

COM SORTIR DE LA ZONA DE CONFORT  
I ENDINSAR-SE EN NOUS CAMINS INNOVADORS PER A  
L'APRENTATGE DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

MARINA GRIFOLL, CRISTINA POL I ELENA URBANEJA

*Didacta + i Castellnou Edicions*

**Resum**

Global society is currently undergoing broad changes, and with it approaches to education are shifting too. Consequently, the language learning model that currently prevails in secondary and higher education classes must adapt to these changes. The two proposals for teaching Catalan language and literature described here are intended to guide and encourage teachers who wish to implement innovations in class to meet these new challenges.

**Paraules clau:** Innovació pedagògica, neuroeducació, projecte innovador, llengua catalana, itineraris literaris.

HOW TO GET OUT OF YOUR COMFORT ZONE IN THE  
TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

**Abstract**

Global society is currently undergoing broad changes, and with it approaches to education. Consequently, the existing language learning model in secondary and higher education classes must adapt to these changes. The two proposals for teaching Catalan language and literature described here are intended to guide and encourage teachers who wish to implement innovations in class to meet these new challenges.

**Keywords:** Learning innovation, neuroeducation, innovative project, Catalan language, reading itineraries.

## 1. INTRODUCCIÓ

Enguany ha estat guardonada amb el premi Nobel de literatura 2022 l'escriptora i professora de secundària Annie Ernaux per la seva trajectòria literària, centrada principalment en narracions de memòria col·lectiva. En un dels seus llibres autobiogràfics, el lector es troba amb una descripció de l'escola europea de mitjans del segle passat, basada en una concepció homogeneïtzadora de l'escola secundària:

Pública o privada, l'escola s'assemblava, lloc de transmissió d'un saber immutable en el silenci, l'ordre i el respecte jerarquitzats, la submissió absoluta: portar bata, posar-se en fila en sentir la campana, aixecar-se quan entrava la directora però no la vigilant, equipar-se amb llibretes, plomes i llapis reglamentaris [...] El dret de fer preguntes només pertanyia als professors. Si no enteníem una paraula o una explicació, era culpa nostra. Estàvem orgullosos com si el fet d'estar subjectes a regles estrictes i a la reclusió fos un privilegi. (ERNAUX 2019: 44)

Si bé és cert que el sistema educatiu actual es troba lluny d'alguns aspectes descrits per Ernaux, i es podria debatre fins a quin punt s'ha vist renovat, el que demostren les darreres reformes educatives a nivell mundial és que cal continuar qüestionant i revisant els models escolars del segle xx. La complexitat de la realitat actual requereix un individu amb unes competències i actituds que el sistema escolar heretat no sempre consolida i reforça (BAUMAN 2022). La realitat del segle XXI exigeix un individu capaç de fer front a les disrupcions constants que qüestionen els paradigmes vigents a cada moment (GIDDENS 2000). La suma de múltiples factors ha donat forma a una societat desdoblada entre la realitat tangible i una de paral·lela, digital, els marges de les quals sovint costen de delimitar. El món compartimentat en tradicions i costums s'ha vist substituït per societats globalitzades que viuen a la intempèrie de canvis exponencials, disrupcions tecnològiques i el constant degoteig d'informació sovint subjectivada amb finalitats econòmiques (CHRISTENSEN 2020).

En paral·lel a tot aquesta convulsa i complexa amalgama en el present, les generacions més joves han de fer front a un futur incert da-

vant l'impacte de l'activitat humana en els recursos naturals. A conseqüència d'aquest sentiment generalitzat de pèrdua, la comunitat a petita escala ha esdevingut un aixopluc i un refugi del sentiment de pertinença intrínsec a l'existència humana, i cobra cada vegada més valor en les generacions més joves. En síntesi, els pilars sobre els quals s'assenta el segle XXI requereixen que les noves generacions estiguin capacitades per viure i desenvolupar-se en un món que està canviant i que hauran d'acabar de definir.

## 2. EL CONTEXT EDUCATIU ACTUAL

En aquest sentit, cal reprendre els postulats de Nuccio Ordine (2013) segons els quals l'escola, i sobretot les humanitats, tenen un paper rellevant a l'hora de dibuixar l'existència i la cabuda de l'ésser humà al món. Per això la docència del segle XXI ha de replantejar l'estil d'aprenentatge i ensenyament necessaris per donar resposta als nous temps. Actualment, els docents es troben amb una realitat a l'aula que els exigeix capacitar els alumnes per posar en pràctica les seves habilitats i coneixements, però també per afrontar les diferents situacions d'aprenentatge de forma competencial. Per altra banda, han d'atendre una diversitat d'alumnes cada vegada més canviant, amb diferents estils d'aprenentatge i perfils personals i socials. Els estudis basats en la neurociència corroboren que els alumnes han de raonar i aplicar els coneixements per adquirir un aprenentatge significatiu. És per això que cal potenciar la cultura del pensament, innovar en metodologies, aplicar noves formes d'avaluar per, d'aquesta manera, poder arribar a les diferents intel·ligències de l'alumnat. Tot això posa en relleu el paper del professorat i l'obliga a sortir de la seva zona de confort, fet que pot arribar a generar angoixa o por del canvi.

Tot representant la descripció d'Ernaux (2019) i observant la realitat de l'escola actual, es fa palesa la reforma educativa en el transcurs de les últimes dècades. A les aules de secundària hi conviuen diferents realitats socials, culturals i econòmiques; ritmes d'aprenentatges diversos; una configuració del rol del professor i de l'alumne substancial; un anivellament de la motivació pels estudis inferior al de les gene-

racions passades i, finalment, una majoria de l'alumnat que arrossega un progressiu allunyament respecte a la llengua i la cultura catalanes.

### 3. PROJECTES INNOVADORS EN LLENGUA I LITERATURA CATALANES

Davant d'aquesta realitat i de la nostra experiència a l'aula, els projectes Punt Volat i Itineraris Lectors tenen l'objectiu de facilitar la tasca al professor i engrescar-lo a posar en pràctica les competències a l'aula, proporcionant noves metodologies, fomentant la cultura de pensament i oferint noves formes d'avaluació. L'experiència docent a l'aula ens demostra que tot allò que es viu, es manipula, es juga i se sent, es recorda i, per tant, s'aprèn.

