

# COM S'AVALUA LA CREATIVITAT EN ELS PROJECTES D'ESCRITURA DE SECUNDÀRIA?

---

Marta Julià Satorra

Tutora: Mireia Canals Botines  
Treball de Final de Màster, maig 2022  
Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria, UVic – UCC

## Resum / Abstract

Aquest treball té com a objectiu estudiar com s'avalua la creativitat en els projectes d'escriptura de Secundària. S'ha optat per la metodologia qualitativa i s'han realitzat set entrevistes semiestructurades per conèixer com el professorat avalua i treballa la creativitat a l'aula. Els resultats mostren que la majoria considera que la creativitat és intrínseca a la persona però que es pot ensenyar, tot i que no tots els docents entrevistats l'avaluen. Pocs treballen l'avaluació formadora en l'escriptura i tots realitzen una heteroavaluació contínua, deixant l'avaluació quantitativa per al final, sent la rúbrica l'instrument més comú. Poc professorat escriu amb l'alumnat a l'aula i els únics que ho fan són els que reconeixen escriure, individualment, de manera regular. Aquest treball culmina amb una proposta de rúbrica per avaluar la creativitat en els projectes d'escriptura, que conté els indicadors d'originalitat, aprofundiment, veu i procés.

Paraules clau: creativitat, escriptura, avaluació, Educació Secundària, rúbrica.

The purpose of this study is to discover how creativity is assessed in high school writing projects. The technique of data analysis used was qualitative content analysis, and seven semi-structured interviews were done to approach how teachers assess and face creativity in language classes. The data shows that the majority considers that creativity is innate but it can be taught, although not all of the teachers evaluate it. In writing projects, few of them practice summative assessment but all of them apply to formative assessment, leaving the grading for the end and being the rubric the most common instrument for the assessment. Few teachers write with the students at class and the only ones who practice it are the ones who recognize to regularly write individually. This investigation concludes with a proposal of a rubric to assess creativity in writing projects, with originality, deepening, voice and process as criteria.

Keywords: creativity, writing, assessment, secondary school, rubric.

Part de l'educació és ajudar a les persones a crear-se a elles mateixes.

Maxine Greene, citada per Lasky i Yoon, 2020

No només les nostres eines d'avaluació estan creades des d'ideals occidentals, sinó que també posen en desavantatge a persones que entenen i practiquen la creativitat de manera diferent. La conseqüència immediata és que no reconeixem altres formes de creativitat que la que estem avaluant o, encara pitjor, que acabem encoratjant només la manera "correcta" de ser creatiu. No cal dir que aquesta empenta cap a la uniformitat i unificació és de tot menys creativa.

Vlad Glăveanu, 2018

## 1. Introducció

La creativitat és quelcom preuat i cercat en tots els àmbits artístics, també en l'escriptura. En l'àmbit literari, permet projectar mons interns i expressar la pròpia veu, tan essencial en les diferents etapes vitals i, en especial, en l'adolescència, moment de canvis i transformació personal. Als centres educatius, les matèries de llengua poden realitzar projectes d'escriptura que permeten a l'alumnat desenvolupar i plasmar la seva creativitat.

Però com s'avalua la creativitat? Aquesta pregunta em va sorgir el curs passat, quan vaig començar a treballar de professora de llengua catalana a Secundària. Va ser aleshores que em vaig adonar que no sabia amb quins indicadors avaluar la creativitat d'un projecte d'escriptura. Intuïtivament sabia quin era bo i quin no, més enllà de l'ortografia i la gramàtica, però no tenia com justificar-ho. Aquesta potència, aquesta emoció, aquesta vibració especial, aquest món únic, aquesta màgia que alguns escrits contenen, en definitiva, aquesta creativitat, com es valora? Em va semblar molt complicat quantificar-ho i justificar-ho, i per això vaig trobar pertinent d'investigar-ho.

Aquesta recerca es pregunta: *Com s'avalua la creativitat en els projectes d'escriptura de Secundària?* I conclou amb la presentació d'una rúbrica per a poder-la avaluar. L'objectiu és aportar claus i pautes no només per saber com avaluar la creativitat, sinó també per saber com ensenyar-la, ja que conèixer els indicadors que utilitzem per a valorar-la ens permet compartir-los amb l'alumnat (perquè sàpiguen quins aspectes han de tenir en compte per aconseguir la creativitat que els demanem) i treballar-los a l'aula (per tal de potenciar la creativitat buscada).

## 2. Marc teòric

La creativitat és quasi infinita. Implica tots els sentits: la vista, l'olfacte, l'oïda, el gust i fins i tot l'extrasensorial. Gran part és invisible, no verbal i inconscient. Encara que tinguéssim una definició precisa del terme creativitat, ens costaria expressar-la amb paraules. (Torrance, 1966, p. 43, citat per Milicevic et al., 2020, p. 1)

La creativitat va començar com un atribut inicialment associat a Déu i no ha estat fins segles després que ha anat perdent l'aura de misteri i incomprensió (Glăveanu, 2017). Des de mitjan segle XX, la creativitat s'associa a l'originalitat i l'efectivitat (Runco i Jaeger, 2012). Fromm (1959) en diferencia dos significats: la creativitat com a creació de quelcom nou, que pot ser sentit o vist pels altres, o la creativitat com a actitud, l'habilitat de *veure* (o *ser conscient*) i de *respondre*. Segons James i Brookfield (2014, citats per Okello i Quaye, 2018) la creativitat és un procés i un sentiment, la revelació d'un nou terreny intern que implica cos i ment. Glăveanu i Beghetto (2021) també posen paraules a l'experiència creativa. Ells l'anomenen una trobada nova i única entre la persona i el món fonamentada per accions i interaccions significatives, que es distingeixen pels principis de no linealitat, pluriperspectives i orientació al futur. El procés creatiu materialitza allò

possible en varies formes, des de noves comprensions del món fins a grans revelacions en l'art i la ciència i invencions revolucionàries (Glăveanu, 2017). La creativitat és el nostre actiu més valuós, que dona enfora i sent endins en tots els nivells: físic, espiritual, mental, emotiu i econòmic (Estés, 1992).

Glăveanu (2017) afirma que tot acte de creativitat rau en la meravella. La meravella possibilita experimentar el que és present a través de les lents del que és absent: aquesta és la paradoxa de la creativitat. L'experiència de meravellar-se inclou tres processos cíclics i interconnectats: consciència, excitament i exploració d'allò possible.

Volem o temem la creativitat? Potser una mica de les dues coses. El que caldria demanar-nos és de quina creativitat estem parlant. (Glăveanu, 2018, p. 26)

Glăveanu (2018) identifica tres actituds prototipes per definir la creativitat. L'artista (auto-expressió, originalitat i pensament divergent), l'inventor (problema-solució, pensament convergent) i l'artesà (disposat a combinar, a experimentar la tradició i a habitar la creativitat). Cap és millor que els altres i tots coexisteixen en el temps. L'autor també emfatitza que el professorat ha de poder anar més enllà del com de creatiu és l'X i demanar-se com és l'X creatiu, per tal de poder oferir a X les eines i suport necessaris per desenvolupar la seva forma d'expressió. Csikszentmihalyi (1988, citat per De Souza, 2000) ja havia canviat la pregunta i suggeria que la qüestió fonamental de la creativitat no era què és, sinó on és, ja que les diferents concepcions de creativitat poden ser dividides en quatre categories o punts focals: persona, producte, procés i ambient.

Kaufman i Berghetto (2009) creen una nova classificació de la creativitat, les Quatre C. La mini-c (la creativitat de l'aprendre) és encoratjada a la primera etapa de la vida per mestres, pares i mentors, que permeten que els infants explorin i prenguin decisions. Després de diferents intents i encoratjaments, el creador entra a la zona de la petita-c (la creativitat de les activitats del dia a dia). Algunes persones es queden en aquest estadi tota la vida; d'altres avancen en algunes àrees i en la resta romanen a la petita-c. Anys d'experiència i estudi permeten al creador arribar a l'estadi de Pro-C (el creador ha aconseguit el nivell professional i és capaç de treballar en problemes, projectes i idees que afecten tot el camp). Són pocs els creadors que arriben a la Gran-C (la creativitat revolucionària que transforma cultura i societat). En aquest model, la creativitat de cada dia es pot estendre des de la mini-c fins a la Pro-c. Només la Gran-C és reservada per a uns pocs.

La creativitat està considerada com a sinònim d'èxit. L'èxit que gaudeixen les persones creatives que es realitzen tant en la seva vida personal com professional. (Glăveanu, 2018, p. 1)

La creativitat ens ajuda a aprendre i improvisar les interaccions diàries, a innovar al treball i a generar productes que poden ser reconeguts per comunitats, nacions o tot el món. La creativitat és quelcom bo, quelcom que les persones tenen o poden cultivar, quelcom que genera progrés (Glăveanu, 2018). A escala personal, la creativitat s'enllaça amb l'autoexpressió i la identitat. La

creativitat està associada a l'augment de la capacitat d'atenció i velocitat més ràpida en tasques amb petita interferència cognitiva (Bott et al., 2014), introspecció i autoconsciència dels processos interns (Milicevic et al., 2020), obertura, curiositat, capacitat d'enfrontar-se a l'ambigüïtat i prendre decisions basades en informacions incompletes i contradictòries, avaluació constant de les accions preses, flexibilitat –capacitat de canviar, redefinir objectius i estratègies i, sovint, descartar el propi treball– i estratègies d'enfocament de millora (Zielinska et al., 2022). També s'estableix una vinculació entre creativitat i motivació intrínseca (Amabile, 1985) i entre motivació i assoliment escolar (Gottfried, 1985). Gajda (2016) destaca la pubertat com un període especialment creatiu en el desenvolupament dels adolescents: "Aquest període de tempesta i ràbia, ple de canvis, exploració i rebuig de l'autoritat pot ser al mateix temps fructífer per a la creativitat de l'estudiant, que pot usar-la per aprendre" (p. 256).

A nivell social, la creativitat permet que la persona desplegui el seu potencial i que tingui èxit com a participant de l'economia i impulsor del desenvolupament social (Martínez-Otero Pérez, 2015; Castillo-Vergara et al., 2018). Les habilitats creatives són valorades en els treballadors, ja que signifiquen un avantatge competitiu (Florida, 2012; IBM, 2010; Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991; citats per Runco et al., 2017) en un món en transformació permanent. La creativitat no només possibilita que els treballadors siguin innovadors, sinó que permet als empresaris identificar i explotar oportunitats creatives (Mueller et al., 2014). Tal com van concloure Frey i Osborne (2017), les ocupacions que requereixen un alt grau d'intel·ligència creativa són les que tenen menys probabilitats de ser automatitzades en els propers deu o vint anys. Estimular la creativitat als infants promourà una societat de pensadors imaginatius i líders del descobriment emprenedor i científic així com una economia basada en el coneixement (May, 2009).

La creativitat és un aspecte clau de l'escriptura que permet als escriptors connectar amb el seu interior emocional i amb els seus processos cognitius, valors, pensaments i creences. (Milicevic et al., 2020, p. 2)

L'escriptura creativa es diferencia d'una redacció normal perquè involucra un alt nivell de complexitat en els arguments amb els qual es produeix, incorpora reflexió sobre la intenció del text, demanda claredat en les idees i invita a realitzar una exploració pel pensament humà abans d'iniciar la redacció (May, 2007). Es distingeix per la capacitat de crítica, recepció i imaginació en què les persones produeixen l'escrit, a més dels alts nivells de coherència, expressió i estructura que presenta en els paràgrafs de la història (Morris i Sharplin, 2013).

L'escriptura creativa té com a meta d'ensenyament aconseguir l'aprenentatge significatiu incitant l'estudiant que faci ús de la seva capacitat reflexiva, que pensi de manera divergent, que surti d'allò convencional. Posteriorment, quan l'alumne aconsegueix escriure creativament, s'observen altres beneficis: més interès per la classe, millora en la capacitat de concentració, major precisió en les activitats que realitza, ampliació del vocabulari i tendència a utilitzar àmpliament la imaginació (Monis i Rogrigues, 2012, citats per Hernández et al., 2015, p. 4). Tal

com afirmen Hernández i Sánchez (2015), l'escriptura creativa involucra diversos processos que contribueixen a un millor desenvolupament cognitiu de l'individu.

La intensitat creativa d'un text depèn de l'estratègia cognitiva que l'alumne utilitzi en el moment de crear-lo. Entre les diferents possibilitats hi ha: dir el coneixement o construir el coneixement. En la primera forma, la persona escriu de manera seqüencial (pensa i diu). En la segona, l'estratègia és pensar què dir, amb quina intenció i com dir-ho. (Hernández i Sánchez, 2015.) Escriure creativament també és un canal per donar veu a parts internes silenciades. L'escriptura creativa permet que les persones treguin les històries a fora del cos, tal com es treballa en la teràpia narrativa. Això permet enfrontar algunes veritats i expressar la pròpia veu, tan important en l'adolescència, període de coneixement i creixement personal (Meekums, 2005).

La creativitat, més que ensenyada, pot ser desenvolupada. (Aljughaiman i Mowrer-Reynolds, 2005, p. 18)

La creativitat és fruit de la interacció de factors genètics i ambientals (Martínez-Otero Pérez, 2015). Tal com han evidenciat diferents estudis, la creativitat pot ser ensenyada (Craft, 2005; Kaufman i Sternberg, 2006; Lasky i Yoon, 2020; Milicevic et al., 2020), tot i que encara gran part del professorat creu que la creativitat no és accessible a la majoria i no es pot ensenyar (Cachia et al., 2010; Glăveanu, 2011; Kaufman i Beghetto, 2009). Els professors de creació literària perpetuen aquest mite: premien aquells escriptors que ja són bons amb notes altes i aquells que encara no ho són, independentment del recorregut que hagin fet, reben aprovats justos (Williams, 2020). En aquesta direcció, Leahy et al. (2007) plantegen que si el talent és inherent i essencial, si l'escriptura creativa no es pot ensenyar, aleshores el treball de l'estudiant tampoc no es pot avaluar.

La pràctica de la creativitat i les concepcions que en tenim estan profundament interrelacionades: contínuament es modelen l'una a l'altra. A més, aquestes concepcions compartides per professorat i família són internalitzades per l'estudiant i influencien com i quan actua i actuarà creativament (Glăveanu, 2018; Paek i Sumners, 2017). La tasca dels docents també es veu afectada per les seves creences: se senten poc preparats per ensenyar creativitat als estudiants que consideren que no posseeixen potencial creatiu o que tenen un potencial baix (Paek i Sumners, 2017). En cap d'aquests casos es comprèn la creativitat des del model Quatre C de Kaufman i Beghetto (2009), que reflecteix que quasi tots els aspectes de la creativitat poden ser experimentats per quasi tothom.

Un currículum que enllacés la consciència amb l'interior emocional i el procés cognitiu tindria el potencial de millorar la regulació emocional, la resiliència psicològica i el benestar (Kemeny et al., 2012; Milicevic et al., 2016; Poure, 2016; Wallace, 2018). Aquesta aproximació interdisciplinària i holística a l'educació conduiria a un augment de la creativitat. (Milicevic et al., 2020, p. 2)

Els responsables de les polítiques educatives d'arreu del món (Heilmann i Korte, 2010) demanen als professors d'ensenyar amb i per a la creativitat. Tanmateix, aquest canvi en l'educació implica que ja es donen dues condicions: que el professor sap què és la creativitat i que els professors saben com encaixa la creativitat en els seus currículums. La majoria dels professors, però, han destacat que el currículum del seu país no proveeix una definició clara de creativitat, ni tampoc tenen les eines ni guies per tal de saber com desenvolupar-la a les classes (Cachia et al., 2010; Collard i Looney, 2014; Moraiz i Azevedo, 2011).

La capacitat creadora, com a part de la tríada memòria-comprensió-creativitat, és fonamental dins del procés educatiu, però no és estimulada com s'esperaria (Duarte, 1998). Per poder desenvolupar la creativitat a les classes, cal equilibri en relació al contingut que els professors han de donar. Massa contingut és perjudicial per al desenvolupament de les activitats creatives a la classe, ja que deixa poc espai per a altres activitats que permetrien una comprensió profunda i instruments transversals (Cachia et al., 2010; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE] 1999). El sistema educatiu i el currículum es focalitzen en habilitats dels estudiants més específiques i tancades, ignorant la necessitat de creativitat (Wilson, 2008, citat per Gajda, 2016). La majoria de llibres de text eviten el terme "creació literària" (Williams, 2020). A la vegada, els professors veuen l'avaluació com un problema que impossibilita o actua de barrera per a nodrir la creativitat (Cachia et al., 2010). Als estudiants se'ls ensenya a pensar i actuar de manera divergent en els primers anys de l'educació, però a mesura que enfronten requeriments més seriosos, l'espai per a l'activitat creativa es redueix fins a quasi desaparèixer en arribar a l'educació post-obligatòria, exceptuant les carreres artístiques (Duarte, 1998). Només aquells estudiants que per naturalesa són creatius, que han desenvolupat aquesta capacitat a pesar de l'escola, tenen els recursos per aplicar-la a nivell professional (Duarte, 1998).

A Catalunya, en l'esborrany del nou currículum del Departament d'Ensenyament (2022) apareix per primera vegada el concepte d'*escriptura creativa*. "Les competències específiques d'educació literària ajuden a consolidar l'hàbit lector, [...], estimulants alhora l'escriptura creativa amb intenció literària" (p. 56). I el terme *creativitat* apareix fins a 54 vegades en el currículum global de totes les matèries. L'esborrany del nou currículum no només posa la creativitat com un saber a desenvolupar al llarg de l'ESO, sinó que, per primera vegada a Catalunya, obre la possibilitat que els centres ofereixin una optativa de creació literària a Batxillerat. Tot i així, l'esborrany no en desplega els continguts ni dona cap pauta de com s'ha d'avaluar.

