels alumnes quan es troben davant de la variació dialectal. De manera general, hem diferenciat entre percepcions negatives que es manifesten de diferents maneres, com per exemple a través de l'humor o amb desqualificacions, i percepcions positives, és a dir quan es perceben els aspectes positius de la variació dialectal mitjançant mostres de respecte i interès.

Pel que fa a les percepcions negatives, el poc contacte i coneixement de les varietats dialectals del català pot explicar els resultats de la primera pregunta de l'F1. En aquesta pregunta se'ls demanava que escoltessin quatre vegades el poema "Juny", de Roc Casagran, cada un recitat en diferents dialectes (valencià, balear, central i nord-occidental). Una vegada l'havien escoltat havien de triar la recitació que els havia agradat més i dir perquè. Per intentar controlar el màxim de factors, hi havia dues dones i dos homes per tal que el fet del gènere no influís en la decisió. Els resultats (taula 26) mostren com la gran majoria dels estudiants van escollir el poema recitat en central com el que els havia agradat més.

Taula 26

Recitació preferida dels alumnes

Dialecte	Recollida 1	Recollida 2	TOTAL
Valencià	3	1	4 (9%)
Balear	1	1	2 (4%)
Central	16	21	37 (80%)
Nord-occidental	1	2	3 (7%)
<i>Total</i>	<i>21</i>	<i>25</i>	46 (100%)

Malgrat que en molts casos els arguments se centren en la veu i les seves característiques o l'entonació, és simptomàtic que en totes dues recollides ens hàgim trobat amb els mateixos resultats. En l'R2 ens trobem algunes justificacions on l'argument de la varietat dialectal és totalment explícit, com per exemple “també perquè **l'accent** en la llengua catalana és **més familiar per a mi**” (Manel, F1 - R2) o “perquè és un **dialecte** que estic **més acostumat** a sentir” (Jordi, F1 - R2). En d'altres casos, però, no es parla directament sobre variació dialectal sinó que hi ha algunes referències al fet d'“entendre”, que en aquest context és força ambigu, com ara “perquè és la que **he entès més**” (Cèsar, F1 - R2) o bé “perquè no va molt ràpid i **s'entén bé**” (Ivan, F1 - R1). A l'entrevista se'ls va preguntar directament sobre aquesta qüestió i així poder resoldre l'ambigüitat:

Investigadora: |mbm| (assenteix) I llavors per exemple també voldria que en aquest sentit quan us vaig dir/ escolta aquest poema i marca la recitació que t'has agradat més i després explica per què t'ha agradat més/ mo:lts/ per exemple: el Dani i el Cèsar deien o vocalitza més o s'entén millor/ això ¿en quin sentit? ¿vocalitzar per vosaltres què és?

Llucià: *Que s'entenguin millor les paraules/*

Investigadora: ¿Però de fonètica o de?: ¿Té a veure amb el dialecte o no? Això és la meua pregunta/

Llucià: No/ [Bueno/]

Jordi: [Sí perquè hi ha alguns dialectes que parlen amb la boca molt més tancada i costen més d'entendre si no el parles/]

Montserrat: [Sí/]

[...]

Llucià: *Sí perquè ¿estàs parlant del poema aquell de la samarreta?*

Investigadora: |mbm| *(assenteix)*

Llucià: |Ab| *vale/ pos que o sigui, hi havien vas posar dos que me'n recordo jo que no que no o sigui que **jo no els vaig entendre/ perquè no sé parlaven raro i vocalitzaven malament/***

(Entrevista grupal R2)

Com es pot veure, quan es confronta els alumnes amb les seves respostes al voltant del verb “entendre”, de seguida emergeixen prejudicis en relació a les varietats dialectals. Si ens hi fixem, podem detectar tres arguments que van molt lligats entre ells i que es reprendran en d'altres contextos: “parlar amb la boca tancada”, “parlar raro” i “vocalitzar malament”. Aquests arguments en d'altres ocasions es fan servir pels alumnes per fer bromes sobre la variació dialectal. A continuació en podem veure un exemple:

Biel: *Jo de vegades li dic Imma **parla normal perquè no t'he entès/***

((alguns riuen))

Investigadora: *¿I li dius això de vegades a l'Imma?*

Biel: *Sí/*

((parlen tots alhora))

Rosa: *[Però bueno: (?)]*

Albert: *[Que se'n vagi a fer classe a: (?)]*

David: ***El primer dia fa més gràcia que després/***

Rosa: *Ja/*

Hèctor: *Et vas acostumant/*

Eric: *Sí però a vegades diu alguna paraula que no hem sentit [i llavors sí que: /]*

David: *[Hi ha paraules que no] [hem sentit /]*

Biel: *[A mi és que], a mi més que riure em fa ràbia/*

Investigadora: *¿Ràbia?*

Biel: *Bueno bàsicament perquè no em cau bé/*

((riuen))

(Entrevista grupal - R1)

En primer lloc, es detecta un prejudici molt fort en el sintagma “parla normal”, ja que d'aquesta manera s'exclou la varietat lingüística de la normalitat. La reacció majoritària de la classe és encoratjadora ja que li donen suport a través del riure. Un altre alumne insinua que

hauria d'anar a fer classe en un altre lloc, i tot i que no es pot entendre perquè se solapa amb la frase anterior, es pot veure que considera que una persona que no pertany al mateix dialecte no hauria de fer de docent en un territori d'una altra varietat lingüística, fet que es pot classificar com una percepció valorativa negativa. Es detecta, no només en aquesta conversa, que el descobriment de nou vocabulari produeix un efecte humorístic. Al final de tot del fragment apareix el motiu principal de la tensió que no té a veure amb la variació dialectal però s'ha utilitzat aquest element per la crítica. Així doncs, les percepcions valoratives negatives també es mostren a través de les bromes.

En relació a les percepcions positives, el que podem afirmar en aquest cas és que milloren gràcies a un major coneixement de la llengua. Les respostes a l'F2 ens demostren que durant les sessions han pogut realitzar un aprenentatge important pel que fa a la variació dialectal. En aquest últim formulari se'ls demanava que destaquessin tres aprenentatges assolits durant les sessions i els aspectes relacionats amb la variació dialectal queden en segon lloc tant en l'R1 com en l'R2, darrera d'aspectes relacionats amb la poesia i davant de la poesia musicada. En general el tipus d'aprenentatge que destaquen són aspectes molt generals, com ara “trets dels dialectes” o bé “vocabulari”.

Aquests resultats es veuen concretats amb les respostes a la pregunta “Què has après sobre la variació dialectal?” de l'F2. El més rellevant és que tant en l'R1 com en l'R2 el que més destaquen és la descoberta de l'existència de la variació dialectal, com podem veure en els següents exemples: “No sabia que hi haguessin tantes varietats dialectals” (Cesc, F2 - R1) o “Que depenent del territori i on es parli pot canviar la llengua, algunes paraules, pronunciació” (Estel, F2 - R2). És a dir, més que d'aprofundiment les sessions van servir perquè els alumnes coneguessin el fenomen de la variació dialectal. En alguns casos, cinc en l'R1 i sis en l'R2, afirmen haver ampliat el seu coneixement sobre la variació, és a dir, que hi han aprofundit. Ho podem veure amb frases afirmacions com “Que hi ha coses que canvien (soc/som, vindré/vendré)” (Llucià, F2 - R2) o “He après algunes paraules noves” (Carme, F2 - R1). És interessant destacar que alguns fan reflexions més enllà i afirmen que gràcies al treball conjunt de poesia musicada i variació dialectal han après a “apreciar més el català com a llengua” (Cesc, F2 - R1). Tot i així, dues persones de l'R1 afirmen no haver après res i quatre que no han après res perquè ja ho sabien. De totes maneres, quan es contrasten

aquestes respostes amb els seus encerts a l'F1 i F2 es pot comprovar que a l'F1 tenien errors, per tant l'afirmació “ja ho sabia tot” no s'ajusta a la realitat.