En aquest sentit, Punt Volat i Itineraris Lectors són la culminació de les inquietuds que hem anat recollint com a docents de llengua i literatura de secundària, i configuren un projecte i un suport material per a l'aprenentatge de la matèria que, contràriament a altres propostes, dona resposta a la realitat del docent de llengua catalana i literatura. La finalitat del projecte és dotar la classe d'un suport que, d'una banda, dugui els alumnes a ser el centre de l'aprenentatge per desenvolupar les seves destreses d'escriure, llegir, debatre, compartir i reflexionar, i, de l'altra, permeti al professor treballar uns continguts amb rigor acadèmic amb la flexibilitat d'organitzar-los i adaptar-los al ritme de la classe.

Per aquest motiu, els dos projectes incorporen no només el coneixement lingüístic i literari de la matèria, sinó també la formació en innovació pedagògica neuroeducativa de les autores, en un intent de facilitar la tasca al professor per engrescar-lo a sortir de la seva zona de confort. En resum, els projectes pretenen ser una eina per fer que aquesta necessitat de canvi generalitzat del sistema educatiu esdevingui una realitat abordable i sostenible per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a secundària.

### 3.1. El projecte Punt Volat

Es tracta d'una proposta innovadora per treballar la llengua i la literatura catalanes a l'ESO d'una manera motivadora i plaent, alhora que de forma rigorosa i competent. El projecte està organitzat per cobrir els quatre cursos de secundària, de 1r a 4t d'ESO, i seguint les prescripcions del darrer currículum per a l'Educació Bàsica publicat al DOGC (decret legislatiu 75/2022, de 27 de setembre).

El nom es deu a un dels signes ortotipogràfics més emblemàtics de la llengua catalana, que es col·loca entre dues eses per indicar-ne el caràcter geminat. Aquest signe diacrític, també anomenat *punt alçat*, remet semànticament a la idea d'estar per sobre de la realitat. Es tracta d'un signe que, d'alguna manera, *no toca de peus a terra*, sinó que fa volar la imaginació i ens apropa a noves formes d'aprendre.

Dit d'una altra manera, Punt Volat busca il·lusionar els alumnes i provocar la curiositat per enlairar-se cap al coneixement i, en conseqüència, les quatre cobertes dels llibres del projecte recullen objectes que es poden trobar en l'espai aeri: des d'alguns de més senzills o rudimentaris —com un avió de paper per a primer curs—, o d'altres que volen a mitjana alçada —com un globus o un avió—, fins a vehicles complexos i tècnics —com pot ser un platet volador—. La proposta del projecte incideix en el fet d'agafar embranzida per veure la realitat cada vegada des de més alçada. A mesura que l'alumne interioritza habilitats, actituds i coneixements progressivament més complexos els vehicles o els elements que li permeten entendre, valorar i observar la realitat que l'envolta també es tornen més complets.

#### 3.1.1. Els fonaments pedagògics del projecte

El projecte recull, d'una banda, els quatre pilars de l'educació de la Unesco creats per l'equip de Jacques Delors (1996) —*aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser*— i, alhora, el marc de les quatre C de l'organització P21 (Partnership for 21st Century) —*pensament crític, creativitat, col·laboració i comunicació*— (BATTELLE FOR KIDS 2009). Pel que fa als continguts i les acti-

tuds, el projecte segueix les disposicions educatives actuals sobre competències clau, competències específiques, criteris d'avaluació i sabers vigents en la nova normativa estatal (BOE) i autonòmica (DOGC).

A més a més, les activitats s'han articulades per tal de treballar la cultura del pensament a través de rutines i destreses de raonament i conceptualització; fomentar el treball cooperatiu com a mecanisme per establir vincles, millorar el propi aprenentatge i reforçar habilitats socials; plantejar diferents situacions d'aprenentatge que garanteixin un desenvolupament competencial; disposar de diverses eines d'avaluació que permetin la motivació per l'aprenentatge, i possibilitar una ludificació de l'aprenentatge de la llengua i la literatura amb equilibri i rigor.

El projecte està format per cinc elements: el quadern d'activitats, la caixa d'eines i la capsa de jocs, així com un material complementari amb les lectures col·laboratives i les activitats interactives de reflexió sobre la llengua.

En primer lloc, el quadern d'activitats està estructurat en sis eixos que corresponen als sabers del nou currículum: *a)* les llengües i els seus parlants; *b)* la comunicació; *c)* l'educació literària i *d)* la reflexió sobre la llengua. Aquesta distribució trenca amb l'organització tradicional i canònica de les unitats o temes dels llibres de text, ja que pretén oferir unes eines i uns materials flexibles i adaptables a les necessitats de cada centre, aula i docent. Així, Punt Volat possibilita que el professorat decideixi quins continguts treballar i quines activitats considera adequades de portar a terme a l'aula.

Dins l'eix de «Les llengües i els seus parlants», es treballen activitats que permeten als alumnes valorar i prendre consciència del context lingüístic que els envolta, per tal de promoure la importància i la riquesa d'una comunitat plural lingüísticament i culturalment. En l'eix de «Comunicació» es treballen les tipologies textuals des d'una perspectiva discursiva i comunicativa amb activitats graduals a mesura que avancen els cursos. A partir de lectures i situacions properes, els alumnes aprofundeixen en l'estructura i característiques dels textos per poder elaborar-ne d'altres de propis que donin resposta a una situació o problema a resoldre. Pel que fa a l'eix gramatical, i tenint en compte que els fonaments lingüístics acostumen

a ser un apartat difícil de la matèria, les competències comunicatives de la llengua es treballen a partir d'un centre d'interès —o paisatge d'aprenentatge— per mitjà d'exercicis que augmentin progressivament el nivell de coneixements. En l'eix d'«Educació literària», els alumnes s'endinsen en els gèneres literaris i, posteriorment, en la història de la literatura entesa com un marc que possibilita la comprensió del sentit de les obres. Paral·lelament, en l'eix d'«Ortografia» es recullen activitats de tipus més lúdic —com reptes o jocs lingüístics— per fixar i consolidar les normes ortogràfiques. Finalment, en l'eix de «Lèxic» s'ofereixen reptes engrescadors per augmentar el vocabulari dels alumnes i el coneixement de la cultura catalana —com frases fetes, modismes, refranys.