Picasso va dir que tots els infants neixen artistes. Però no creixem cap a la creativitat, creixem fora de la creativitat. (TED, 2006, 6:18)

El fet que els estudiants són més creatius fora de l'escola que a l'escola implica que els estudiants tenen potencials creatius que no es treballen a l'aula (Runco et al., 2017). El buit creatiu és la discrepància entre el potencial creatiu sense realitzar i la creativitat expressada. Alguns estudis troben una relació negativa entre creativitat i solitud en els adolescents (Mahon et al, 1996, citats per Runco et al., 2017), mentre que d'altres apunten que l'activitat solitària facilita un ambient



lliure de crítica positiu per a la creativitat (Tick, 1988, citat per Runco et al., 2017). Els estudiants consideren que s'involucren en activitats més creatives quan estan sols que quan estan acompanyats. Això encaixa amb estudis que relacionen la creativitat amb l'autonomia, la independència i la motivació intrínseca (Amabile, 1985).

Runco et al. (2017) afirmen que el buit creatiu disminuiria si l'escola reconegués i donés lloc a la independència, l'autonomia, l'espontaneïtat, l'originalitat i la confiança. I, també, si l'escola donés lloc a l'error. "En els sistemes educatius actuals, l'error és el pitjor que es pot fer. I el resultat és que s'eduquen persones fora de les capacitats creatives. Perquè estar equivocacat no és el mateix que ser creatiu, però si un no està preparat per estar equivocacat, no pot ser creatiu", Sir Ken Robinson (TED, 2006, 5:43). "No tingueu por dels errors", va deixar dit Miles Davis, "no existeixen" (Cameron, 2013, p. 184).

Ah, el procés creatiu és el mateix secret en la ciència que en l'art. Són absolutament el mateix. (Albers, citat per Fesci, 1968)

Durant el procés creatiu, el creador comença amb una idea vaga que redefineix a mesura que el procés continua (Glăveanu et al., 2013). Per tal de transformar idees en productes, l'individu ha d'acceptar dubtes, ambigüitats (Okello i Quaye, 2018), incerteses i reaccionar de manera efectiva a les limitacions o obstacles. És un equilibri constant entre explorar diverses direccions usant l'atenció desfocalitzada i canalitzar els esforços per convertir la idea en el producte final (Zielinska et al., 2022). El procés de creació té tres fases: la ideació, l'elaboració i l'avaluació (Martínez-Otero Pérez, 2015). Els adolescents apliquen diferents estratègies a cada fase del procés: la previsió (expectació d'obstacles i acceptació de la incertesa); la realització (ajustament de l'aproximació, maneig i revisió d'objectius ambigus, i regulació de les emocions i gestió dels obstacles); i l'auto-reflexió (millora de l'enfocament i preparació per a compartir) (Zielinska et al., 2022).

El procés creatiu demana que els individus creatius siguin mestres del propi temps (Lasky i Yoon, 2020). Per això Csikszentmihalyi (1996, citat per Lasky i Yoon, 2020) proposa que el professorat creï bastides on el temps sigui prou lliure, de manera que els alumnes puguin personalitzar patrons d'acció, que poden ajudar a alliberar la ment de les expectatives i permeten concentració intensa en el que importa. Craft (2005, citat per Lasky i Yoon, 2020) també afirma que el domini del propi temps és la clau de la creativitat, perquè és en aquest espai temporal on els individus poden jugar amb les idees, processos i procediments, desenvolupar domini tècnic i trobar la pròpia veu. Lasky i Yoon (2020) aclareixen que, tot i que permetre dominar el temps és pertinent per promoure la creativitat, no suggereixen que les aules de petita-c continguin grans blocs de temps lliure.

A les classes d'escriptura creativa, el canvi en el rol del professorat i en les dinàmiques d'aula és radical (Collard i Looney, 2014). L'estudiant és el centre i el professorat guia des del costat, no pas des de la tarima. Això requereix d'un coneixement profund, una pedagogia sofisticada i una predisposició a l'inesperat. Williams (2020) va un pas més enllà i assegura que per ensenyar

escriptura creativa cal que els professors escriguin amb els alumnes: treballar els esborranys, equivocar-se, prendre decisions d'escriptor. Segons l'autor és només així com el procés d'escriptura es fa visible per als estudiants. Rogers (1982, citat per Martínez-Otero Pérez, 2015) afirma que estimular la creativitat depèn, en gran mesura, de la relació interpersonal i destaca l'autenticitat, l'estima a l'estudiant i la comprensió empàtica com a qualitats de l'educador que faciliten l'aprenentatge i impulsen la creativitat.

Segons NACCCE (1999), la relació entre ensenyar creativament i ensenyar per a la creativitat és integral. Els aprenents es modelen amb el professor com a referent, i les seves habilitats creatives es desenvolupen més fàcilment en una atmosfera en la qual també es desenvolupin les habilitats creatives del professorat. Per ser efectius amb i per a la creativitat, el professorat ha de desenvolupar les pròpies habilitats creatives. Lee i Kemple (2014) afirmen que només els professors que ja han experimentat la importància de la creativitat són capaços de construir aules creatives.

Aprendre és avaluar, i sense aquesta avaluació no hi pot haver aprenentatge significatiu. (Sanmartí, 2019, p. 18)

L'objectiu de l'avaluació és entendre les necessitats de l'estudiant per a una experiència educativa adequada i desfiant (Treffinger et al., 2002). Sanmartí (2019) desgrana les tres parts del procés d'avaluar: recollir dades (el text escrit), analitzar-les (buscant entendre les raons de les dificultats que es detecten) i prendre decisions de tipus pedagògic (per regular el procés d'ensenyament i aprenentatge: avaluació formativa –docent– i avaluació formadora –aprenent–) i de tipus social (per orientar o qualificar). L'avaluació formadora és aquella que promou que sigui l'alumne qui reculli les dades, les analitzi i prengui decisions per superar els obstacles i millorar. Perquè l'aprenent sigui cada vegada més autònom cal la representació dels objectius de les tasques que es realitzen per aprendre, l'anticipació i planificació de les activitats i l'apropiació dels criteris d'avaluació (Sanmartí, 2019).

Tot i la importància de la creativitat, la seva avaluació és extremadament difícil. (Baer, 2011c, 2011d, citat per Baer i McKool, 2014, p. 81)

L'avaluació és una de les parts més difícils d'ensenyar escriptura creativa (England, 2009, citada per Mozaffari, 2013). Hi ha tres factors, com a mínim, que influencien en el judici de la creativitat: l'originalitat de l'avaluador, les característiques del producte i els criteris d'avaluació (Guo et al., 2021). Metodològicament, els dilemes són molts: s'ha de posar el focus en l'individu creatiu, en la seva aproximació del procés creatiu, en el producte produït o en com és percebut i rebut pels altres? (D'Souza, 2021.) Alguns autors diuen que fer tasques avaluatives talla la creativitat de poetes i escriptors potencials (Newman, 2007) i d'altres consideren impossible establir paràmetres objectius per a la valoració de l'escriptura (Bloomer, 2011, citada per Vega, 2020, p. 2), ja que creuen que l'avaluació de la creativitat de l'escriptura només pot ser subjectiva (Elliott i Southern, 2021). Però si la creativitat es pot ensenyar i aprendre, ha de poder ser evaluable.

En aquesta direcció, cal focalitzar quins són els objectius d'aprenentatge i destriar-ne els criteris d'avaluació. Morris i Sharplin (2013) afirmen que els criteris per a l'avaluació de l'escriptura creativa estan lligats històricament i culturalment. Però autors coetanis també tenen visions diferents del que cal avaluar de la creativitat en els projectes d'escriptura, i això té relació amb la definició poc clara de creativitat que els professors comparteixen (Elliott i Southern, 2011).

Alguns autors (Artiles et al., 2007; Runco i Mraz, 1992; citats per Castillo-Vergara et al., 2018) avaluen les característiques del pensament divergent: fluïdesa (número d'idees), flexibilitat (temes o categories del grup d'idees) i originalitat (número d'idees originals o inusuals). Treffinger et al. (2002) agrupen les característiques de la creativitat en quatre categories: generació d'idees, aprofundiment en les idees, obertura i coratge d'explorar-les, escolta de la pròpia veu interna. Donnelly (2015) avalua l'esforç, la participació, el context i l'originalitat. Vaezi i Reazei (2018) valoren la veu narrativa, la imatge, l'escenari, la caracterització, el món, la història, l'estructura, l'estat d'ànim i l'atmosfera, el to, el diàleg i la trama. Mozaffari (2013) destaca quatre qualitats a avaluar: veu, imatge, caracterització i història.

D'Souza (2021) valora el significat i rellevància (valor estètic i ús de categories psicològicament significatives), l'experiència del lector (vinculació i fluïdesa, claredat i falta de distracció), el desenvolupament i control (elaboració, alt grau de generació d'idees durant la preparació i els esborranys, seguit d'un alt nivell de selecció i crítica, imatge, flexibilitat, qualitat), la distinció, la veu i l'originalitat. Williams (2020) també té en compte els esborranys: considera més important mesurar el camí que l'estudiant ha fet, la distància entre l'inici i el final, que el producte acabat. Collard i Looney (2014), en canvi, consideren que un excés d'atenció al procés creatiu pot fer minvar la qualitat del producte final.

Kaufman i Beghetto (2009) afirmen que per saber com mesurar la creativitat, cal saber quina c és mesurada. En l'avaluació de la mini-c es recolzen les idees creatives i es nodreix la creativitat de l'estudiant. A la petita-c s'avalua l'expressió creativa. Al nivell de la Pro-C, el focus central ja no és nodrir o guiar, sinó que la creativitat és estudiada per avaluar l'assoliment professional o per conèixer la naturalesa de la creativitat en si.

Els docents han de ser creatius i, segons què es vol aconseguir, la tipologia de l'alumnat i altres variables, cal decidir quin és l'instrument ideal o, si cal, crear-ne un de nou. (Sanmartí, 2019, p. 88)

- La *rúbrica* és un dels instruments més adequats per avaluar l'escriptura creativa, però la seva validesa depèn dels criteris amb què és desenvolupada (Mozaffari, 2013). Les rúbriques són eines valuoses per diagnosticar les debilitats i fortaleces dels estudiants i poden ajudar els professors a fer que la seva puntuació sigui més coherent. Proporcionen als estudiants retroalimentació descriptiva i clarifiquen les qualitats que el treball hauria de tenir. Les rúbriques analítiques són les més adequades en l'ensenyament, ja que es focalitzen en criteris específics i es poden regular d'un en un, mentre que les holístiques descriuen el treball aplicant tots els criteris a la vegada. (Brookhart, 2013)

Els alumnes afirmen que les rúbriques els permeten ser més autònoms, ja que els ajuden a planificar com s'ha de fer la tasca, a apropiarse dels criteris d'avaluació i a autoregular com estan fent el treball. En contrapartida, altres alumnes també comenten que l'ús de les rúbriques és avorrit i estressant i que, limitats pels indicadors, tenen poca possibilitat de ser creatiu. (Sanmartí, 2019)

Perquè la rúbrica es mantingui fiable, ha d'estar sempre oberta a la modificació (Moskal i Leydens, 2000). Newman (2007) i Sanmartí (2019) recomanen que els propis estudiants participin de la confecció de la rúbrica per tal d'afavorir l'aprenentatge. D'Souza (2021) proposa que la rúbrica es combini amb un sistema de retroalimentació més obert, com la revisió entre iguals, per tal de permetre respostes més interpretatives.

- La *carpeta d'aprenentatge* (portafolis o dossier d'aprenentatge) és l'instrument idoni per explicitar la presa de decisions a partir de la reflexió metacognitiva. Integrada en el procés d'aprenentatge, permet a l'estudiant reconèixer què i com està aprenent, els obstacles que va superant i què li queda encara per millorar, alhora que possibilita al professorat fer un seguiment del progrés d'aquest aprenentatge i, si cal, donar retroalimentacions. Perquè l'ús sigui significatiu, cal que es dediqui a l'aula un espai i un temps per a realitzar-la. (Sanmartí, 2019, p. 129-130)

- La *tècnica d'avaluació consensuada*, proposada per Amabile l'any 1982, es basa en la idea que la millor manera d'avaluar la creativitat d'un producte creatiu és l'avaluació combinada d'experts d'aquest camp. Els experts es posen d'acord de manera remarcable tot i que no completament, cosa que fa que es necessiti un grup d'experts treballant independentment. Aquesta tècnica és adequada per a avaluar la petita-c, la Pro-C i la Gran-C (Kaufman i Beghetto, 2009). És imprescindible que els jutges siguin experts, normalment Pro-C (Kaufman i Beghetto, 2009), no pas estudiants (Baer i McKool, 2014). Això limita l'aplicació a l'aula, com també el fet que no ofereix una visió de les característiques creatives del producte avaluat, sinó que el treball és qualificat comparativament amb els altres (D'Souza, 2021).

Treffinger et al. (2002) asseguren que no és bo confiar en un sol instrument ni tampoc usar els resultats com si fossin classificacions fixes de l'habilitat creativa d'una persona.

No es pot aprendre sense avaluar si considerem que l'aprenentatge és revisar les idees que tenim, les maneres de pensar, les maneres de fer, les maneres de sentir, les maneres de parlar. (Fundació Bofill, 2015, 1:21)

Fins fa poques dècades, en general només es realitzava l'heteroavaluació, però des que s'ha anat adoptant la perspectiva que aprenentatge i avaluació són un únic procés (Sanmartí, 2019), l'alumnat també participa de l'avaluació.

- *Autoavaluació*

Treffinger et al. (2002) afirmen que la millor manera de determinar si una persona és creativa és, simplement, demanant-li-ho a ella mateixa. Sanmartí (2019) va més enllà i assegura que només la persona que ha comès l'error pot corregir-lo. El docent ajuda, però és l'aprenent qui ha

d'entendre les raons de les seves dificultats i decidir com vèncer-les. Tot i així, la majoria del professorat no contempla l'autoavaluació perquè creu que perd control de les classes i transfereix poder als estudiants (De Souza, 2000). Però exercir l'autoavaluació ajuda els estudiants a desenvolupar la responsabilitat del seu procés d'aprenentatge (De Souza, 2000) i recolza l'autonomia de l'aprenent, que aprèn a jutjar la qualitat del seu treball (Collard i Looney, 2014). L'autoavaluació implica aprendre a seguir les intencions, a ser responsable del propi treball, a revisar-lo i a editar-lo (Newman, 2007). Fa reflexionar als estudiants sobre la pròpia creativitat i ajuda els educadors i famílies a identificar aquells que tenen potencial creatiu emergent, així com aquells que creuen que no tenen habilitat creativa (Kaufman i Beghetto, 2009). És bona per avaluar la mini-c i la petita-c, tot i que aquesta també necessita altres eines (Kaufman i Beghetto, 2009).

• *Coavaluació (comentari entre iguals)*

Hi ha poca evidència empírica que suggereixi que l'avaluació millora la creativitat dels estudiants pel que fa a l'escriptura, però destaca l'impacte positiu de l'avaluació entre iguals com a retroalimentació (D'Souza, 2021). La coavaluació és beneficiosa tant per l'estudiant que comenta com per l'estudiant que rep el comentari (Sanmartí, 2019). El comentari entre companys, tot i que té menys impacte que el comentari del docent, encoratja l'autonomia de l'aprenent (Yang et al., 2006), ja que quan un aprenent avalua un company, també està reflexionant sobre la qualitat de la seva pròpia producció. A més, els aprenents demanen aclariments al company que els ha avaluat, mentre que el que diu el professorat no es posa en dubte (Sanmartí, 2019). Tot i així, la coavaluació és vista escèpticament pels estudiants que reben les avaluacions (Strijbos et al., 2010), que preferirien els comentaris d'un expert que els d'un company (Connor i Asenavage, 1994). La qualitat de la coavaluació depèn de l'experiència prèvia que els aprenents tinguin en activitats col·laboratives (Connor i Asenavage, 1994). Cal proporcionar un marc per a les respostes a l'aula, amb directrius clares i coherents per tal de millorar i facilitar la retroalimentació (D'Souza, 2021; Sanmartí, 2019).

Si els joves han de millorar la qualitat del seu treball creatiu, necessiten una avaluació honesta. (Collard i Looney, 2014, p. 357)

Vaezi i Reazei (2018) asseguren que l'avaluació de l'escriptura creativa té poc valor si no permet la millora del rendiment dels estudiants a través de la retroalimentació beneficiosa tant durant com després del procés d'avaluació. Ashton i Davies (2015) apunten que perquè els comentaris serveixin calen detalls adequats i freqüents, focalitzar-se en accions que controla l'estudiant, temps perquè l'estudiant pugui aplicar els comentaris després de rebre'ls, adherència al criteri de la tasca, adequació al nivell de maduresa i domini del coneixement de l'estudiant i justificació suficient. Treffinger et al. (2002) remarquen que no s'avalua la creativitat de la persona, sinó el nivell de creativitat d'una activitat en un moment concret i amb unes circumstàncies determinades. En aquesta línia, els autors proposen quatre gradacions (encara no evident,

emergent, expressat i excel·lent), i apunten que la diferència entre expressat i excel·lent està relacionat amb les oportunitats i l'educació.

D'acord amb Amabile i Pillemer (2012, citades per Svensson, 2014), l'expectativa d'una avaluació negativa pot evocar motivació extrínseca i, per tant, dificultar el treball creatiu. Hi ha relació entre l'estrès de l'avaluació i l'activitat creativa: nivells baixos d'estrès de l'avaluació poden promoure l'activitat creativa, mentre que alts nivells d'estrès impedeixen l'activitat creativa (Svensson, 2014). Segons Sawyer (2019), el fracàs és essencial per a aprendre, ja que pot significar un aprenentatge més efectiu i una comprensió conceptual més profunda. Tot i així, no tot fracàs és beneficiós per a l'aprenentatge, ja que pot ser resultat d'una falta de comprensió per part de l'estudiant o d'una didàctica no efectiva per part del professor. D'altra banda, les investigacions indiquen que la creativitat és facilitada per afecte positiu (Ashby et al., 1999). Per facilitar la motivació per a aprendre, cal que el retorn amb qualificacions es faci quan ja després d'haver rebut moltes retroalimentacions i d'haver-se autoregulat (Sanmartí, 2019, p. 120). En paraules de Sanmartí, "el repte és que l'avaluació sigui gratificant, i només ho serà si serveix per aprendre" (Fundació Bofill, 2015, 0:27).

