

ojs.uv.es/index.php/qdfed

Rebut: 02.05.2023, Acceptat: 03.10.2023

Per a citar aquest article: Calsina Forrellad, Joan; Torrents Sunyol, Julieta & Contreras Barceló, Elisabet. 2023. "De la literatura popular a la reescriptura contemporània: la creació poètica com a eina d'aprenentatge". *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris* XXVIII: 75-92.

doi: 10.7203/qdfed.28.26567



De la literatura popular a la reescriptura contemporània: la creació poètica com a eina d'aprenentatge

From popular literature to contemporary rewriting: the poetic creation as an educational tool

JOAN CALSINA FORRELLAD
Universitat de Barcelona
joancalsina@ub.edu

JULIETA TORRENTS SUNYOL
Universitat de Barcelona
julieta.torrents@ub.edu

ELISABET CONTRERAS BARCELÓ
Universitat de Barcelona
econtreras@ub.edu@ub.edu

Resum: En aquest article, presentem un disseny de proposta didàctica, en els seus vessants teòric i pràctic, que s'ha aplicat durant el curs 2022/2023 en dues assignatures del grau d'Educació Primària i el màster d'Educació Interdisciplinària de les Arts –ambdues a la Facultat d'Educació de la UB–. L'objectiu de la proposta rau a potenciar l'escriptura creativa a partir de personatges de la literatura popular i, més concretament, de la figura arquetípica de la Caputxeta vermella. A partir de l'anàlisi de les obres creades i les respostes a un formulari, els resultats obtinguts mostren que la proposta contribueix a millorar la competència literària, tant amb relació a la recepció com a la producció, i estimula el pensament crític.

Paraules clau: educació literària; literatura popular; literatura infantil i juvenil; formació docent; creació poètica.

Abstract: In this article, we present a design of a didactic proposal, in its theoretical and practical aspects, which has been applied during the academic year 2022/2023 in two subjects of the Degree in Primary Education and the Master in Interdisciplinary Education of the Arts –both at the Faculty of Education of the UB–. The aim of the proposal is to promote creative writing based on characters from popular literature and, more specifically, on the archetypal figure of Little Red Riding Hood. Based on the analysis of the works created and the answers to a form,

the results obtained show that the proposal contributes to improving literary competence, both in relation to reception and production, and stimulates critical thinking.

Keywords: literary education; popular literature; children's and young people's literature; teacher education; poetic creation.

1. Introducció

Som éssers entreteixits de relats, brodats amb fils de veus, d'història, de filosofia i de ciència, de lleis i llegendes.

VALLEJO (2020: 74)

Probablement, des dels inicis del llenguatge s'han utilitzat històries, cançons i poemes per explicar creences i coneixements a les generacions més joves, també per descriure sentiments, principis morals, costums, temors, i, fins i tot, els orígens dels pobles (Hernández Fernández, 2006; Pujol, 2007). Aquestes formes vinculades a la cultura popular són habitualment el primer contacte dels infants amb la literatura¹. Tot i que, en origen, aquesta literatura no estava pensada per a ells, les seves qualitats van fer que, sobretot a partir del segle XIX, alguns gèneres com la rondalla, la llegenda o la faula esdevinguessin narracions bàsiques i essencials en la seva vida²:

El cuento, el romance, la lírica, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad (Pelegrín, 2008: 11).

Del gran ventall de narracions orals, un nombre relativament reduït es va incorporar a la literatura infantil, en especial “les que acomplien una funció educativa i no traspassaven els límits del que es considera convenient” (Colomer, 2000: 60). Això va forçar l'adaptació de les rondalles a les convencions dels contes morals, unes narracions que encara avui es continuen publicant i reescriuint en funció de les modes i les noves sensibilitats del públic. I, per bé que sovint se n'exclouguin alguns trets típicament folklòrics –per convertir-les en relats literaris més actuals–, els seus personatges, temes, motius i argu-

¹ Aquí entenem el concepte de cultura popular en el sentit que expressa Bataller (2019: 18), això és, com “el conjunt de creences i pràctiques que són compartides per una collectivitat”.

² Tot i que aquests relats no fossin pensats per a infants, alguns autors com Bettelheim (1994) consideren que, d'acord amb tesis freudianes, sí que els poden proporcionar un marc de referència davant dels problemes existencials de la vida.

ments continuen contribuint activament en la creació de l'imaginari cultural dels infants, fins al punt que alguns dels seus protagonistes formen part de la nostra memòria col·lectiva (Lluch, 2000; Colomer, 2000). Alguns fins i tot han aixecat tantes passions, generació rere generació, que poden arribar a semblar-nos, gairebé, de carn i ossos (Eco, 2015).

2. Educació literària i creativitat

Investigadors de diversos àmbits –des de la filologia, l'antropologia, la psicologia i la filosofia– coincideixen en la importància de tot aquest llegat des del punt de vista literari i també de desenvolupament intel·lectual i emocional de l'infant (Duran, 2000; Pelegrín, 2008). Mentre la societat no estava alfabetitzada, aquesta literatura anava passant de generació en generació, però, al llarg del segle xx, la transmissió familiar va quedar interrompuda per diverses causes, com la reducció del nucli familiar, la incorporació de la dona al món laboral o la fascinació per allò modern, –a més d'altres motius de caire social, moral i econòmic (Duran, 2000)–. De manera que, com passa sovint, l'escola ha entomat la tasca de difondre aquesta literatura.

Així doncs, és oportú i necessari que ens tornem a aproximar a la literatura de tradició oral des de l'àmbit de l'educació literària. Hem de recuperar les referències de l'imaginari col·lectiu –tant del folklore literari local com nacional i europeu– i incorporar-les a la formació inicial de docents. Al capdavall, seran aquests estudiants els encarregats de transmetre el llegat de la literatura popular i de tradició oral a les noves generacions.