En segon lloc, per poder resoldre aquests reptes i activitats, el projecte compta amb un aspecte distintiu: la caixa d'eines. D'aquesta manera, els alumnes accedeixen a tota la informació teòrica mitjançant un únic recurs que necessiten per dur a terme les activitats i consolidar els conceptes. El fet de disposar d'accés a la informació recollida en un únic punt facilita a l'alumne la visió global dels continguts i permet treballar les competències de cerca i gestió de la informació. La caixa d'eines és, per tant, un guia de referència per a l'alumne. Les caixes d'eines estan estructurades en tres parts: *a)* les «eines de consulta», per als continguts dels eixos explicats anteriorment; *b)* les «eines de comunicació», per a consells, recomanacions, rúbriques d'autoavaluació i guies per fer expressions orals i escrites, i *c)* les «eines d'estudi», per proporcionar de manera visual els passos, consells i recomanacions que cal tenir en compte a l'hora d'estudiar i treballar els continguts —fer mapes mentals, núvols de paraules, esquemes o sintetitzar explicacions.

En tercer lloc, es va crear també una capsula de jocs que conté un total de 10 jocs per a cada curs per treballar de forma lúdica aspectes pertanyents a tots els eixos. Per tal d'enfortir el vincle amb el quadern d'activitats de l'alumne, els jocs queden vinculats a activitats específiques, si bé també es poden implementar a classe desvinculades d'aquestes. La capsula es va crear per jugar en grups cooperatius d'entre quatre i cinc alumnes, així com el manual d'instruccions. El conjunt de recursos de les capsules pretén possibilitar que el professor decideixi com i

quan fer ús dels recursos de ludificació, i adaptar-lo a la diversitat del seu alumnat.

Finalment, el nostre projecte es completa amb dos elements més: les lectures col·laboratives i les activitats interactives. Per una banda, les lectures triades per acompanyar el quadern d'activitats i treballar les habilitats lectores dels alumnes responen a uns criteris de selecció que es poden dividir en cinc eixos: *a)* l'hàbit lector dels alumnes o la complexitat que exigeixen les lectures; *b)* la diversitat de gèneres literaris —poesia, narrativa i teatre—; *c)* la varietat del context històric o cronològic de la creació de l'obra; *d)* la paritat entre la literatura universal i la catalana, i *e)* l'equilibri de gènere tant en autoria com en l'elenc de personatges principals. Formen part d'aquesta tria obres tan diverses com són l'antologia poètica *Tres poetes: Verdaguer, Maragall, Carner*, l'adaptació en prosa de *Canigó* o una revisió de *Grans esperances* de Charles Dickens.

El resultat de l'encreuament d'aquests eixos dona lloc a una proposta de col·lecció d'obres d'interès per ser llegides a l'ESO, en què es poden trobar tant textos actuals i accessibles —*Una vella, coneguda olor* de Josep Maria Benet i Jornet o l'antologia de relats curts *Contes extraordinaris* de Pere Calders— com obres més llunyanes als alumnes i adaptades lingüísticament —per exemple, *Els dotze treballs d'Hèrcules*—. Totes les lectures es poden treballar de manera col·laborativa i vinculades a certes activitats del quadern de l'alumne, i, alhora, formen part del programa i proposta de lectura d'itineraris lectors.

Per contra, les activitats interactives estan plantejades per dinamitzar l'adquisició d'habilitats lingüístiques que passen per consolidar el domini dels fonaments de la llengua. Aquesta tasca de fixació i aplicació es du a terme mitjançant eines digitals, ja que l'automatització en els processos de repetició i avaluació agilitza l'adquisició d'aquesta destresa. A l'alumne, treballar els fonaments lingüístics a partir d'eines digitals no només li permet treballar la competència clau de la digitalització, sinó que exigeix que l'alumne prengui part activa en l'aprenentatge. Al professor, treballar els fonaments lingüístics a partir d'eines digitals li permet dur a terme un seguiment exhaustiu i personal amb més concreció i eficàcia, i centrar-se en la valoració d'aquells aspectes menys mecànics i més creatius de l'aprenentatge de la llengua.



### 3.1.2. Les eines metodològiques del projecte

En primer lloc, el projecte s'articula al voltant de les rutines i destreses de pensament —*thinking based learning* (TBL) o *aprenentatge basat en el pensament*—, que parteixen dels postulats del Project Zero de la Universitat Harvard, segons els quals la cultura del pensament es crea en entorns en què el pensament de l'individu i del grup es valoren, es fan visibles i es promouen de forma activa com a part de les experiències quotidianes habituals dels membres del grup (REAGAN 2016).

Per potenciar aquesta cultura del pensament visible i visual, en el projecte s'han introduït una sèrie de rutines per promoure la reflexió, l'aprofundiment i el raonament sobre els continguts lingüístics, comunicatius i literaris. Les rutines s'utilitzen en els diferents eixos del projecte i se'n van introduint de noves amb la progressió dels cursos. Durant el primer curs, l'alumne ha de ser capaç de reconèixer el nom de la rutina per aplicar-ne el funcionament a l'activitat del quadern. A mesura que s'avança en l'aprenentatge i en l'etapa educativa, les rutines s'incorporen al procés d'aprenentatge com a eines de treball. En canvi, les destreses de pensament es mostren mitjançant organitzadors gràfics o visuals que ajuden l'alumne a relacionar, conceptualitzar i estructurar els nous coneixements, per convertir-los en coneixement significatiu i propi. Per això les activitats del quadern que van estretament lligades a una rutina o destreses de la cultura del pensament fan visible, de forma habitual i freqüent, el pensament dels alumnes a l'aula, perquè aprenguin a utilitzar, cultivar i practicar sis dimensions inherents a la cultura del pensament (REAGAN 2016):

1. *Llenguatge del pensament*: tenint en compte la premissa que el pensament determina el nostre llenguatge i el nostre llenguatge determina el nostre pensament, és important utilitzar verbs i fer preguntes que impulsin o activin el pensament. L'escala de gradació dels verbs de la taxonomia de Bloom serveix com a marc de referència per fer-ne una tria (LÓPEZ 2002).
2. *Predisposició del pensament*: cal estructurar els arguments de forma coherent i positiva, fins a automatitzar un discurs convenient i adequat.

3. *Metacognició*: reflexionar sobre el propi pensament i procés d'aprenentatge permet vehicular un aprenentatge significatiu; algunes dinàmiques inclouen fer memòria del que s'ha après, reflexionar sobre com s'ha après, valorar què ha estat més rellevant, útil o sorprenent o trobar possibles aplicacions pràctiques en la vida quotidiana d'aquest aprenentatge.
4. *Esperit estratègic*: intrínsecament lligat a la tasca docent, aquest element té present la necessitat de transformar el marc mental del professorat per estimular l'estudiant amb estratègies de pensament, oferir i proporcionar reptes i atendre la diversitat dels alumnes.
5. *Coneixement d'ordre superior*: cal poder incloure d'una manera reiterada algunes accions com *analitzar*, *avaluar* i *crear* que, seguint la taxonomia de Bloom, corresponen a verbs de pensament d'ordre superior clarament vinculats al procés cognitiu (LÓPEZ 2002).
6. *Transferència*: qualsevol coneixement o aprenentatge té sentit quan l'alumne pot aplicar-lo a altres contextos, però sobretot a aspectes quotidians o rutinaris. Per tal que la transferència sigui possible, és necessari que l'alumne sigui capaç de trobar una relació entre les diferents àrees de coneixement i d'aplicar els coneixements previs a noves situacions.