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Metodologia general**

L'objectiu d'aquest treball és conèixer com s'avalua la creativitat en els projectes d'escriptura a Secundària. Per tal d'aprofundir en el com i conèixer les maneres de fer-ho de diferents docents, s'ha optat per la metodologia qualitativa. Tal com apunten Blaxter et al. (2008) adaptant la teoria de Oakley (1999), el paradigma qualitatiu està centrat a comprendre el comportament des del marc de referència de l'actor, de manera subjectiva, amb una perspectiva interna, orientada al descobriment, exploratòria, descriptiva, orientada al procés, de manera vàlida, amb dades reals i profundes, holística i no generalitzable. S'ha considerat que aquesta metodologia permetria de tenir una visió més personal, més íntima i més reflexiva de la pràctica de cada docent.

#### **3.2 Participants**

Pocs professors de llengua i literatura treballen projectes d'escriptura creativa amb l'alumnat, cosa que ha dificultat la cerca de participants. Per fer aquest treball s'ha entrevistat set docents. Sis són docents de llengua catalana i una, de llengua castellana, i cap imparteix escriptura creativa com a matèria específica. Sis tenen entre 15 i 35 anys d'experiència docent (una ja no està en actiu) i una fa pocs anys que ha començat la carrera docent (el seu recorregut professional previ a la docència està relacionat amb l'escriptura creativa). Tots set són filòlegs i una, a part, va cursar Periodisme. Excepte dues persones que són del mateix institut (una del departament de català i l'altra del de castellà), la resta treballen en centres diferents. Cinc són

públics i dos, concertats. Sis són de la Catalunya central i un, de l'Empordà. Quant al gènere, cinc són dones i dos, homes, d'edats compreses entre els 40 i 70 anys.

### **3.3 Eina de recollida de dades**

L'entrevista (veure apèndix 1) s'ha ideat semiestructurada (per permetre flexibilitat per a nous temes vinculats a la creativitat, avaluació o didàctica de la llengua que puguin emergir) i de seguiment (per poder aprofundir en el tema). Consta de tres parts: la primera se centra en la creativitat, la segona, en els projectes d'escriptura creativa i la tercera, en l'avaluació. Partint que hi ha tanta divergència de concepcions sobre la creativitat, la pregunta inicial és, precisament, què és la creativitat. A continuació, si es pot ensenyar i aprendre. Si la resposta és afirmativa, amb quines estratègies docents, i si és negativa, per què. La primera part s'acaba amb per què és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària.

La segona part indaga en els tipus de projectes d'escriptura creativa que treballen amb l'alumnat. Busca la concreció de la creativitat en aquests projectes i quin és el paper que adopta el docent en el procés de creació de l'alumnat.

L'últim apartat de l'entrevista comença preguntant quins instruments d'avaluació s'utilitzen per qualificar els projectes d'escriptura creativa. Si es realitza autoavaluació, coavaluació i/o heteroavaluació. I quins indicadors es tenen en compte a l'hora d'avaluar un projecte d'escriptura creativa. Es torna a introduir la creativitat per demanar si és avaluable. Si és que sí, amb quins indicadors s'avalua? També es demana si abans de realitzar el projecte, l'alumnat sap com seran avaluats. L'entrevista acaba indagant si l'avaluació serveix a l'alumnat per a millorar l'escriptura i la creativitat. Finalitzades les entrevistes, s'ha afegit la pregunta de si ells i elles mateixos/es realitzen o han realitzat creació literària.

### **3.4 Procés de recollida de dades**

La majoria d'entrevistes han estat realitzades a través de la plataforma online Meet. Les trobades han estat enregistrades i, posteriorment, s'ha transcrit la informació (veure apèndix 2). En dos casos, l'entrevista ha estat per escrit (s'ha enviat un correu electrònic amb les preguntes i les entrevistades han contestat amb les respostes).

En les trobades amb els docents, l'entrevista ha sorgit com un diàleg, en el qual les preguntes ja preparades han fluït per una qüestió temàtica i lògica. En algun cas, l'entrevistat ha respost més d'una pregunta a la vegada, de manera que l'ordre de l'entrevista escrita ha estat intercalat i alguna pregunta ha quedat més fora de context.

### **3.5 Anàlisi de dades**

La informació dels diferents documents s'ha unit en una taula d'Excel, que s'ha emplenat reservant una línia per a cada pregunta i una columna per a cada docent, i s'ha fet la classificació de les respostes. Tenir les respostes de costat n'ha facilitat l'anàlisi i ha permès observar el relleu de les diferents perspectives.

## 4. Resultats de l'estudi

### La creativitat

Quant a les diferents concepcions que el professorat té de creativitat, la docent 2 considera que "la creativitat és la capacitat que té un alumne per crear quelcom diferent, no recorrent a tòpics. Sortir de la normalitat, no ser mediocre". La docent 3 planteja que és l'habilitat d'inventar i desplegar idees originals, o no, per tal de trobar solucions a problemes o imaginar mons millors". La docent 7 també parla de buscar solucions i d'originalitat: "La creativitat és la capacitat de deixar lliure la imaginació evitant que el que es considera normatiu pugui delimitar qualsevol creació. Per tant, és un acte on el pensament divergent o alternatiu actua per buscar solucions noves, originals...". Per a la docent 4, la creativitat és "la capacitat d'imaginar escenaris, personatges, històries... Però també d'inventar i mesclar tècniques narratives, de crear comparacions, metàfores...". La docent 5 parteix de la paraula per afirmar que és "la capacitat de crear coses, del tipus que siguin. Tu pots fer coses o pots crear-les. Pots elaborar un croissant o pots crear un croissant. Aquesta capacitat que tenim per sortir de la còpia i anar una mica més enllà". El docent 6 també parla d'anar més enllà de la còpia: "La creativitat és la capacitat de generar alguna cosa on no hi havia res que sigui prou significativa com per considerar-la nova o diferent del que és habitual, perquè si no, en comptes de creativitat, estem parlant de reproducció o de còpia", i afirma que la creativitat és "molt difícil o quasi bé impossible". Només un professor, el docent 1, afirma que no ha tingut aquest objectiu tan clar i es desmarca de fer-ne una definició.

Quant a la pregunta de si la creativitat es pot ensenyar i aprendre, les docents 2, 3, 4 i 7 coincideixen que la creativitat és innata, "ja que és una forma de pensament", especifica la docent 7, però consideren que es pot ensenyar i empènyer. La docent 2 matisa: "[Es pot ensenyar] en certs punts. És com un bon músic: ha de sentir la música. I per molt que estudiï, si no la sent, mai no serà un bon músic. [...] Puc intentar donar eines per ser més creatiu, però un alumne que no té aquesta emoció ni aquesta sensibilitat, difícilment arribarà als nivells dels alumnes que sí que tenen aquestes característiques". La docent 5 considera que no es pot ensenyar i aprendre: "Crec que els pots donar eines perquè la treballin i la desenvolupin, però ensenyar i aprendre és molt difícil. Tu els pots ensenyar a escriure bé. Tu pots fer a classe exercicis molt creatius perquè tinguin referents. Els pots animar, encoratjar, orientar, dir 't'estàs quedant aquí, no fas aquest pas més enllà de la còpia'. Els pots proporcionar tot això, però no els pots ensenyar a fer-ho". El docent 6 incideix en el treball i l'hàbit: "La creativitat és tan complicada que, per mi, l'única possibilitat que tenim és ensenyar a treballar molt perquè li passi a l'alumne allò que li passava a Picasso, o a Shakespeare, que és que si treballa moltes hores, pot ser que surti alguna cosa



bona. [...] La creativitat no es pot ensenyar perquè depèn del geni, però sí que es pot provocar. I la provocació és a través de l'educació”.

L'estratègia per treballar la creativitat a l'aula són els reptes, segons la docent 3. La docent 2 planteja que “pensant en la diversitat d'alumnat, els alumnes fluïdos necessiten treballar l'estructura de text i, un cop ja la tenen clara, poden anar a aspectes més gramaticals, de riquesa lèxica i de figures retòriques. L'objectiu és no només que els alumnes als que no els agrada escriure hi puguin trobar una gràcia mínima (que també), sinó que també ajudem a volar encara més lluny aquells que ja volen per si sols, i ajudem a despertar aquells que tenen el talent amagat i no ho saben”. La docent 5 els proporciona exercicis, els fa fer “un esforç d'imaginació, a pensar-hi, a anar una mica més enllà”. La docent 7 assegura que l'estratègia docent més útil és l'exemple: “Poder servir com a model, poder ensenyar models diferents als que l'alumne està acostumat [...] per tal d'obrir espais alternatius”.

Tots els docents entrevistats parteixen de la lectura per a motivar la creació literària. El modelatge com a inspiració i aprenentatge. “Hem d'intentar portar com més alumnes millor cap a l'excel·lència [...] perquè puguin sortir genis creatius i, si no, que tinguem el màxim d'estudiant copistes d'allò que ha sigut genial al llarg de la història de la humanitat”, afirma el docent 6, que parteix de l'anàlisi i reflexió de textos de grans autors per tal que els alumnes treballin alguna tècnica en concret a través de la reproducció, la còpia o les bastides. “La lectura ajuda a ser creatiu. Et situa en mons que no has viscut dins dels quals pots deixar volar la imaginació”, afirma la docent 4. “La lectura d'un conte literari serveix de trampolí”, assegura el docent 1. “Per mi és bàsic oferir-los models, oferir-los lectures, i a partir d'aquests models, poder-ne extreure vocabulari o estructures, i que ells puguin elaborar un esborrany, que ells puguin revisar... Que ells puguin crear”, explica la docent 2, que es queixa de la falta de temps per poder llegir més: “De vegades penso que em quedo coixa en oferir bons models, penso que els n'hauria d'oferir més. Però per poder-ho fer, hem de perdre la por al temari. Estem obsessionats amb el temari. Hem d'aclarir què és essencial que fem a les aules”. La docent 5 també considera imprescindible proporcionar “molts textos molt creatius, perquè vegin els no límits, com n'és d'il·limitat...”. Per veure, en paraules de la docent 7, “allò que fins aleshores no havien vist”.

Quant a la necessitat o no de treballar la creativitat a la Secundària, el docent 1 afirma: “Per una banda, no és necessari ja que en la nostra tasca de docents de llengua, no hem de fer escriptors dels nostres alumnes, sinó ciutadans competents en expressió i comprensió; d'altra banda, però, és necessari per estimular i variar la pràctica de la mateixa expressió”. En la mateixa línia, la docent 4 comenta que a Secundària, “en què les hores de llengua són limitades, és prioritari saber escriure, és a dir, saber estructurar i expressar allò que has estudiat, descobert o simplement t'ha passat, amb un lèxic variat, una ortografia correcta i una puntuació adient. Tot i això, també trobo molt important treballar la creativitat des de tots els àmbits”. La docent 2 assegura que “sense creativitat ens quedem estancats, ens quedem en una mediocritat”. El docent 6 veu necessari treballar-la “perquè si no les habilitats de tipus cognitiu i les no cognitives es poden adormir. [...] I si a l'adolescència, que és el moment en què s'aprenen aquestes coses,

no es treballa, la creativitat serà impossible". La docent 7 afirma que "és una habilitat que caldria treballar en totes les etapes educatives i vitals, ja que permet tenir una visió diferent que ajuda a trobar solucions que potser fins al moment no es podien veure". La docent 3 té el mateix enfoc: "És necessari per trobar alternatives i solucions a possibles obstacles que la vida ens depara". La docent 5 destaca la tasca dels propis docents: "Per començar, crec que per fer classes has de ser molt creatiu. Aquest és el primer referent que ells veuen i poden imitar. [...] El mateix passa a classe: si tu ets poc creativa, és difícil que ells siguin creatius. Hem d'anar creant junts. És l'única manera que veig que ells també aprenen a ser creatius. Equivocant-se".

## Projectes d'escriptura creativa

Els projectes d'escriptura creativa poden variar des del diari personal (docent 1), crear un conte amb condicions (docents 2, 4 i 5), crear un paràgraf amb condicions (docent 6), crear un conte nou des d'un conte ja existent (docents 1, 4 i 5), inventar finals alternatius (docent 1, 4 i 5), exercicis d'estil de Queneau (docent 6), continuar històries proposades (docent 1, 4 i 5), escriure sense poder parar durant cinc minuts, sobre qualsevol cosa i posar els resultats en comú (docent 4), fer la dramàtica d'una novel·la (docent 5), crear microrelats sonors que prèviament s'han treballat per escrit (docent 7), crear un rap (docent 6) o escriure poesia (docents 5 i 6). La docent 5 assegura que "de qualsevol gènere literari, es pot fer la classe. Quan treballes un gènere, per anar bé, n'hauries de fer un exercici". La docent 3 també explica que el projecte d'escriptura depèn del gènere que treballen. La docent 2 reconeix que la poesia costa més: "Demana un nivell d'abstracció que a la majoria se'ls escapa de la mà. I, a més, es nota que no llegeixen poesia. És un peix que es mossega la cua". Els docents 1, 5 i 6 sí que treballen la poesia. "La poesia no! [alguns professors diuen]. Però no passa res, si des de petits que estan fent rimes!", afirma la docent 5. El docent 6 coincideix: "M'he trobat alumnes que no aprovaven res, que els he ensenyat poesia, hem imitat poesia, i m'han fet heptasil·labs perfectes. I ho hem fet com un rap [...]. Estàs fent moltes coses interessants, des de la sil·labació, els apòstrofs, el ritme, etcètera, i a la vegada estàs treballant la creativitat". Els docents 1, 4 i 5 mencionen els certàmens literaris: en el primer i últim cas per motivar els alumnes a escriure i en el segon, per animar els alumnes que han creat bons textos a presentar-hi els seus escrits.

Els treballs que realitza els docents 1 i 7 són individuals. La docent 2 també els fa majoritàriament individuals. La docent 3 obre la possibilitat que siguin individuals o grupals "en petits grups, i que cadascú apunti clarament la funció que realitza", i la docent 5 també ho combina, depenent de la tasca. Les propostes de la docent 4 són bàsicament grupals, orals, realitzades a l'aula. El docent 6 treballa diferents agrupacions: "Cada grup és com un alumne en si mateix. Tu has de tenir diverses estratègies i les has d'aplicar als ritmes d'aprenentatges que vas veient".

Quant a com es concreta la creativitat en els projectes d'escriptura, la docent 2 afirma que no es concreta: "A l'hora de programar diu: valorarem que siguin creatius. Però ningú no es mulla. És a dir, no hi ha un ítem clar de com l'avalues, no està clara la ponderació que ha de tenir la creativitat... Acabes fent allò de: és original o no". La docent 3 diu que cal que quedin clars els

objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació. La docent 4 afirma "escriure bé és saber expressar el que fas, el que saps, el que vius... Creativitat és saber inventar de manera que el resultat sigui bonic, commovedor, original, emotiu, trist... Tot el que pretengui crear l'autor o el que li surti com a fruit del seu procés de creació". La docent 7 afirma que "l'escriptura pot tenir una vessant creativa i una que no, però en totes dues cal tenir uns recursos lingüístics per poder expressar el que volem". Per a la docent 5, la creativitat en els projectes d'escriptura és l'estil: "D'alguna manera, l'estil és el que portes tu com a individu. L'estil es pot imitar, però es nota quan l'imites. És com la personalitat de l'escriptura. Em trobo en molts casos que em pregunten: 'Què és l'estil?'. I jo els dic: 'No us preocupeu, vosaltres encara no en teniu, d'estil. Esteu en procés. És una cosa que anireu adquirint'". El paper que els docents entrevistats adopten és el d'acompanyant i guia.

## L'avaluació

L'instrument més comú per avaluar els projectes d'escriptura creativa és la rúbrica, que utilitzen sis dels set docents entrevistats. Els indicadors de la rúbrica de la docent 2 són: cohesió, coherència, adequació, lèxic, morfosintaxi, ortografia "i em reservo un apartat d'originalitat. És un punt subjectiu. Sap greu acabar-te basant amb la teva subjectivitat, però és així: el text és original o no". La docent 5 també considera que és una avaluació subjectiva i assegura que "és molt difícil d'avaluar". A la seva rúbrica hi ha l'indicador d'estil (1 punt) que és el que dedica a la creativitat. "És difícil, perquè sempre pot venir algú i dir-te: 'I això per què no té estil?'". A part de l'estil, ella avalua l'adequació, la coherència, la cohesió, la morfosintaxi, l'ortografia, el lèxic i la presentació. Com la docent 2, la docent 3 i la docent 7 també avaluen l'originalitat com a indicador de creativitat. La docent 7 precisa: "I si han copiat una idea, si han estat capaços d'enfocar-ho des d'un altre punt de vista". A part, ella també valora "la capacitat de resoldre els entrebancs que es troben en la creació d'un text". El docent 5 avalua l'execució, la construcció, la sofisticació i el control de la norma. "La creació no només es dona en l'execució, sinó que també es dona en si t'he demanat dues frases, que hagi estat capaç de crear en dues frases. Com que entenc que el geni es produeix a partir de la reproducció i còpia de models, la creativitat l'avaluo si hi ha aquests models o no. Bàsicament ho fem així perquè si no, acabem premiant la creativitat d'una manera subjectiva", afirma el docent 5. La docent 4 explica: "Si bé crec que la creativitat és avaluable, en els alumnes d'ESO jo no la quantificava com un ítem d'avaluació". El docent 1 no avalua la creativitat ja que no la té com a objectiu d'aprenentatge. La seva rúbrica té en compte el contingut, l'ortografia, la presentació i, depenent del text, la cohesió, el lèxic i els recursos literaris i lingüístics.