El descobriment de la variació dialectal provoca que es generi un interès per conèixer-la i estudiar-la. En alguns casos, aquest interès és molt matisat tal com podem observar en el següent fragment, en què cap dels alumnes mostra gaire interès per conèixer millor la variació dialectal:

Investigadora: *¿O sigui però creieu que hauríeu d'acabar l'institut sabent quins dialectes hi ha i els trets [característics o?]*

Eric: *[Sí/] saber-ho o sabrem però [ens haurà XX]*

Rosa: *[Depèn del que] vulguis [ser de gran]/*

Hèctor: *Imprescindible jo crec que no és/ però **no estaria malament saber-ho/***

Marta: ***Depèn** de lo que vulguis ser de gran/ no sé si no té re a veure/*

(Entrevista grupal R1)

En canvi, en d'altres ocasions es mostra un interès major per conèixer-la i estudiar-la. A continuació presentem un dels exemples d'aquest interès que es manifesta de forma espontània i amb un llenguatge informal:

Investigadora: *[...] l'altre tema que vem fer/ el tema de la varietat dialectal/*

Llucià: *¡Això mola!*

Investigadora: *¿Això mola?*

Llucià: *|s::| (assenteix)*

Investigadora: *¿I per què mola?*

Llucià: *Perquè coneixes accents diferents/*

(Entrevista grupal - R2)

D'altra banda, tot i que prèviament s'han mostrat prejudicis al voltant de la variació dialectal, en alguns casos es defensa la unitat de la llengua catalana i es demana respecte per a totes les varietats quan s'afirma que totes les maneres de parlar el català són correctes. Tot i així, quan apareix l'adversativa “tampoc és que el parlem perfecte, el català” es dona a entendre de manera implícita una visió negativa sobre la pròpia llengua, considerant que el català no es parla bé a la seva zona dialectal però tampoc a les altres:

Èric: *És el mateix idioma ¿eh?*

Biel: *Clar/*

Èric: *Però a lo millor [diferent pronunciació/]*

Albert: *[I nosaltres] **tampoc el parlem bé/***

Hèctor: *Un accent diferent/*

Èric: *¡Exacte! **Tampoc és que el parlem, perfecte el català/ així que: no podem dir que un català està bé i un altre malament/ [és el mateix però/]***

[...]

David: ***S'ha de respectar tots els dialectes/***

(Entrevista grupal R1)

Així doncs, els estudiants tenen prejudicis davant de la variació dialectal tal i com mostren en diverses ocasions, una de les més recurrents a través de les bromes. Tot i així, els resultats també indiquen que hi havia un gran desconeixement de la variació dialectal i que el fet d'estudiar-la ha permès augmentar-ne l'interès.

4.3.3. Evolucions individuals

S'ha fet un seguiment de les percepcions de tots els alumnes (Annexos 31 i 32): les preguntes 1 i 2 de l'F1, les preguntes 1 i 4 de l'F2 i l'entrevista (taula 27). L'exposició oral, com que reflectia un procés de grup, no l'hem inclòs en aquesta evolució personal. A la columna "Percepcions F1" s'han classificat el tipus de percepcions valoratives tenint en compte tant el dialecte que han triat com a preferit com la justificació que han aportat. A la columna "Percepcions F2" s'han tingut en compte els aprenentatges que han destacat i els comentaris que n'han fet. Pel que fa a les percepcions sobre els trets, s'han classificat com a Incorreccions quan no han encertat la majoria de dialectes i s'ha classificat com a Aprenentatge quan només n'han fallat un o cap tant a l'F1 com a l'F2. A la columna "Percepcions entrevista" s'han classificat les percepcions extretes de la codificació de l'entrevista. Finalment, les dues últimes columnes recullen, respectivament, l'evolució de les percepcions sobre els trets i les percepcions valoratives a partir de les dades de les columnes anteriors. Es marca si hi ha una evolució positiva (evo pos), una evolució negativa (evo neg), si no hi ha hagut canvis (sc), si hi ha contradiccions (contradiccions) o si no hi ha prou dades per poder marcar l'evolució (sd).

Taula 27

Evolució de les percepcions de la variació dialectal

GRUP	NOM	Percepcions F1	Percepcions F2	Percepcions entrevista	Evolució PT	Evolució PV
G1 - R1	CESC	P. Pos. + Inc	Apr. + Inc + P. Pos.		evo pos	evo pos
G1 - R1	JOSEP	P. Neg +Inc	Apr + P. Pos.		evo pos	evo pos
G1 - R1	ILIANA	SD			sd	sd
G2 - R1	ANDREU	P. Pos. + Inc	Inc		sc (inc)	sd
G2 - R1	IVAN	P. Neg +Inc	Inc		sc (inc)	sd
G2 - R1	MARIA	P. Neg +Inc	Inc		sc (apr)	sd
G3 - R1	DÍDAC	P. Neg + Apr	Apr		sc (apr)	sd
G3 - R1	AIDA	P. Neg +Inc	Apr + P. Pos		evo pos	evo pos
G3 - R1	CARME	Apr	Apr + P. Pos		sc (apr)	sd
G4 - R1	SANTI	P. Neg + Inc	Apr + P. Pos	P. Neg (burles)	evo pos	contradiccions
G4 - R1	MARTA	P. Neg + Apr	Inc	P. Neg (no interès, burla)	evo neg	contradiccions
G4 - R1	BIEL	Inc	Apr	P. Neg (burles) + P. Pos (mateix idioma) + Inc	evo neg	contradiccions
G5 - R1	MARION A	P. Neg +Inc	Apr		evo pos	sd
G5 - R1	LLUÍS	P. Neg +Inc	SD		sd	sd
G5 - R1	BLANCA	P. Neg +Inc	Inc +P. Neg		sc (inc)	sc (neg)
G7 - R1	ROSA	Inc	P. Neg (no interès)	P. Neg (burles) + P. Pos (poc interès)	sd	sc (neg)
G7 - R1	ANNA	Inc	Apr. + P. Pos (interès)	P. Neg (burles)	evo pos	evo neg