Ara bé, aquesta necessitat ens obliga a considerar les limitacions en la formació literària dels futurs docents. Són diversos els estudis que n'assenyalen les mancances (Larrañaga & Yubero, 2005; Colomer & Munita, 2013; Dueñas *et al.*, 2014; Contreras & Prats, 2015; Aguilar Ródenas, 2020; Ben Amram, Aharony & Bar Ilan, 2021). Aquestes investigacions demostren que el perfil lector dels futurs docents és feble, que els falten referents literaris, i que tenen una visió instrumentalitzada de la lectura. I si la seva formació i les seves experiències lectores no són prou sòlides, la formació en didàctica de la literatura que rebin durant el grau no serà prou efectiva (Colomer, 2013). És molt difícil que puguin esdevenir mediadors literaris capaços, que puguin fer una bona selecció de lectures, organitzar activitats i sistematitzar sabers (Munita & Manresa, 2012; Munita, 2014), tal com preveu l'actual paradigma de d'ensenyament aprenentatge de la literatura, per aconseguir que l'alumnat esdevingui lector literari competent (Mendoza, 2004).

Per fer més profitosa la formació en didàctica de la literatura, Colomer (2013) proposa oferir als futurs docents una trobada directa amb les obres literàries i promoure espais de socialització al voltant de la lectura, de manera que aquestes experiències esdevinguin un punt de partida per construir les seves futures pràctiques docents. Un d'aquests espais de trobada amb les obres literàries es pot promoure a través de la creativitat. Des de fa uns anys, hem vist que les tasques creatives s'han fet més presents en l'àmbit educatiu. Diversos investigadors (Piaget, 1969; Cropley, 2011; Padget, 2012) afirmen que l'ús d'aquest recurs suposa una oportunitat d'aprenentatge a partir del qual es poden aconseguir formes elevades de coneixement. A través d'activitats creatives s'estimula la curiositat, la capacitat de reflexionar, connectar, crear i innovar, així com fomentar les competències i habilitats cognitives d'ordre superior, en especial les relacionades, és clar, amb el pensament creatiu: originalitat, flexibilitat, fluïdesa, imaginació, pensament associatiu, metafòric i jerarquització atributiva (Cropley, 2011).

Padget (2012) afirma que si es proposa una activitat de creació amb uns objectius clars, els aprenents han de pensar críticament, sobretot abans de començar el procés creatiu, però, també, quan l'acaben. D'aquesta manera, les experiències d'ensenyament aprenentatge creatives permeten aconseguir més efectivitat en els resultats d'aprenentatge, en la construcció del coneixement i en el desenvolupament de les *thinking skills* (Padget, 2012).

En el cas de l'educació literària, darrerament s'han dut a terme diverses experiències basades en l'escriptura creativa i els gèneres híbrids (Contreras & Torrents, 2020; Contreras & Bordons, 2022), els quals permeten, a més a més, oferir una visió més àmplia i transversal de la literatura. Aquestes investigacions constaten la seva eficàcia en el desenvolupament d'habilitats, actituds i competències pròpies de l'aprenentatge literari, tant en la recepció com en la producció –la competència lectora, interpretativa i escriptora, actituds com el gust per la lectura o l'hàbit lector, el desenvolupament de la imaginació i de l'intertext lector–, així com altres qüestions pròpies de l'aprenentatge lingüístic, artístic i de creixement personal (Naji *et al.*, 2019; Almeida *et al.*, 2020).

A partir d'aquestes consideracions, presentem una proposta que vincula la literatura popular amb la reescriptura contemporània, per tal de donar a conèixer diferents versions d'un relat tan propi de la nostra cultura com és la Caputxeta vermella. Volem oferir als futurs ensenyants un espai de retrobament amb el personatge protagonista i compondre una reescriptura del relat a partir de gèneres híbrids, amb la intenció que millorin la seva formació literària i, en conseqüència, les seves futures pràctiques docents.

3. La Caputxeta vermella, un personatge incombustible

La Caputxeta vermella és un dels personatges més emblemàtics de la literatura popular. L'origen d'aquesta figura és incert, es remunta a segles enrere, i, tanmateix, la seva presència i fascinació continua vigent avui dia, en la nostra realitat cultural, tant entre els adults com els infants. Aquesta narració s'ha escrit i reescrit en in comptables versions des que, al 1697, Charles Perrault la va recollir per primera vegada. Tant és així que, si consultem el portal web de la confederació espanyola de gremis i associacions de llibreries (2023), trobem 247 llibres que contenen la paraula “Caputxeta” només en el títol³.

Per tal de dur a terme la proposta, es va partir, en primer lloc, de les versions de Perrault i els germans Grimm, considerades hipotextos (Genette, 1989); en segon lloc, es van seleccionar una sèrie de reescriptures contemporànies del conte que es caracteritzaven pel seu caràcter intertextual i multimodal. Es va procurar que fossin narracions variades, que plantegessin una diversitat interpretativa important i perspectives diferents del relat clàssic. En tots els casos es combinen els elements textuais i visuals, si bé amb una relació i grau d'importància diversos. Vegeu la llista de les obres treballades a la taula següent:

Perrault, C. (2002). <i>Caputxeta vermella</i> . Editorial Joventut.
Grimm, J. (2008). <i>Caperucita roja</i> . Editorial Kókinos.
Leray, M. (2022). <i>Una Caputxeta vermella</i> . Entredos.
Innocenti, R. (2013). <i>La Caputxeta vermella</i> . Símbol Editorial.
Vivim del cuentu (2013). <i>La Caputxeta forçada</i> . Baula.
Pilarín (2012). <i>La Caputxeta vermella</i> . Estrella Polar.
Browne, A. (2004). <i>Dins el bosc</i> . Kalandraka.
Negrín, F. (2005). <i>Gola de llop</i> . Thule Edicions.
Ferrero, M. (218). <i>Allò que la Caputxeta vermella no va veure</i> . Baula.