Els docents entrevistats treballen, majoritàriament, l'heteroavaluació amb pinzellades d'autoavaluació i coavaluació. Abans de començar els projectes d'escriptura, tots expliquen als seus alumnes com els avaluaran, però no tots els donen la rúbrica. En aquest punt hi ha divergència d'opinió. El docent 1 explica que "la rúbrica no és com t'avaluaré, sinó com ho puc fer. 'Acosteu-vos a la [columna] verda [assoliment excel·lent], la vermella [no assolit] és el que

no hauríeu de fer'. Els que estan acostumats a treballar amb rúbrica, el dia que no la tenen la troben a faltar". La docent 2, en canvi, no els la dona perquè afirma que no la saben fer anar: "T'omplen creus, però no saben què estan fent". La docent 5 en altres tasques sí que els dona la rúbrica perquè s'autoavaluïn, "però en l'expressió escrita individual, no. [...] Els l'explico perquè entenguin [...] quina mena d'errors hi ha". L'alumnat del docent 6 té la rúbrica, tot i que acostuma a fer l'autoavaluació "més en els cursos superiors, perquè em trobo que hi ha vegades que la part més crítica de si mateixos no són capaços de tenir-la massa ajustada o massa perfilada, en els cursos inferiors. A 3r i 4t fins i tot tinc graelles de 2 o 3 pàgines que els dono per corregir-se en aquest sentit". La docent 7 i la docent 3, "tot i que no sempre", també treballen l'autoavaluació. La docent 2 afirma que "en el procés d'autoavaluació l'alumnat ha de ser protagonista. I ara mateix, en aquest centre, en el 95% de les matèries, l'alumne no és protagonista de la seva avaluació. [...] Tampoc faig coavaluació: el temps se'm tira a sobre i no puc fer-ho". L'únic moment en què fa servir la coavaluació és "quan llegeixen el text en veu alta, per tal de millorar la puntuació". La docent 3 explica que tampoc no treballa la coavaluació, ja que "cal un aprenentatge i una continuïtat [que en dificulten l'aplicació]". En tasques que no són d'escriptura, la docent 5 sí que utilitza la coavaluació, "tot i que acaba sent qui ha fet la feina o qui no ha fet la feina. Acaba sent una eina més de control". La docent 4 explica que "a vegades compartíem un text a la pissarra, el corregíem i l'enriquíem entre tots". El docent 1 treballa la coavaluació en la lectura en veu alta o en la memorització i recitació d'un poema, però no en els projectes d'escriptura, ja que en els seus "objectius d'aprenentatge la creativitat no és principal". El docent 6 treballa la coavaluació durant tot el procés de creació.

Quant a si l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat, el docent 6 és categòric: "I tant. Si l'avaluació no és la manera de plantejar l'assignatura, no hi ha res a fer. Però l'avaluació no la podem entendre com a examen, perquè la creativitat no es pot posar en un examen. [...] Els exàmens han de ser simplement reproductius o crítics, i els moments més creatius han d'estar avaluats prèviament". El docent 1 considera que "l'avaluació serveix per a l'escriptura. Ensenyar llengua és avaluar el progrés. En canvi, la creativitat és més difícil de valorar". Les docents 2 i 3 creuen que sí que serveix, amb el condicionant de la personalització. La docent 2 afirma: "Si creus que l'avaluació és recollir una redacció, marcar els errors i tornar-la amb una nota, no els serveix de res. Només a tu com a docent per dir 'aquest nen té una etiqueta de notable', però no els dona cap eina a ells per poder sortir d'aquest notable. [...] si tu l'acompanyes realment durant el procés d'elaboració o en fas un retorn que implica un treball a l'alumne, sí que ajuda a millorar". La docent 7 també considera que avaluar "té l'objectiu de saber què es pot millorar, i en cap cas ha de penalitzar". La docent 3 destaca com a clau per a l'avaluació el document de Drive compartit entre l'alumne/a i ella, en el qual l'alumnat escriu tant el contingut del projecte com el procés d'escriptura, i a través del qual la professora fa seguiment i personalització amb comentaris que l'alumnat ha de respondre. La docent 5 reconeix que no ho sap: "Crec que serveix escriure". La docent 4 considera que "dins la Secundària no hi ha prou hores per treballar la creativitat amb profunditat. Elaborar el procés creatiu hauria de ser una assignatura que es

dugués a terme quan se sap escriure. Actualment aquesta assignatura no existeix. Si existís segur que una bona avaluació justificada ajudaria a millorar”.

Respecte la pròpia pràctica de la creació literària, el docent 1 afirma que no en fa: “No. O ben poca o gens”. La docent 2 explica que “de tant en tant realitzo escriptura creativa, tot i que sempre penso que no té prou qualitat i em fa coseta compartir-la”. La docent 4 diu: “Molt poca cosa. A vegades escrivia contes per a les meves nenes o per als meus alumnes quan feia primària”. La docent 7 abans sí que escrivia: “He de reprendre-ho, perquè em serveix de teràpia i ho trobo a faltar”. La docent 5 explica: “Sí [...]. Ho necessito per pensar, per posar les coses a lloc. Ho necessito expressar de manera escrita”. El docent 6 també escriu: “Sí, perquè si tu no llegeixes i no escrius, no saps quins són els problemes de l'escriptura, no saps quins són els bloqueigs que es pot trobar un alumne... I què fas quan et trobes un problema, com el pots evitar. De vegades, [...] jo em poso a escriure amb ells”.

## 5. Discussió dels resultats

### La creativitat

Tal com diuen Cachia et al. (2010) i Moraiz i Azevedo (2011), el professorat no té una definició clara de creativitat. Algun d'ells fins i tot no en té definició, o si més no, no vol compartir-la. Quant als docents que la defineixen, tres professores l'associen directament a originalitat, característica que s'enllaça a la creativitat des de mitjan segle XX, tal com apunten Runco i Jaeger (2012). Dues de les tres defineixen la creativitat en relació a trobar solucions a problemes o imaginar mons millors, perspectiva que enllaça amb l'afirmació de Glăveanu (2018) que la creativitat ens ajuda a improvisar en les interaccions diàries o a innovar al treball, i la tercera inclou l'originalitat només com a possibilitat, tot i que a l'hora d'avaluar la creativitat, aquest és l'indicador que utilitza. Tres professors associen la creativitat amb la capacitat de sortir de la còpia i “anar una mica més enllà”. En els cinc casos, s'entén la creativitat com a creació de quelcom nou (Fromm, 1959). La definició d'una altra docent se centra en el procés creatiu que materialitza allò possible en diverses formes, creant noves comprensions del món (Glăveanu, 2018). En les diferents definicions de les docents hi trobem les tres actituds prototipes de Glăveanu: artista (creador d'idees originals), inventor (trobar solucions a problemes) i artesà (capacitat d'inventar i mesclar tècniques narratives), però en cap cas es parla de les Quatre C. Sembla que la classificació de Kaufman i Berghetto (2009) no és coneguda entre els docents. Analitzant el que expliquen, alguns d'ells i elles treballen la mini-c i d'altres la petita-c, depenent del nivell creatiu i d'aprenentatge previ dels alumnes. Algú fins i tot posa de meta la Gran-C.

La majoria de docents entrevistats afirmen que alguns alumnes són creatius de per si (Leahy et al., 2007), i a la vegada la majoria consideren que la creativitat es pot ensenyar (Craft, 2005; Kaufman i Sterberg, 2006, Lasky i Yoon, 2020, Milicevic et al, 2020). Dos professors segueixen la línia que apunten Cachia et al. (2010), Glăveanu (2011) i Kaufman i Beghetto (2009) i consideren que no es pot ensenyar i aprendre. Els dos estan d'acord amb Aljughaiman i Mowrer-

Reynolds (2005), que consideren que la creativitat, més que ensenyada, pot ser desenvolupada o "provocada". A la pràctica, només una professora segueix el plantejament de Glăveanu (2018) i canvia la pregunta de com de creatiu és l'X per demanar-se com és l'X creatiu. D'aquesta manera li pot oferir les eines i el suport necessaris per desenvolupar la seva forma d'expressió, que parteix de la literatura però no té per què incloure lletres: tant pot ser realitzar la roba dels personatges d'una novel·la com fer un vídeo o escriure el diari personal de la protagonista. Ella i tres docents més motiven l'alumnat a construir el coneixement (partint de la distinció d'Hernández i Sánchez, 2015), mentre que els altres professors, en la pràctica docent, se centren en dir el coneixement. "Pensant en la diversitat d'alumnat, els alumnes fluixos necessiten treballar l'estructura del text", comenta una. "Sempre m'he preocupat més d'ensenyar a escriure [...] que a fomentar la creativitat", explica una altra.

Entre el professorat entrevistat no hi ha convergència d'opinió de si és millor realitzar les tasques creatives de manera individual o grupal, cosa que fa que no s'estableixi una relació directa entre creativitat i solitud (Runco et al., 2017). Entre els docents entrevistats sí que hi ha convergència en la consideració que el seu rol és el d'acompanyant i guia. En aquest sentit, segueixen la teoria de Collard i Looney (2014), que afirma que l'estudiant és el centre i el professorat guia des del costat, no pas des de la tarima. Només dos professors comparteixen els seus propis escrits amb ells i en comenten els errors, tal com recomana Williams (2020), que assegura que per ensenyar escriptura creativa cal que els professors escriguin amb els alumnes (treballar els esborranys, equivocar-se, prendre decisions d'escriptor). No sembla casualitat que siguin les mateixes persones que vinculen l'escriptura creativa amb l'autoexpressió i identitat (Bott et al, 2014), la introspecció i autoconsciència dels processos interns (Milicevic et al, 2020) i la necessitat d'expressar la pròpia veu (Meekums, 2005) i que afirmen escriure creativament de manera regular. La resta de docents reconeixen treballar una mica, poc o gens la pròpia escriptura creativa. NACCCE (1999) que afirma que per ser efectius amb i per a la creativitat, el professorat ha de desenvolupar les pròpies habilitats creatives. Una de les docents que comparteix els seus escrits a l'aula destaca la importància de la creativitat dels docents per aconseguir que els alumnes també siguin creatius, tal com reclamen els responsables de les polítiques educatives d'arreu del món (Heilmann i Korte, 2010), i posa en relleu la necessitat d'equivocar-se per poder ser creatius, subscriuint les paraules de Robinson (TED, 2006). És, precisament, l'altre docent que escriu amb els alumnes qui també parla de l'error, vinculant-lo amb la creativitat. Els altres professors no l'esmenten.

Entre el professorat hi ha una queixa general de la falta de temps per a poder treballar la creativitat. "Per poder-ho fer, hem de perdre la por al temari. Estem obsessionats amb el temari", afirma la docent 2. Tal com apunten Cachia et al (2010) i NACCCE (1999), massa contingut és perjudicial per al desenvolupament de les activitats creatives a la classe, ja que deixa poc espai per a altres activitats que permetrien una comprensió profunda i instruments transversals. Dues professores expliquen que abans d'ensenyar a escriure literàriament han d'ensenyar a escriure. En la mateixa línia, dos professors incideixen que el seu objectiu no és ensenyar a escriure literàriament, sinó fer alumnes competents en expressió i comprensió. Dues de les docents

entrevistades dediquen quatre o sis sessions exclusives a realitzar una tasca creativa relacionada amb la literatura. En aquests projectes, les professores donen unes bastides de temps lliure perquè els alumnes puguin jugar amb les idees, processos i procediments, desenvolupar domini tècnic i trobar la pròpia veu (Craft, 2005).

## L'avaluació

Tot el professorat entrevistat coincideix que l'única manera que l'avaluació serveixi per a millorar l'escriptura i la creativitat és que sigui contínua, que el professorat vagi comentant el treball per tal que l'alumnat el pugui millorar. En aquest sentit, comparteixen la visió de Sanmartí (2019), que assegura que cal que el retorn amb qualificacions es faci després d'haver rebut moltes retroalimentacions i d'haver-se autoregolat.

Quant a l'avaluació formadora, pocs professors la treballen. En l'avaluació de projectes d'escriptura, l'heteroavaluació és la que té més pes. La falta de temps per acabar el temari del curs (Cachia et al., 2010; NACCCE, 1999) o la por de transferir poder als estudiants i perdre el control de les classes (De Souza, 2000) en poden ser algunes de les causes. Aquest fet contrasta amb les investigacions de De Souza (2000), que assegura que exercint l'autoavaluació l'alumnat desenvolupa la responsabilitat del seu procés d'aprenentatge, de Collard i Looney (2014), que afirmen que aquesta pràctica recolza la pròpia autonomia de l'alumnat, que aprèn a jutjar la qualitat del seu treball, i de Newman (2007), que assegura que l'autoavaluació implica aprendre a seguir les intencions, a ser responsable del propi treball, a revisar-lo i a editar-lo. Només tres professors entrevistats contemplen l'autoavaluació, tot i no sempre, i una altra la realitza en tasques que no són d'escriptura creativa. I només dos professors realitzen la coavaluació, que, segons Sanmartí (2019), és beneficiosa tant per l'estudiant que comenta com per l'estudiant que rep el comentari, ja que quan un aprenent avalua un company, també està reflexionant sobre la qualitat de la pròpia producció (Yang et al., 2006). Dos docents la realitzen per a altres tasques, però no en els projectes d'escriptura.

Quant a la metodologia d'avaluació de D'Souza (2021), tres professors comenten que s'hauria de posar el focus en el procés creatiu, tres en el procés i el producte, i cap en l'individu creatiu ni en cop és percebut o rebut pels altres. Dels set professors entrevistats, dos afirmen que no avaluen la creativitat (una especifica a l'ESO). Una docent valora la creativitat en la capacitat de resoldre entrebancs (desenvolupament i control de D'Souza, 2021; gestió dels obstacles de Zielinska et al., 2022) i en l'originalitat (característica del pensament divergent, Artiles et al., 2007; Runco i Mraz, 1992; citats per Castillo-Vergara et al., 2018). L'originalitat és l'indicador de creativitat de dues professores més, una de les quals reconeix que li sap greu que vagi en detriment dels alumnes que no són creatius i ho planteja com un "bonus" per a aquell alumnat que fa la tasca creativament. Aquesta sensació també la té una professora que dedica un punt de la rúbrica a l'estil. Ambdues afirmen que l'avaluació de la creativitat de l'escriptura només pot ser subjectiva (Elliott i Southern, 2021) i que és impossible establir paràmetres objectius

(Bloomer, 2011). Només un docent, que avalua la creativitat segons si apareixen els models creatius treballats, afirma que la seva avaluació no és subjectiva.

Quant a l'instrument d'avaluació, la majoria del professorat utilitza la rúbrica. La rúbrica és una eina valuosa per diagnosticar debilitats i fortaleses dels estudiants i pot ajudar els professors a fer que la seva puntuació sigui més coherent (Brookhart, 2013). Hi ha divergència a l'hora d'entendre la seva aplicació. Un professor destaca que la rúbrica és més per a l'alumne que per al docent. L'alumnat afirma que la rúbrica els permet ser més autònoms, ja que els ajuda a planificar com s'ha de fer la tasca, a apropiarse dels criteris d'avaluació i a autoregular com estan fent el treball (Sanmartí, 2019), i els proporciona retroalimentació descriptiva i clarifica les qualitats que el treball hauria de tenir (Brookhart, 2013). Dues professores no la comparteixen amb els alumnes, però els l'expliquen perquè sàpiguen quina mena d'errors hi ha o què tindran en compte. Una d'elles (docent de 2n d'ESO) afirma que els estudiants no l'entenen i fan creuetes sense saber per què. Això pot estar vinculat a la percepció d'alguns alumnes que la rúbrica és estressant (Sanmartí, 2019) o al fet que comenta un altre professor que al primer cicle d'ESO la part més crítica de si mateixos encara no la tenen perfilada. Cap dels sis professors confecciona la rúbrica amb els estudiants, tal com recomanen Newman (2007) i Sanmartí (2019) per tal d'afavorir l'aprenentatge, ni tampoc la contemplan oberta a modificació (Moskal i Leydens, 2000). Només un docent entrevistat combina la rúbrica amb un altre instrument, com aconsella D'Souza (2021), que proposa que la rúbrica es combini amb un sistema de retroalimentació més obert, com la revisió entre iguals, per tal de permetre respostes més interpretatives. La coavaluació és poc treballada entre els docents, potser perquè la qualitat depèn de l'experiència prèvia dels aprenents, tal com comenten Connor i Asenavage (1994).

La carpeta d'aprenentatge no és esmentada per a realitzar els treballs d'escriptura creativa, però una docent destaca el document drive. Per a ella és la clau del treball creatiu a l'aula: és un document que l'estudiant comparteix amb la professora, i en el qual a cada sessió ha d'escriure què ha fet i ha de deixar constància del desenvolupament del treball. La professora els escriu comentaris que ells i elles han d'anar resolent i marcant com a fets. Aquest document compartit permet a la professora treballar el procés creatiu, des de la ideació i l'elaboració fins a l'avaluació (Martínez-Otero Pérez, 2015).

Quant a la tècnica d'avaluació consensuada (Amabile, 1982), només s'utilitza per als certàmens literaris. D'aquests en parlen tres docents: dos per motivar els alumnes a escriure i una per recomanar als alumnes que hi presentin textos ja escrits. En aquests certàmens (del centre, locals o comarcals), els membres del jurat són experts, normalment Pro-C. És una tècnica, però, que tal com destaca D'Souza (2021) no ofereix una visió de les característiques creatives del producte avaluat, sinó que el treball és qualificat comparativament amb els altres. D'altra banda, aquells que no són guanyadors ni finalistes no reben cap comentari ni valoració.

Vaezi i Rezei (2018) asseguren que l'avaluació de l'escriptura creativa té poc valor si no permet la millora del rendiment dels estudiants a través de la retroalimentació beneficiosa tant durant com després del procés d'avaluació. Aquesta afirmació la recolza tot el professorat entrevistat,



que assegura que l'única manera que l'avaluació serveixi per a millorar l'escriptura i la creativitat és fent-la molt personalitzada i amb molts comentaris. Una professora planteja el dubte de com fer el retorn per tal que els alumnes comprenguin els comentaris i els integrin. Ashton i Davies (2015) apunten que calen detalls adequats i freqüents, focalitzar-se en accions que controla l'estudiant, temps perquè l'estudiant pugui aplicar els comentaris després de rebre'ls, adherència al criteri de la tasca, adequació al nivell de maduresa i domini del coneixement de l'estudiant i justificació suficient.