Tant les destreses com les rutines de la cultura de pensament tenen com a finalitat ensenyar a pensar per tal de «preparar els alumnes perquè, en un futur, puguin resoldre problemes de manera eficaç, prendre decisions ben meditades i gaudir de tota una vida d'aprenentatges» (REAGAN 2016). En definitiva, acostumar els alumnes a estructurar el seu pensament no és només ajudar-los a aprendre, sinó també a actuar adequadament en un futur que va més enllà de l'escola. Ara bé, per aconseguir crear a l'aula aquesta cultura de pensament, cal tenir en compte vuit condicions o elements que han de donar-s'hi:

1. *Creació de models*: compartir i debatre idees per fer visible el pensament.

2. *Entorn físic*: crear l'espai a l'aula que faciliti el desenvolupament del pensament.
3. *Expectatives*: establir un ordre per transmetre les expectatives amb claredat.
4. *Interrelació positiva*: respectar i valorar les aportacions i idees dels altres.
5. *Llenguatge*: utilitzar el lèxic i la riquesa comunicativa necessaris per descriure el pensament.
6. *Oportunitats*: oferir activitats engrescadores i properes als alumnes per aconseguir implicar-los en l'experiència de l'aprenentatge.
7. *Temps*: concretar un marge temporal per tal que els alumnes puguin pensar i formular respostes reflexives.
8. *Rutines i estructures*: donar eines i instruments per afavorir l'autonomia en l'aprenentatge i en la presa de decisions.

En segon lloc, el projecte fa èmfasi en el treball cooperatiu com un mecanisme per treballar diversos aspectes des de l'organització i gestió personal del temps i de les tasques; la responsabilitat, la flexibilitat i l'autoestima; el desenvolupament de les habilitats interpersonals; la comprensió profunda de conceptes i fins i tot la creació de xarxes de suport entre iguals, és a dir, promoure la inclusió. Per això, a través de les dues propostes de projectes s'utilitzen diverses tècniques del treball cooperatiu com el trencaclosques, el foli giratori, la roda de lectura o el rellotge de les trobades, entre d'altres.

En tercer lloc, les situacions d'aprenentatge plantegen una realitat actual, passada o previsible en el futur, que queda contextualitzada en un escenari concret i que cal analitzar i comprendre per donar-hi resposta o intervenir-hi. Les situacions d'aprenentatge que es desenvolupen a través de les activitats venen contextualitzades, és a dir, resulten properes als alumnes; són significatives, és a dir, que li permetin relacionar i posar en pràctica allò que sap, i, alhora, són rellevants, ja que tenen un sentit i una utilitat per a l'alumnat.

L'aprenentatge basat en situacions té dues finalitats. D'una banda, l'alumne haurà de comprendre la situació proposada a partir de la nova informació i l'haurà d'interpretar, desenvolupant les competèn-

cies adequades i combinant els aprenentatges d'una o més matèries, cosa que comporta la construcció de nou coneixement amb sentit. De l'altra, el fet que l'alumne afronti problemes complexos també promou que raoni, imagini, planifiqui, explori, investigui, gestioni recursos, s'autoreguli, treballi de forma col·laborativa, avaluï i comuniqui els seus aprenentatges.

Aquesta inclusió de metodologies actives permet promoure l'atenció de l'alumne i fer-lo partícip del seu propi aprenentatge. A través dels diferents eixos, les activitats es plantegen a partir dels anomenats *paisatges d'aprenentatge*, que combinen els diferents nivells d'aprenentatge de la taxonomia de Bloom amb les intel·ligències múltiples per aconseguir un conjunt d'activitats molt diverses relacionades amb un centre d'interès (LÓPEZ 2002).

Així mateix, la ludificació és una tècnica d'aprenentatge actiu que s'inclou també en el disseny de les activitats per aplicar els principis i elements propis del joc en un ambient d'aprenentatge, amb el propòsit d'influir en el comportament, incrementar la motivació i afavorir la participació dels alumnes. Utilitzar el joc a l'aula és una tècnica d'aprenentatge actiu que potencia la motivació, la concentració, l'esforç, la fidelització i també la cooperació. Incloure activitats de joc permet treballar amb elements lúdics i atractius per impulsar la participació dels alumnes i promoure que tinguin una experiència significativa i motivadora.

A partir dels jocs creats per treballar la llengua i la literatura, es facilita que els alumnes puguin interioritzar els coneixements i generar una experiència personal positiva, però també que puguin interactuar i estrènyer vincles socials entre iguals. En aquest sentit, cal remarcar que sovint es produeix un aprenentatge entre iguals: els alumnes s'ajuden i es corregeixen entre ells per seguir avançant. Més enllà d'aquesta vessant social que possibilita el joc, és important ressaltar el component emocional que genera la inclusió d'estratègies de ludificació: l'alumne s'enfronta a reptes amb la voluntat d'assolir-los i moltes vegades potser no ho aconsegueix a la primera, però adquireix eines per intentar-ho altres vegades. Incloure el joc potencia la confiança, la motivació i la superació personals. Així mateix, els elements de ludificació del projecte permeten incorporar un aprenentatge multimodal a

partir d'una activitat sentida, vivencial i emocionalment activa, produeixen una experiència d'aprenentatge i posen en pràctica molts dels coneixements treballats, és a dir, els apliquen de forma competencial.

Finalment, el projecte es recolza en una concepció del procés d'avaluació que acompanyi la proposta d'activitats i eines metodològiques. Per això els criteris d'avaluació de la proposta tenen en compte que «l'avaluació és el motor de l'aprenentatge, ja que en depèn tant què i com s'ensenya, com el que s'aprèn i com s'aprèn» (SANMARTÍ 2007). L'avaluació del projecte Punt Volat, però també de la proposta d'Itineraris Lectors, permet als professors comunicar als alumnes quins són els objectius i expectatives d'aprenentatge, a més de comprovar l'eficàcia dels mètodes d'ensenyança utilitzats a l'aula. Per als alumnes, l'avaluació ha de servir com a motivació positiva per aconseguir un reconeixement al seu esforç i consolidar l'aprenentatge.

