

## Lectura i escriptura a secundària: una wikilibreta de vacances

**Xavier Fontich**

Escola Escaladei.  
Cerdanyola del Vallès  
(Barcelona)

*L'article descriu un treball sobre el llibre de lectura que, a més d'aproximar-se al text per quatre camins diferents i complementaris, pretén explorar diversos gèneres escrits (des de l'exposició fins a la ressenya, passant per la narració, la sinopsi o l'entrevista) i incidir en quatre àmbits de l'acció didàctica: la reflexió-acció per al docent, el treball cooperatiu per a l'organització d'aula, la metacognició per a l'alumne i la dimensió significativa de la matèria.*

*Paraules clau: educació literària, escriptura, gènere, reflexió-acció, treball cooperatiu, metacognició.*

### **Reading and writing at secondary school: a wikholidaybooklet**

*This article describes a project on a reading booklet that, in addition to offering four different, complementary approaches to the text, also aims to explore different written genres (including an introduction to reviews, narration, synopsis, and interviews) and cover four teaching areas: reflection-action for teachers, cooperative work for class organisation, metacognition for students and the meaningful dimension of the material.*

*Keywords: literary education, writing, genre, reflection-action, cooperative work, metacognition.*

Tot seguit, presentem una seqüència de lectura i escriptura a secundària centrada en l'obra de Ramon Solsona *Llibreta de vacances*<sup>1</sup>. Aquest llibre, recomanat a la normativa del curs 2001-2002 per l'aleshores Departament d'Ensenyament<sup>2</sup>, constitueix un recull d'onze contes que, repartits en tres apartats de to ben diferent (humorístic, melodramàtic i metaliterari), dibuixen un ampli repertori de temàtiques i recursos tècnics posats al servei d'efectes diversos, des de sorpresius fins a humorístics o dramàtics.

### **Punt d'arrencada**

El punt de partida de la seqüència que presentem podria resumir-se en la idea següent, anotada pel professor al seu diari d'aula: «Què pretenc fer, amb les lectures de *Llibreta de vacances*, aquest any? M'agradaria que els alumnes realitzessin un treball diferent que representés una aproximació diferent de l'estudi del llibre de lectura»<sup>3</sup>. A la classe, durant el procés de lectura col·lectiva dels contes, el docent anima els estudiants a posar en comú reflexions i impressions sobre aspectes diversos dels textos, i, de manera progressiva, prepara el terreny perquè les reflexions desemboquin en la proposta de treball següent per a ca-

dascun dels relats: la creació a partir de qüestions que estimulin la nostra imaginació, l'anàlisi interna, el lligam amb qüestions externes i l'expressió de les impressions causades.

### Buscar informació..., per què?

La primera reflexió seriosa que planteja el docent fa referència al que podríem anomenar la *dimensió sociocultural dels contes*. Tot seguit, detallem els raonaments seguits a l'aula encaminats a subratllar la importància de «buscar informació» sobre els textos, una demanda escolar força comuna que sovint cau en una rutina per a l'alumne escassament profitosa (i menys avui en dia amb Internet), sobrevinguda (poques vegades està inserida en un projecte global) i poc guiada (s'aprofita poc per treballar habilitats lectores i d'escriptura).

Si, com sabem, el text està forçosament ancorat en un moment i en un espai determinats (Calsamiglia i Tusón, 1999; Cassany, 2006a), això també ha de formar part de l'educació lectora, literària o no (Colomer i Camps, 1991, cap. II; Colomer, 2005, p. 96). Passar-ho per alt, ens impedirà de capturar el sentit d'allò que requereix un coneixement previ molt sedimentat i específic, però també d'allò que, tot i no comprometre directament la comprensió global del text, no coneixem amb detall (Colomer, 2005, p. 253). Deixant de banda informació com ara l'antiga condició de docent del propi Solsona (i que pot aclarir la seva mirada irònica sobre les llibretes de vacances), hi podem trobar, en primer lloc, contes amb al·lusions a la realitat de 1991 (any de publicació del llibre) probablement desconegudes pel nostre jove alumnat: referències històriques (la caiguda del camp socialista a «L'única cosa certa»), metaliteràries (la lluita del protagonista per emancipar-se del seu autor a «Una història lamentable») o ciutadanes (els problemes viaris de la Barcelona preolímpica descrits a «Pastís d'aniversari»). En segon lloc, hi trobem contes amb aspectes més atemporals que, tot i que de ben segur que connecten fàcilment amb el coneixement del món dels alumnes, pot valer la pena de tractar-los més a fons: aspectes culturals (les referències a la virginitat de la dona a l'hora de casar-se a «Joc de peus»), socials (la paritat en les tasques de la llar i en el món laboral d'avui dia a «Cerezo rosa») o psicològics (les vivències dels protagonistes de «Per Sant Jordi, una rosa» o «La Proa del Món»). El docent planteja, doncs, la necessitat que la recerca d'informació estigui motivada i vagi dirigida a satisfer un dels dos punts anteriors o tots dos, és a dir, proposa: a) aprofundir aquelles pistes clau que ens permetin arribar a una comprensió acceptable i global del text, i b) explorar algun aspecte del

text de caire més perifèric, però que pot ser interessant de mirar amb deteniment. Un exemple clar del primer punt és l'esmentat conte «L'única cosa certa», on les referències històriques, culturals, polítiques i socials del passat recent del nostre país són imprescindibles per poder entendre l'estrany capteniment del personatge protagonista. Un exemple del segon punt és el conte «Joc de peus», un divertit relat que no ofereix grans resistències però que pot convidar, arran de diverses referències al tema, a aprofundir sobre l'origen i el significat del vestit blanc de les núvies: aquesta qüestió perifèrica pot ser motiu per girar la mirada sobre nosaltres mateixos i les nostres tradicions, com també per explorar què passa en d'altres indrets amb manifestacions ancestrals tan incomprensibles per a nosaltres com la infibulació.