## 6. Conclusions

Encara pesa la concepció binària de creativitat: la creativitat que es permet als infants per aprendre, experimentar, desenvolupar-se i créixer a través del joc i la imaginació (la mini-c) i la creativitat de les poques persones que realitzen grans obres d'art (la Gran-C). Aquesta percepció deixa un buit que comença a la Secundària, quan la infantesa, i amb ella la mini-c, queda enrere. En aquesta etapa educativa s'estigmatitza l'error, intrínsec de la creativitat, i aquesta deixa de ser un objectiu d'aprenentatge. La petita-c i la Pro-C que hi afegeixen Kaufman i Berghetto amb la teoria de les Quatre C (2009) donen nom i relleu als diferents graus de creativitat que una persona desenvolupa al llarg de la vida, i permeten al professorat comprendre la creativitat més enllà del joc infantil o la gran obra d'art. La creativitat com a cerca de camins, d'interrelacions, d'ambients, de connexions. La creativitat com a procés d'aprenentatge, la plasmació d'un aprenentatge significatiu construint nou coneixement. La creativitat per anar més enllà, més endins. La capacitat per connectar amb un/a mateix/a i amb els altres, desenvolupar la pròpia veu i autoexpressar-se. La creativitat com a capacitat d'imaginar, dissenyar i plasmar mons, i la capacitat d'aprofundir-hi; fer l'esbós i acabar el quadre. La creativitat per construir realitats i poder-les comprendre. La creativitat és, invertint la frase de Glăveanu, experimentar el que és absent amb les lents del que és present. Ser capaç d'imaginar construint i de construir imaginant.

Només si és creatiu el procés d'aprenentatge serà autèntic i integral, íntim i plural, significatiu. Donar eines per anar més enllà de la còpia i la memorització i construir el coneixement. És un canvi de paradigma que a Europa fa temps que ha començat, que a Catalunya hi ha alguns centres que ja ho fan i que ara queda reflectit a l'esborrany del nou currículum de Secundària. Però aquest no dona claus ni pautes de com avaluar la creativitat, i els docents no tenen eines per saber com desenvolupar-la a l'aula (Cachia et al., 2010; Collard i Looney, 2014; Moraiz i Azevedo, 2011).

Davant d'aquesta mancança, l'únic camí és recórrer a la creativitat. Fora de l'aula i a l'aula. La creativitat necessita de temps i espai, tant per al professorat com per a l'alumnat. La pressió de l'extensió de continguts no hauria d'afectar en l'aprofundiment dels assoliments i els canvis pedagògics obren l'oportunitat de canviar-ho. El professorat té l'última paraula. Com també la té de descobrir i mostrar a l'alumnat el procés d'escriptura creativa de primera mà. Per això cal acceptar l'error com a element indestruïble del procés creatiu. I, de mica en mica, poder fer el

canvi de pregunta cap a com és l'X creatiu (Glăveanu, 2018) i donar eines i instruments per crear de manera interdisciplinària. El professor és exemple, acompanyant i guia. Guia també per compartir models de com transmetre mons, veus, històries, emocions, a través de les paraules. La lectura de les obres literàries és la base de la creació i ha de ser un treball previ i paral·lel al de l'escriptura creativa.

La rúbrica (veure apèndix 3) que conclou aquest estudi té els indicadors per a treballar, només, la creativitat en l'escriptura. Es proposa que aquests indicadors se sumin a una rúbrica estàndard d'expressió escrita. També es recomana explicar, discutir, comprendre i reconfeccionar els indicadors de la rúbrica a l'aula (Moskal i Leydens, 2000; Newman, 2007; Sanmartí, 2019). L'objectiu de treballar la rúbrica a classe és tant que l'alumnat analitzi i compregui què es valora de la creació literària i, per tant, què ha de buscar en el seu projecte d'escriptura, com que sigui capaç d'aplicar-la i autoavaluar-se al llarg del procés creatiu.

Els indicadors són:

**Originalitat.** La capacitat d'aportar una idea nova (un món nou) o de repensar una idea coneguda des d'una altra perspectiva. (Artiles et al., 2007; Donnelly, 2015; Runco i Mraz, 1992; citats per Castillo-Vergara et al, 2018; Treffinger et al, 2002)

**Aprofundiment.** La capacitat per aprofundir en la idea, el coratge per explorar-la. (Treffinger et al., 2002)

**Veü.** La narració traspua el món que està creant. (D'Souza, 2021; Mozaffari, 2013; Vaezi i Reazei, 2018)

**Procés.** El treball en les diferents fases: projecció, realització i valoració, i autocorrecció contínua. (Donnelly, 2015; D'Souza, 2021; Williams, 2020)

Aquest procés d'aprenentatge necessita de l'avaluació contínua per tal de poder-se regular i desenvolupar. L'autoavaluació possibilita valorar i reconduir el projecte creatiu a cada fase, a cada frase, a cada mot. La retroalimentació per part del professorat (heteroavaluació) i companys (coavaluació) és clau per donar una visió de lector que permet observar punts forts i punts dèbils, desencadenar nusos i trobar punts de sortida. La coavaluació requereix un aprenentatge tant de l'activitat col·laborativa com de l'anàlisi del text. Aprendre a ser lector/a activa, reflexiva i constructiva del text d'una altra persona incideix en la reflexió i construcció de la pròpia creació literària. Cal remarcar que en tot projecte creatiu la decisió final sempre la té l'autor/a.

Treballar l'avaluació formativa i formadora és imprescindible perquè l'alumnat aprengui els recursos i els instruments per poder escriure creativament sense acompanyament docent. I, també, perquè aprengui a reflexionar, a ser crític/a, a comprendre, a tenir constància de treball, a planificar, elaborar, valorar i replanificar, a autocorregir-se i a buscar solucions, en definitiva, a ser creatiu, en tots els àmbits.

Una de les limitacions d'aquest treball ha estat la petita escala en què s'ha treballat (a la vegada, i això és el que es pretenia, aquest fet ha permès aprofundir més en la perspectiva de cada

docent). Per tal de tenir un retrat a gran escala de com el professorat avalua la creativitat dels projectes d'escriptura, seria interessant fer una recerca amb metodologia quantitativa. Altres futures línies d'investigació són estudiar la relació entre la pràctica de l'escriptura creativa del professorat i el treball de la creativitat literària a l'aula i, també, estudiar l'aplicació a l'aula de la rúbrica de creativitat que culmina aquest treball.

## Bibliografia

- Aljughaiman, A., i Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The journal of creative behavior*, 39(1), 17-34. <https://doi-org.biblioremot.uvic.cat/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tariya, revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-66. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of personality and social psychology*, 48(2), 393-399. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.2.393>
- Ashby, F. G., Isen, A. M., i Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological review*, 3, 529-550. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529>
- Ashton, S., i Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education*, 36(3), 312- 334. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>
- Baer, J., i McKool, S. S. (2014). The gold standard for assessing creativity. *International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education (IJQAETE)*, 3(1), 81-93. DOI: [10.4018/ijqaete.2014010104](https://doi.org/10.4018/ijqaete.2014010104)
- Blamires, M., i Peterson, A. (2014). Can creativity be assessed? Towards an evidence-informed framework for assessing and planning progress in creativity. *Cambridge journal of education*, 44(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860081>
- Blaxter, L., Hughes C., i Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Graó.
- Bott, N., Quintin, E-M., Saggat, M., Kienitz E., Royalty, A., Hong, D. W-C., Liu, N., Chien, Y., Hawthorn, G., i Reiss, A. L. (2014). Creativity training enhances goal-directed attention and information processing. *Thinking skills and creativity*, 13, 120-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.005>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bruyère, J., i Pendergrass, E. (2020). Are your students writing or authoring? Young author's milieu. *Early childhood educational journal*, 48, 561-571. <https://doi-org.biblioremot.uvic.cat/article/10.1007/s10643-020-01027-7>
- Byron, K., i Khazanchi, S. (2011). A meta-analytic investigation of the relationship of state and trait anxiety to performance on figural and verbal creative tasks. *Personality and social psychology bulletin*, 27(2), 269-283. <https://doi.org/10.1177/0146167210392788>
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., i Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Publications office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/52913>
- Cameron, J. (2013). *El camino del artista* (5a ed.). Alfaguara Grupo Editorial.
- Carey, L. J., i Flower, L. (1989). Foundations for creativity in the writing process: rhetorical representations of ill-defined problems. *Technical report*, 32, 3-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313699.pdf>

- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Castillo-Vergara, M., Barrios Galleguillos, N., Jofré Cuello, L., Alvarez-Marin, A., i Acuña-Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking skills and creativity*, 29, 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>
- Collard, P., i Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European journal of education*, 29(3), 1-17. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- Connor, U., i Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of second language writing*, 3(3), 257-276. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90019-1](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90019-1)
- Corrales, J. L. (2017). Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, (28). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7377>
- Cropley, D., i Kaufman, J. (2012). Measuring functional creativity: non-expert raters and the creative solution diagnosis scale. *The journal of creative behavior*, 46(2), 119-137. <https://doi.org/10.1002/jocb.9>
- D'Souza, R. (2021). What characterises creativity in narrative writing, and how do we assess it? Research findings from a systematic literature search. *Thinking skills and creativity*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100949>
- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper review*, 22(3), 148-153. <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>
- Delmiro Coto, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 9-50. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7320/7662>
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast/>
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2019). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. (2022). *Annex 3. Matèries educació secundària obligatòria* [Esborrany]. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Dollinger, S. J. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 99-116. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00828.x>
- Donnelly, D. (2015). Creative writing as knowledge: what's assessment got to do with it? *New writing*, 12\_2, 222-237. <https://doi.org/10.1080/14790726.2015.1042390>
- Duarte Briceno, E. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicología escolar e educativa* 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000100005>

- Elliott, J., i Southern, A. (2021). The Storymaker Wheel: An investigation into how teachers and pupils can use a counter-culture assessment tool to evaluate creative writing in the classroom. *The curriculum journal*, 32(4), 667-687. <https://doi.org/10.1002/curj.112>
- Estés, C. K. (1992). *Women who run with wolves*. Rider.
- Fesci, S. (1968, juny 22). *Oral history interview with Josef Albers, 1968, June 22-July 5*, Archives of American Art. [https://www.aaa.si.edu/download\\_pdf\\_transcript/ajax?record\\_id=edanmdm-AAADCD\\_oh\\_214202](https://www.aaa.si.edu/download_pdf_transcript/ajax?record_id=edanmdm-AAADCD_oh_214202)
- Frey, C. B., i Osborne, M. A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerization? *Technological forecasting & social change*, 114, 254-280.
- Froom, E. (2014, desembre 11). *Creativity*. <https://fromm-online.org/en/kreativitaet/>
- Fundació Bofill. (2015, abril 7). *Avaluar per aprendre, Neus Sanmartí*. [Vídeo]. Youtube <https://youtu.be/v16EoFieqN0>
- Fürst, G., i Grin, F. (2018). A comprehensive method for the measurement of everyday creativity. *Thinking skills and creativity*, 28, 84-97. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.007>
- Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking skills and creativity*, 19, 246-259. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.12.004>
- Glăveanu, V. P. (2017). Creativity and wonder. *The journal of creative behavior*, 53(2), 171-177. <https://doi.org/10.1002/jocb.225>
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking skills and creativity*, 27, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Glăveanu, V. P., Lubart, T., Bonnardel, N., Botella, M., De Biais, P., Sesainte-Catherine, M., Georgsdottir, A., Guillou, K., Kurtag, G., Mouchiroud, C., Storme, M., Wojtczuk, A., i Zenasni, F. (2013). Creativity as action: findings from five creative domains. *Frontiers in psychology*, 4, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00176>
- Glăveanu, V. P., i Beghetto, R. A. (2021). Creative experience: a non-standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 33:2, 75-80. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1827606>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631-645. [https://hdfsresourceguide2014.weebly.com/uploads/2/7/6/2/27625615/academic\\_intrinsic\\_motivation.pdf](https://hdfsresourceguide2014.weebly.com/uploads/2/7/6/2/27625615/academic_intrinsic_motivation.pdf)
- Guo, J., Ge, Y., i Pang, W. (2019). The underlying cognitive mechanisms of the rater effect in creativity assessment: the mediating role of perceived semantic distance. *Thinking skills and creativity*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100572>
- Hass, R. H., i Burke, S. (2016). Implicit theories of creativity are differentially categorized by perspective and exemplar domain. *Thinking skills and creativity*, 19, 219-231. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.001>
- Heilmann, G., i Korte, W. (2010). *The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27*. Publications Office of the European Union. [http://www.pim.com.mt/pubs/JRC\\_curricula.pdf](http://www.pim.com.mt/pubs/JRC_curricula.pdf)

- Henshon, S. E. (2019). Transforming the world through creativity: an interview with Vlad Glăveanu. *Roepers review*, 41:2, 71-75. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585219>
- Hernández, J., Sánchez, P. A., i Sevilla, D. E. (2015). Desarrollo de criterios para evaluar la escritura creativa en Educación Media Superior. Dins *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (p. 1-11). <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0328.pdf>
- Hernández Chan, J., i Sánchez Escobedo, P. (2015). Indicadores para evaluar escritura creativa en educación media superior. *Educación y Ciencia*, 4(44), 41-56. [https://www.researchgate.net/publication/304825975\\_Indicadores\\_para\\_evaluar\\_escritura\\_creativa\\_en\\_educacion\\_media\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/304825975_Indicadores_para_evaluar_escritura_creativa_en_educacion_media_superior)
- Hidayat, T., Susilaningsih, E., i Kurniawan, C. (2018). The effectiveness of enrichment test instruments design to measure students' creative thinking skills and problem-solving. *Thinking skills and creativity*, 29, 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.011>
- Jeffrey, B., i Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30:1, 77-87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classroom? Implicit theories of "good" and "creative" student' personality among polish teachers. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 1233-1237. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.179>
- Kaufman, J. C., i Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the Four C model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kuo, H., Burnard, P., McLellan, R., Cheng, Y., i Wu, J. (2017). The development of indicators for creativity education and a questionnaire to evaluate its delivery and practice. *Thinking skills and creativity*, 24, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.005>
- Lasky, D., i Yoon, S. (2020). A creative classroom for everyone: an introduction to a small 'c' creativity framework. *Thinking skills and creativity*, 36, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100660>
- Leahy, A., Cantrell, M., i Swander, M. (2007). Theories of creativity and creative writing pedagogy. Dins Steven Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing* (p. 11-23). Edinburgh University Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B32648495166B603260852F832B36E6E?doi=10.1.1.690.7395&rep=rep1&type=pdf>
- Lee, I., i Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity. *Creativity research journal*, 26(1), 82-94. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873668>
- Leggo, C. (2018). Poetry in the academy: a language of possibility. *Canadian journal of education / Revue canadienne de l'éducation*, 41:1, 69-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171398>
- Long, H., i Pang, W. (2015). Rater effects in creativity assessment: A mixed methods investigation. *Thinking skills and creativity*, 15, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.10.004>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2015). Rumbos y desafíos en Psicopedagogía de la Creatividad. *Revista complutense de educación*, 16(1), 169-181. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120169A>

- May, P. (2009). *Creative development in the early years foundation stage*. Routledge.
- May, S. (2007). *Doing creative writing*. Routledge.
- Meekums, B. (2005). Creative writing as a tool for assessment: implications for embodied working. *The arts in psychotherapy*, 32, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2005.01.004>
- Milicevic, A., Woolfe, S., Blazely, A., Lenroot, R., i Sewell, S. (2020). Enhancing creativity through seven stages of transformation in a graduate level writing course—A mixed method study. *Thinking skills and creativity*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100712>
- Monk, J. (2016). Revealing the iceberg: creative writing, process & deliberate practice. *English in education*, 50:2, 95-115. <https://doi.org/10.1111/eie.12091>
- Moráis, M. F., i Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia social and behavioral sciences*, 12, 330-339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.042>
- Morris, G., i Sharplin, E. (2013). The assessment of creativity in writing in senior secondary English: a colloquy concerning criteria. *English in education*, 47(1), 49-65. <https://doi.org/10.1111/eie.12004>
- Moskal, B., i Leydens, J. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7, 1-6. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Mozaffari, H. (2013). An analytical rubric for assessing creativity in creative writing. *Theory and practice in language studies*, 3(12), 2214-2219. <https://doi.org/10.4304%2Ftpls.3.12.2214-2219>
- Mueller, J. S., Wasklak, C. J., i Krishnan, V. (2014). Construing creativity: the how and why of recognizing creative ideas. *Journal of experimental social psychology*, 51, 81-87. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.11.007>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. DFEE. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/all-our-futures-creativity-culture-and-education/>
- Newman, J. (2007). The evaluation of creative writing at MA level (UK). Dins Steven Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing* (p. 24-36). Edinburgh University Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B32648495166B603260852F832B36E6E?doi=10.1.1.690.7395&rep=rep1&type=pdf>
- Okello, W. K., i Quaye, S. J. (2018). Advancing creativity for pedagogy and practice. *Journal of curriculum and pedagogy*, 15:1, 43-57. <https://doi.org/10.1080/15505170.2018.1437577>
- Paek, S. H., i Sumners, S. E. (2017). The indirect effect of teachers' creative mindsets on teaching creativity. *The journal of creative behavior*, 5(3), 298-311. <https://doi.org/10.1002/jocb.180>
- Patston, T. J., Cropley, D. H, Marrone, R. L., i Kaufman, J. C. (2018). Teacher implicit beliefs of creativity: is there an arts bias? *Teaching and teacher education*, 75, 366-274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.001>
- Piirto, J. (2009). The personalities of creative writers. A S. Kaufman i J. Kaufman (eds.), *Psychology of creative writing* (3-23). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627101.003>



- Runco, M. A., Acar, S., i Cayirdag, N. (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking skills and creativity*, 24, 242-249.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>
- Runco, M. A., i Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24:1, 92-96.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sanmartí Puig, N. (2019). *Avauçar i aprendre: un únic procés*. Editorial Octaedro.
- Sawyer, R. K. (2019). The role of failure in learning how to create in art and design. *Thinking skills and creativity*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.002>
- Stribjos, J. W., Narciss, S., i Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic revision tasks: are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20, 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Svensson, N. (2014). Subjective experiences of creative work after negative feedback. *Thinking skills and creativity*, 15, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.11.002>
- TED. (2006, febrer). *Do schools kill creativity? Sir Ken Robinson*. [Vídeo].  
[https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity)
- Torrance, E. P. (1977). Creativity in the classroom: what research says to the teacher. *National education association*. 1-37. <https://eric.ed.gov/?id=ED132593>
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., i Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: a guide for educators*. The National Research Center on the Gifted and Talented. <https://eric.ed.gov/?id=ED505548>
- Vaezi, M., i Reaezi, S. (2018). Development of a rubric for evaluating creative writing: a multi-phase research. *New Writing*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14790726.2018.1520894>
- Vega Rodríguez, P. (2020). La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario. *Arbor*, 196(798), a579.  
<https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>
- Williams, P. (2020). 'How to do things with words': teaching creative writing as performance. *New Writing*, 17:3, 284-296. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1629964>
- Yang, M., Badger, R., i Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*, 15, 179-200. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>
- Yates, E., i Twigg, E. (2017). Developing creativity in early childhood studies students. *Thinking skills and creativity*, 23, 42-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.001>
- Zielinska, A., Lebeda, I., Ivcevic, Z., i Karwowski, M. (2022). How adolescents develop and implement their ideas? On self-regulation of creative action. *Thinking skills and creativity*, 43. 1-16.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.100998>

## Apèndix 1

### Disseny de l'entrevista

#### CREATIVITAT

1. Què és per a tu la creativitat?
2. Consideres que la creativitat es pot ensenyar i aprendre?
3. Si és que sí: de quina manera, amb quines estratègies docents? Si és que no: per què?
4. Per què creus que és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

#### PROJECTES D'ESCRITURA CREATIVA

5. Quin tipus de projectes d'escriptura creativa treballes amb els alumnes?
6. Com es concreta la creativitat en els projectes d'escriptura?
7. Són projectes individuals o grupals, que realitzen a casa o a l'aula?
8. Quin paper adoptes, com a docent?