Taula 1. Relació d'obres seleccionades. Font: elaboració pròpia

³ De fet, el mercat editorial té una àmplia oferta de versions i adaptacions de literatura popular, moltes vegades d'acord amb els principis i interessos que són propis de la nostra època –per exemple, ecologistes, feministes o postcolonialistes, entre altres– per tal de donar resposta a les inquietuds de la societat actual.

La selecció inclou, d'entrada, dues obres de caràcter irònic i desenfadat. La versió de Ferrero (2018) presenta un to distès, alhora que planteja jocs constants amb diversos aspectes del conte tradicional. Elimina el paper antagonista del llop i el caràcter dramàtic de la història. Destaca, sobretot, per una estructura narrativa complexa: la història és explicada des de la perspectiva de cadascun dels protagonistes –Caputxeta, llop, animals del bosc i àvia–. Les diverses mirades constitueixen un entramat de malentesos que acaben confluint, en darrer terme, en un final divertit. En la mateixa línia, la reinterpretació de Vivim del Cuentu (2013) presenta un text positiu, sense dramatismes i en clau de gènere. En aquest cas, però, la trama és més simple i lineal. La Caputxeta és una heroïna forta, invencible, a qui el llop no pot fer res per més que s'hi esforci.

En canvi, les versions d'Innocenti, Browne i Negrín adopten, amb diferents matisos, el to obscur del text de Perrault. El cas més paradigmàtic és el d'Innocenti. Es tracta d'una versió de marcada estètica contemporània que presenta elements sòrdids i anguniosos. La història clàssica és traslladada a un suburbi tenebrós d'una gran ciutat moderna, un lloc marcat per la pobresa, la desigualtat i el consumisme. El conte permet diverses interpretacions i, de fet, el final és obert: ofereix dues opcions diferenciades al lector. Per la seva banda, l'obra de Browne (2015) resulta poètica i suggeridora, amb un ús del cromatisme que ressalta les incerteses del relat. En aquest cas, la Caputxeta no és una nena, sinó un nen marcat per la desaparició del pare. El trajecte a través del bosc –un bosc gris i inquietant– el condueix, finalment, fins a casa de l'àvia. Però allí no hi trobarà el llop, sinó que, de nou en colors, es reunirà amb el pare a qui buscava. També presenta una atmosfera singular el conte de Negrín (2005), una versió que destaca, justament, per la construcció d'un món de caràcter oníric i màgic. L'obra planteja una reflexió sobre la vellesa i la bellesa, sobre la feminitat, o sobre la naturalesa dels llops, és a dir, els monstres, el mal.

Finalment, també es van incloure dues versions distintes. D'una banda, la de Pilarin Bayés (2014) és una reescriptura de la versió dels germans Grimm, però encara més suavitzada i més infantil que la mencionada: el llop no es menja l'àvia ni la Caputxeta; tampoc el caçador no mata el llop, només el fa fugir. I d'altra banda, una versió amb una clara preponderància visual, la de Marjolaine Leray (2021), en què domina del minimalisme i la simplicitat visual i narrativa. Només apareixen els trets bàsics del conte –la Caputxeta i el llop– i l'escena en què l'animal vol devorar la nena. És gràcies a l'astúcia que la criatura podrà vèncer el llop.

4. Metodologia i objectius

A partir d'aquest estudi previ, es va dissenyar una proposta didàctica, de caràcter marcadament innovador, que es va aplicar a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona el curs 2022/2023. Concretament, es va dur a terme a les assignatures de *Didàctica de la literatura infantil i juvenil* i *El personatge i la seva construcció en els àmbits iconogràfics i iconològics* –del grau d'Educació Primària i el màster d'Educació Interdisciplinària de les Arts–. Les assignatures tenien 19 i 34 estudiants, respectivament. La investigació ha comptat, doncs, amb un total de 53 participants.

La proposta didàctica es va dividir en tres parts. En primer lloc, es va dur a terme una recerca i anàlisi sobre la figura de la Caputxeta vermella i les primeres versions escrites –Perrault i Grimm–. En segon lloc, es va desenvolupar una recerca i anàlisi de versions i reescriptures d'aquest personatge –vegeu la taula 1–. Finalment, es va proposar als estudiants la creació d'una obra literària intertextual basada en la Caputxeta vermella: els estudiants de grau van crear una poesia experimental i els estudiants de màster, un monòleg dramàtic.

L'objectiu general d'aquest estudi és observar de quina manera la creació millora les competències literàries dels futurs docents. A més, volem determinar quines competències literàries específiques milloren durant el procés creatiu, fent èmfasi en l'estudi de l'impacte de les lectures prèvies i en l'anàlisi de les produccions pròpies dels estudiants. També interpretarem les percepcions dels alumnes sobre el fet creatiu com a forma d'aprenentatge, amb la intenció d'entendre millor el vincle entre el procés creatiu i l'aprenentatge literari. L'estudi emprà una metodologia de mètodes mixtos (Dörneyi, 2007), ja que combina dades quantitatives i dades qualitatives.