Una mesura del que representa el punt a) anterior la dóna l'exercici de recuperar articles i reportatges periodístics del passat per posar sobre la taula la importància del context a l'hora d'entendre els implícits dels textos. Cassany (2006b, p. 79 i s.) proposa una activitat «de reconstrucció» d'aquest tipus a partir d'una columna d'opinió apareguda a *El Periódico* l'any 1999 i sembrada d'al·lusions històriques, socials, polítiques i culturals que l'imaginari del lector model d'aquest diari havia de permetre de desxifrar sense més problemes, però que podrien generar resistències a algú que no compartís aquests referents, com ara un estranger en el moment que es va publicar l'article o un jove lector actual. Situat a l'aula i inspirat per aquesta mateixa activitat, el docent proposa de veure un reportatge televisiu sense veu en *off* i amb so directe sobre l'agònic assassinat, l'any 1997, de Miguel Ángel Blanco (Obach, 1998). Un cop visionat, queda clar que cal realitzar una tasca de reconstrucció imprescindible que es concreta bé a matisar i reconduir la nebulosa d'informació que alguns alumnes tenen sobre aquest fet, bé a recompondre'n literalment els referents per tal que uns altres alumnes arribin a assolir una comprensió bàsica sobre el tràgic esdeveniment i el context d'indignació ciutadana del moment. El professor veu que s'ha entès bastant bé en què consisteix buscar informació i quin objectiu té i fa la transposició d'aquesta necessitat a la lectura d'un text literari, de tal manera que es tanqui el cercle: per superar la barrera de l'«això no s'entén», buscarem informació dels aspectes que ens semblin importants, informació, a més, que intentarem organitzar en un text expositiu. D'altra banda, en relació amb el punt b) anterior, podem convertir l'exploració en una via que ens porti a entrevistar persones que tinguin alguna cosa a dir sobre el tema, a explorar i a contrastar fonts diverses d'informació que ens obliguin a seleccionar i a ordenar allò que ens interessi per elaborar-ne també una exposició escrita o a dissenyar un petit qüestionari que ens serveixi d'enquesta per arribar a algun tipus de conclusió<sup>4</sup>.

### Buscar informació..., per a qui?

Arran de la pregunta d'una alumna sobre per què han d'explicar determinats referents del conte al professor si aquest probablement ja els coneix, el docent exposa que no serà ell el receptor de les explicacions, com l'alumna pressuposa: l'objectiu és que, en el marc d'una mena de «llibreta de vacances» per Internet<sup>5</sup>, els estudiants expliquin, a uns altres alumnes possibles lectors d'aquesta obra, la informació que hi han trobat i que n'han sistematitzat. Aquest petit intercanvi dialògic esdevé un moment de negociació del significat que arrodoneix el sentit de l'acció i l'emmarca dins un esquema comunicatiu real (Camps, 1998; Wells, 1999). La idea bàsica és que un «feu com si ho haguéssiu d'explicar a d'altres persones però només ho llegiré jo», mai no serà tan motivador i significatiu com un «expliqueu-ho a uns altres alumnes a través d'una publicació a la xarxa», en un ús significatiu i guiat d'una nova tecnologia entesa com un recurs que facilita la publicació de material i la recerca d'un públic específic a qui ens podem dirigir<sup>6</sup>.

### Buscar informació i educació literària

En el procés de l'educació lectora, cal fer evident a l'aprenent que no n'hi ha prou de dominar el codi per comprendre els textos, ens cal també tenir en compte el bagatge d'informació que nosaltres aportem a la lectura, tant en forma de coneixements previs que tenim «incorporats», com d'informació que ens ha estat necessari de buscar. Això, naturalment, també passa quan l'educació lectora és específicament literària: si bé un primer encontre del lector amb el text pot basar-se en una lectura «desarmada», de mica en mica, haurem de carregar-nos d'instruments, estratègies i referents per tal que la lectura literària sigui més rica i intencional. Colomer (2005, cap. 2) assenyala, per exemple, que una primera lectura descontextualitzada de l'obra ha de donar pas necessàriament a l'ús del context per assolir una comprensió més aprofundida.

En realitat, podríem dir que, en un text literari, la recerca d'informació és doblement important: pel que acabem d'exposar relatiu al context, però també per a aquelles convencions pròpies del text literari, en què caldrà anar del coneixement implícit a l'explícit. En relació amb aquest punt, si el text és literari, al pla denotatiu propi d'una notícia o d'una exposició, s'hi afegeix el pla connotatiu i les ressonàncies que comporta. Conèixer aquest pla ens permetrà veure que el text literari no es redueix a l'eix narratiu, el *què*, sinó que conté molts més nivells d'elaboració i, per tant, d'incidència estètica (Colomer, 2002).

En aquest sentit, si volem fer créixer la nostra consciència del text literari com a artefacte múltiple i complex, ens cal superar les resistències que de vegades sorgeixen en l'alumne quan l'escola proposa tractar els dos àmbits a què acabem de fer referència, el *context* de l'obra i els aspectes relatius a la *convenció literària*, reconeixent que, probablement, l'origen d'aquestes resistències es troba en la dinàmica més aviat «inercial» que han acabat adquirint a l'aula. Pel que fa al primer punt, no n'hi ha prou de traduir la importància del context a consignes del tipus «busqueu informació sobre l'autor i l'època». Més amunt, hem proposat un possible camí consistent a elaborar, conjuntament amb els alumnes, un discurs sobre la necessitat del context i que «acompanyi» les eventuais consignes respecte d'això. Pel que fa a les convencions literàries, dels problemes que Ballart (1997) diagnostica per a l'estudi de la retòrica, podríem retenir-ne l'aïllament dels inventaris, que no ajuda a veure quin efecte es deriva de l'ús de cada recurs, com també el poc encert a l'hora de diferenciar quins recursos són més rellevants i quins són més secundaris. L'estudi del context i de les convencions literàries probablement acabaran generant en l'alumne (i qui sap si en més d'un docent) la comprensible sensació segons la qual el que havia de facilitar la lectura, lluny d'una funció mediatadora, acaba interposant-se entre nosaltres i l'obra com una nosa gratuïta, absurda i prescindible que arruïna el gaudi lector.