G7 - R1	DAVID	P. Neg + Inc	Apr	P. Neg (burles) + P. Pos (respecte)	evo pos	contradiccions
G8 - R1	ÈRIC	Inc	Apr. + P. Pos (interès)	P. Neg (burles) + P. Pos (respecte, poc interès)	evo pos	contradiccions
G8 - R1	ALBERT	Inc	Apr. + P. Pos (interès)	P. Neg (burles) + P. Pos (respecte)	evo pos	contradiccions
G8 - R1	HÈCTOR	P. Neg + Inc	Inc + P. Pos (interès)	P. Neg (burles) + P. Pos (respecte, poc interès)	sc (inc)	contradiccions
G1 - R2	ENRIC	P. Neg + Apr	SD		sd	sd
G1 - R2	PILAR	Apr	Inc		evo pos	sd
G1 - R2	IRENE	P. Neg + Inc	Apr + P. Pos		evo pos	evo pos
G2 - R2	MERITXELL	P. Neg + Apr	SD		sd	sd
G2 - R2	MIQUEL	Inc	Inc		sc (inc)	sd
G2 - R2	MAGDA	Inc			sd	sd
G3 - R2	GENÍS	Inc			sd	sd
G3 - R2	ESTEL	P. Neg + Inc	Apr		evo pos	sd
G3 - R2	HUG	P. Neg + Inc	SD		sd	sd
G4 - R2	MANEL	P. Neg + Inc	P. Pos + Apr	P. Pos (interès) + P. Neg (errors)	evo pos	contradiccions
G4 - R2	IMMA	Inc			sd	sd
G4 - R2	ÒSCAR				sd	sd
G5 - R2	MÒNICA	Inc	Inc	P. Neg (estrany, burla)	sc (inc)	sc (neg)
G5 - R2	LLUCIÀ	P. Neg + Apr	Inc + P. Pos	P. Pos (interès) P. Neg (distanciament, error, burla)	evo neg	contradiccions
G5 - R2	NÚRIA	P. Neg + Inc	Inc		sc (inc)	sd

G7 - R2	JORDI	P. Neg + Apr	Apr + P. Pos	P. Neg (allunyament, error, burla)	sc (apr)	contradiccions
G7 - R2	CARLA	P. Neg + Inc	Apr + P. Pos	P. Neg (allunyament, prejudicis, burla, error) + P. Pos (interès)	sc (apr)	contradiccions
G7 - R2	CÈSAR	P. Neg + Inc	Apr		evo pos	sd
G7 - R2	CARLOTA	P. Neg + Inc	Apr		evo pos	sd
G8 - R2	MONTSE RRAT	P. Neg + Inc	P. Pos + Apr	P. Neg (error, allunyament)	evo neg	evo pos
G8 - R2	DANI	P. Neg + Apr	Apr	P. Neg (burla)	sc (inc)	sc (neg)
G8 - R2	MERCÈ	P. Neg + Inc			sd	sd
G8 - R2	MIREIA	P. Neg + Inc			sd	sd

Tal com veiem, les evolucions individuals són molt variades en conjunt i també dins del mateix grup. D'aquesta manera, és difícil establir perfils que permetin sistematitzar les dades recollides; a més, en molts casos ens falten dades per poder fer un seguiment de l'evolució. Tot i així, aquests resultats ens permeten tenir una visió panoràmica del conjunt de les percepcions a l'aula i destacar, per exemple, que les contradiccions apareixen únicament i majoritàriament en els estudiants que han participat a l'entrevista grupal.

4.3.4. La influència de la variació dialectal en la recepció de la poesia

Una vegada s'han estudiat tant les respostes lectores davant de la poesia escrita i la poesia musicada com la naturalesa de les percepcions de la variació dialectal, és interessant estudiar de quina manera la variació dialectal ha influït en la recepció de la poesia. En el cas de l'F1, com hem vist anteriorment, havien d'escollir la recitació que els havia agradat més i l'opció més escollida va ser la del central amb un 80%. En la justificació de la tria l'argument de la variació dialectal és totalment explícit, com per exemple “també perquè l'accent en la llengua catalana és més familiar per a mi” (Manel, F1 - R2) o “perquè és un dialecte que estic més acostumat a sentir” (Jordi, F1 - R2). Com ja hem vist en resultats anteriors, alguns alumnes fan referències al fet d’“entendre”, que en aquest context és força ambigu, com ara “perquè és la que he entès més” (Cèsar, F1 - R2), però quan a les entrevistes es confronta els alumnes

amb les seves respostes al voltant del verb “entendre”, de seguida emergeixen prejudicis en relació a la variació dialectal. Si ens hi fixem, podem detectar tres arguments que van molt lligats entre ells i que apareixen en altres ocasions que ja hem estudiat: “parlar amb la boca tancada”, “parlar raro” i “vocalitzar malament”.

D'altra banda, en la sessió 2, on havien de puntuar i comentar la comprensió del poema, en els comentaris en alguns casos expliquen els dubtes que tenen del poema. Si els analitzem, veiem que hi ha dubtes sobre formes pròpies d'una varietat dialectal en concret però també sobre vocabulari en general, sobretot de les paraules d'un registre més elevat o bé el significat dels versos. De totes maneres, si tenim en compte la puntuació aquests aspectes que pertanyen a la comprensió literal no afecten a la comprensió global del poema ja que en general la puntuació de la comprensió global del poema és igual o superior a la comprensió literal, es demostra que la comprensió del poema no depèn només del coneixement o desconeixement de les formes pròpies de la varietat dialectal (Annex 15).

Que vol dir: - enramem els balcons? blat de l'enrenou? s'espigui l'aire? vestides en saó? banderes sense orgull? goig novell? aviarem coloms? farem convit arreu? (Mònica, G5_R2)

Tinc algunes preguntes sobre el vocabulari com: piament, forment, enterc... I tampoc acabo d'entendre de que va generalment el poema tot i que algunes coses les puc deduir. (Meritxell, G2_R2)

No entenc la paraula “foragitat” i no he acabat d'entendre què significa “un quadern immemorial” (Anna, G7_R1)

No entenc algunes paraules com: pasquins, enramem o saó. Tampoc he entès algunes frases (el significat): defensem-la amb les dents o color de goig novell. (Mariona, G5_R1)

No he entès que es referia amb aquestes expressions:

- un timbal de pedra

- No som un poeta, jo som escribà

- És sa meua presó, sa meua llibertat

- I jo que sóc natiu, aquí sa meua vida hi viu i diu

(Carme, G3_R1)

En aquesta mateixa sessió també van puntuar la valoració del poema. Tenint en compte les següents dades (taula 28), la diferència entre els poemes de diferents dialectes i entre els poemes del mateix dialecte podem concloure que la variació dialectal no es presenta com un factor decisiu en la valoració dels poemes. Per exemple, la valoració del poema del central, la

varietat pròpia dels estudiants, no és la més alta, i el poema en valencià, una varietat sobre la qual es detecten molts prejudicis a les entrevistes, té una bona puntuació en el poema 1.

Taula 28

Puntuacions dels poemes segons la varietat dialectal

VALENCIÀ		Poema 1			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G1_R1		8,3	9,0	9,3	7,0	7,3	5,3
G1_R2		7,3	8,7	7,3	6,3	6,7	7,0
		7,8	8,8	8,3	6,7	7,0	6,2
G2_R1		Poema 2			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G2_R1		2,0	4,0	2,7	2,3	3,0	4,0
G2_R2		7,0	7,7	7,3	6,7	7,0	6,7
		4,5	5,8	5,0	4,5	5,0	5,3
G3_R1		Poema 3			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G3_R1		8,6	7,5	8,0	10,0	9,0	9,0
G3_R2		9,0	8,7	5,0	6,3	6,0	4,7
		8,8	8,1	6,5	8,2	7,5	6,8
G7_R1		Poema 7			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G7_R1		8,0	8,0	8,5	7,3	6,7	5,3
G7_R2		8,3	8,5	8,3	6,5	6,5	5,3
		8,1	8,3	8,4	6,9	6,6	5,3
G4_R1		Poema 4			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G4_R1		6,3	6,3	7,7	7,3	7,3	8,5
G4_R2		7,7	7,7	7,3	6,7	7,3	9,0
		7,0	7,0	7,5	7,0	7,3	8,8
G5_R1		Poema 5			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G5_R1		8,5	7,8	8,0	7,5	7,0	7,5
G5_R2		7,7	7,2	7,7	7,0	6,3	8,5
		8,1	7,5	7,8	7,3	6,7	8,0
G8_R1		Poema 8			Poema musicat		
		CL	CG	VP	CL	CG	VP
G8_R1		9,0	7,0	6,0	6,7	6,7	4,3
G8_R2		8,0	7,5	6,4	7,8	7,8	5,6
		8,5	7,3	6,2	7,2	7,2	5,0

D'aquesta manera, podem afirmar que encara que existeixen prejudicis davant la variació dialectal, aquests no afecten directament en la recepció del poema, tant si observem la comprensió com la valoració. El que sí que podem dir és que d'entrada, si hi ha diverses opcions l'opció preferida és la de la varietat dialectal pròpia.