Així doncs, es van recollir i analitzar les creacions dels 53 alumnes. Paral·lelament, es va dissenyar un formulari de Forms (Microsoft Office) que van contestar un total de 30 estudiants. Aquest formulari contenia preguntes tancades i obertes sobre els coneixements previs, les lectures dels relats originals i de les versions posteriors i el procés creatiu final. Per a l'anàlisi de les dades i l'obtenció de resultats, es va dissenyar una escala de Likert de 6 punts per avaluar les obres literàries produïdes pels estudiants, amb tres ítems:

1. Originalitat. Es valora respecte a la resta de produccions del corpus analitzat.
2. Intertextualitat. Segons la inclusió de referències i recursos d'altres obres literàries.

3. Elaboració. Es concreta en els detalls i la qualitat des d'un punt de vista formal i lingüístic.

A més, per complementar la informació proporcionada per l'escala de Likert, també es va recollir un comentari general qualitatiu de les obres per part dels avaluadors. Per a l'anàlisi de les preguntes tancades s'han utilitzat les dades estadístiques que proporciona la interfície de Forms. Per a les preguntes obertes s'ha realitzat una anàlisi de contingut inductiva per identificar les categories emergents, com per exemple la percepció de la creativitat o l'impacte de les lectures, i els temes recurrents, com poden ser la imaginació o l'aprenentatge literari.

5. Resultats

A continuació, es presenten els resultats obtinguts. Per començar, s'exposen els resultats de l'anàlisi de les obres literàries elaborades a cada assignatura, primer els de *Didàctica de la literatura infantil i juvenil* i, tot seguit, els d'*El personatge i la seva construcció en els àmbits iconogràfics i iconològics*. Finalment, es mostren els resultats de l'anàlisi de les respostes a les preguntes del formulari més rellevants amb relació al nostre objecte d'estudi.

5.2 Anàlisi dels poemes de *Didàctica de la literatura infantil i juvenil*

A l'assignatura de *Didàctica de la literatura infantil i juvenil*, després del treball previ –lectura comparada entre les versions clàssiques i les reescriptures contemporànies– es va demanar als estudiants que elaboressin una versió pròpia de la Caputxeta, però desenvolupada a partir de la poesia experimental. Per tal de transmetre allò que volien expressar, se'ls va animar a utilitzar diferents tècniques artístiques i a jugar amb la hibridació. Abans d'iniciar la part més creativa del projecte, també es van analitzar, a tall d'exemple, algunes obres d'artistes experimentals com Joan Brossa o Chema Madoz.

En total es van recollir 34 poesies. Totes anaven acompanyades d'una petita valoració i explicació de l'obra, cosa que ajudava a interpretar-les. La gran majoria d'aquestes creacions abordaven una temàtica feminista, ja fos la violència sexual, la pressió social sobre el cos de les dones, la feminitat o la identitat femenina. D'altres van optar per temes vinculats a les noves tecnologies, com les aparences i les falses identitats, el control i la seguretat a les xarxes socials.

Pel què fa a la tècnica, les més utilitzades van ser la composició digital, la il·lustració, el calligrama i el *collage*. Altres tècniques com la fotografia, la composició amb objectes o la barreja de diferents tècniques van ser pràcticament testimoniales. Vegeu un parell de creacions a manera d'exemple:

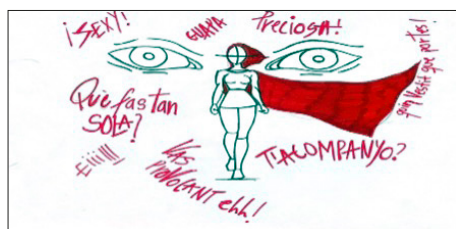


Figura 1. T'acompanyo? Elaboració: estudiant DLIJ9

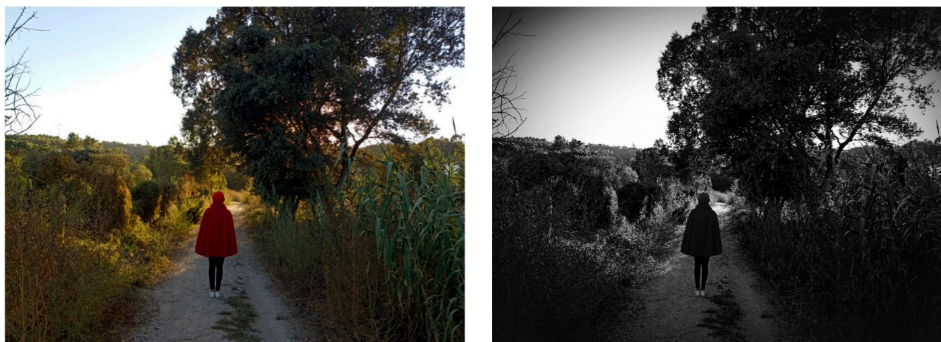


Figura 2. Què amaga el bosc? Elaboració: estudiant DLIJ5

Per valorar les creacions es va utilitzar una escala de Likert (1-6) relacionada amb les tres categories d'anàlisi: l'originalitat, la intertextualitat i l'elaboració del conjunt de l'obra. Es tenia en compte tant el concepte que volia transmetre l'estudiant –el fons–, com de quina manera materialitzava el concepte –la forma–, i, per tant, en resultava una creació original, intertextual i ben elaborada.

En el cas de l'originalitat, el 50 % va obtenir una valoració entre 5-6, un 17,7 % va obtenir entre 3-4 i el 32,4 % entre 1-2. De manera que, tot i que la majoria va abordar la seva creació sobre un tema concret, el gènere, els diferents formats i tècniques emprades van afegir un grau d'originalitat considerable als treballs.