És potser per això que cíclicament ressorgeix amb força la idea ben-intencionada i «immanent» segons la qual, com que l'objectiu de l'educació literària és desvetllar el plaer de la lectura en l'aprenent, el procediment principal que hem de seguir passa necessàriament per la presa en consideració de dos models: el propi docent (i les lectures que l'han marcat) i el lector real i no escolar (que no realitza activitats de lectura) (Pagès, 2006). L'escola, però, té la missió de construir la competència literària en el context d'una gran diversitat de situacions d'ensenyament-aprenentatge i, per això, més enllà del (o potser hauríem de dir *juntament amb el*) desenvolupament d'aquesta competència a través de la intuïció, la sensibilitat o la important experiència personal del docent, cal que l'acció didàctica busqui també recolzar-se en aquells passos intermedis que la recerca s'esforça a proposar-nos i que a més ho fa no pas descartant camins, sinó intentant orquestrar-los sàviament. Així, com dèiem, ens cal anar de la recepció descontextualitzada a l'ús de la contextualització i del coneixement implícit de les convencions al seu coneixement explícit, juntament amb unes altres línies d'avenç: de sentir la literatura com un fet aliè a sentir-s'hi implicats, del domini incipient de les habilitats lectores al seu domini expert, de l'apreciació d'un corpus restringit de lectures a un altre de més ampli o de formes limitades de fruïció a formes diverses (Colomer, 2005, cap. 2).

En el present treball, ens hem centrat en els passos *lectura descontextualitzada-contextualitzada* i *consciència baixa-alta de les convencions literàries*, partint de la base que, en tots dos casos, cal que els alumnes vegin la necessitat d'integrar informació sobre el text i que el docent actuï de forma intencional (una informació pertinent), progressiva (un ritme adequat) i dosificada (una quantitat ajustada), per tal d'anar ampliant el seu repertori de recursos d'intervenció, un fet imprescindible si vol enfrontar-se de forma més afinada a un camp tan inequívocament vast i complex.

## Els apartats del treball

Com ja hem apuntat més amunt, el docent estableix un itinerari consistent en quatre apartats que anomenem «*Creació a partir del conte*», «*Dins del conte*», «*Fora del conte*» i «*Opinió sobre el conte*», en un intent de fer una aproximació complexa al relat que vagi més enllà de la bateria lineal de preguntes<sup>7</sup> i que combini alhora activitats diverses de lectura i escriptura, tot explorant de forma guiada set gèneres textuais: la fitxa, la sinopsi, la narració, l'exercici escolar, l'exposició, l'entrevista i la ressenya (Ferreiro, 2002; Colomer, 2005, cap. 7).

### Creació a partir del conte

Per a l'apartat de creació, es proposa als alumnes que realitzin una *sinopsi* i una *narració literària*, dos gèneres de caire ben diferent, tant pel que fa a les demandes lingüístiques i comunicatives com al grau de familiarització dels alumnes amb cadascun d'ells, però que reclamen, tant un cas com l'altre, un seguit d'activitats d'acompanyament que els justifiquin. La manera d'introduir la sinopsi és reflexionant sobre la importància que té introduir cada relat al possible usuari de la llibreta de vacances amb un text *breu* (de no més de quatre o cinc línies), *sumari* (centrat únicament en l'inici del relat) i *intrigant* (pensat per convidar el lector a enfrontar-se amb el text sencer). Aquests tres trets s'elaboren conjuntament a partir de la lectura de models de sinopsis que els alumnes troben a la cartellera de cinema del diari. A la llista de trets apuntats a la pissarra, s'hi suma la necessitat de fer sempre una fitxa tècnica també sumària per «ubicar-hi» el conte, un text que no viu flotant per l'espai, sinó que ens arriba a nosaltres, lectors, en el marc d'un recull que en aquest cas té un únic autor, un títol unitari, un responsable editorial i un any de publicació (i, eventualment, de reimpressió). Aquesta sinopsi se situarà en una de les «portes d'entrada» del *wiki* final. Tot i que, per posar en pràctica els tres trets esmentats, s'haurien pogut treballar mecanismes gramaticals com ara la nominalització o les aposicions, l'únic recurs que s'explicita i s'anima a usar és el de les pre-

gundes retòriques. Pel que fa a la segona demanda, cal subratllar que la creació a partir de lectures que han estimulat la nostra imaginació és una activitat a bastament explorada a l'escola, i fins i tot podem dir que és l'essència de la creació literària<sup>8</sup>, més enllà de l'arrelada visió de l'obra com a fruit d'un dolorós part del geni, sempre màgic, imprevisible i irracional. Ben al contrari, els escriptors de seguida t'avisen que, quan la inspiració arriba, és millor que «t'enganxi treballant»: escrivint i reescrivint, revisant i rellegint, demanant el parer a tercers, revisitant les lectures realitzades i observant la realitat de l'entorn amb ulls sempre renovats. El docent sospesa la possibilitat de proporcionar ell mateix material manipulatiu per estimular la creativitat, però opta per fer que les idees sorgeixin de forma col·laborativa (vegeu més avall).

### Dins del conte

Tot i el perill de caure en un excés de zel estructuralista que atomitzi en peces el que és més que la suma de les parts, ens convé vetllar i donar resposta a la necessitat d'explorar les parts del text literari, perquè, com hem vist, part de l'educació literària consisteix certament a saber mirar el text narratiu com un artefacte elaborat sobre uns principis constructius determinats (Colomer, 2005, p. 88), el més bàsic dels quals pot ser el de conjunt d'accions protagonitzades per un personatge (Colomer, 2002, p. 12). Quins són els altres elements igualment necessaris? Quins són els efectes que ens sorprenen i quins són els recursos emprats per generar-los? Com podem ampliar els nostres recursos per mirar de forma més intel·ligible (i intel·ligent) el text? Una certa exploració narratològica persegueix, en definitiva, que l'alumne vegi el text com a resultat d'un seguit de recursos convenientment emprats i no com una «pluja de flors», i per això proposem de rastrejar un conjunt reduït d'elements a partir dels que indica el propi llibre de text (Mateu i altres, 2003), i que nosaltres concretem en personatge, narrador, temps, vocabulari específic, espai, pes del diàleg i estructura. Proposem, així mateix, que aquesta anàlisi vagi encapçalada per una fitxa sumària que anticipi els elements que s'exploraran, com ara la quantitat i el nom dels personatges. Un element que és analitzat més detalladament a classe és el del clímax narratiu, i això es fa a partir del visionat d'un fragment filmic, tal com es descriu a Fontich (en premsa): l'anàlisi de l'estructura des del punt de vista dels efectes que genera sobre el lector permet que cada grup analitzi el seu conte centrant-se en la variable que consideren més rellevant, com ara la incertesa, la tristesa o la sorpresa. Es proposa, així mateix, de realitzar un exercici escolar consistent en una bateria de frases amb informació de quatre menes (falsa, verda, verdadera, que es pugui inferir o que no es pugui inferir), amb l'objectiu de