#### AVALUACIÓ

9. Quin instrument d'avaluació utilitzes per qualificar els projectes d'escriptura creativa?
10. Treballes a través de l'autoavaluació, la coavaluació i/o l'heteroavaluació?
11. Quins indicadors tens en compte a l'hora d'avaluar un projecte d'escriptura creativa?
12. La creativitat és avaluable? Si és que sí: quins indicadors fas servir per avaluar-la?
13. Abans de realitzar el projecte, els alumnes saben com els avaluaràs?
14. Creus que l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat?

## Apèndix 2

### Entrevista al docent 1

R –Jo voldria fer una prèvia: jo en principi crec –això no vol dir que no faci escriptura creativa– que en l'ensenyament secundari, sobretot l'ESO, els professors no hem de crear o formar escriptors, sinó alumnes competents. Jo ho he tingut clar: no he volgut fer escriptors, ni agafar un alumne de la classe i treballar-hi específicament perquè fos escriptor. Vull que siguin competents en llengua i que siguin capaços d'escriure qualsevol cosa.

P –Què és la creativitat, en l'escriptura?

R –Per dir-ho d'alguna manera, de tot allò que seria fer-los escriure, hi ha d'haver alguna tasca, durant el curs, que sense dir “redacció lliure”, aquella tasca tingui com a objectiu això, que ells fomentin la creativitat o s'expressin d'una manera més creativa. Hi ha tasques més tancades, amb objectiu de comunicació més finalista, doncs que en aquestes altres tinguin llibertat d'escriure... Si creativitat és una tasca llarga, en què tu hi ets i ells també tenen una certa llibertat, tenim el diari personal a 1r d'ESO. Estan molt pautats però són creatius, hi ha una part d'il·lustració... No deixa de ser creativitat i és escriure la pròpia vida. Nosaltres aprofitem els premis literaris com a estímul per fer-los escriure d'una manera més creativa. L'últim que he fet: aprofitar l'excusa que s'ha de fer una redacció al segon semestre per presentar al premi, per fer un text més creatiu, amb més imaginació. Faig una pluja d'idees. Un dels primers recursos que el dono en aquesta pluja d'idees és “aprofiteu la tècnica del diari personal per sortir de vosaltres i inventar-vos un personatge a qui li passen unes altres coses”. A partir de les lectures també pots donar models. Sigueu creatius, poseu-hi fantasia. I de vegades exagero: “Això només ho farem en aquesta tasca, per tant, deixeu-vos anar!”. Aquells que en tinguin ganes, el presentaran al premi, i aquells que no, no. Just la setmana passada els vaig fer la pregunta i em van dir que la meitat de la classe el presentaran i la meitat, no. A la segona correcció els insinuo canvis o preguntes: “Podries fer això, podries fer allò, podries fer que aquesta història tan realista tingués una sorpresa final o a l'inici... I ells fan més o menys per transformar allò creatiu ja d'ells amb algunes orientacions. Per tant, també hi ha el paper del lector-professor. Com que el premi Viladomat també té poesia, fem el mateix amb la poesia. I si en la prosa parteixen de textos que hem llegit en veu alta i del diari personal, en la poesia parteixen dels poemes que s'han après de memòria. Però sense gaires classes, perquè fem tota la resta: les lectures, la comprensió lectora... No és un curs d'escriptura creativa. Altres activitats que recordi: l'escriptura a partir de la lectura. Llegir un conte literari que pot servir de trampolí per després fer l'escriptura d'un text. Poden ser dues formes: una és “acaba el conte o continua aquesta història” (de vegades fins i tot a partir d'un dictat), i l'altra és “inspirant-te en el conte que hem llegit, crea'n un de semblant, copia'n coses”. Lògicament, per això has de triar els textos que et puguin servir.

P –Són individuals, les tasques d'escriptura?

R –Sí. Si és creativa, jo diria que no n'he fet cap, de grupal, ni en conec cap cas.

P –Quin paper adoptes, com a docent?

R –Guia, pautes, acompanyament, suggerències... Jo soc mestre, soc professor, tinc molts alumnes, i he de mirar que ells parlin, entenguin, llegeixin i escriguin des d'una manera competencial i variable.

P –Quin instrument d'avaluació utilitzes per qualificar els projectes d'escriptura creativa?

R –La rúbrica.

P –Treballes a través de l'autoavaluació i/o la coavaluació?

R –No faré llegir el conte d'un en veu alta perquè els altres li posin nota. De lectura en veu alta o de recitar un poema en veu alta, sí, els uns avaluen els altres, i és una de les coses que fan amb més precisió. S'hi fixen molt, i és una manera d'avaluar-se a ells mateixos.

P –Potser hi veus un punt d'intimitat, en l'escriptura, que no vols que exposin davant dels altres?

R –No, perquè en els meus objectius d'aprenentatge, la creativitat no és principal. Pot ser que sigui paral·lela, però no principal. Em diuen: "Tothom fa el mateix, jo puc afegir-hi alguna cosa?". Sí, i tant. Ja l'han trobada, la creativitat, però jo no els l'avaluaré ni els la valoraré.

P –I què és la creativitat, en general?

R –Em desmarco, perquè no he tingut aquest objectiu tan clar i no l'he treballat.

P –Entenc que la creativitat no la qualifiques, però consideres que és avaluable, més enllà que tu l'avaluïs o no?

R –I per què l'has d'avaluar?

P –Si la vols promoure, si la vols treballar, si és un objectiu, bé s'ha de poder avaluar.

R –Si avaluar és que el professor faci un seguiment i hi sigui durant el procés perquè s'arribi millor a bon port, l'avaluació contínua, quan el professor s'ho llegeix, fa unes marques i unes anotacions, ja és avaluable. És un seguiment. "Veig coses millorables. Ho has fet molt bé. T'hi has dedicat molt." Una cosa positiva i una cosa millorable. Destaqués coses positives. "Fas molta fantasia", "ets molt detallista", "dona més detalls", etc. L'avaluació aquí...

P –És acompanyar.

R –Sí, però també pots dir que l'avaluació és tot allò que has treballat fora de la creativitat. L'esforç, com s'ha corregit amb les marques, com distribueix els paràgrafs, com puntua les comes, etc.

P –Abans de realitzar el projecte, els alumnes saben com els avaluaràs?

R –Sí, tenen la rúbrica. La rúbrica no és com t'avaluaré, sinó com ho puc fer. Acosteu-vos al verd, a la columna verda, la vermella és el que no hauríeu de fer. Els que estan acostumats a treballar amb rúbrica, el dia que no la tenen la troben a faltar.

P –Creus que l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat?

R –L'avaluació serveix per l'escriptura. Ensenyar llengua és avaluar el progrés. En canvi, és més difícil de valorar la creativitat. De totes maneres, la rúbrica del nostre diari personal a 1r té una miqueta de valoració de la creativitat...

P –Per què és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

R –Per una banda, no és necessari ja que, en la nostra tasca de docents de llengua, no hem de fer escriptors dels nostres alumnes sinó ciutadans competents en expressió i comprensió; d'altra banda, però, és necessari per estimular i variar la pràctica mateixa d'expressió.

P –I tu, fas escriptura creativa?

R –No. O ben poca o gens. No en faig.

## Entrevista a la docent 2

P –Què és per a tu la creativitat?

R –La capacitat que té un alumne per crear quelcom diferent, no recurrent a tòpics. Una cosa és produir un text i l'altra és ser creatiu. Ser creatiu vol dir sortir de la normalitat, no ser mediocre. Evitar tòpics.

P –La creativitat es pot ensenyar i aprendre?

R –Hi ha persones que tenen una creativitat innata, que no saps per què tenen aquest do i aquesta sensibilitat, però sí que és veritat que en certs punts es pot arribar a educar, a ensenyar. És com un bon músic. Un bon músic ha de sentir la música. I per molt que estudiï, si no la sent, mai no serà un bon músic. Podrà tenir la tècnica, però li faltará la sensibilitat, li faltará l'emoció. I per mi la creativitat va lligada a emoció i sentiment. Puc intentar donar eines per ser més creatiu, però un alumne que no té aquesta emoció ni aquesta sensibilitat, difícilment arribará als nivells dels alumnes que sí que tenen aquestes característiques.

P –Amb quines estratègies docents?

R –Pensant en la diversitat d'alumnat, els alumnes fluixos el que necessiten és estructura de text. Primer han de tenir clara l'estructura de text. Un cop ja tenen clara l'estructura, es pot anar a aspectes més gramaticals. Primer: l'estructura de l'edifici. Després ja anirem a mirar les peculiaritats que ha de tenir cada habitació. Després ja ens fixarem en l'estructura de les oracions, i ja les farcirem. Aleshores ja pots anar un pas més enllà. I llavors arriba el treball màgic, que és el de la riquesa lèxica. Hi ha d'haver un punt, que és el que diferencia el text bo del que no ho és tant, que és l'encert lèxic, la precisió, la paraula concisa, concreta, que toca en aquell context. Estructura de text, estructura de l'oració, quina paraula hi encaixa. Després figures retòriques, metàfora, comparació, etc.

P –Per què és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

R –Sense creativitat ens quedem estancats, ens quedem en una mediocritat. M'agrada molt pensar amb els superlatius. És molt important la diferència entre un superlatiu absolut i un superlatiu relatiu. Tenim alumnes bons però que són superlatius relatius. Són bons perquè viuen enmig de la mediocritat, i al que aspirem és a tenir superlatius absoluts. Donar tantes eines com sigui possible perquè segur que hi ha alumnes que tenen el talent però que no l'han despertat. Per mi l'objectiu és no només que els alumnes als que no els agrada escriure hi puguin trobar una gràcia mínima (que també), sinó també que ajudem a volar encara més lluny aquells que ja volen per si sols i ajudem a despertar aquells que tenen el talent amagat i que no ho sabien.

P –Quin tipus de projectes treballes amb els alumnes?

R –Per mi és bàsic oferir-los models, oferir-los lectures, i a partir d'aquests models, poder-ne extreure vocabulari o estructures, i que a partir d'aquí ells puguin elaborar un esborrany, que ells puguin revisar... Que ells puguin crear. A segon vam treballar el conte de por, perquè a mi

m'interessava que adquirissin vocabulari. I el projecte era que en parelles n'elaboressin un. Jo vaig establir condicions. A través del Moodle faig un glossari de tot el vocabulari nou que trobo interessant al llarg del curs. I els vaig posar com a condició que hi havien d'haver deu paraules del glossari al seu conte de por. Veure alumnes que utilitzen paraules com *fantasmagòric*, que mai haurien utilitzat, doncs fa que vegis que hem sortit de la mediocritat i hem aconseguit quelcom una mica millor. Per practicar el text argumentatiu, m'agrada molt plantejar una activitat que és que els presento imatges d'uns personatges i parteixo d'una notícia. Que hi ha hagut un assassinat i que la policia està investigant sis sospitosos. Aleshores descriu aquests sis sospitosos, amb anotacions de per què aquestes sis persones poden ser sospitoses, i els demano que omplin un informe policial i elaborin un text argumentatiu explicant qui és el culpable i per què és el culpable. Així introdueixes el text argumentatiu i no deixa de ser una creació. De vegades també intento alguna cosa de poesia, però la poesia costa més, perquè demana un nivell d'abstracció que a la majoria se'ls escapa de la mà. I a més es nota que no llegeixen poesia. És un peix que es mossega la cua.

P –Com es concreta la creativitat en els projectes d'escriptura?

R –No es concreta. A l'hora de programar dius: valorarem que siguin creatius. Però ningú es mulla. És a dir, no hi ha un ítem clar de com l'avalues, no està clara la ponderació que ha de tenir la creativitat... Personalment acabes fent allò de: és original o no. Si és original et dono un punt, si t'has quedat a mitges d'allò que jo demanava te'n dono mig... Acabes avaluant que el resultat en relació amb el que els vas demanar. Però no tenim ítems clars de com avaluar la creativitat. Cal anar molt amb peus de plom, perquè l'alumne que no és creatiu, que no té aquest do no el pots penalitzar. En educació física, per exemple, ets àgil o no ets àgil. Jo no sé fer el pont, perquè no soc elàstica. Puc treballar l'elasticitat, però no arribaré mai a l'alçada o al nivell d'una persona que ja és elàstica de per si sola.

P –Però ella traurà més bona nota que tu.

R –Sí. Per tant, l'ítem per avaluar la creativitat ha de ser un bonus, ha de ser un plus. No ha de ser el mateix per a tothom perquè si no, hi ha alumnes que no podran aspirar mai a tenir aquest punt.

P –Quin instrument d'avaluació utilitzes per qualificar els projectes d'escriptura creativa?

R –Faig servir una rúbrica, tot i que els alumnes no la comprenen. A un alumne de 2n d'ESO li demanes què és la cohesió i crec que no en tenen ni idea. Tenim feina a fer. Utilitzem rúbriques, però no deixen de ser eines útils per a nosaltres, però per a avaluar-se ells, no.

P –Els no tenen aquesta rúbrica, prèviament.

R –En el meu cas, normalment, no. Els explico què els avaluaré aquí i allà. Però donar-los una rúbrica que no saben fer anar... T'omplen creus, però no saben què estan fent. O s'avaluen a l'alça. I utilitzar una rúbrica per dir que ells han fet l'autoavaluació que després nosaltres no tindrem en compte, no serveix de res. En el procés d'autoavaluació l'alumnat ha de ser protagonista. I ara mateix, en aquest centre, en el 95% de les matèries, l'alumne no és

protagonista de la seva avaluació. No tenim en compte el que ell/a diu. A projectes [una revista], sí. Jo els dic: "Quina nota creus que et mereixes, d'aquesta notícia?" A partir d'uns ítems de la rúbrica que utilitzem durant tot el curs. "Jo crec que tinc un set." "Per què? Explica-m'ho, no m'ho escriguis, explica-m'ho." "Doncs per això i per allò." "Doncs jo crec que no. Crec que tens un sis per això, per això i per això." I pactem la nota amb l'alumne. Però això no és l'habitual.

P –Creus que és per la tipologia d'alumnes d'aquest centre [centre d'alta complexitat]?

R –No. Quan hi ha canvis en el currículum ens ho agafem com "quanta feina!" però no ho veiem com una oportunitat de millora. Fins que no incloem aquestes novetats en el nostre dia a dia, moltes vegades ja ens han saltat a un altre currículum. Fixa't que t'estic parlant de 6, 7. T'hauria de parlar d'assoliment satisfactori, notable i excel·lent. Els docents som un sector professional que ens costa molt de bellugar-nos de la nostra zona de confort i del que estem habituats, ens costa canviar.

P –En altres projectes treballes l'autoavaluació, i la coavaluació la treballes, en l'escriptura?

R –No faig coavaluació.

P –No em refereixo només a posar la nota, sinó a ajudar-se els uns als altres.

R –Moltes vegades el temps se'm tira a sobre i després no puc fer-ho. Però el que sí que faig, de vegades, és que llegeixin el seu text en veu alta, perquè la lectura en veu alta ajuda a millorar la puntuació. I la puntuació té sentit si hi ha la lectura al darrere. És l'únic moment en què he fet servir la coavaluació.

P –Quins indicadors tens en compte a l'hora d'avaluar un projecte d'escriptura creativa?

R –La cohesió, la coherència, l'adequació, un apartat de lèxic, un de morfosintaxi, d'ortografia i em reservo un apartat d'originalitat. Però clar, aquest "originalitat" és un punt subjectiu. Sap greu acabar-te basant en la teva originalitat, però és així: el text és original o no. A mi m'agrada molt donar mostres.

P –Creus que l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat?

R –Depèn del tipus d'avaluació. Si el que estem fent és recollir una redacció marcar els errors i tornar-la amb una nota, això no serveix de res. Només et serveix a tu com a docent per dir aquest nen té una etiqueta de notable, però no els dona cap eina a ells per poder sortir d'aquest notable. Si en aquesta redacció marques els errors i li dius "vull que la refacis", o mentre l'està fent dius "llegim aquest paràgraf, que això trontolla. I si el gires, i si hi poses aquesta paraula?" És a dir, si tu l'acompanyes realment durant el procés d'elaboració o en fas un retorn que implica un treball a l'alumne, sí que ajuda a millorar. Però depèn del tipus de correcció que facis, l'alumne es queda allà mateix.

P –Quin paper adoptes, com a docent?