Més difícil els va resultar reflectir les intertextualitats amb les versions que havien llegit prèviament. La majoria va fer una reescriptura de la versió

de Perrault, senzilla, sense tenir gaire en compte les altres. Així, el 50 % dels participants van obtenir una valoració entre 1-2, un 26,4 % va obtenir entre 3-4 i un 23,5 % entre 5-6.

En darrer lloc, pel que fa a l'elaboració, es van recollir uns resultats molt desiguals: un 38,3 % va obtenir una valoració entre 5-6 i el 23,5 % entre 3-4, mentre que el 38,2 % va obtenir entre 1-2. Gairebé tots els participants van optar per utilitzar una sola tècnica, una combinació d'imatge i text. Ara bé, mentre alguns estudiants van obtenir un resultat òptim, la majoria mostrava mancances importants a nivell tècnic i conceptual: il·lustracions molt literals i calligrames a partir de paraules clau de l'obra de Perrault.

Vegeu a continuació la figura 3 que mostra valoració de les creacions:

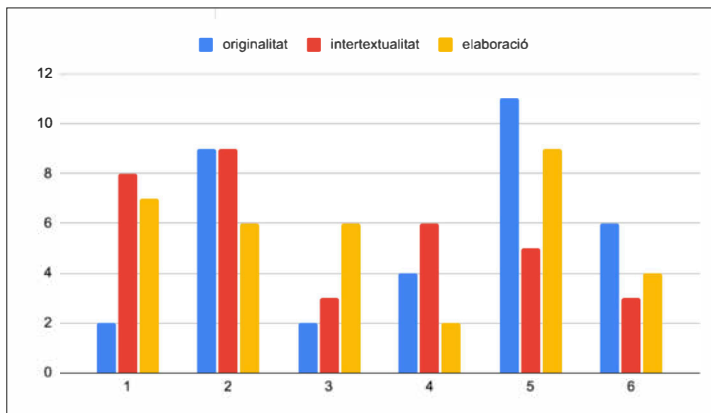


Figura 3. Valoració de les creacions. Font: elaboració pròpia

5.2 Anàlisi dels poemes d'El personatge i la seva construcció...

A l'assignatura d'*El personatge i la seva construcció...*, es va optar per un altre tipus de forma poètica: el monòleg dramàtic. La tasca consistia a escriure una composició pròpia, a partir dels models, en què el subjecte poètic fos un dels personatges del conte de la Caputxeta –de les versions clàssiques de Perrault i Grimm, o una de les reinterpretacions proposades–.

Una de les premisses era que els alumnes poguessin expressar les seves inquietuds, precisament, a través d'un personatge. Aquesta és una característica bàsica dels monòlegs dramàtics, ja que l'autor hi expressa la seva interioritat a través d'un mitjancer, d'una figura –literària, històrica, etc.– que li serveix de veu i canalitza la seva mirada. Per tal d'interioritzar aquesta tècnica

poètica, i a banda de les versions comentades de la Caputxeta, vam analitzar tres exemples de monòlegs dramàtics: “Circe esgrime un argument” de Silvia Ujidos, “Plany de Calipso” de Mercè Rodoreda i “Ulisses pensa en Itaca” de Josep Carner. Com en el cas de l’assignatura de *Didàctica de la LIJ*, els aspectes que es van valorar principalment van ser l’originalitat, la intertextualitat i l’elaboració dels textos.

Les 19 alumnes matriculades a l’assignatura van entregar el poema i 17, una àmplia majoria, van ser capaces de mantenir les característiques bàsiques del monòleg dramàtic. Pel que fa a la veu poètica, 12 van escollir la Caputxeta, 4 van triar el llop i només 1 va preferir l’àvia. Les altres dues no van triar cap personatge en concret i, per tant, no van acabar de seguir correctament les premisses exigides. Quant a les temàtiques, la més dominant va ser, de llarg, la lectura en clau de gènere –7 composicions en total–. L’amor i l’erotisme van ser tractats a 3 poemes, la qüestió del maltractament animal a 2 i, finalment, hi va haver diversos temes puntuals, tractats en un sol poema –alguns prou originals, això sí, com la lluita als carrers i la repressió policial o l’oblit i la malaltia–.

Un dels temes que va propiciar més interès va ser la perspectiva de gènere. En aquest sentit, resulta palès que la lectura de “La caputxeta forçada” i “Circe esgrime un argument” va resultar significativa, però, també, l’anàlisi en clau de gènere que es va dur a terme de la versió clàssica de Perrault. Ara bé, la perspectiva oferta per part de les alumnes no sempre va ser d’una gran originalitat. A grans trets, la seva manera d’afrontar la qüestió resultava poc personal, més aviat estereotipada. Solien coincidir en la seva voluntat de superar l’opressió masculina, però presentant unes proclames estandarditzades, sense oferir la narració d’una experiència personal o una formulació poètica complexa. Els resultats reflecteixen, doncs, aquestes limitacions: només un 15,8 % va obtenir una valoració de 5-6 a l’escala Likert, el 57,9 % una valoració de 3-4, i el 26,3 % d’1-2.

Quant a les intertextualitats, més enllà de la influència temàtica i de gènere, van ser diverses, però més aviat puntuals i gairebé mai explícites. En dos casos, els textos recreaven de manera palesa l’atmosfera tenebrosa i urbana de la versió d’Innocenti. Especialment en el primer (EPCII_1), s’hi descrivia una ciutat tènica, obscura, que acabava sent, com en el cas d’Innocenti, un escenari d’horror i barbàrie. En un altre cas (EPCII_2), es percebia el to humorístic de la versió de Ferrero, a través de la broma sobre els motius del llop per perseguir la Caputxeta, tot i que la resolució final adopta uns matisos molt més dramàtics i, de fet, presenta paral·lelismes, amb la versió de Charles Per-

rault. També resulta interessant el paral·lelisme formal amb el poema de Silvia Ujjidos en una de les composicions (EPCII_3). En aquest poema, l'alumna presenta un joc irònic, una doble lectura narrativa entre el conte clàssic i un engany amorós, cosa que permet interpretar el text de dues maneres complementàries. Així mateix, els ressons marítims i la voluntat de retorn d'un altre dels poemes (EPCII_19) no es poden desvincular dels monòlegs dramàtics de Carner i Rodoreda. En aquest cas, la valoració obtinguda va ser, en un 26,3 % dels casos, de 5-6; en un 47,4 %, de 3-4; i en un 26,3 %, d'1-2.