posar de relleu la importància de veure el text literari com un objecte que sap multiplicar el sentit amb ressonàncies que tant poden portar a l'equivoc (bé per la seva malícia, bé per la nostra imperícia) com a l'economia verbal o a l'ambigüitat<sup>9</sup>.

### **Fora del conte**

Més amunt, hi exposàvem la necessitat de fer veure als alumnes que un text, sigui literari o no, està inevitablement lligat al context social i històric des del qual s'ha concebut i s'ha escrit, i remarcàvem com, de fet, aquesta idea ha estat justament la que ha iniciat la present seqüència didàctica. La demanda que els alumnes havien de satisfer en aquest apartat era la de buscar informació contextual en dos nivells diferents: aquella imprescindible per a la comprensió del text i aquella que ens pot aclarir algun aspecte perifèric del text igualment interessant d'explorar. Per al primer nivell, es proposa als estudiants que realitzin una exposició escrita, un gènere que demana exercitar-se en dos aspectes concrets: a) en la recerca, ordenació i síntesi de la informació trobada en fonts diverses, i que nosaltres proposem que ho facin a partir d'un guió de cinc punts: què vull saber, què en sé, com ho sabré, quina informació n'he trobat, què n'he après (Serafini, 1985); i b) en la redacció clara, seguint les nocions de *bellesa*, *adequació*, *claredat* i *correcció* que es treballen sumàriament a l'apartat «Escriure bé» del llibre de text. Per al segon nivell, es proposa als alumnes que realitzin o bé una entrevista o bé una enquesta. Pel que fa a l'entrevista, i mentre els nois i noies rumien a qui creuen que en podrien fer una, s'exploren a l'aula alguns trets d'aquest gènere periodístic tan interessant: els tipus d'entrevista que hi ha, els apartats que ha de tenir o el fet que hi pot haver o no preguntes formulades explícitament (Fernando i altres, 1998), així com les facilitats que avui ens dona Internet per accedir a determinades persones i realitzar l'entrevista «per escrit». Finalment, pel que es refereix a l'enquesta, se n'explora un exemple del llibre de text i es proposa que la mostra sigui reduïda i que necessàriament hi hagi (amb gràfics o sense) un comentari interpretatiu de les informacions recollides.

### **Opinió sobre el conte**

Més avall, hi expliquem el procés seguit per elaborar la ressenya, que té com a objectiu posar en evidència tant els dubtes que suscita entre els alumnes l'expressió escrita de l'opinió com les eines que poden emprar per respondre a aquesta demanda freqüent de forma rica: indirectament, escapant al pobre formulisme de *m'ha agradat / no m'ha agradat* i veient l'elaboració d'una ressenya com una oportunitat per repassar els fragments del text que considerem dignes d'atenció, i de



fer-ho, a més, d'una manera matisada i sobretot modalitzada. En relació amb aquest darrer punt, els alumnes descobreixen que hi ha maneres d'exposar les opinions de forma implícita (a través de la selecció lèxica, per exemple; Bordons i altres, 1998 i 2000; Macià, 2005) i que això resulta rellevant, tant quan som lectors com quan som escriptors (Casany, 2006b).

## La intervenció a l'aula

L'organització que acabem de descriure pretén, com hem dit, enriquir i complexificar el treball de lectura i vol tenir un correlat en una intervenció a l'aula també diversificada en què compta no només *què* fan els alumnes, sinó també *com* ho fan i *per què*, i *com* actua el professor, en el seu paper d'animador i guia però també d'agent que reflexiona sobre la pràctica. Intenta, en definitiva, que aquesta intervenció didàctica atengui, en la mesura del que sigui possible, quatre àmbits del que podria ser un tetràedre didàctic: la reflexió-acció per al docent, el treball cooperatiu per a l'organització d'aula, la metacognició per a l'alumnat i la dimensió significativa de la matèria. Tot seguit, hi exposem, en primer lloc, alguns dels referents teòrics que s'han tingut en compte en relació amb aquests quatre punts i, en segon lloc, el desenvolupament a grans trets de la seqüència a l'aula.

### Alguns referents teòrics

La *recerca-acció* (McKernan, 1996) pot entendre's com una acció a l'aula desplegada en un seguit de bucles d'intervenció que dilaten l'acció docent i que creen l'imprescindible espai per a la reflexió, amb avantatges en diversos nivells: perdre la por de la intervenció, perquè «l'error» del docent és un motiu no pas de punició, sinó per reflexionar sobre la subsegüent implementació que el model preveu i exigeix; estimular la reflexió no només sobre les pròpies intencions del docent, sinó també sobre com aquest se les heu amb els imprevistos que sorgeixen, com també sobre aquelles idees que la intuïció proporciona, però que cal polir i contrastar a l'aula de forma recursiva; tenir el docent, en definitiva, les regnes del seu propi desenvolupament professional, establint diagnòstics, realitzant provatures, revisant fórmules escolars valuoses però de vegades desnaturalitzades per la rutina, equivocant-se, encertant-la, arriscant i aprenent. El docent entra, així, en una dinàmica recursiva que afavoreix la presa de consciència del propi comportament i el contrast constant entre les intencions i la realitat, una dinàmica que es concreta en el diari

del docent. Zayas (2005) parla d'aquest document mitjançant els termes següents:

*considero necesario para el profesor llevar un diario con las anotaciones sobre el desarrollo de las clases, así como evaluar periódicamente las dificultades y logros del trabajo realizado. Estas anotaciones y valoraciones periódicas pueden hacerse públicas, una vez reelaboradas, de modo que se puedan compartir con otros profesores. Ésta es una de las funciones de mi blog Darle a la lengua.*

Cal, però, que aquesta dinàmica metacognitiva (Tesouro, 2005) també s'estimuli en l'alumne, tal com també recorda l'esmentat autor (Zayas, 2005):

*creo imprescindible hacer frecuentes altos en el camino para conversar con los alumnos acerca de lo que estamos haciendo, por qué y para qué lo hacemos, en qué momento del proceso estamos, etc. Se trata de evitar, de este modo, que las tareas parciales impidan tener una visión completa del proyecto de trabajo global».*

Considerem que, en la present seqüència, hi ha un intent de treballar la metacognició des de quatre àmbits: el diàleg en gran grup, el diàleg en petit grup, l'elaboració d'un diari d'aprenentatge i l'elaboració d'un informe final i un *wiki*. Pel que fa al diàleg en gran grup, podem dir que es produeix arran de la diversitat d'accions que es porten a terme a l'aula: la lectura dels contes i la posada en comú d'unes primeres impressions («m'ha agradat», «m'ha sorprès», «m'ha desorientat», «m'ha resultat fastigós», «m'ha interessat», «m'ha enganyat», «m'ha divertit»...); la devolució del professor en forma de demanda per afinar més les opinions i explicitar en què consisteix el joc, l'engany, la sorpresa o allò desconcertant; la discussió col·lectiva de determinats referents interessants d'explorar o imprescindibles de conèixer, o la recerca conjunta del tema de cada conte, anant de l'accident (allò que *ens narra*) a la categoria (allò que *ens diu*). És, però, en el diàleg en petit grup que pot desplegar-se d'una manera més participativa aquest tipus de reflexió. En tercer lloc, l'elaboració d'un diari d'aprenentatge persegueix de crear, progressivament, una autoimatge d'aprenent conscient del que ha fet. Wells (1999, p. 331) proposa la necessitat que aquests documents vagin més enllà del simple registre cronològic i que siguin espais per a la reflexió autèntica sobre «allò que podríem fer». Finalment, en el model que adoptem, l'elaboració d'un informe final busca que l'alumne verbalitzi allò que ha fet, com ho ha fet i què considera que ha après, i que ho faci pensant en el recorregut que ell mateix ha seguit de la mà del professor, de manera que les explicacions d'aquest i la pròpia experiència passen a tenir un estatus important i visible, bàsic per a la reflexió sobre «com he arribat fins aquí», amb

l'ajut dels dispositius que, al llarg de la SD, han promogut aquesta reflexió: diàlegs en gran grup i en petit grup, treball cooperatiu, diari d'aprenentatge i elaboració d'unes guies didàctiques inserides en el *wiki* final.

El docent ha proposat un objectiu que cal assolir cooperativament sobretot en petit grup, generant dinàmiques asimètriques en què, simultàniament i de forma més aviat cíclica, els grups treballen ara concentradament ara de forma dispersa o amb poca disposició. Com li cal situar-se davant d'aquesta màxima diversitat, d'aquesta intensa activitat a nivells diferents?, què passa quan els estudiants parlen entre ells? Els nois i noies parlen i de vegades discuteixen o criden, i sovint la classe pren un cert aspecte caòtic, però se sorprendrà de descobrir que, en la majoria de casos, no només *estan fent la feina*, sinó que aprenen a fer-la *treballant cooperativament* (Johnson i altres, 1994). El docent vetlla perquè, enmig d'un cert rebombori, els alumnes sàpiguen construir, progressivament i de forma autoregulada, un nou espai de relació a l'aula (Grau, 2006) i preveu l'obligació de satisfer determinades demandes per tal d'obtenir evidències sobre com s'ha treballat, evidències que se sumaran a l'observació directa i als diaris d'aprenentatge. Si partim dels plantejaments vigotskians sobre l'elaboració social del coneixement i la necessitat d'establir interacció per interioritzar-lo, cal que el docent no acapari el que alguns quantifiquen en un 80% del temps de classe (Coelho, 2006) i «cedeixi la paraula» als aprenents. Senyalem, alhora, que tant els gèneres diversos com també la discussió en gran grup i en petit grup o la importància d'interessar-se per les aportacions dels companys, són continguts importants que ja es treballen a bastament a l'escola, és a dir, que ni conceptes, ni procediments, ni actituds no són completament nous per als alumnes. La nostra seqüència pretén de relligar aquests continguts de nivells diferents en el marc d'un projecte unitari i intencional en vistes a assolir un *aprenentatge significatiu* més afinat (Camps, 1994; Wells, 1999, p. 320; Galagovsky, 2004).

## El desenvolupament de la seqüència

El projecte que ens hem proposat de realitzar segueix el model de les seqüències didàctiques (SD) segons el desenvolupament teòric i pràctic de Camps (1994, 2003) i pretén, com ja ha estat dit més amunt, interrelacionar activitats de lectura i d'escriptura. Aquest model de SD consta de tres fases, tal com s'il·lustra en el quadre 1: una primera fase d'exploració del problema i de la possible recerca que pugui donar-hi resposta; una segona fase de desenvolupament d'aquesta recerca, d'una manera més o menys oberta, i una tercera fase de recuperació metacog-

Quadre 1

FASE 1	FASE 2	FASE FINAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura col·lectiva.</li> <li>▪ Reflexions inserides en la lectura.</li> <li>▪ Exemplificació d'un aspecte que convé aprofundir.</li> <li>▪ Establiment d'un itinerari de quatre punts per explorar: creació, dins, fora, opinió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finalitat: elaboració d'una llibreta de vacances autèntica per Internet.</li> <li>▪ Treball cooperatiu en petits grups.</li> <li>▪ Elaboració d'una guia didàctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Publicació amb format <i>wiki</i> dels textos generats.</li> </ul>
Diari d'aprenentatge.		

nitiva a través de l'elaboració d'un informe que expliqui el procés seguit. Tot seguit, passem a descriure, a grans trets, com s'ha anat realitzant a l'aula cadascuna d'aquestes tres fases.