Entenem per avaluació basada en evidències o *avaluació autèntica* un sistema avaluatiu que ens permet recopilar informació sobre l'alumne i el seu progrés, tant del producte final com del procés d'aprenentatge. Per tal que una avaluació sigui *autèntica*, cal que el procés de valoració sigui: *a)* real, és a dir, que tingui lloc en condicions semblants a la realitat; *b)* rellevant, ja que el que s'ha après ho han de poder fer servir després; *c)* centrada en els processos de construcció, en les decisions preses..., és a dir, tot el que porta implícit l'aprenentatge, i *d)* socialitzadora, ja que permet crear identitat.

A l'hora d'avaluar se segueix la premissa que cal *avaluar per aprendre*. Per a l'alumnat, l'avaluació ha de ser un element essencial per aprendre, perquè els alumnes que constaten el seu progrés i saben regular-se estan més preparats per avançar en els aprenentatges i continuar aprenent. Per tant, cal cercar estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluator i fer-lo participi i protagonista del seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, l'avaluació ha de tenir un caràcter formatiu i continu al llarg de tot el procés d'aprenentatge.

En un primer moment, s'incorporen activitats per dur a terme una avaluació inicial-diagnòstica; a partir dels coneixements previs que tenen els alumnes sobre el tema el professor ha d'adaptar i modificar les metodologies i les activitats. Alhora, en un segon punt del procés

d'aprenentatge, hi ha activitats que permeten aplicar una avaluació del procés-formativa. L'objectiu és conèixer el treball de l'alumnat i el grau d'assoliment dels objectius proposats, així com l'adquisició de les competències bàsiques. I, en darrer terme, hi ha activitats per a una avaluació final-sumativa, que possibiliten una valoració dels resultats o les evidències aconseguides.

Així mateix, és molt important que durant el procés d'aprenentatge es produeixi un retorn o *feedback* constant amb l'alumne. Per aquest motiu, és necessària l'observació diària i directa del procés de l'alumne, mitjançant l'intercanvi d'opinions entre alumne i professor, o fins i tot entre iguals per tal d'afavorir un aprenentatge continu. En aquest procés hi poden intervenir diferents mecanismes o agents d'avaluació, com són:

1. *Autoavaluació*, que permet a l'alumne fer una reflexió sobre els seus aprenentatges, rutines i hàbits, però també intercanviar valoracions que l'ajudaran a ajustar el seu aprenentatge i a reforçar aquells aspectes on hi hagi mancances.
2. *Coavaluació o avaluació entre iguals*, que es du a terme entre companys de classe i reforça l'aprenentatge entre iguals, que es produeix sovint d'una manera orgànica a l'aula.
3. *Heteroavaluació*, que prové de persones diferents de l'alumnat, generalment el professor de l'aula, un altre professor —com en presentacions davant d'altres professors o en concursos interns de l'escola—, però també famílies o persones externes —com en una participació en concursos.

Paral·lelament, cal remarcar que amb la proposta del projecte s'hi incorporen també diferents eines d'avaluació com poden ser dianes —per veure la progressió dels aprenentatges—; llistes de control —o *check-lists*—; aplicacions visuals de KPSI —o inventaris de coneixements previs de l'estudiant—, i també escales de valoració o de nivells —per graduar un assoliment—. A més a més, les activitats que queden indicades com a tasques avaluable disposen de la rúbrica d'avaluació corresponent tant per dur a terme una autoavaluació com per introduir moments de coavaluació en treballs en grup, i també per objectivar i facilitar la feina d'heteroavaluació en dinàmiques per treballar les habilitats d'ex-

pressió i comprensió oral o escrita. Aquestes rúbriques, d'altra banda, alternen una avaluació quantitativa de valoració de les evidències concretes i una avaluació qualitativa per a aquelles activitats més creatives i emmarcades dins un context d'aprenentatge.

En definitiva, les diferents eines que acompanyen l'avaluació al llarg del projecte pretenen influir directament en el que s'aprèn i en com s'aprèn per promoure un aprenentatge efectiu (STOBART, 2010). Per això, a través de les diferents propostes d'activitats indicades com a tasques avaluable es fa possible que l'avaluació constitueixi un element clau del procés d'aprenentatge tant per als alumnes com per als docents.

### 3.2. El projecte Itineraris Lectors

Les metodologies i eines que s'inclouen dins de la proposta del projecte descrit fins ara volen facilitar que els alumnes de secundària consolidin les destreses de llegir, escriure i parlar a l'aula i, alhora, fomentar vincles a través de referents culturals i artístics que conformen el mapa cultural amb el qual tots, en més o menys grau, estem familiaritzats. Per aquest motiu, el projecte inclou també una reformulació del paper de la literatura a l'aula de secundària.

En aquest sentit, la realitat lectora dels joves del segle XXI fa palesa la necessitat de sortir de la zona de confort a l'hora d'emprendre l'educació literària a l'aula de secundària. Per això el present projecte parteix de la conceptualització pragmàtica de les humanitats que defensa Nuccio Ordine (2013): per què llegim i per què hem de fer que els joves llegeixin?

D'una banda, llegir ens fa comprendre'ns a nosaltres mateixos individualment. Llegir és una acció centrípeta, que ens fa girar la mirada cap a dins nostre, per créixer emocionalment, intel·lectualment i comunicativament. I, alhora, llegir ens enriqueix com a éssers socials. Ens permet emmirallar-nos en els personatges i comprendre la complexitat de l'ésser humà i, per tant, llegir és també una acció que ens situa dins d'aquest mapa cultural de la tradició. És a dir, ens fa formar

part d'aquests referents compartits. Llegir és, doncs, una activitat intrínsecament social.