Pel que fa a l'elaboració dels monòlegs, la qualitat és diversa. En general, els textos estaven escrits amb correcció, tot i que no sempre de manera excel·lent. Una de les problemàtiques principals rau en l'ús més aviat arbitrari i gratuït dels versos. Molts dels poemes no tenien un sentit poètic prou marcat, sinó que tendien a ser narracions, textos en prosa distribuïts en línies curtes. Per tant, la separació d'aquests "versos" no tenia gaire sentit ni estava justificada. Un detall que crida l'atenció és que en diversos casos es va optar per utilitzar elements formals molt exigents. L'ús de la rima, el vers mesurat i fins i tot estrofes tancades –hi havia un sonet– es va produir en diversos casos. Això no era un requisit obligatori de l'activitat, si bé s'havia treballat a classe i, en conseqüència, no s'havia negat aquesta possibilitat de manera explícita. Lògicament, la construcció de versos mesurats no va ser sempre perfecta, però en alguns casos, l'esforç formal va ser positiu (p. ex. EPCII_3) i va ajudar a millorar el resultat final dels textos. Amb tot, també hi va haver vegades en què els alumnes es centraven massa en l'ús d'aquesta tècnica i, en canvi, l'originalitat i intertextualitat dels poemes no era igual de bona i destacable. La valoració va ser, en aquest apartat, d'un 52,6 % de 5-6, un 31,6 % de 3-4 i un 15,8 % d'1-2.

Tot seguit, presentem en forma de gràfic els resultats obtinguts:

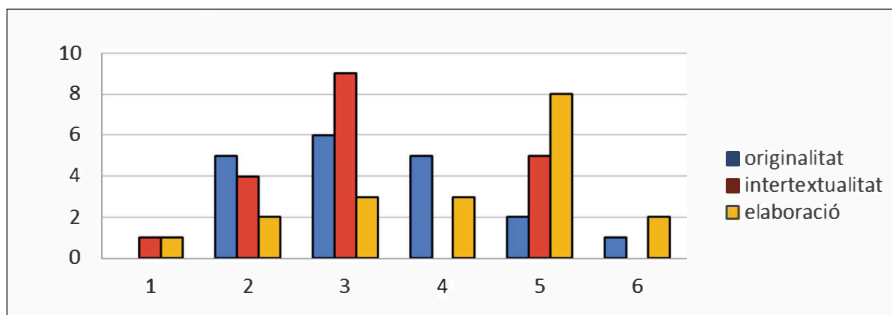


Figura 4. Valoració de les creacions. Font: elaboració pròpia

5.3 Anàlisi del qüestionari

Pel que fa al formulari, les respostes obtingudes ens mostren de quina manera els estudiants han percebut el propi procés creatiu. Això ens ha permès aconseguir un punt de vista diferent i complementari que enriqueix la nostra interpretació dels resultats. En primer lloc, les contestacions a la pregunta 17 ens indiquen les competències literàries que els alumnes creuen haver adquirit al llarg del projecte.

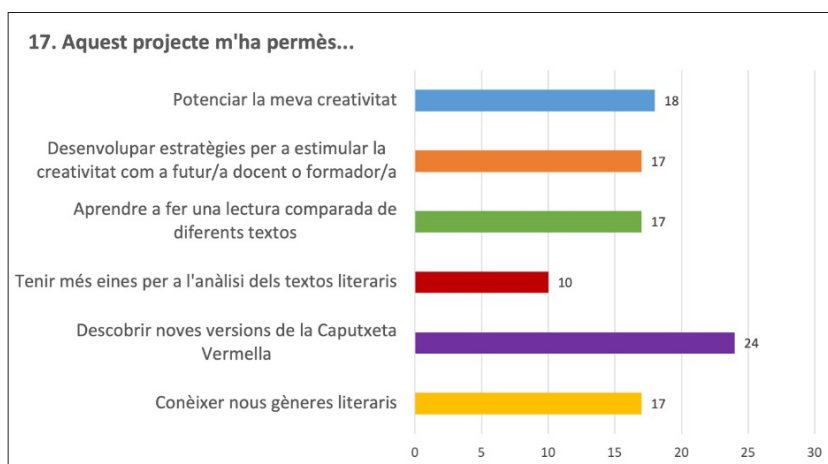


Figura 5. Font: elaboració pròpia

Els estudiants afirmen que el projecte els ha permès descobrir noves versions de la Caputxeta vermella que no coneixien. De fet, a l'hora de respondre si la lectura de les versions –tant les clàssiques com les contemporànies– havia canviat la percepció que tenien del personatge, la majoria diu que sí. En les respostes obertes, es pot constatar que la lectura comparada els ha permès descobrir que la Caputxeta vermella té uns atributs –característiques, personalitat, rol, etc.– diferents a cada versió. També han pogut constatar que el personatge és una representació social i simbòlica que reflecteix l'època en què es va escriure. Els altres elements que destaquen són les diferències en la moralina de les diferents versions i la construcció narrativa del personatge.