### Fase 1

Com ha estat dit, aquesta fase pretén entrar en matèria. Es busca compartir la lectura dels textos i de posar en comú les interpretacions que els alumnes proposen fer d'alguns passatges poc clars. És el moment de proposar el canemàs de tota la SD i val a dir que, en el nostre cas, ha estat una vegada completats els passos d'aquesta fase que hem lliurat als alumnes l'esquema del quadre 1, per tal de preservar el moment de la lectura del moment de la demanda escolar i aconseguir que l'eventual necessitat de fer-ne una lectura aprofundida sigui sentida com a «natural» en la mesura del que sigui possible. Així, de forma retrospectiva, es resumeix el que ha estat fet a l'aula fins aleshores, se n'explicita el sentit i se'n defineixen els dos moments següents amb claredat.

### Fase 2

Es passa, així, a la fase 2, que consisteix a desenvolupar l'itinerari de quatre camins descrit. Com hem dit, l'objectiu que mourà la seqüència és el projecte d'elaborar una llibreta d'activitats amb format *wiki* que aplegui un conjunt de textos generats al voltant d'aspectes diversos de cada conte i que contingui indicacions didàctiques adreçades a possibles usuaris d'aquesta llibreta, partint de la idea segons la qual la millor manera d'aprendre és ensenyar. Les dues decisions bàsiques que es prenen són les següents: dividir el grup classe en deu equips de dues persones i un de tres per explorar els onze relats de llibre, i establir que cada grup no se centri en un sol conte, sinó que en trïi quatre, un per a

cada apartat. En cadascuna de les activitats, s'intenta que hi hagi una certa interacció entre el treball en petit i gran grup, tal com hem il·lustrat més amunt amb el treball de la sinopsi. Tot seguit, en detallem dos exemples més.

Pel que fa a l'elaboració d'un text d'opinió, el professor demana, de forma volgudament precipitada (en un final de classe i sense cap més consigna), una opinió sobre el conte que cadascú ha llegit: els alumnes escriuen convençuts que no ho fan gaire bé i pensen més a sortir al pati, però es genera l'allau de preguntes i queixes que s'esperava (i que el professor anota escrupolosament després de la sessió): «No me'n recordo», «L'he de repassar», «Hem de dir de què va?», «Hem de dir el que hi passa o el que en pensem?», «Hem de dir si ens agrada?», «Hem d'opinar sobre la història o sobre el conte?». L'endemà, es repassen alguns d'aquests dubtes, destacant-ne la pertinència i, alhora, la necessitat de donar-hi resposta bàsicament a dos nivells: l'estructura de la ressenya i l'expressió de l'opinió. Pel que fa a l'estructura bàsica que haurà de tenir la ressenya, es proposa una ordenació tipus de paràgrafs (P) com la següent: P1: «El conte... pertany al llibre..., un conjunt de relats que expliquen...»; P2: «En voldrem destacar els aspectes següents...»; P3: «Pel que fa a...»; Pn: «En resum...». Pel que respecta a l'opinió, el docent mira d'evitar el recurs a la instrucció directa i proposa una pregunta i una activitat (cf. «Diari del professor: 9 i 10 d'octubre») per posar al descobert com, a través de la selecció lèxica, podem comunicar el nostre parer d'una forma indirecta, matisada i rica. «Pregunta: "En quin paràgraf d'una ressenya és millor exposar-hi l'opinió?". Resposta: "En cap, ja que la nostra ressenya haurà d'evitar d'expressar l'opinió en termes de m'agrada/no m'agrada i fer-ho a través de la selecció del lèxic"». Activitat: «Quina d'aquestes frases (F) expressa opinió i en quin sentit? F1: "Ha dimittit el directiu del Barça Echevarría, per presumptes vincles amb la Fundación Francisco Franco". F2: "Han fet dimitir el magnífic directiu del Barça Echevarría, gran patriota i admirat membre de la Fundación Francisco Franco". F3: "Han fotut fora el fatxa de l'Echevarría"». Aquesta porta a parlar del terme «modalització», que el definim com la presència de l'emissor en el text, i tot seguit proposem de realitzar una taula de lèxic modalitzat que serveixi de recurs per a l'escrit de la ressenya, amb noms (*monument, èxit, fracàs, intent...*), adjectius (*excel·lent, fallit, malaurat...*), verbs (*elaborar, construir, combinar, aconseguir, desagradar, rebutjar...*), adverbis (*magníficament, molt, poc...*) i expressions (*ben resolt, molt rodó, hi trobo a faltar, hi sobren...*), a més d'inicis explícits d'opinió (*segons el meu parer, jo crec que...*).

Pel que fa al text de creació, cada grup s'encarrega de fer circular un paperet amb el títol del conte. En aquest paperet, els altres grups hi

podran anotar propostes creatives en forma de llista, que seran garbellades pels grups respectivament fins que se'n triï la que haurà agradat més. Al cap d'una setmana, hi haurà un primer esborrany del conte desenvolupat que tornarà a circular, però aleshores anirà junt amb un full d'avaluació on tothom hi anotarà valoracions i suggeriments de millora a partir d'un «guió d'avaluació entre grups», que contemplarà els aspectes següents:

- Originalitat («Trobes que és un relat original?», «Què te n'ha cridat més l'atenció?», «S'entén bé?», «No queda clar?», «Què faries per millorar aquest punt, si creus que no està ben resolt?»).
- Vocabulari («És ric, pobre, irrellevant, encertat...?», «Trobes que es podria millorar?»).
- Personatges («Creus que està ben dibuixat, el seu caràcter?», «Et sembla que seria necessari i bo per a la història saber més coses dels personatges?», «Quines idees donaries tu perquè es veiés més clara la manera de ser del protagonista: gustos, aficions, amistats, estudis...?»).
- Llocs i temps («Tenen simbolisme?», «Consideres que estan ben descrits, poc descrits...?», «Quines millores hi faries?»).
- Narrador («Hi trobes alguna incoherència, per exemple, que un narrador personatge pugui explicar-nos els pensaments d'un altre personatge?»).
- Diàlegs («Trobes que són àgils, curts, amb intercanvis ràpids?», «Cada intervenció és més aviat llarga?», «Els verbs de dir són variats?») (cf. «Diari del professor: 20 d'octubre»).