R –Acompanyant i guia. Si més no ho intento. De vegades penso que em quedo coixa a oferir bons models, penso que els n'hauria d'oferir més. Però per poder fer-ho, hem de perdre la por al



temari. Estem obsessionats amb el temari. Hem d'aclarir què és essencial que fem a les aules. Potser no cal tanta gramàtica, no volem petits filòlegs. De què serveix que els alumnes sàpiguen què és una oració subordinada adverbial final. Si vols anar a Batxillerat i selectivitat o vols ser filòleg, sí. No estic dient que rebaixem continguts. Dic que donem importància a allò que en té. I allò que en té és saber escriure i trobar plaer a l'escriptura. Ens cal plantejar molt bé què és prioritari, què volem aconseguir i amb quines eines. Hem d'aprendre a perdre de vista l'educació que nosaltres vam rebre. Com si no fas sintaxi ets un mal professor. Hem de sagnar de dalt a baix l'ensenyament de la llengua.

P –Escrius?

R –De tant en tant realitzo escriptura creativa, tot i que sempre penso que no té prou qualitat i em fa coseta compartir-la.

### Entrevista a la docent 3

P –Què és per a tu la creativitat?

R –És una habilitat d'inventar i desplegar idees originals, o no, per tal de trobar solucions a problemes o per imaginar mons millors.

P –Consideres que la creativitat es pot ensenyar i aprendre?

R –Sí, tot i que hi ha persones que ho són de manera innata.

P –De quina manera, amb quines estratègies docents?

R –Posant reptes.

P –Per què creus que és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

R –És necessari per trobar alternatives i solucions a possibles obstacles que la vida ens depara.

P –Quin tipus de projectes d'escriptura creativa treballes amb els alumnes?

R –En funció dels gèneres que treballem. Poesia visual, microrelats, romanços. A Batxillerat i a 4t d'ESO. [[Projecte Magrana](#)]

P –Com es concreta la creativitat en els projectes d'escriptura?

R –Cal que quedin clars els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.

P –Són projectes individuals o grupals, que realitzen a casa o a l'aula?

R –Acostumen a ser individuals, tot i que en fem a quatre mans.

P –Quin paper adoptes, com a docent?

R –De guia.

P –Quins instrument d'avaluació utilitzes per qualificar els projectes d'escriptura creativa?

R –Rúbrica.

P –Treballes a través de l'autoavaluació, la coavaluació i/o l'heteroavaluació?

R –L'autoavaluació, tot i que no sempre. Per fer una coavaluació cal un aprenentatge i una continuïtat.

P –Quins indicadors fas servir per avaluar la creativitat?

R –L'originalitat.

P –Abans de realitzar el projecte, els alumnes saben com els avaluaràs?

R –Sí, els objectius d'aprenentatge i els criteris.

P –Creus que l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat?

R –Sí, amb un seguiment i una personalització. Utilitzo el document de drive compartit.

## Entrevista a la docent 4

P –Què és per a tu la creativitat?

R –La capacitat d'imaginar escenaris, personatges, històries..., però també d'inventar i mesclar tècniques narratives, de crear comparacions, metàfores...

P –Consideres que la creativitat es pot ensenyar i aprendre?

R –Tot i que hi ha persones que en si ja són més creatives que altres, crec que es pot ensenyar i millorar.

P –De quina manera, amb quines estratègies docents?

R –Presentar models de narracions: absurdes, sorprenents... Llegir: la lectura ja és una bona manera d'ajudar a ser creatiu. Et situa en mons que no has viscut dins els quals pots deixar volar la imaginació. Expressió oral: elaborar històries en grup, fer textos en què cadascú afegeixi una frase a la composició, continuar o inventar finals diferents per a contes populars o literaris... La pràctica d'estratègies: fer escriure obliga a plantejar-se què escriuràs i a crear què vols escriure.

P –Per què creus que és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

R –Per mi, a Secundària, en què les hores de llengua són limitades, és prioritari saber escriure, és a dir, saber estructurar i expressar allò que has estudiat, descobert o simplement el que t'ha passat, amb un lèxic variat, una ortografia correcta i una puntuació adient. Tot i això, també trobo molt important treballar la creativitat des de tots els àmbits.

P –Quin tipus de projectes d'escriptura creativa vas treballar amb els alumnes?

R –Continuar històries proposades; inventar finals alternatius; escriure sense poder parar durant 5 minuts, sobre qualsevol cosa i posar els resultats en comú; elaborar un text a partir de paraules o frases introductòries concretes; començar un text, quan tens tres línies fer córrer el text cap al company, de manera que el text rodi per un bon grup d'alumnes; crear històries a partir de la descripció d'un personatge, etc.

P –Com es concreta la creativitat en els projectes d'escriptura?

R –Escriure bé és saber expressar el que fas, el que saps, el que vius... Creativitat és saber inventar de manera que el resultat sigui bonic, commovedor, original, emotiu, trist... El que pretengui crear l'autor o el que li surti com a fruit del seu procés creador.

P –Eren projectes individuals o grupals, que realitzaven a casa o a l'aula?

R –Bàsicament projectes grupals, orals, realitzats a l'aula. Tot i això, cada trimestre fèiem algun text creatiu que a vegades començaven a l'aula i acabaven a casa o el feien a casa.

P –Quin paper adoptaves, com a docent?

R –Valorar-los tots, compartir-ne alguns, presentar els millors a concursos o certàmens...

P –Quins instruments d'avaluació utilitzaves per qualificar els projectes d'escriptura creativa?

R –Només amb alguns alumnes avantatjats dúiem a terme projectes d'escriptura creativa. Els valorava com la resta de textos (coherència, cohesió, variació lèxica, ortografia...) amb l'afegit de molt bonic, molt original, encertat...

P –Treballaves a través de l'autoavaluació, la coavaluació i/o l'heteroavaluació?

R –A vegades posàvem un text a la pissarra i el corregíem, enriquíem i milloràvem entre tots, però més que amb la finalitat d'avaluar-lo ho fèiem amb la finalitat de veure que un text es pot millorar o transformar amb imaginació.

P –Quins indicadors tenies en compte a l'hora d'avaluar un projecte d'escriptura creativa?

R –L'originalitat, la bellesa, la sorpresa...

P –La creativitat és avaluable?

R –Crec que és avaluable, però en els alumnes d'ESO jo no la quantificava com un ítem d'avaluació.

P –Abans de realitzar el projecte, els alumnes sabien com els avaluaries?

R –Sabien com avaluaria l'escriptura però no la creativitat.

P –Creus que l'avaluació els servia per a millorar l'escriptura i la creativitat?

R –Crec que dins la Secundària no hi ha prou hores per treballar la creativitat amb profunditat. Elaborar el procés creatiu hauria de ser una assignatura que es duqués a terme quan se sap escriure. Actualment aquesta assignatura no existeix. Si existís segur que una bona avaluació justificada ajudaria a millorar. Jo sempre m'he preocupat més d'ensenyar a escriure (pluja d'idees / idees que vull expressar, estructurar-les, escriure-les i revisar-les, atenent la coherència, cohesió, varietat lèxica, ortografia i puntuació) que a fomentar la creativitat. Com a eina per avaluar l'escriptura, sovint feia escriure als alumnes una història que jo prèviament explicava a classe.

P –I tu, escrius?

R –Molt poca cosa. A vegades escrivia contes per a les meves nenes o per als meus alumnes quan feia primària.

## Entrevista a la docent 5

P –Què és per a tu la creativitat?

R –M'hauria d'agafar a la paraula. La creativitat és la capacitat de crear coses, del tipus que sigui. Es pot aplicar a qualsevol àmbit. Tu pots fer coses i pots crear-les. Pots elaborar, fer un croissant, o pots crear el croissant. Aquesta capacitat que tenim per sortir de la còpia i anar una mica més enllà. Abocant-hi aquesta part més personal de cadascú. Perquè al final, la creativitat, per mi, és una cosa molt personal, i això és el que fa que sigui una cosa molt difícil d'avaluar.

P –La creativitat es pot ensenyar i aprendre?

R –No. Crec que els pots donar eines perquè ells la treballin i la desenvolupin, però ensenyar i aprendre és molt difícil. Per imitació, pots proporcionar molts textos molt creatius, perquè ells vegin els no límits, com és d'il·limitat... En el camp literari, per exemple. Tu els pots ensenyar a escriure bé. Tu pots fer a classe exercicis molt creatius perquè tinguin referents. Els pots proporcionar tot això, però no pots ensenyar-los a fer-los. L'única manera de treballar la creativitat és proporcionar-los exercicis que els obliguin a treballar la creativitat. A fer un esforç d'imaginació, a pensar-hi, a anar una mica més enllà. Tu els pots orientar, dir "aquí t'estàs quedant aquí, no fas aquest pas més enllà de la còpia". Els pots animar, els pots encoratjar, els pots proporcionar eines, però ensenyar és molt difícil. És que no sabia com.

P –Per què és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

R –Per començar, crec que per fer classes has de ser molt creatiu. Aquest és el primer referent que ells veuen i poden imitar. A partir d'aquí... Què fan els poetes quan comencen a escriure? Imitar altres poemes, a no ser que comencin molt tard. Però la majoria de poetes, si agafes els primers poemes, veus claríssim quin referent tenen, perquè estan imitant. I a partir d'aquí, van desenvolupant la seva pròpia creativitat. El mateix passa a classe: si tu a classe ets poc creativa, els passes un PowerPoint i els vas llegint el que hi ha allà, és difícil que ells siguin creatius a classe. Si han de llegir un text medieval, per exemple, els faig preguntes, els faig establir relacions amb el que coneixen (sèries, pel·lícules...). Tot això costa perquè és molt lent. Però ells intenten participar, intenten dir la seva. A principi de curs, no. Però ara, s'han relaxat. I diuen coses, i diuen moltes barbaritats, però les diuen. I d'aquí anem traient coses, i d'aquí anem arribant i establim un marc, un context, que ens serveixi per establir un marc que ens serveixi per llegir algun text que també serà un esforç, llegir-lo creativament. Els ho he d'explicar creativament, fent preguntes, anant a la cosa fàcil i des d'aquí anant estirant, estirant, estirant... La creativitat comença pel professor. Crec que és essencial, tot i que jo fa molt poc que m'hi dedico. Fins i tot de vegades has d'incorporar el que ells et diuen. Avui m'han dit coses que jo no tenia computades de la societat feudal, que els les han explicat a socials. M'han dit: "No, això no és així, perquè tal". D'acord, hem d'anar creant junts. És l'única manera que veig que ells també aprenen a ser creatius. Equivocar-se. De vegades els poso exemples de versos que jo he creat i els ho dic: "Jo aquí he fallat molt, he estat molt poc creativa, perquè això és un xurro". Si han de fer exactament

el que tu imagines que han de fer, no va bé. Més literàriament, escriure. Això porta molta feina, perquè ho has de corregir. Però han d'escriure molt, perquè si no, és impossible.

P –Quin tipus de projectes treballes amb els alumnes?

R –Depèn de l'edat, però de molts tipus. De fet, qualsevol gènere literari, es pot fer a classe. Quan treballes un gènere literari, per anar bé, hauries de fer un exercici d'aquell gènere. Teníem una lectura imposada d'un llibre que personalment no m'interessava gens (trobo que això també és un problema, hauríem de trobar lectures més...). Era un llibre molt breu, havíem de llegir la novel·leta però treballar el teatre. Vaig dividir la classe en grups, vaig dividir el llibre en capítols, i del primer capítol en vaig fer una dramatúrgia. Amb tot: acotacions, context, etc. Jo ja els havia explicat què era el teatre, però perquè ells aprenguin què és tot el que ha de contenir un text teatral, l'única manera és això. Per grups, van fer una dramatúrgia de cada capítol i després el van escenificar. Això els va anar molt bé per entendre què era el teatre. Per posar-s'hi. Ara farem de dramaturgs. Per Sant Jordi, un taller de poesia. Ara es treballa la rima, ara la mètrica. Després s'avaluaran, clar, perquè és feina que a ells també els ha de donar un rendiment. "La poesia no!" [alguns professors diuen]. Però no passa res, si des de petits que estan fent rimes! Una novel·la és més difícil, però sí que et poden escriure un text narratiu. A mi m'agraden molt els contes de por, i de vegades utilitzo la primera frase, inquietant, d'algun conte, els la dono i que ells continuïn. I que d'allò en facin un text... Bé, aquestes coses, que són molt clàssiques, però que funcionen.

P –Són projectes individuals o grupals?

R –De tot. El de teatre era grupal, perquè després ho havien d'escenificar, i a part el teatre és una activitat de grup, però els textos narratius... Bé, l'any passat amb els de 1r d'ESO, també vaig fer un taller de poesia, que aquest també era grupal. Uns poemes que tenia en un llibre, que havíem de llegir una mica, i en algun cas treia paraules i ells havien de continuar, buscar rimes... Aquest també va ser grupal. I coses així.

P –I la creativitat, en aquests projectes d'escriptura, com es concreta?

R –La creativitat, per mi, és una cosa molt personal, i això és el que fa que sigui una cosa molt difícil d'avaluar. A la meua rúbrica [adequació, coherència, cohesió, morfosintaxi, ortografia, lèxic, estil i presentació] hi ha l'apartat d'estil, que jo atribuiria a la creativitat. És la part més creativa del que estem avaluant. D'alguna manera l'estil és el que portes tu com a individu. L'estil es pot imitar, però es nota quan l'imites. És com la personalitat de l'escriptura. És com la creativitat. La creativitat genera coses boniques. Però què em trobo en molts casos? Que em pregunten: "Què és l'estil?", i jo els dic: "No us preocupeu, vosaltres encara no en teniu, d'estil. Esteu en procés. És una cosa que anireu adquirint". Intento fer-los entendre què és l'estil, "però de moment deixarem aquest punt (perquè és un punt, l'estil), perquè és una cosa que hem d'anar treballant". Perquè és molt difícil d'avaluar, això. Però aquest punt et permet que quan hi ha casos, perquè n'hi ha, que hi és, doncs el pots fer valer, aquest punt. Alumnes que potser tenen dislèxia, o disgrafia, però tenen un raonament i ho saben projectar, expressar, doncs el pots fer valer, aquest punt. Però és difícil, perquè clar, sempre et pot venir algú i dir-te: "I això per què no té estil?".

P –Treballes l'autoavaluació o la coavaluació?

R –Sí, perquè la veritat és que va bé. Em sorprèn molt, perquè quan ho deien al màster pensava "quina tonteria", i és que són sincers. I, clar, si són sincers, els fa adonar del que no han fet, dels propis errors, de les seves mancances i de les seves capacitats. I això està molt bé.

P –Tu els ensenyes la rúbrica abans i amb aquesta mateixa rúbrica s'autoavaluen?

R –Amb aquesta no, perquè és complicada. És més que res perquè ells entenguin què és ortografia, què és morfosintaxi... Quina mena d'errors hi ha. És més aviat això, perquè a l'hora de corregir, jo vaig descomptant i després els ho puc explicar millor. Però en altres exercicis, sí. Però en l'expressió escrita individual no els poso rúbrica. Potser ho hauria de fer, no ho sé. Amb això sí que vaig jo més per feina a corregir. Però l'autoavaluació sí que ajuda. Ajuda que ells ho entenguin, que ells ho reconeixin. Perquè de vegades et venen: "I per què això, i això, i això?". En canvi, si ho han hagut de fer ells prèviament, ja ho aprenen per ells mateixos.

P –I coavaluació?

R –Coavaluació també, tot i que al final acaba sent qui ha fet la feina o no ha fet la feina. I sempre passa el mateix. Ara, també són sincers. Aquesta acaba sent una eina més de control.

P –Creus que l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat?

R –No ho sé. Crec que serveix escriure. L'any passat vaig fer un error molt gros. Els vaig proposar una redacció, i me la van donar. Amb la rúbrica i tot, els el vaig corregir i els vaig dir que ho corregissin. Perquè aquesta és una altra: els passes les correccions, i ni se les miren. I els vaig dir: per tal dia, després de Nadal, vull que em torneu el text corregit. Però el text corregit, no només copiar les faltes. Perquè la pregunta típica és: "Quantes vegades copio aquesta paraula?". "No, per favor! Cap ni una! Bé, una, si vols. El que has de mirar és per què està mal escrita." I com que no és correcció només ortogràfica, sinó de tot tipus, doncs torneu a fer el text. I quin desastre: van generar més problemes... Això ho pots fer amb textos més curts, amb oracions. Que ho tornin a repetir i ho facin bé. Però amb el text, el text no tenia potser aquells errors, però en van generar de nous. A nivell conceptual, no, no... I clar, a més, allò no els feia cap emoció. L'emoció que tenien en el primer text, ja no la tenien. Aquest component ja no el tenien. I jo em vaig haver d'empassar la correcció, doble, i em vaig enfadar molt perquè veia que no ho havien corregit o havien caigut al mateix error... Vaig veure que allò no ho podia fer.

P –Però és prou important la reescriptura...

R –Sí, però... així no. Perquè no va servir de res. Era 1r d'ESO, també. A Batxillerat segur que es pot fer, a 3r i 4t potser també. Així no es pot fer. A 1r d'ESO no va servir. Els va servir a tres. Però als que realment són més... no els va servir.

P –Escrius?

R –Sí, el que passa és que no he arribat mai [enlloc]. Com a guionista sí que havia escrit, però vaig fent les meves coses. Ho necessito per pensar, per posar les coses a lloc. I quan no ho faig

és veritat que em baixa el... Ho necessito per pensar i per tenir idees. Ho necessito expressar de manera escrita. Soc una persona més aviat *silent*, però necessito escriure.



## Entrevista al docent 6

P –Què és per a tu la creativitat?

R –La creativitat és una cosa molt difícil, o gairebé impossible, perquè la creativitat és la capacitat de ser creatiu i de crear, de generar alguna cosa on no hi havia res que sigui prou significativa com per considerar-la nova o diferent del que és habitual, perquè si no en comptes de creativitat estem parlant de reproducció o de còpia. Per mi la creativitat és que d'aquella cosa que nosaltres n'esperàvem una còpia o una rèplica, se'n genera una cosa que pot ser una configuració d'elements diversos que dona una novetat. A partir de coses que existeixen, donar una visió nova que no sigui merament reproductiva. La creativitat per mi és molt difícil o quasi bé impossible.

P –Creus que es pot ensenyar i aprendre?