En aquest sentit, creiem que la lectura que ha de formar part de qualsevol projecte educatiu que pretengui donar resposta a la necessitat d'educar per al creixement complex i holístic dels alumnes del segle XXI. Per això la proposta literària que acompanya el projecte té com a objectiu connectar amb els interessos de cada alumne de l'ESO per tal d'aconseguir recuperar joves lectors com a bé necessari per al seu futur i el de la societat. Per aconseguir-ho, la lectura no pot sentir-se com una imposició o una vara igualitària, sinó que ha de produir-se mitjançant un interès, curiositat o voluntat del lector. La construcció d'aquest aprenentatge-ensenyament de joves lectors des de la relació afectiva-emocional passa, així doncs, per entendre que la lectura d'un llibre és sempre un acte arbitrari i parcial. Si pensem en els nostres inicis del projecte lector, ens adonarem que l'accés a la literatura es produeix per una porta que és sempre vàlida i atzarosa. Alhora, aquest projecte lector que qualsevol de nosaltres construeix serà sempre un fet parcial, perquè no existeix un moment en el camí del lector en què diguem: «Ja està, ja ho he llegit tot». Per tant, llegir és un viatge personal, continu i inacabable, que s'inicia amb la construcció de la identitat adulta, a l'adolescència.

Per aquest motiu, cal entendre la classe de llengua i literatura com una espècie de casella de sortida cap a un món de mons, històries, personatges, sentiments, aventures, però també reflexions, incògnites, dubtes, descobertes. L'aula de secundària és el començament d'aquest viatge iniciàtic que, com en qualsevol novella èpica, requereix d'un mentor o un guia que aconselli i acompanyi el jove protagonista. Aquesta concepció de l'ensenyament-aprenentatge de la literatura és el que es coneix com a itineraris lectors o literaris, i que es pot definir com un programa o pla lector que pretén cultivar el gaudi de la lectura mitjançant l'elecció lliure i fonamentada dels alumnes.

La proposta d'itineraris que acompanya el projecte suposa una estructuració de la dimensió lectora no al voltant d'una o dues lectures igualitàries i prescriptives per a tota l'aula i tot el curs, sinó al voltant d'una oferta o ventall de possibilitats. Si es té en compte el terme *itinerari*, i partint de la metàfora del viatge, es planteja l'edu-



cació literària com un conjunt de bifurcacions, possibles tries, dins del recorregut que fa l'alumne durant la seva descoberta del món literari ja d'una manera més complexa i més conscient que en l'etapa de primària.

### *3.2.1. Els fonaments pedagògics del projecte*

Una educació literària al voltant d'itineraris lectors ha de tenir com a finalitat que l'alumne dugui a terme una tria a partir de la seva relació afectiva i vivencial amb les obres. No obstant això, les lectures que es faran formen part d'un ventall de possibilitats proporcionades pel professor i, per tant, van més enllà del corpus conegut pels alumnes. L'objectiu és fomentar un acostament de l'alumne a la literatura, més enllà de les lectures contemporànies i actuals que pugui conèixer de manera autònoma. La llibertat a l'hora d'escollir lectures o altres menes de consums culturals podria donar lloc a itineraris personals incomplets o esbiaixats pel que fa a temàtica, èpoques o autors. Per tant, cal disposar de planificacions de lectura pensades i motivadores que siguin propostes estimulants.

Paral·lelament, cal remarcar que l'elecció de l'obra de lectura ha de respondre no al fet que es correspongui amb una època, sinó que continuï, aprofundeixi o complementi una lectura anterior i, al mateix temps, presenti noves bifurcacions, noves possibles lectures futures. Les lectures que es van concatenant al llarg del projecte lector de cada alumne no sempre coincidirán amb la vigent i tradicional visió historicista i cronològica de la literatura. Al contrari, el programa d'itineraris lectors és una proposta de possibilitats ordenades a partir de grans temes de la tradició literària.

Per tant, les possibilitats aportades pel professor, que han de dur l'alumne a triar-ne una o diverses mogut per l'interès individual, cal que recullin els clàssics universals i catalans amb l'objectiu d'acompanyar el creixement dels alumnes com a joves adults progressivament més complexos. Les propostes dels itineraris lectors segueixen un ordre escalable en complexitat lingüística i psicològica. Aquesta escalabilitat de les lectures fa que, amb el treball per itineraris lectors, l'aula

de llengua i literatura esdevingui la base per a un projecte lector personal que ha de perdurar al llarg de la vida adulta de l'alumne. Finalment, quan la lectura parteix dels gustos i interessos particulars de cada alumne, es produeix una experiència vivencial que pot afavorir un interès natural per a la redacció de textos de caràcter estètic i literari com a continuació d'aquest món descobert en la imaginació de cadascú.

A conseqüència d'això, treballar a l'aula a partir d'itineraris literaris dona lloc a una vivència i anàlisi individuals dels fets llegits. Així, es produeix un diàleg entre cada obra llegida i les altres que s'han llegit, però també entre els referents artístics i culturals. Dit d'una altra manera, l'alumne va teixint un mapa d'interconnexions literàries, culturals i artístiques a partir del que ha llegit, sentit, escoltat, vist, imaginat. El fet de treballar l'activitat lectora a partir dels temes universals facilita l'activació de bastides d'aprenentatge de Lev Vigotski (2020). Alhora, la lectura per itineraris lectors dona peu a una anàlisi social o comunitària de les lectures i els referents culturals amb els iguals que segueixin el mateix itinerari i també amb alumnes que segueixin altres propostes. Aquests mapes de referents culturals i artístics es construeixen, d'una manera natural i orgànica, amb el fet de compartir, debatre i comentar amb altres companys el ressò interior d'aquestes experiències viscudes.

Qualsevol proposta que s'articuli amb aquestes finalitats i característiques és vàlida; tot i així, la proposta parteix d'una organització de les lectures de l'aula de secundària al voltant de cinc eixos temàtics o, dit altrament, itineraris lectors, i al mateix temps, dins de cada itinerari es proposen tres obres per curs escolar. Els itineraris s'ordenen a partir de temes, motius i camins de reflexió més o menys arquetípics de la literatura universal. Es plantegen com un exemple o model de cànon literari que podria reordenar-se a partir d'innombrables criteris més o menys semblants als proposats. En aquest sentit, moltes de les obres incloses podrien formar part d'altres eixos. No obstant això, les diferents quinze propostes de lectures que combinen lectures col·laboratives del projecte amb altres d'alienes al projecte creat, s'articulen al voltant dels cinc itineraris següents:

1. *Viatges extraordinaris*: com en les novel·les d'aventures, d'herois i heroïnes o la literatura de viatges, el centre neuràlgic recau en el temps i en l'espai. Alhora, a través de la lectura de les diferents obres es treballa el viatge metafòric de la descoberta del propi jo. Les lectures seleccionades exemplifiquen estils, espais i èpoques diferents, per tornar a la mesura de l'ésser humà.
2. *Els camins de la vida*: la tria dels títols d'aquest itinerari pretén que el lector es pugui sentir identificat amb els fets llegits. A partir de la peripècia vital d'herois i heroïnes de ficció, es vehiculen les dificultats que comporta el pas de la infantesa a l'edat adulta.
3. *Individu i societat*: si els altres itineraris proposen lectures que il·lustrin la manera com la literatura explora la complexitat de l'ànima humana, aquest eix temàtic, en canvi, busca acostar a l'alumne la relació entre aquests individus i la manera com s'enfronten a la vida en societat. Es tracta d'apropar els lectors a diferents models de societat, tant del passat com de l'actualitat.
4. *Una altra realitat*: treballar amb la fantasia, la imaginació i la màgia, que sovint conviuen amb la quotidianitat, aporta a l'alumne un contrapunt per entendre la complexitat del món que l'envolta i, alhora, de l'ànima humana.
5. *L'expressió literària dels sentiments*: la lectura és també una eina de canalització dels sentiments, sobretot amb gèneres literaris llunyans als alumnes com són el teatre o la poesia, i la selecció de les obres d'aquest itinerari pretén desenvolupar el seu creixement emocional.

### 3.2.2. *Les eines metodològiques del projecte*

Aquest programa a partir d'itineraris lectors està pensat perquè l'alumnat se submergeixi en la lectura d'una manera plaent i voluntària, vagi desenvolupant l'autonomia lectora i acompanyi l'etapa de descoberta i creixement personal de lectures cada vegada més comple-

xes. És per això que cal un cert acompanyament per part del professorat perquè es produeixi aquesta vivència lectora a l'aula.

D'una banda, aquest acompanyament ha de començar abans d'iniciar l'activitat lectora. En primer lloc, és recomanable trencar amb la perspectiva historicista tradicional, de manera que l'alumne entengui que podrà triar les lectures del curs en funció del tema comú a cada itinerari i dels seus propis interessos i experiències personals. A més, és important assenyalar que l'obra escollida serà la primera en el camí personal de lectura, un camí amb múltiples portes d'entrada i que no s'acaba mai. En darrer terme, els estudiants hauran de tenir clar que el conjunt d'obres de l'itinerari no deixa de ser una mostra mínima del que la literatura ofereix, una mena de mapa iniciàtic. És recomanable que, abans que l'alumne esculli la propera obra que ha de llegir, el docent ofereixi una presentació dels diferents itineraris i de cada obra. Així, després d'uns dies de reflexió i investigació autònoma, els alumnes podran decidir la lectura que els desperta més curiositat.

Consegüentment, i si l'experiència de lectura s'ha de viure com una activitat plaent i que neix d'una motivació endògena, cal proporcionar a l'alumne un conjunt de consells sobre l'hàbit lector. Cal ressaltar, doncs, la importància d'una lectura constant i estesa al llarg del temps, per evitar que l'alumne postergui el començament de l'obra o la centri en pocs dies abans de la data límit assignada. A més, pot ser útil aconsellar sobre les circumstàncies espacials i temporals de lectura, és a dir, remarcar la importància de llocs silenciosos, sense interrupcions o distraccions freqüents. Alhora, com a lectors joves i en creixement, es pot treballar la utilitat d'acompanyar l'activitat lectora d'eines o estratègies com el subratllat d'idees o fragments, fitxes de lectura, ús de marcadors o notes adhesives, etcètera. Finalment, és interessant poder remarcar a l'aula explícitament les connexions presents entre les obres i la pròpia vida, per poder aplicar allò que s'ha llegit i après en la pròpia producció de textos amb intenció literària.

En segon lloc, cal tenir en compte que aquest acompanyament del professor també es pot dur a terme durant l'activitat lectora. En aquest sentit, hi ha eines metodològiques que fomenten una experiència positiva i engresquen la vivència lectora, com pot ser l'espai de

lectura, ja que possibilitar els espais físics i temporals per a una lectura profitosa pot facilitar establir uns compromisos de lectura i fixar terminis. D'altra banda, la lectura en veu alta pot esdevenir una eina d'enriquiment de la qualitat lectora i permetre crear expectatives positives entre els alumnes. La lectura expressiva o teatralitzada pot ser un punt d'arrencada positiu en l'acompanyament al lector.

Finalment, l'acompanyament de la lectura s'ha de fer quan els estudiants ja han llegit l'obra. En aquest punt de l'experiència lectora, el professor ha de facilitar una reflexió retrospectiva sobre la lectura a través de diverses activitats. En aquest sentit, cal distingir entre activitats que permeten un control o seguiment de l'acció lectora i activitats que permeten l'aprofundiment, l'acompanyament i el creixement lector. Respecte a les activitats de comprovació i seguiment de l'acció lectora, que poden ser individuals o col·laboratives, es pot utilitzar tasques de seguiment de l'activitat lectora per garantir que es comprèn l'obra llegida. Les guies de lectura poden servir per aclarir dubtes o despertar més interès entre els alumnes per la lectura escollida.

Pel que fa al segon tipus de tasques, les activitats d'aprofundiment en el significat, en l'experiència vivencial de la lectura, tenen com a finalitat promoure una anàlisi individual i comunitària o social a les quals fèiem referència anteriorment. En aquesta mena d'activitats, s'ha de donar prioritat a l'aprenentatge competencial i multimodal, en què la lectura és el vehicle o l'eina per trobar la resposta a un repte o una qüestió existencial. Aquesta resposta en forma de tasca competencial ha de girar al voltant de la creació d'un text. Per exemple, si es treballa a primer curs l'itinerari literari sobre l'heroïcitat o el viatge, es pot plantejar la pregunta-repte següent: «Hi ha herois sense capa i espasa?», o bé «Viatjar és només anar a algun lloc?». Per donar resposta a aquestes preguntes, les lectures de l'itinerari han de servir com a punt de partida per reconèixer la complexitat dels termes *heroi*, *heroïna* o *viatge*, com pot ser a través de la creació d'un quadern de viatge o un diari personal que funcioni com a recapitulació o síntesi de l'obra llegida. El diari pot concretar la caracterització dels trets heroics dels personatges en les etapes del viatge —literal o anàleg al creixement.