### Fase 3

A part de completar el *wiki* segons el compromís contret, cada alumne haurà d'elaborar un informe explicatiu i valoratiu, on, a més, s'adjuntaran en un annex tots aquells materials generats al llarg del projecte, tant aquells provinents del professor, com aquells provinents dels propis alumnes (informació trobada, textos provisionals, notes a mà del diari d'aprenentatge...). Val a dir que, en aquest darrer grup de feines, també s'hi compta un treball ortogràfic en petit grup, consistent a posar en comú els errors marcats pel professor i a distribuir-los en tres columnes: els que podem reparar i explicar, els que podem reparar però no explicar i els que no podem ni reparar ni explicar.

## Darreres idees

Quan s'inicia la SD que acabem de presentar, el professor parteix d'unes idees com les que han estat descrites, però no sap quin aspecte final tindrà el projecte ni quins camins acabarà seguint: bloc, pàgina web

amb *dreamweaver* o *wiki*?, quina projecció tindrà dins la xarxa?, quin aspecte final adquirirà el treball cooperatiu (apartats, guies didàctiques...)?, quin control del grau de seguiment dels alumnes hi haurà durant el període de creació de textos, correcció, valoració en grup, etc.? És una incertesa controlada en què serà la dinàmica que es creï a l'aula el que indicarà els camins que caldrà seguir i les formes d'intervenció, avançant pas a pas i generant una lògica d'expectatives i respostes que resulti motivadora, tant per al professor com per a l'alumne: d'una banda, el docent sap on vol arribar i que es parteix d'un text que té entitat i, d'altra banda, l'aprenent sent que està protagonitzant alguna cosa nova. És evident que el projecte dissenyat queda molt a mig camí pel que fa a resultats tangibles: les ressenyes no són prou modalitzades, les anàlisis dels relats són pobres i poc innovadores, algunes sinopsis no acaben d'entendre que la síntesi hi és un valor, fins i tot hi ha hagut alumnes que no han realitzat totes les activitats que ens havíem compromès de fer entre tots. Zayas (2006) ens fa la reflexió següent:

*Hacia mayo siempre tengo la sensación de que mis alumnos están ya preparados..., no para pasar de curso, sino para iniciarlo. Entienden mejor las instrucciones, entran con facilidad en los sitios donde tienen preparada la información, reconocen términos gramaticales imprescindibles para hablar de las actividades, han cubierto algunas lagunas que dificultaban enormemente el trabajo al principio de curso, comprenden mejor los textos que les proporciono, reclaman mi ayuda de forma ordenada, piden disculpas cuando regaño a alguien por molestar, conocen mi interés por ellos y corresponden con su afecto, aceptan (soportan) mis manías... Quisiera que ahora comenzáramos el curso... Ahora podrían empezar a aprender... Ahora podría comprobar que aprenden y que tienen interés en hacerlo, me digo ¿Pero es que no han aprendido? Claro que han aprendido: todo lo que he señalado antes también son aprendizajes. Pero, ¿podrían pasar un prueba ajustada al nivel señalado por el currículo? También me pregunto si les servirán de algo estos aprendizajes el curso próximo. ¿Los incorporarán a su trabajo? ¿Los advertirán sus profesores? ¿O todo tendrá que volver a empezar?*

Les preguntes finals d'aquest fragment apunten a una paradoxa que no hauríem de defugir mai, i que és especialment rellevant a la franja d'edat que ens ocupa: la certesa que l'aprenentatge produït és valuós però alhora difícil (i qui sap si impossible) de capturar i quantificar en tota la seva dimensió.

## Notes

1. L'experiència s'ha dut a terme a l'escola Escaladei durant el primer trimestre del curs 2006-2007 a quart de secundària. Agraïm als nois i noies l'interès i l'en-

tusiasme mostrats, com també als companys del centre les facilitats per poder usar l'aula d'informàtica durant una sessió i al Jordi Fontich, l'ajut i els consells per elaborar el *wiki*.

2. No apareix, però, a les llistes d'estudis recents, com l'obra col·lectiva de Moya (2005) o el magnífic i imprescindible estudi de Verdaguer (2002 i 2005). Per fer una reflexió diàfana al voltant dels criteris de selecció d'obres i el cànon literari escolar, cf. Colomer (2005, capítol 5 i p. 206 i s.). Per fer una selecció solvent de lectures, vegeu la base de dades sobre 295 obres en català per a l'ESO elaborada per Rosa Sensat i accessible en línia al web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

3. Podeu consultar el diari sencer del professor a l'apartat «Entre bastidors: *Diàris d'aprenentatge*», del lloc <<http://wikilibretadevacances.wik.is>>. A partir d'ara, remetem el lector a aquesta adreça cada vegada que fem referència al nostre *wiki*, i l'advertim també que, curiosament, és més accessible amb el programa Firefox de Mozilla (de descàrrega gratuïta) que no pas amb Internet Explorer.

4. Vegeu, al *wiki*, exemples d'exposicions, entrevistes i enquestes generats a partir de contes com ara «L'única cosa certa», «Cerezo Rosa», «La inspiració del novel·lista», «Una història lamentable», «Amor mètric» o «Joc de peus».

5. Tal com apuntem al darrer apartat del present escrit, no és fins més endavant que aquesta proposta es concreta en un *wiki*, una eina gratuïta, accessible (a <[www.wik.is](http://www.wik.is)>) i fàcil d'elaborar i manipular, i que és una mena de combinació en línia dels programes Explorer i Word.

6. El *wiki* elaborat es basa en el bloc «Fent bullir l'olla», instal·lat al projecte *Escoles en xarxa*, de <[www.vilaweb.com](http://www.vilaweb.com)>, i on els alumnes de segon de secundària del mateix centre hi van penjant escrits breus elaborats a català. Al final de l'escrit, hi adjunten ara i adés una invitació a participar al *wiki* de quart.