Un altre dels punts destacats d'aprenentatge reflectit en el gràfic és el descobriment de gèneres literaris. Pel que fa a la poesia lírica i el monòleg dramàtic, els coneixien un 40 % dels enquestats; quant a la poesia experimental, un 30 %. La resta o bé desconeixien els gèneres o bé només n'havien sentit a

parlar. Amb relació a la lectura, un 56 % asseguren que han après a fer una lectura comparada de textos, però en canvi només el 33 % creuen que han millorat la capacitat d'anàlisi literària.

En relació amb la creativitat, el 60 % creuen que l'activitat realitzada els l'ha potenciat. En més o menys grau, una àmplia majoria afirma que les lectures prèvies –clàssiques i contemporànies–, els han influït en la creació final. De les respostes obertes, podem extreure'n tres grans categories, tres blocs principals segons els aspectes concrets que els han influït durant el procés creatiu: atributs, rols i representació social i simbòlica del personatge. Amb referència al procés creatiu, el 70 % afirmen que els ha fet sortir de la zona de confort i el 76 % afirmen haver tingut dificultats. Aquestes dificultats es poden agrupar en dificultats tècniques i formals –tant plàstiques com d'escriptura–, d'ideació del concepte i de translació de les idees a la creació.

Així mateix, també se'ls va demanar com consideraven que el projecte els havia ajudat a desenvolupar la creativitat. L'anàlisi de les respostes ens indica que, des del seu punt de vista, els aspectes que els han ajudat més són el procés d'elaboració, el fet de treballar amb nous llenguatges, el desenvolupament de la imaginació, la generació de noves idees, la necessitat de reflexionar i el creixement personal. En darrer lloc, se'ls va demanar que donessin la seva opinió sobre l'afirmació "La creació és una forma d'aprenentatge". Tots els enquestats van respondre que estaven d'acord amb l'afirmació, i la majoria van aportar algunes reflexions que mostren la percepció positiva quant a la creativitat. Els alumnes creuen que és una forma d'aprenentatge perquè promou l'autonomia i el creixement personal, potencia la imaginació i la reflexió, implica la superació de nous reptes i estimula la generació de noves idees.

6. Discussió i conclusions

A partir dels resultats obtinguts i de la seva anàlisi, podem valorar els beneficis d'aprenentatge que suposa una activitat creativa en un context d'educació literària en la formació de docents.

Si bé és cert que l'experiència s'ha dut a terme en estudis de tipologia diversa –grau i màster– i que, per tant, el perfil dels participants d'un grup i de l'altre són una mica diferents, l'objectiu d'aprenentatge que es pretenia assolir era el mateix: millorar les competències literàries específiques a través d'un exercici creatiu. La proposta ha propiciat un espai de trobada entre els estudiants i les obres literàries, un diàleg fructífer amb algunes de les referències

més emblemàtiques de la literatura popular. Aquest diàleg pot esdevenir, en un futur, un punt de partida per a les seves pràctiques docents (Colomer, 2013; Duran, 2000).

Al llarg de la proposta, els participants han mobilitzat diferents competències específiques i habilitats pròpies de la competència literària, tant pel que fa a la recepció com a la producció de creacions pròpies. D'entrada, la lectura comparada de diferents versions els ha ajudat a l'hora de millorar la seva competència interpretativa i ha ampliat el seu corpus literari, tal com afirmen la majoria dels estudiants. Aquest contacte amb les versions més antigues de la Caputxeta vermella i, després, la lectura de reescriptures contemporànies, els ha permès millorar la seva capacitat interpretativa; han pogut relacionar els elements que tenen en comú –i que, per tant, s'han mantingut al llarg dels temps– amb aquells aspectes socioculturals i ideològics propis de les versions més modernes (Genette, 1989) i, a la vegada, els ha donat idees per a les seves creacions.

Pel que fa a l'exercici creatiu, tant les valoracions del professorat com les respostes del qüestionari demostren que els estudiants s'han trobat fora de la seva zona de confort: així ho han manifestat en un 70 % dels casos. Resulta palès que no estan acostumats a fer exercicis d'aquest tipus. En conseqüència, tant per elaborar un poema experimental com un monòleg dramàtic original i innovador, han hagut de desenvolupar estratègies per potenciar la creativitat: cerca d'informació, lectura de més versions, reflexió i connexió d'idees, etc. (Cropley, 2011; Padget, 2012).

Si comparem els resultats obtinguts entre un grup i l'altre, podem afirmar que, en ambdós casos, la meitat de les creacions van ser considerades, en el seu conjunt, amb un grau d'originalitat destacable. Ara bé, la gran majoria de les reescriptures dels participants responien a una sola temàtica: eren en clau de gènere i abordaven qüestions relacionades amb els feminismes, la violència sexual o la feminitat.

Pel que fa a la intertextualitat, es poden observar més diferències entre un grup i l'altre. En el grup de *Didàctica de la literatura infantil i juvenil*, veiem que la meitat dels estudiants van fer la seva versió a partir del relat de Perrault, que molts van manifestar que no coneixien. En canvi, els participants d'*El personatge i la seva construcció...* van combinar elements de més d'una obra. Van ser especialment influents les versions d'Innocenti i Ferrero. Ara bé, el grau d'aprofundiment en els models podria haver estat millor i, sobretot, més generalitzat.