4.3.5. Discussió dels resultats

En primer lloc, la classificació que hem proposat ha permès estudiar el tipus de percepcions de la variació dialectal des del punt de vista dels parlants d'una manera general, no específicament dels estudiants. La divisió entre percepcions sobre els trets i percepcions valoratives s'ha pogut aplicar correctament; tot i així, la subcategoria d'*Incorreccions i aprenentatge* de les percepcions sobre els trets és útil en un context acadèmic però caldria provar si aquesta classificació funciona si s'aplica als parlants d'una llengua fora d'un àmbit d'escolarització. En tot cas, la investigació aporta una nova proposta per a entendre la naturalesa de les percepcions que complementa l'estudi de Montgomery i Beal (2011) sobre els efectes que les determinen.

Un aspecte interessant d'explorar és la relació entre el tipus de percepcions. D'entrada, si observem la taula de les evolucions individuals (taula 27), no es detecta una clara relació entre un tipus de percepció i un altre, tot i que sí que veiem que les evolucions positives en tots dos tipus de percepcions es produeix en diverses ocasions. De la mateixa manera, en els resultats generals veiem que el fet d'estudiar i conèixer més a fons la variació dialectal ha generat més interès i ha promogut reflexions. Així doncs, els resultats indiquen que una millora de les percepcions sobre els trets ajuda a una millora de les percepcions valoratives.

En relació a les percepcions sobre els trets, un aspecte que voldríem destacar és que, tal com assenyala Bibiloni (2018), hi ha força tendència per part dels parlants principatins de referir-se al conjunt baleàric com a "ses Illes" (v. la taula 25). En canvi, un dels resultats que sí que poden sorprendre és el fet que el segon dialecte més reconegut sigui el valencià. Aquest fenomen es pot explicar si es tenen en compte els conceptes de *proximitat* i *prominència cultural* de Montgomery i Beal (2011). Podem constatar que l'impacte de la proximitat es veu alterat pel de la prominència cultural. És a dir, el dialecte més reconegut a part del propi és el valencià. Tot i que geogràficament és pròxim, no ho és tant des d'un punt de vista sociopolític ja que hi ha una frontera administrativa rellevant. En canvi, sí que es podria considerar que

hi ha un impacte de la prominència cultural que en aquest cas es tradueix en la presència de professorat valencià al centre educatiu. En el mateix sentit, l'àrea més pròxima que és la del nord-occidental és la menys reconeguda i aquest fet es pot explicar pel poc contacte social i cultural que tenen amb aquesta àrea. Així doncs, en aquest cas s'obtenen els mateixos resultats que Montgomery (2012) quan afirma que “the impact of proximity can also be changed via the relative cultural prominence of an area [...]” (p. 25).

Pel que fa als resultats sobre les percepcions valoratives, podem confirmar que els adolescents, així tal com Kinzler i DeJesus (2013) ja havien indicat amb els infants, tenen preferència per la seva pròpia varietat dialectal. Malgrat aquesta preferència, en la línia de Comellas (2006), no hi ha cap indici que creguin que hi ha un dialecte superior general sinó que entenen que totes les varietats estan en un mateix nivell, sense que això n'elimini les percepcions valoratives negatives. D'altra banda, els resultats obtinguts no ens permeten determinar com els conceptes d'*autenticitat* i d'*anonimat* influeixen en les percepcions dels estudiants ja que ens hem centrat més en la percepció que tenen sobre les altres varietats que no pas en la pròpia.

A l'últim, no tenim prou dades per determinar si hi ha hagut una influència directa de la música en les percepcions però sí que podem afirmar que hi ha hagut una influència de l'oralitat, ja sigui la recitació o el cant. Com hem vist, en la major part dels casos els estudiants expressen les seves percepcions a través de referències a la llengua oral amb paraules com “parlar” o “accent”. Tampoc hem detectat que el gènere poètic en si hagi influït en les percepcions. A partir de l'anàlisi dels resultats es pot veure que el punt realment important ha estat el contacte i el treball de la variació dialectal en general, més enllà del fet poètic. És a dir, que el corpus escollit ha proporcionat contacte escrit i oral amb les diferents varietats dialectals però no tenim prou dades per determinar que la poesia musicada com a tal hagi estat un element clau en relació al tipus de percepcions. Contràriament, el que sí que podem afirmar és que la poesia ha permès sensibilitzar els alumnes envers la variació dialectal sense interferir en la recepció de la poesia, ni en la comprensió ni en la valoració.

5. Conclusions

Arribats a aquest punt, podem extreure conclusions generals sobre el desenvolupament de la investigació, és a dir, sobre l'assoliment dels objectius plantejats, les limitacions que ha tingut l'estudi i les possibles línies d'investigació que s'obren, així com conclusions generals sobre els resultats obtinguts. En primer lloc, podem afirmar que s'ha assolit l'objectiu general de dissenyar i avaluar una proposta didàctica dirigida a l'Educació Secundària Obligatoria. Els resultats obtinguts indiquen que la poesia musicada és una bona eina didàctica per a desenvolupar conjuntament les competències de l'àmbit lingüístic i literari i les de l'àmbit artístic, per tant l'avaluació de la proposta didàctica és positiva. Tot i així, en la discussió de resultats ja s'han assenyalat aquells aspectes que es podrien millorar, que més endavant reprendrem.

Pel que fa als objectius específics que s'havien plantejat, també s'han acomplert. En primer lloc, s'ha ampliat i revisat el corpus de poesia musicada, tot i que aquesta és una tasca que no té un final ja que el corpus sempre es pot anar ampliant i actualitzant. D'altra banda, les respostes dels estudiants davant la poesia musicada s'han pogut definir gràcies a l'adaptació del quadre de Fittipaldi (2012), per tant el sistema de categorització proposat ha resultat adequat per l'objectiu definit. En segon lloc, les percepcions de la variació dialectal s'han pogut determinar a través de la creació de les categories que han sorgit de l'anàlisi de les dades. Així, posem de relleu que tant el quadre per a l'anàlisi de les respostes lectores davant de la poesia musicada com la creació de les categories per a la classificació de les percepcions de la variació dialectal són dues aportacions d'aquest treball en el camp de l'educació literària i de la dialectologia perceptiva respectivament. Pel que fa als criteris de selecció de poesia musicada, els resultats obtinguts en relació tant a la comprensió com a la valoració del poema, així com l'anàlisi de les exposicions orals i les entrevistes en grup, queden validats ja que els poemes seleccionats han permès dur a terme el treball plantejat als objectius.