7. Per a una proposta d'aquest tipus justament sobre aquesta obra, cf. <[www.aelc.com](http://www.aelc.com)>.

8. Per a la complexa noció d'intertextualitat, cf. Mendoza i altres (1998); per a propostes didàctiques basades en els temes literaris, cf. Fernando i altres (1999), Bordons i Díaz-Plaja (2004) o Arenas i Bordons (2006).

9. Els alumnes valoren els equívocs de «Cerezo rosa» o «La Proa del Món» i subratllen el desconcert que els produeix «L'única cosa certa»; finalment, les interpretacions d'uns alumnes a propòsit de «L'amant dels diccionaris» («És Maurice al darrere de l'assassinat de Jean Jacques?») i «Amor mètric» («Representa la referència final al sonet una declaració velada d'homosexualitat?») són considerades extremes per un sector de la classe i la controvèrsia generada posa de relleu l'ambigüitat del text literari.

## Referències bibliogràfiques

ARENAS, C.; BORDONS, G. (2006): «*www.viulapoesia.com*, un web poètic per aprendre poesia i aprendre també altres coses». *XII Tallers de Llengua i Literatura Catalanes*. Barcelona. SEDEC, 10 i 11 de febrer.

BALLART, P. (1997): «Retòrica», a J. ABELLAN i altres: *Introducció a la teoria de la literatura*. Manresa. Angle.

BORDONS, G. i altres (1998): *La lingüística aplicada al comentari de text*. Barcelona. ICE-UB (versió reduïda a G. BORDONS i altres (2000): «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text». *Articles*, núm. 22).



- BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (2004): «Una seqüència didàctica a partir d'un tema: la fascinació pel cos de la persona estimada», a G. BORDONS; A. DÍAZ-PLAJA, (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona. Graó.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- CAMPS, A. (1994): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», a A. CAMPS (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A. (1998): «Ensenyar a escriure a l'educació secundària», a A. CAMPS; T. COLOMER (coord.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. ICE-UB i Horsori.
- CAMPS, A. (2003): «Introducció», a CAMPS, A. (comp.): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.
- CASSANY (2006a): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona. Empúries.
- CASSANY (2006b): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona. Paidós.
- COELHO, E. (2006): «El món a les nostres aules». Cinquè Simposi Llengua, Educació i Immigració: «Nouvinguts, fins quan?». Girona. ICE-UdG i UB, 23 i 24 de novembre.
- COLOMER, T. (dir.) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona. Rosa Sensat i Edicions 62.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001): «Resolució de 29 de maig de 2001, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'Ensenyament Secundari de Catalunya per al curs 2001/2002». *Full de Disposicions i Actes Administratius*, núm. 870.
- FERNANDO, E. i altres (1998): «Crèdit 3. Gèneres periodístics», a *Català, 2n de secundària. Lleta 2000*. Barcelona. Cruïlla.
- FERNANDO, E. i altres (1999): «Crèdit 8. Temes literaris», a *Català, 4t de secundària. Lleta 2000*. Barcelona. Cruïlla.
- FERREIRO, E. (2002): «Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector». *Lecturas sobre Lecturas*, núm. 3.
- FERRÉS, J. (1998): *Com veure la TV*. Barcelona. CAC.
- FONTICH, X. (en premsa): «Una secuencia didáctica para trabajar diez elementos del texto narrativo en 3º de ESO». *Textos* (article acceptat).
- GALAGOVSKY, L. (2004): «Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable». *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 22.
- GRAU, R. (2006): «Afavorint la interacció», a *Treball cooperatiu*. Disponible a: <[www.xtec.es/~rgrau/](http://www.xtec.es/~rgrau/)>.
- JOHNSON, D. i altres (1994): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós, 1999.

- MACIÀ, J. (2005): «Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització». *Articles*, núm. 38.
- MATEU, R. i altres (2003): *Oronell*. Barcelona. Cruïlla.
- MCKERNAN, J. (1996): *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Morata, 2001.
- MENDOZA, A. i altres (1998): «Intertextualitat». *Articles*, núm. 14.
- MOYA, J. (coord.) (2005): *Llegir per aprendre: una proposta per treballar les lectures a l'ESO*. Barcelona. ICE-UAB.
- PAGÈS, V. (2006): «Si els joves s'avorriessin més, llegirien més», dilluns, 16 d'octubre. Disponible a: <[www.diaridelsestudiants.com](http://www.diaridelsestudiants.com)>.
- ROSA SENSAT i altres (2006): «Una selecció bàsica para bibliotecas escolares». Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponible a: <[www.fundaciongsr.es](http://www.fundaciongsr.es)>.
- SERAFINI, M. T. (1985): *Cómo redactar un tema*. Barcelona. Paidós, 1997.
- TESOURO, M. (2005): «La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar». *Educar: Revista del Departament de Pedagogia i Didàctica (UAB)*, núm. 35.
- VERDAGUER, M. T. (2002): *Narrativa juvenil a l'abast. Base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat*. Barcelona. Departament d'Educació i Universitats. Disponible a: <[www.xtec.es/sgf/p/Illicencies/200102/](http://www.xtec.es/sgf/p/Illicencies/200102/)> (versió reduïda a VERDAGUER, M. T. (2005) «Narrativa juvenil a l'abast». *Articles*, núm. 35).
- WELLS, G. (1999): *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós, 2001.
- ZAYAS, F. (2005): «Mis primeras experiencias con los blogs en el aula». *Quaderns Digitals*, núm. 42. Disponible a: <[www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)>.
- ZAYAS, F. (2006): «Reflexiones ante el fin de curso». *Darle a la lengua. Blog de Felipe Zayas*. Disponible a: <<http://darlealalengua.blogspot.com/2006/05/>>.

### Referència de l'autor

Xavier Fontich i Vicens

Professor de català a l'escola Escaladei (Cerdanyola del Vallès) i professor associat al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB

[xavier.fontich@uab.cat](mailto:xavier.fontich@uab.cat)

Línia de recerca: didàctica de la llengua a secundària.