En segon lloc, perquè fer possible aquesta anàlisi col·lectiva del mapa de referents culturals compartits, cal poder consolidar la noció

d'intertextualitat a partir del material complementari. Donat el fet que cap text és completament original o *sui generis*, i que tots beuen i remetent a altres lectures passades i futures, cal poder fomentar la intertextualitat, sigui a través de referents clàssics —útils per contextualitzar i complementar l'obra llegida—, o bé de referents actuals —les connexions d'expressions artístiques—. Si es treballa l'obra *Romeu i Julieta*, com en la proposta actual, es pot partir del tema literari de l'amor tràgic amb propostes de la tradició catalana i universal com *Mar i cel*, *La Celestina* o *Jean Eyre*, però també amb referents culturals actuals com la versió cinematogràfica de Baz Luhrmann de 1996, o altres grans referents d'amor tràgic com *Titanic* o *Brokeback mountain*, així com referents més propers als joves, com *La maledicció de Bly Manor* (2020) o *After* d'Anna Todd en l'àmbit cinematogràfic, o la trilogia d'Stephenie Meyer o *No està escrit a les estrelles* de John Green, per a referents literaris, però també l'expressió artística més propera als alumnes, les sèries, que narren en termes postmoderns la tragèdia amorosa, com poden ser *Élite* o *Euphoria*.

Després d'aquesta reflexió individual, és interessant la possibilitat de posar en pràctica l'aprenentatge col·lectiu i l'experiència social de la lectura mitjançant debats, comentaris, ressenyes o qualsevol activitat que propiciï la posada en comú de l'experiència de lectura. D'aquesta manera, encara que no tothom estigui llegint el mateix llibre, es comparteixen comentaris i argumentacions que poden obrir la porta a una nova tria. Culminaran el procés lector les activitats pròpies d'un club de lectura, un espai en el qual es poden treballar estratègies de creació o elaboració de l'experiència lectora com ara trobar les virtuts i defectes d'un personatge, preveure diferents finals per al llibre o constatar la vigència o caducitat dels valors que proposen els llibres, entre d'altres. Aquestes activitats plurals i posteriors a la lectura facilitaran la construcció d'una comunitat de lectors que conegui i identifiqui una quantitat creixent de referents artístics i culturals compartits i, d'acord amb això, pugui definir i afinar un coneixement crític individual.

L'acompanyament del professor a l'aula de secundària per facilitar una aproximació a la lectura suposa un canvi de paradigma i plantejament de l'aprenentatge-ensenyament de la literatura, que cal poder

graduar i implementar amb sostenibilitat. Per tant, resulta indispensable que també hi hagi un trencament de la perspectiva historicista i cronològica de l'educació literària per part del professorat. D'una banda, treballar els itineraris lectors a l'aula requereix que el professor no tingui com a objectiu, abans d'implementar aquest pla de lectura, el domini exhaustiu de totes les obres. Així mateix, la diversitat d'experiències lectores dins l'aula pot requerir que el professor inclogui lectures alienes als itineraris. Per tant, els itineraris requereixen i permeten la flexibilitat i permeabilitat en l'elaboració del pla lector. Amb tot, hi ha d'haver un cert grau de concreció o d'ordre de les lectures, ja que s'ha de poder transgredir l'horitzó de referents pròxims dels alumnes. No es tracta, doncs, d'un pla lector marcat pel lliure albir sinó que la tria es fa a partir d'un guiatge. La tria de l'obra esdevé lliure i fonamentada. En darrer terme, cal ressaltar que la convivència dins d'una mateixa aula de lectures diferents no pot traduir-se en proves o tasques concretes per a cadascuna de les obres, sinó que aquestes han de vehicular la reflexió i l'anàlisi d'una manera conjunta.

En definitiva, com amb les metodologies per treballar la llengua, els itineraris lectors fan possible l'adquisició de la competència lingüística, oral i escrita, i l'accés al coneixement, però també modelen la personalitat, la creativitat i la imaginació.

#### 4. CONCLUSIONS

Les dues propostes de projectes d'innovació pedagògica, creades per treballar la llengua i la literatura a l'aula de secundària actual, tenen com a finalitat la construcció d'un espai —l'aula— guiat per un expert o referent —el professor— en el qual poder créixer i desenvolupar el potencial individual —l'alumne— per a un futur d'oportunitats. Així doncs, si reprenem les descripcions d'Ernaux (2019) del sistema educatiu de mitjans del segle xx, la intenció dels projectes és que les futures generacions recordin el pas per l'escola del primer terç del segle XXI i puguin descriure-la com «un lloc de transmissió d'un saber transformador, l'ordre i el respecte democràtics, el compromís social i mediambiental absoluts: construir la nostra identitat; desenvolupar

el gust per la ciència, l'art, la música i la literatura; respectar i dialogar en la diferència, i aplicar els coneixements nous guiats pels professors».

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BATTELLE FOR KIDS (2009): Battelle for Kids, «P21 Framework Definitions», *Frameworks & Resources*.  
<[https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf)> [Consulta: 14 setembre 2022].
- BAUMAN (2022): Zygmunt Bauman, *Tiempos líquidos*, Barcelona: Tusquets.
- CHRISTENSEN (2020): Clayton M. Christensen, *El dilema de los innovadores*, Buenos Aires: Granica-Ariel.
- DELORS (1996): Jacques Delors *et al.*, «Los cuatro pilares de la educación», dins: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana, p. 91-103.
- ERNAUX (2019): Annie Ernaux, *Els anys*, Barcelona: Angle.
- GARDNER (2010): Howard Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- GIDDENS (2000): Anthony Giddens, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Barcelona: Taurus.
- HEMMI (2013): Matti Hemmi, *¿Te atreves a soñar? Ponle fecha de caducidad a tu sueño y sal de tu zona de confort*, Barcelona: Paidós.
- HERNANDO (2015): Alfredo Hernando, *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*, Madrid: Fundación Telefónica.
- LÓPEZ (2002): Juan Carlos López García, «La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones», *Eduteka*.  
<<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>> [Consulta: 3 de setembre de 2022].
- ORDINE (2013): Nuccio Ordine, *La utilitat de l'inútil*, Barcelona: Quaderns Crema.
- POZO (2011): Montserrat del Pozo, *Inteligencias múltiples en acción*, Barcelona: Tekman Books.
- POZO (2016): Montserrat del Pozo *et al.*, *Aprender hoy y liderar mañana. El colegio Montserrat: un futuro hecho presente*, Barcelona: Tekman Books.



REAGAN (2016): Rebecca Reagan *et al.*, *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, Barcelona: SM.

SANMARTÍ (2007): Neus Sanmartí, *Evaluar para aprender*, Barcelona: Graó.

STOBART (2010): Gordon Stobart, *Tiempos de pruebas. Usos y abusos de la evaluación educativa*, Madrid: Ediciones Morata.

VYGOTSKY (2020): Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.