Respecte de les preguntes d'investigació, els resultats obtinguts durant el procés de recerca permeten contestar-les totes: s'ha observat de quina manera la musicació influeix en la recepció de la poesia; fins a quin punt el treball de la poesia musicada pot tenir un impacte en la percepció de la variació dialectal; quines són les semblances i diferències entre les respostes lectores davant de la poesia musicada i la poesia més experimental; i també com el

coneixement del patrimoni contribueix a la creació d'una identitat cultural. La hipòtesi que les respostes lectores dels estudiants de primària i secundària serien diferents s'ha verificat i els resultats han permès explicar aquestes diferències i els motius pels quals s'han produït.

Amb referència als objectius didàctics, les dades obtingudes no permeten contestar-ne amb precisió l'assoliment. És a dir, l'afirmació sobre si s'han assolit o no cada un d'ells no es pot fer de manera absoluta ja que es necessita matisar el grau d'assoliment de cada un, tot i que com es veurà a continuació, el conjunt dels objectius didàctics s'ha acomplert parcialment:

1. Estimular el gust per la poesia: aquest objectiu s'ha acomplert de manera parcial. Els resultats ens indiquen que no hi ha hagut canvis importants en el perfil lector però s'han mobilitzat aspectes de la relació amb la poesia.
2. Aproximar la poesia experimental: en aquest cas, s'ha aproximat sobretot als dos grups que l'han treballat. La resta de grups només l'han vist a les exposicions, per tant també s'ha assolit de manera parcial.
3. Que coneguin poetes i músics d'arreu dels territoris de parla catalana: objectiu acomplert.
4. Que reconguin els trets tímbrics i melòdics tradicionals d'arreu del territori: aquest objectiu ha estat el que menys s'ha acomplert, se'ls va demanar aquesta identificació però no tenien eines o coneixements suficients per a fer-ho.
5. Que identifiquin les varietats dialectals del català, les situïn geogràficament i en reconguin els trets més representatius: els resultats permeten afirmar que la gran majoria de grups han reconegut correctament la varietat del text poètic que han treballat però no tenim dades per valorar si són capaços de poder-los reconèixer tots, situar-los i conèixer-ne els trets bàsics, així que aquest objectiu s'ha assolit a mitges.
6. Que respectin i valorin la variació dialectal des del respecte per totes les llengües: pel que fa a aquest objectiu, les dades ens permeten afirmar que encara hi ha moltes percepcions valoratives negatives, per tant tot i que s'ha treballat en aquesta direcció, l'objectiu no s'ha assolit.

Així doncs, una de les limitacions principals de l'estudi ha estat haver de dissenyar una proposta per dur a terme en un centre extern que permetés assolir tant els objectius didàctics com els objectius de recerca, fet molt habitual en la recerca en el món educatiu. Considerem que hem arribat a un cert equilibri però inevitablement aquest tipus de disseny ha limitat

l'assoliment dels objectius, sobretot els didàctics. Pel que fa als objectius de recerca, hem pogut recollir moltes dades diferents però no sempre ens han permès fer una anàlisi amb profunditat dels fenòmens observats. Per exemple, tenim les dades individuals de cada participant referents a tots els temes però no han estat suficients per fer un bon seguiment de l'evolució individual de cada un que després servís per establir perfils, ja fos en el camp de les respostes lectores o de les percepcions dialectals.

Una de les maneres d'haver aconseguit més profunditat amb les dades hagués estat poder fer el seguiment individual de cada un dels grups i haver pogut exercir millor la tasca de mediació a través de la conversa literària. Tant els resultats presentats, sobretot l'experiència a educació primària, com els diferents estudis citats al marc teòric assenyalen que la conversa és un element educatiu clau. En el cas de secundària ha estat una conversa entre iguals mediada només per les pautes de l'exposició oral i la resolució de dubtes per part de la investigadora, però ha afavorit la interacció entre els estudiants, fet que suposa un aprenentatge important per a qualsevol àmbit de la vida: personal, acadèmica o laboral. De fet, encara que de vegades no es tingui en compte en el context educatiu, la conversa col·laborativa i constructiva sempre ha estat, des de Sòcrates fins a l'actualitat, a la base de l'aprenentatge.

Un altre dels límits del treball és que s'ha tingut en compte bàsicament l'autopercepció de la comprensió i de la valoració. Aquest fet, d'una banda ha promogut el protagonisme dels estudiants i la seva autonomia com a lectors ja que el disseny de l'activitat estava pensat per no donar-los una lectura tancada del poema, però per altra banda no hem analitzat externament el grau de comprensió del poema i aquest factor també és important a l'hora de contrastar els resultats. Com ja observa Miall (2006), una cosa és promoure lectors autònoms i l'altra donar per vàlides totes les interpretacions. Així doncs, de cara a futures investigacions seria important incorporar aquesta valoració externa de la comprensió del poema i compararla amb l'autopercepció que tenen els lectors.

Una altra manera de continuar la investigació seria combinar estudis quantitius i estudis qualitius. Pel que fa al primer, una recerca quantitativa a gran escala podria donar una visió més panoràmica tant de les respostes lectores davant de la poesia musicada com de les percepcions de la variació dialectal. Els estudis qualitius, en canvi, permetrien aprofundir en alguns aspectes que han quedat sense resoldre. Per exemple, en el camp de la variació

dialectal, es podria investigar d'on sorgeixen les percepcions valoratives negatives de les varietats dialectals i quin tipus de treball provoca un impacte en aquestes percepcions més enllà d'una major sensibilització. Alhora, caldrien més estudis per validar, ampliar o modificar el sistema de categorització de les percepcions que hem presentat. Una altra línia de recerca és com es relacionen els conceptes vinculats a l'autoritat lingüística de Woolard (2008) amb les percepcions de la variació dialectal. Per fer-ho, s'haurien d'analitzar les percepcions de parlants de les diferents varietats sobre la seva pròpia i també en relació a la resta.

En el cas de les respostes lectores, entrevistes grupals exclusivament sobre un poema llegit i musicat segur que aportarien dades per aprofundir en la comprensió i la valoració argumentada. De fet, un dels dubtes que sorgeixen dels resultats és saber perquè alguns poemes han agradat més que d'altres. A part de les entrevistes amb més profunditat, caldria fer una anàlisi molt més detallada sobre la relació entre el text poètic i la música i investigar si hi ha algun factor determinant en la valoració. Una altra possible recerca interessant seria fer un estudi comparatiu entre diversos grups: un dels grups tindria només el poema escrit, un altre primer llegiria i analitzaria el text escrit i després el poema musicat i un últim grup treballaria directament el poema musicat. D'aquesta manera, es podrien comparar les respostes lectores dels grups i els resultats proporcionarien més matisos a l'estudi de la influència de la música en la recepció de la poesia.

A part de la recepció, una altra línia a tenir en compte és la creació. La creació, la podem entendre des d'un punt de vista més ampli i no només pensar en el poema musicat sinó en altres formes de relació entre música i poesia com les que s'han vist en el marc teòric. Des del punt de vista de la recerca, s'hauria de validar si les respostes lectores que hem establert servirien per analitzar aquests processos de creació o bé si caldria crear un nou sistema de categorització. Així, les possibles recerques podrien investigar quins mecanismes o criteris es posarien en marxa si haguessin d'escollir una música ja existent per a un poema seleccionat o cantar el poema musicat a la classe de música. Un altre pas podria ser demanar als estudiants que escriguin un poema a partir d'una música en concret o bé, si tenen els coneixements musicals suficients, que facin una composició musical per a un poema.