De tots els elements analitzats, la materialització de les creacions, és a dir, la qualitat de l'elaboració, és l'element que ha obtingut resultats més desiguals. En el cas de la poesia experimental, pràcticament la totalitat d'estudiants van optar per utilitzar una sola tècnica, tot i que es va animar a jugar amb la hibridesa i la combinació de tècniques. La majoria van fer una composició digital d'imatges extretes de la xarxa o van fer una il·lustració pintada amb colors de fusta o retoladors, acompanyada d'una frase a manera de títol; d'altres van fer fotografies o calligrames. No obstant això, gairebé una quarta part dels estudiants van aconseguir transmetre una idea, un concepte de manera sofisticada a través d'una forma adequada. En el cas del monòleg dramàtic, els participants també van tenir algunes dificultats formals amb les formes poètiques; en dos casos, no van seguir els requisits bàsics del monòleg dramàtic; en altres casos, van voler abastar una exigència tècnica molt alta, de la qual no sempre se'n van sortir prou bé. En general, la qualitat de l'elaboració va ser relativament baixa –al capdavant, el 76 % dels participants afirmen que van tenir dificultats per realitzar la creació i materialitzar la idea–.

En conclusió, tal com mostren estudis anteriors (Contreras & Torrents, 2020; Contreras & Bordons, 2022), podem afirmar que les propostes creatives contribueixen a la millora de la competència literària, tant pel que fa a la recepció i interpretació de textos com pel que fa a la producció, i així ho perceben estudiants i professorat. Al llarg del procés de creació de la versió de la Caputxeta vermella, ja fos a través d'un poema experimental o un monòleg dramàtic, els estudiants han hagut de mobilitzar habilitats cognitives d'ordre superior relacionades amb el pensament crític per aconseguir crear obres originals. Han hagut de tenir prou flexibilitat per sortir de la seva zona de confort i superar dificultat per aprendre a associar idees i crear metàfores i conceptes (Cropley, 2011; Padget, 2012) per aconseguir elaborar la seva creació. D'aquesta manera, tot plegat ha suposat un punt de trobada entre els futurs docents i la literatura, tal i com proposa Colomer (2013), per tal que esdevinguin els mediadors literaris que necessiten les futures generacions (Mendoza, 2004; Munita, 2014).

Bibliografia

- Aguilar Ródenas, Consol. 2020. La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos* 51: 29-40.
- Almeida, Ana Bela; Bavendiek, Ulrike, & Biasini, Rosalba. 2020. *Literature in Language Learning: new approaches*. França: Research-publishing.net.

- Bataller, Alexandre. 2019. La imatge de la cultura popular a l'àmbit educatiu. *Caramella: Revista de Música i Cultura Popular* 40: 18-21.
- Ben Amram, Sigal; Aharony, Noa, & Bar Ilan, Judit. 2021. Information literacy education in primary schools: A case study. *Journal of Librarianship and Information Science* 53(2): 349-364.
- Bettelheim, Bruno. 1994. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Colomer, Teresa. 2000. La formació i renovació de l'imaginari cultural: l'exemple de La Caputxeta Vermella. A Lluch, Gemma (ed.) *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Alzira: Bromera, 55-94.
- Colomer, Teresa & Munita, Felipe. 2013. La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos* 38: 37-46.
- Confederación española de gremios y asociaciones de libreros: <https://www.cegal.es/todos-tus-libros/>
- Contreras, Elisabet & Prats, Margarida. 2015. ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlantica* 28: 29-44.
- Contreras, Elisabet & Torrents, Julieta. 2020. Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(1): 23-42.
- Contreras, Elisabet & Bordons, Glòria. 2022. Aproximación al proceso creativo de futuros docentes en proyectos interdisciplinarios de educación literaria. A Maldonado, Manuel Jesús & Gutiérrez, Myriam (comp.) *De la literatura infantil a la competencia literaria*. Madrid: Dykinson, 75-85.
- Cropley, Arthur J. 2011. Definitions of creativity. A Runco, Mark A. & Pritzker, Steven R. (ed.) *Encyclopedia of creativity*. San Diego: Academic Press, 511-524.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dueñas, José; Tabernero, Rosa; Calvo, Virginia, & Consejo, Elena. 2014. La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria de los futuros profesores. *Ocnos* 11: 21-43.
- Duran, Teresa. 2000. La narrativa de tradició oral a l'aula. A Lluch, Gemma (ed.) *De la narrativa de tradició oral a la literatura per a infants*. Alzira: Bromera, 225-247.
- Eco, Umberto. 2015. *Sobre literatura*. Madrid: Penguin Random House.
- Genette, Gérard. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Hernández Fernández, Ángel. 2006. Características y géneros de la literatura oral. *Revista de Folklore* 26b(308): 66-72.
- Larrañaga, Elisa & Yubero, Santiago. 2005. El hábito lector como actitud. El origen de "falsos lectores". *Ocnos* 1: 43-60.
- Lluch, Gemma (ed.). 2000. *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Alzira: Bromera.
- Mendoza, Antonio. 2004. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- Munita, Felipe. 2014. *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y prácticas personales de lectura* (tesi doctoral). Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona - Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Munita, Felipe & Manresa, Mireia. 2012. La mediación en la discusión literaria. A Colomer, Teresa & Fittipaldi, Martina (coord.) *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas: Banco del Libro-Gretel, 19-143.
- Naji, Jeneen; Subramaniam, Ganakumaran, & White, Goodith. 2019. *New Approaches to Literature for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Padget, Steve. 2012. *Creativity and critical thinking*. Nova York: Routledge.
- Pelegrín, Ana. 2008. *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Piaget, Jean. 1969. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pujol, Josep Maria. 2007. Del(s) folklore(s) de la comunicació interactiva. A Valriu, Caterina & Armanagué, Joan (ed.) *Els gèneres etnopoètics: competència i actuació*. Bardella: Gràfica del Parteolla, 97-116.
- Vallejo, Irene. 2020. *Manifest per la lectura*. Barcelona: Edicions Destino.