Per dur a terme aquestes noves investigacions o bé activitats relacionades amb la poesia musicada a l'aula, es poden tenir en compte algunes orientacions didàctiques que sorgeixen

dels resultats obtinguts. Un dels primers aspectes a tenir en compte a l'hora de treballar la poesia musicada és el tipus de respostes que potencia el text poètic o el text poètic musicat, ja que com s'ha vist, el poema musicat facilita l'observació d'aspectes més formals. Pel que fa a la inclusió de textos de diferents varietats dialectals, s'ha vist que no tenen una influència en la recepció de la poesia, per tant encara que no s'atengui especialment a aquest fenomen es poden incloure les diferents varietats sense perjudici de la recepció. De totes maneres, si es vol treballar la variació dialectal, caldria fer una explicació més detallada ja que s'ha vist que el full explicatiu no ha estat suficient. De la mateixa manera, els elements de presa de terra han estat difícils de detectar, per tant es podria col·laborar amb l'assignatura de música perquè coneguessin els instruments i gèneres musicals i també les melodies rellevants de la cultura popular. Evidentment, una col·laboració des de l'assignatura de música també premetria una anàlisi musical molt més rica i aprofundida. D'altra banda, també s'ha corroborat que les propostes d'establir relacions intertextuals estimulen el pensament crític dels estudiants i per tant són interessants de mantenir. Finalment, també s'ha vist que els criteris de selecció han funcionat, i encara que la musicació no agradi, la justificació que fan per explicar la seva valoració implica un treball de comprensió del poema.

Com a conclusió, aquesta és una recerca exploratòria que, tot i que potser no ha pogut aprofundir del tot en alguns fenòmens ni ha tingut un gran impacte pedagògic, obre la porta a dos aspectes molt presents en el context educatiu però en canvi poc investigats: les respostes lectores davant la poesia musicada i les percepcions de la variació dialectal. En aquest sentit, creiem que el valor d'aquesta recerca és justament la interdisciplinarietat, ja que posa en relació la llengua, la poesia i la música. A més, seguint la línia dels autors citats al marc teòric, ens inscrivim en la tradició d'aquells que més que avaluar el coneixement que tenen els alumnes, volen conèixer quins són els processos lectors que segueixen i quines són les percepcions que tenen envers la variació dialectal. Davant d'un món complex, ple d'informació però sovint mancat de coneixement, creiem que aquests dos enfocaments contribueixen a la investigació educativa de manera general.

De manera més detallada, a través de la proposta de treballar música i poesia al mateix temps, es fomenta la interpretació conjunta de dos tipus de discursos diferents. Com hem vist, el fet de treballar primer el text literari i després el text musicat ha modificat el tipus de respostes lectores dels estudiants. En aquest aspecte, per tant, s'han desenvolupat les competències

d'anàlisi que fàcilment poden ser aplicables a altres aspectes de la vida. Els resultats aporten algunes pautes o indicis sobre com un treball conjunt pot potenciar reflexions de diferents àmbits i desenvolupar el pensament crític justament perquè es posen en relació diversos aspectes. Per exemple, són crítics amb les musicacions que no transmeten el que ells creuen que transmet el poema o han fet reflexions crítiques sobre qüestions socials a partir del text. Seguint la línia dels autors de referència (Cavalli, 2015, 2019; Miall, 2006; Munita, 2014; Peskin, 2010; Rosenblatt, 1978, 2002), aquest tipus de resultats els hem pogut obtenir perquè en comptes de posar el focus en el text o l'autor, que no vol dir que no s'hagin tingut en compte, l'hem posat en el lector.

Pel que fa a la variació dialectal, no hem volgut instrumentalitzar la literatura simplement com una eina o un recurs per tractar qüestions lingüístiques, sinó que la voluntat era millorar les competències lingüístiques i literàries de manera paral·lela. De la mateixa manera que en l'àmbit literari hem treballat en el camp de les respostes lectores, en l'aspecte de la variació dialectal la dialectologia perceptiva ens ha permès aproximar-nos al fenomen des del punt de vista del parlant i la seva manera de percebre-la. Així, en aquest cas, per tant, també s'ha buscat una incidència en les actituds. Tenint en compte la situació actual de la llengua catalana (Institut d'Estadística de Catalunya, 2020), creiem que de manera general és important fer recerca per conèixer la visió que tenen de la llengua els parlants joves i estudiar quin impacte poden tenir-hi les activitats educatives que plantegem.

A aquest component competencial i actitudinal, també s'hi suma l'adquisició de coneixements ja que els estudiants han conegut un patrimoni literari, lingüístic i musical. Tot i que amb profunditat només han conegut el que els hi ha tocat treballar, les exposicions orals han estat un mitjà de difusió d'aquest patrimoni. El que és més important, però, és que tinguin les eines per poder-lo interpretar, que és quan pot tenir un impacte en la construcció de la identitat, i és en aquest moment on les humanitats agafen valor i prenen un sentit. No es tracta que els alumnes coneguin una llista de recursos retòrics, instruments musicals o s'aprenuin de memòria els trets distintius de les diferents varietats, es tracta que davant d'un producte cultural, en aquest cas un poema musicat, tinguin les eines necessàries per poder-lo comprendre de manera global i inscriure'l dins la realitat cultural que els envolta i així se'n sentin participants. En aquest sentit, per això és important que es condueixi als estudiants a fer

anàlisi en un nivell inferencial, que és molt més estimulant i enriquidor per al seu aprenentatge.

Si bé les humanitats sempre han estat clau per al progrés i el desenvolupament individual dels ciutadans, en un context com l'actual marcat per una crisi sanitària amb un gran impacte social i econòmic encara queda més demostrat. És necessari formar ciutadans que sàpiguen fer una lectura del món que els envolta, on se sobreposen moltes veus i molts tipus de discursos que arriben per mitjans molt diversos. Entendre la realitat vol dir interpretar-la críticament, i per això és tan important que els futurs ciutadans adquireixin les competències necessàries per poder-ho fer. Així mateix, de manera general, la pertinença a un sistema cultural i l'accés a la cultura esdevenen imprescindibles per saber viure en moments de gran incertesa on la realitat social i sobretot les formes de socialització poden canviar brusquement sense previ avís. La cultura esdevé llavors ancoratge i refugi, i per aquest motiu és tan necessari que l'educació incideixi en la creació d'una identitat cultural, que en el fons no deixa de ser també una forma de vincle social.

6. Bibliografia

- Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2006a). *Gramàtica normativa valenciana*. Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2006b). *L'estàndard oral valencià*. Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Aranguren, A. I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 53, 25-33.
- Auditori de Barcelona. (s.d.). *Cantània*.
https://www.auditori.cat/uploads/20191029/DOSSIER_CANTANIA_GENERA L2020.1.pdf
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Ballester-Roca, J., i Ibarra-Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 8-15.
- Barrett, T. (2011). Breakthroughs in action research through poetry. *Educational Action Research*, 19(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547393>
- Barthes, R. (1968). Texte (théorie du). Dins *Encyclopaedia Universalis* (p. 1015).
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bibbó, M. (2016). La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 40-43.
- Bibiloni, G. (2018). «*Ses Illes*». *Catecisme per a (alguns) catalans continentals*. El blog de Gabriel Bibiloni.
<https://bibiloni.cat/blog/ses-illes-catecisme-per-a-alguns-catalans-continentals/>
- Blasco, J. S., i Calatrava, C. (2020). Influencia de la música en las emociones percibidas en el alumnado de educación secundaria y bachillerato. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 180-191. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.2909>
- Blau, S. D. (2003). *The Literature workshop : teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Bordons, G. (2003). Relacions entre llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 31, 7-15.
- Bordons, G., Arenas, C., Audí, M., Brugeliere, G., Buñuel, A. F., Centelles, J., Chavinet, M., Costa, L., Esteve, È., Ferrer, J., Grau, M., Madrenas, D., Manuel, J., i Ribeiro, J. M. (2009). *Poesia i Educació. D'internet a l'aula*. Graó.
- Bordons, G., i Casals, A. (2012). Música i poesia, punts de trobada. *Temps d'Educació*, 42, 7-9.
- Bordons, G., i Ferrer, J. (2009). Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula. Dins G. Bordons (Ed.), *Poesia i Educació. D'Internet a l'aula*. (p. 27-50). Graó.

- Bori, P. (2015). *Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme* [Tesi doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. TDX (Tesis doctorals en línia). <http://www.tdx.cat/handle/10803/350798>
- Bori, P., i Cassany, D. (2012). La cultura catalana als llibres de text de català com a llengua estrangera. Una primera aproximació. Dins *Actes del Setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes* (Vol. 1, p. 109-120). PAMSA.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Calvet, L. (2011). La musique et la langue : quelques notes sur la sémiologie de la chanson. *Synergies Espagne*, 4, 45-50.
- Campàs, J., i Fuster-Sobrepere, J. (2016). Les humanitats en la societat del coneixement i a la universitat. *Temps d'Educació*, 51, 67-82.
- Casals, A. (2012). 'Corrandescola': del cant a la improvisació poètica. *Temps d'Educació*, 42, 111-130.
- Casellas, M. (2013). Presa de terra i Manifest Esporogen. *Nívol*. <http://www.nuvol.com/noticies/presa-de-terra-i-manifest-esporogen/>
- Cassany, D., Luna, M., i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Graó.
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX (Tesis doctorals en línia). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/371441>
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- CEIP Pereanton. (2007). *Projecte Educatiu de Centre*. <https://drive.google.com/file/d/0B14L5ohyuxVFV2pFeGxKMWZaZm8/view>
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo De Cultura Economica.
- Coenen, L. (1992). Literary competence: useful for literary education or new «catch-all term»? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Coles, A. (2005). Neurology of the Arts: Painting, Music, Literature. *Journal of Neurology*, 252(1), 116-126.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-32.

- Comellas, P. (2006). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX (Tesis doctorals en línia). <http://www.tdx.cat/handle/10803/2086>
- Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació la Ciència i la Cultura, U. (2003). *Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convención>
- Consell d'Europa. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana. (2018). *Programes lingüístics*. <http://www.ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/programas>
- Costa, L., i Jordana, J. M. (2012). *SUMMA*. <http://www.summa-hvt.org/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cristóbal, R. (Ed.). (2019a). La música i la poesia, veïnes de replà. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4).
- Cristóbal, R. (2019b). La música y la poesía , dos vecinas de rellano. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 1-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.829>
- Cristóbal, R. (2019c). Viralizing culture in the classroom with songs and video clips. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 31-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.830>
- Culler, J. D. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. Routledge & Kegan Paul.
- de Amo, J. M. (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 29-43.
- de Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2019). Federico García Lorca through music: Selection and didactic analysis of a musical repertoire with theatrical hypotext. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 81-101. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.831>
- de Vicente-Yagüe, M. I. (2020). El proceso de creación y recepción en las obras literario-musicales. *Diablotexto Digital*, 7, 142-152. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.7.17624>
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2007). *DOGC* (p. 21870-21946). núm. 4915, 29 de juny 2007. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4915/914193.pdf>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2015). *DOGV*. núm. 6945, 28 d'agost 2015. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

- Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. (2014). *BOIB*. núm. 97, 19 de juliol de 2014.
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. (2015). *BOIB* (p. 287). núm. 73, 16 de maig de 2015.
- Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, en els centres docents no universitaris de les illes balears. (1997). *BOIB* (p. 11261-11263). núm. 89, 17 desembre de 1997.
- Domingo, J. (2016). Reflexiones y orientaciones sobre la educación poética. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72, 16-21.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., i Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research? Dins A. Mackey i S. M. Gass (Ed.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Blackwell Publishing Ltd.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Basil Blackwell.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Estébanez, D. (1999). Intertextualidad. Dins *Diccionario de términos literarios* (p. 217-218). Madrid: Alianza Editorial.
- Faudree, P. (2012). Music, Language, and Texts: Sound and Semiotic Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 41, 519-536.
- Ferrer, G., Romanyà, A., Fernández, A., i Cabrera, N. (s.d.). *Dialsons*.
<http://dialsons.blogspot.com/>
- Ferrer, J. (2003). Poesia per aprendre llengua a les classes d'adults. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 31, 67-73.
- Ferrer, J., i Parra, T. (2012). Poesia i música : intertextualitats. *Temps d'Educació*, 42, 31-50.
- Fittipaldi, M. (2008). *Travesías textuales: inmigración y lectura de imágenes* [Treball final de màster, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. Dins T. Colomer i M. Fittipaldi (Ed.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (p. 69-86). Banco del Libro-GRETEL.
- Garví, M. C. (2018). *La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos lectores en la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX (Tesis doctorals en línia). <http://hdl.handle.net/10803/665838>.

- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural.*
- Generalitat de Catalunya. (2006). *Estatut d'Autonomia de Catalunya.*
- Generalitat de Catalunya. (2007). *Currículum Educació Secundària Obligatòria.*
<http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado.* Taurus.
- Giráldez, A. (2009). La competencia cultural y artística. *Aula de Innovación Educativa*, 18.
- Gobierno de Aragón. (2007a). *Currículo de Educación Primaria.*
- Gobierno de Aragón. (2007b). *Currículo Educación Secundaria Obligatoria.*
[http://www.educaragon.org/files/Orden currículum ESO.pdf](http://www.educaragon.org/files/Orden%20currículo%20ESO.pdf)
- Govern de les Illes Balears. (2007). *Estatut d'Autonomia de les Illes Balears.*
- Gregori, A. (2019). Research on contemporary popular music in the framework of cultural studies: A viable approach? *Itinerarios*, 30, 89-100.
<https://doi.org/10.7311/ITINERARIOS.30.2019.06>
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada (ayer y hoy).* Tusquets.
- Herrero, N. (2016). *Els dialectes del català.* Issuu Inc.
https://issuu.com/nherrero/docs/els_dialectes_del_catala
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2020). *Enquesta d'usos lingüístics de la població (2003-2018).*
<https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp>
- Institut d'Estudis Catalans. (2016). *Gramàtica de la llengua catalana.*
- Institut Manuel Blancafort. (s.d.). *Normes d'organització i funcionament de l'Institut Manuel Blancafort.*
http://www.institutmanuelblancafort.org/site/ficheros/fichero_127_860.pdf
- Iser, W. (1987). *Ek acto de ller: teoría del efecto estético.* Taurus.
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 27-38.
- Kiefer, B. (1995). Children's responses to picture books. Dins *The Potential of Picture Books. From Visual Literacy to Aesthetic Understanding* (p. 15-41). Prentice-Hall.
- Kinzler, K. D., i DeJesus, J. M. (2013). Northern = smart and Southern = nice: The development of accent attitudes in the United States. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.731695>
- Kristeva, J. (1978). *Semiotica 1.* Editorial Fundamentos.

- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48.
<https://doi.org/v10/n4/lamas>
- Legge Regionale 3 luglio 2018, n. 22. (2018). *Bolletino Ufficiale della Regione Sardegna*. núm. 32, Parte I e II del 05 luglio 2018.
- Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià. (2018). *DOGV* (p. 7860-7873). núm. 8240, 22 de febrer de 2018.
- Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial, de 16 de desembre de 1999. (2000). *BOPA* (p. 66-72). núm. 2, 12 de gener de 2000.
- Lleida, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO : Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 44-60.
- López, E. (2013). Literatura y música. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 37(37), 121.
<https://doi.org/10.18172/brocar.2541>
- Madura, S. (1995). The line and texture of aesthetic response: primary children study authors and illustrators. *The Reading Teacher*, 49(2), 110-118.
- Makowski, S. K. E., i Epstein, R. M. (2012). Turning toward dissonance: lessons from art, music, and literature. *Journal of pain and symptom management*, 43(2), 293-298.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 44-54.
- Marc, I. (2011). De la poésie avant toute chose : pour une approche textuelle des musiques amplifiées. *Synergies Espagne*, 4, 51-61.
- Mari, I. (1981). L'estandardització de la llengua catalana: perspectives actuals. *Col·loqui internacional sobre situacions de diglòssia*, 43-53.
- Márquez, B. C. (2005). *Poesía y música, relaciones cómplices*. Espéculo, 30.
<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/poemusi.html>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector. Dins *Textos entre textos* (p. 11-25). Horsori.
- Mendoza, A. (2012). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. Dins A. Mendoza (Ed.), *Leer hipertextos* (p. 73-99). Octaedro.
- Mendoza, A., Colomer, T., i Camps, A. (1998). Intertextualitat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14, 5-12.
- Miall, D. S. (2006). Empirical Approaches to Studying Literary Readers: The State of the Discipline. *Book History*, 9(1), 291-311. <https://doi.org/10.1353/bh.2006.0010>

- Miall, D. S., i Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Mills, G. E. (2011). *Action research: a guide for the teacher researcher*. Pearson Education.
- Ministeri d'Educació, Joventut i Esports. Govern d'Andorra. (1996). *L'estructura educativa d'Andorra*.
- Montgomery, C. (2012). The effect of proximity in perceptual dialectology. *Journal of Sociolinguistics*, 16(5), 638-668. <https://doi.org/10.1111/josl.12003>
- Montgomery, C., i Beal, J. (2011). Perceptual dialectology. Dins W. Maguire i A. McMahon (Ed.), *Analysing variation in English* (p. 121-148). Cambridge University Press.
- Moreno, A. M. (2016). *La literatura juvenil de ciència-ficció de Manuel de Pedrolo* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/101602>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis doctorals en línia). <http://hdl.handle.net/10803/313451>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F., i Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. Dins T. Colomer i M. Fittipaldi (Ed.), *Literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (p. 119-143). Banco del Libro-GRETEL.
- Munita, F., i Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 40(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.164.58825>
- Nattiez, J. J. (1993). *Le combat de Chronos et d'Orphée*. Christian Bourgois.
- Negus, K. (2007). Living, Breathing Songs: Singing Along with Bob Dylan. *Oral Tradition*, 22(1), 71-83. <https://doi.org/10.1353/ort.2007.0009>
- Neyret, J. P. (2002). *Catorce versos dicen que es Sabina: Canción y poesía en «Ciento volando»*. *Espéculo*, 20. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero20/sabina.html>
- Palou, J., i Fons, M. (2013). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. Dins *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. (p. 259-266).
- Peix, R. (2013). Orígens, llengües i motivacions dels pares d'alumnes de l'ensenyament en català a la Catalunya del Nord. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 23, 391-406. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.65>

- Peskin, J. (2010). The Development of Poetic Literacy During the School Years. *Discourse Processes*, 47(2), 77-103. <https://doi.org/10.1080/01638530902959653>
- Peskin, J., Allen, G., i Wells-Jopling, R. (2010). "The Educated Imagination": Applying Instructional Research to the Teaching of Symbolic Interpretation of Poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498-507. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.6.6>
- Plataforma per la Llegua. (2020). *InformeCAT*.
- Poció. (2003). *Viu la Poesia*. Universitat de Barcelona. <http://www.viulapoesia.com/>
- Porredon, R. (1992). *De llevant fins a ponent. Els parlars catalans*. Edicions de la Magrana.
- Pujadó, M. (2000). *Diccionari de la Cançó: d'Els Setze Jutges al rock català*. Enciclopèdia Catalana.
- Pujadó, M. (2007). *Música de poetes. Poesia i cançó*.
http://www.musicadepoetes.cat/docs/poesia_i_canco.pdf
- QSR International Pty Ltd, C. (2016). *NVivo Qualitative Data Analysis Software* (Version 11).
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sams, B. L. (2013). *The good enough reader: Sustainable poetry in testing times*. 12(1), 101-110.
- Schillinger, T., Meyer, T., i Vinz, R. (2010). Poetry immersion: Reading, writing and performing with secondary students. *English in Education*, 44(2), 110-125. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2010.01061.x>
- Schmidt, S. (1980). *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Band 1. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur*. Vieweg.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. Yale University Press.
- Sipe, L. (2008). *Storytime: Young Children's Literacy Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Soldevila, L. (1993). *La Nova cançó (1958-1987): balanç d'una acció cultural*. L'Aixernador.
- Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Barbara Fiore.
- Tébar, L. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro educacional*, 28, 79-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429499>
- Torrents, J. (2015). *La poesia musicada com a element de cohesió*. [Treball final de màster, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/98720>
- Torrents, J., i Bordons, G. (2016). Música i poesia. Cap a un corpus que explori relacions noves. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 70, 51-56.

- UOC. (2007). *Música de poetes: cançons i poesia catalana a Internet*.
<http://www.musicadepoetes.cat/>
- Veny, J. (1982). *Els parlars catalans*. Editorial del Moll.
- Veny, J., i Pons, L. (s.d.). *Mapes introductoris*. Atles Lingüístic del Domini Català.
<https://aldc.espais.iec.cat/localitats-nova/mapes-introductoris-2/>
- Vernia, A. M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, 7, 17-29. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29>
- Vigotski, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wagner, L., Clopper, C. G., i Pate, J. (2014). Children's perception of dialect variation. *Journal of Child Language*, 41(05), 1062-1084. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000330>
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., i Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.01>
- Woolard, K. A. (2008). Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, 49, 179-199.
- Woolard, K. A. (2016). Singular and Plural. Dins *Singular and Plural*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190258610.001.0001>
- Zamora, E. C. (2000). *Juglars del siglo XX: la canción amorosa pop, rock y de cantautor: (temas y tópicos literarios desde la dialogía en la década 1980-1990)*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.