R –Crec que es pot ensenyar a treballar. La creativitat és tan complicada que, per mi, l'única possibilitat que tenim (i ara et faré una mica de contradicció) és ensenyar a treballar molt perquè li passi a l'alumne allò que li passava a Picasso, o a Shakespeare, que és que si treballa moltes hores, pot ser que li surti alguna cosa bona. En aquest sentit, jo diria que, per exemple, Shakespeare moltes vegades no és creatiu, perquè no és capaç d'inventar temes nous, sinó que simplement els copia, però treballant-los molt, és capaç de generar alguna cosa nova en allò que ja existia. Per tant, si de Shakespeare esperem una invenció de tema que no podem tenir, on està la creativitat de Shakespeare: el treball que fa sobre allò que ja està inventat. O els primers quadres de Picasso, que és més realista, que simplement el que fa és copiar el que hi ha a la realitat, la seva creativitat és en la manera com ell hi dona la interpretació. Per tant, la creativitat no és tan aquella època blava o cubista, en la qual dona una novetat molt gran, sinó el treball que va fent i la interpretació que li dona. Què hauríem d'intentar fer des d'una escola? Intentar treballar molt els hàbits d'aprenentatge i estudi crític d'aquells que són més creatius o que han donat accents que ens semblen més interessants al llarg de la història, perquè si tens una societat en què hi ha molta gent treballant moltes hores sobre aquest aspecte crític i n'aprèn les tècniques, és possible que en surti algun de creatiu. Clar que si poguéssim ser tots creatius, al final tindríem una societat fantàstica: els edificis serien preciosos, les carreteres serien magnífiques, la roba, la música, etc. Però el que veiem és que hi ha *reggaeton*, i per a mi això no és creatiu, o que els edificis són tots rectilinis i no hi ha cap títol d'expressivitat a l'estil gaudinià. Però si tens molta gent jugant a futbol, és possible que et surti un Messi, un Gaudí, un Mozart, o un Beethoven. És veritat que són genis. Però també és veritat que vam tenir un Gaudí però a la vegada teníem un Puig i Cadafalch o un Domènech i Muntaner. O podem tenir un Verdager i al mateix temps un Narcís Oller, que no és un geni. O podem tenir tots uns autors a la Renaixença que van intentar imitar o emular Verdager i que això genera no una creativitat, però sí una cultura que permet que vagin surtin genis que, d'altra manera, no es podrien desenvolupar. Per tant, encara que la creativitat no es pot ensenyar perquè depèn del geni, sí que es pot provocar. I la provocació és a través de l'educació. Hem d'intentar portar com més alumnes millor cap a l'excel·lència o cap al màxim d'optimitat que ells puguin fer, a través de la còpia o a través de la

reproducció, o a través de les bastides, fent un treball molt crític, molt elaboratiu, perquè puguin sortir genis creatius i, si no, que tinguem el màxim d'estudiants que puguin ser el màxim de copistes d'allò que ha sigut genial al llarg de la història de la humanitat.

P –Per què creus que en l'adolescència és necessari treballar la creativitat?

R –Per això, perquè si no les habilitats de tipus cognitiu i les no cognitives es poden adormir. Perquè surti un geni, o perquè surti algú molt molt semblant a un geni, el que cal és que hi hagi un hàbit. Allò que deia Picasso: “Jo treballo nou hores al dia perquè si ve la inspiració, que m'agafi treballant”. És a dir, hem de treballar l'hàbit, sense l'hàbit no hi ha força, no hi ha virtut. La virtut de la creativitat, de tenir un moment de genialitat. Perquè hi poden haver moments de genialitat en la vida d'una persona, malgrat que un no sigui un geni. Perquè es produeixi això cal que l'alumne tingui treballada l'atenció, i tingui treballat l'hàbit, i tingui treballada la capacitat de treball, tingui treballades les habilitats no cognitives: la resiliència, la capacitat de sortir-se'n un mateix i voler millorar, la solidaritat, l'empatia, les ganes de conèixer. Si a l'adolescència, que és el moment en què s'aprenen aquestes coses, no es treballa, és impossible la creativitat. Serà impossible. El geni no es donarà. Ni tan sols Mozart. Si el seu pare no li hagués posat el violí a la mà, no s'hagués desenvolupat el geni. Per tant, el geni sempre treballa sobre aquell que hi ha hagut abans, el seu predecessor. Beethoven, que és un geni, treballa sobre Mozart i Haydn. Mozart treballa sobre el que ha fet Bach. Hi ha tota una línia, un cànon, que si no comuniquem, sobre el qual no treballem, no hi ha res a fer. El geni no és mai espontani, la creativitat no és mai espontània, cal que sigui provocada, i només és provocada a través de l'educació. Un símil: un gran arbre cal que sigui plantat, sigui a través de la llavor que es planta de manera autònoma, o a través d'algú que ho planta. Però aquesta llavor ha de ser regada, ha de ser alimentada per l'humus, ha de rebre el sol, el vent... Fins i tot ha de tenir arbres al voltant que el protegeixin. Un gran arbre sol al mig del desert acabarà mort. Necessitem crear una cultura, una societat, que sigui el bressol del geni i de l'home creatiu, però que també sigui un conjunt de persones que intentin treballar, ni que sigui copiant o reproduint allò creatiu que han fet aquells homes grans, siguin genis o no, perquè puguem obtenir el més semblant a la creativitat.

P –Centrant-nos en l'escriptura creativa, quins projectes d'escriptura creativa treballes, amb els alumnes?

R –Perquè es pugui produir això, jo sempre treballo amb personatges o escriptors que a mi em sembli que són models de creativitat o models d'alguna cosa que a mi em sembla que vull que aprenguin els alumnes. A primer cicle, jo em centro sobretot amb escriptors de literatura internacional. A segon cicle, com que ja tenen els instruments de la història, perquè si mirem el programa horitzontal al costat ja estan fent història de Catalunya, història d'Espanya, història d'Europa, a història de l'art estan fent el mateix, com que a música van fent un conjunt de coses que em van ajudant, jo ja puc treballar-ho a partir dels autors més locals, dels autors propis de la literatura catalana: Ramon Llull, Verdaguer, etc. 1r i 2n d'ESO em permet més creativitat i l'aprofito, perquè (i això és una mancança de l'ESO), com que a l'ESO no hi ha cap assignatura de literatura universal, si no ensenyem en determinats moments models i genis de literatura

universal, què pot passar? Que l'alumne no els treballi. Per tant, jo em dedico, a 1r i 2n, a buscar autors de literatura universal (tot i que també agafo Josep Pla) que serveixin de model. Busco textos breus, que poden ser contes breus (d'entre 1 i 8 pàgines, no busco gaire més extensió perquè si agafes contes de 20-40 pàgines, hi ha tanta narrativitat que l'alumne es pot perdre en els detalls que li vols indicar) o poemes breus. Primer em centro en el que vull treballar, aspectes tècnics que vull que descobreixin: la *captatio*, o començar *in medias res*, o vull que coneguin el correlat objectiu. Molt bé, doncs amb aquest text, el que treballaré és això. Val, ara un altre text, i vull que, a partir del que ja sabem, ara aprenguin què és l'estil indirecte lliure. I per fer això ho farem a través d'un text de Hemingway o un de Carver que ho treballen molt bé, i l'anem llegint i quan trobem la figura els ho indico, bé, els faig descobrir una miqueta a ells què passa allà i jo els ho explico i busco altres textos que serveixin per viure-ho. Per exemple, si treballo l'estil indirecte lliure amb un text de Hemingway, després agafo *Pàtria* d'Aramburu, en què els dos primers capítols es treballa molt l'estil indirecte lliure. Doncs llegim-lo i que, gairebé per cansament, l'acabin descobrint. Un cop acabem, tornem al text i faig dues coses: o passo a un poema que tingui estil indirecte lliure, em va molt bé un text de Carver que té estil indirecte i indirecte lliure, i un cop hem treballat això, els faig fer a ells la rèplica de la figura retòrica. Què faig? No els demano mai un text complet, perquè si els el demano, es perden novament en la narrativitat. I si jo vull treballar primer les tècniques que permeten ser creatiu (és com l'art de la música: primer has de dominar l'escala per després poder tocar una peça, però no cal que siguis un virtuós de l'escala i els arpegis, perquè si no també t'avorreixes), i aleshores jo els dono un exercici i els faig una fotografia d'alguna cosa de l'entorn de l'escola. I els dic: "Context: les dues del migdia. Personatges: un home i una dona. Es troben a tal hora. Figures retòriques que vull que apareguin: *in medias res*, la *captatio* i estil indirecte lliure. Elements que han de sortir: sonen les campanes, es troben els personatges i parlen dels textos. I a partir d'aquí, m'heu d'escriure un únic paràgraf de tres línies. Comenceu". Els ho dono tot pautat, com si jo fos l'editor. Tots els aspectes més creatius, ja els els dono jo. El que vull és que ells ho posin en pràctica. Un cop els tinc fets, els els faig passar a net, els fotocopio, els llegim i triem aquells que han aplicat els mecanismes i que ens sembla que aporten alguna cosa més interessant. Podríem dir, els que són més creatius. Clar, no hi ha una creativitat perquè tots tenen la mateixa anècdota, i tots fan servir les mateixes tècniques, però sí que n'hi ha alguns que són capaços, amb els mateixos instruments, de fer alguna cosa més interessant. Aquells els escollim, els projectem a la pissarra i els comencem a treballar tots. De manera que el text d'un, dos o tres (no sol passar de més de quatre, perquè si no allò s'esgota i no hi ha temps), el convertim en una obra col·lectiva. Vinga va, què faríeu aquí perquè això funcioni millor. Canviaríeu l'ordre, no el canviaríeu, buscaríeu un sinònim, i si aquí poséssim una figura retòrica, i si posem una pregunta... I els anem treballant entre tots. De manera que què passa, que jo m'he trobat que els alumnes que tenen potser menys bones notes acaben aportant molta cosa. Perquè et trobes que l'alumne que és merament reproductiu, encara que tregui molt bones notes, hi ha vegades que està tan ficat en l'estructura reproductiva, és tan literal que és poc crític, i no és capaç de sortir-se'n, en canvi et pots trobar que alumnes que tenen poca memòria i són poc literals tenen gran capacitat inventiva. És a dir,

tenen una capacitat lògica molt interessant que, quan l'estires, és capaç de generar coses. I què m'interessa a mi: m'interessa que treballin junts. El literal aprofita la creativitat del que no és literal, i el que no és literal aprofita la comprensió dels fenòmens retòrics del que és literal per entendre que la creativitat no és una cosa espontània, sinó que necessita un treball, necessita un substrat. I a partir d'això, després d'una setmana o dues d'aquest treball, ens queda un text bastant guapo. Què farem. Continuarem aquest treball amb altres textos, on treballarem altres aspectes, i en el següent exercici creatiu, aprofitarem el primer paràgraf, perquè ja el tenim. I aleshores treballarem el segon paràgraf: anem a treballar el diàleg. De manera que al cap d'un any, o al cap d'un trimestre, tenim ja un text que acaba sent més o menys creatiu. A 2n, jo treballo molt amb els *Exercicis d'estil* de Raymond Queneau, en què a través d'un text breu d'unes sis línies, escriu tot un llibre d'estil. Les variants d'estil són uns exercicis hipercreatius. A català els tenim en una traducció fantàstica a Quaderns Crema. Les versions que fa és: ara escriure-ho en sonet, ara a la inversa, ara tot en negatiu, ara a través d'italianismes, ara imitant el llenguatge nord-americà, ara com si fos en rus... Ells riuen, és fantàstic, i a tu et permet, el mateix text o una altra anècdota, imitar Raymond Queneau. Va vinga, qui vol fer-ho amb català xava, qui vol fer-ho amb català pagès, qui vol fer-ho amb reggeaton, qui vol fer-ho amb rap. Ells s'agafen a un element de creativitat, però en realitat el que fan és imitar un estil, estan fent exercicis d'estil. Ells es veuen capaços d'intentar imitar el creatiu, i surten coses molt, molt interessants, de manera que aconseguixes generar això que volfem: la creativitat potser no es pot ensenyar, però sí que pots ensenyar l'estil o la tècnica perquè l'alumne, si puja a cavall de l'estil, de la retòrica, de la forma, sigui més o menys capaç de generar una cosa divertida, una cosa creativa, que sigui nova i que ell mateix s'endugui la sorpresa d'"ostres, he set capaç de fer això!". Fixa't que al principi de curs comencem amb exercicis molt simètrics, que per tots són més o menys iguals, però a final de curs els deixo aquest punt més de fuga, que cadascú pugui trobar la seva pròpia veu, la troben i després t'acaben dient, l'any següent o al cap de dos anys: "Ostres, el millor d'aquell any va ser aquest punt d'invenció", en diríem de creativitat.

P –Quin instrument d'avaluació utilitzes, per avaluar els projectes d'escriptura creativa?

R –Molts i diversos. Quan fem l'anàlisi d'un text o d'un poema, jo sempre treballo primer a partir de la morfologia. "Analitzeu-me, en una llista, els adjectius, molt bé, ara digueu-me'ls. Treballem una certa avaluació oral, que jo vaig veient què treballen. Ara els substantius, ara els verbs. Molt bé. Ara per grups de dos mireu si els verbs que hi ha són verbs dicendi o verbs d'acció. Ara digueu-ho. Treballem molt la covaluació, perquè entre ells parlen, però també una avaluació amb *feedback* directe, perquè ens estem dient contínuament, de manera oral i espontània, si allò està bé o malament. No ho estem puntuant, d'acord? No ho estem quantificant, però ho estem avaluant, de manera que jo veig si tenen problemes o no de reconèixer els substantius, o quins tipus de verbs hi ha, o si identifiquen allò que jo els he explicat... Un cop tenim això, com que treballem la redacció molt guiada, fem l'avaluació pública. La correcció és pública, sempre. Hi ha un moment que no, quan jo ja m'enduc els treballs a casa, és privada i jo els torno corregits, però si no, sempre pública. Com que jo els porto el full amb tot el que han de fer, ells saben què han de fer, què se'ls demana, i a partir d'això, quan ho llegim podem avaluar conjuntament si

s'estan complint o no els paràmetres del que es fa. Altres instruments: la redacció. Jo els faig una graella on els explico què es demanarà. Execució (que siguin capaços de complir la tasca que se'ls demana), construcció (com ho organitzen, les frases, els paràgrafs...), sofisticació (qualitat lingüística: sinònims, hiperònims... depèn del curs o depèn del moment els vaig indicant què espero d'ells) i control de norma (que no hi hagi faltes, si hem fet els relatius que hi hagi un bon ús dels relatius...). Tot això va donant una puntuació. La creativitat no només si es dona en l'execució, sinó que també es dona en si jo t'he demanat dues frases, que hagi estat capaç de crear en dues frases. Si t'he demanat qualitat lingüística a través de sinònims, si hi és. O en l'execució, si t'he demanat que hi hagi aquestes tres figures, si hi és. La creativitat jo l'avaluo també, com que entenc que el geni es produeix a partir de la reproducció i còpia de models, si hi ha aquests models o no hi són. Bàsicament ho fem d'aquesta manera, perquè si no, i això passa quan es fan jocs florals, acabem premiant la creativitat d'una manera subjectiva, i diem creatiu al gust del propi professor, del que m'agrada a mi, o diem creativitat al que ha tingut una idea genial, quan com ja van dir alguns teòrics de la literatura, els temes són set: bé, mal, amor, mort, traïció, amistat... Sempre són els mateixos. A mi m'interessa més veure com ell és capaç de combinar aspectes d'una manera novedosa, rica, i això és la creativitat, que no pas deixar la creativitat a una subjectivitat que no es pugui mesurar.

P –En aquest sentit, doncs, la creativitat sí que és avaluable.

R –Sí, si entenem la creativitat des del punt en què jo deia al començament, es pot avaluar, i tant, sí. I també et sorprens. Moltes vegades aquell que treu pitjor nota és capaç de ser genial en aquests exercicis de tipus creatiu. No perquè sigui novel·lós, no perquè tingui una ment brillant, sinó perquè és capaç de ser estirat amb unes habilitats que ell no pensava que podria fer. I per tant, és molt important treballar la creativitat a 1r i 2n d'ESO, perquè com que no estem sotmesos a un temari d'història literària, la podem treballar molt més a través d'unes tècniques que després ens permetrà entendre molt millor la història literària i entendre molt millor què és el que fa un Maragall, un Carner, un Ramon Llull, però ens permetrà també tenir molt apresada la tècnica perquè pugui desenvolupar la creativitat, l'argumentativitat, la detecció d'aquells aspectes brillants d'un autor... Ho podrà reconèixer.

P –És molt interessant el treball cooperatiu que has comentat que feu amb els de 1r, que primer escriuen de manera individual, després els llegiu, en trieu alguns i els continueu de manera grupal. Però no m'ha quedat clar si ho feu tota la classe sencera o en petits grups.

R –Depèn, en això no soc taxatiu. Jo entenc que cada grup és com un alumne en si mateix. Tu has de tenir diverses estratègies i les has d'aplicar als ritmes d'aprenentatge que vas veient. De vegades em va molt bé dir, vinga, per parelles, o per grups de tres o de quatre, intenteu millorar això, o a partir d'això donem-li diàleg, i hi ha vegades que no funciona. Ara hi ha la tendència, per aquesta igualtat o igualtat mal entesa, a dir que els grups han de tenir aquells que tiren més i aquells que tiren menys. I això no funciona. Has d'intentar que els grups siguin homogenis. Perquè si no, aquell que tira més és el que farà la feina. Jo crec que has de fer grups simètrics i demanar-los funcions diverses, perquè així tots treballen, entre ells s'ajuden més i es motiven

més. I surten resultats més bons. I després, fins i tot, si agafes i aprofites la correcció pública, o tu ho treballes i ho poses davant de la classe, els pots ajudar a pujar. Potser no arribaran a aquest punt, però arribaran a un altre punt que és el que tu t'interessa. Treballant així m'he endut moltes sorpreses d'alumnes que en l'aprenentatge merament cognitiu o competencial no hi arribarien, però en aquest aspecte més bandarra de, a partir d'unes tècniques, ser capaços ells de fer, fan coses molt interessants. M'he trobat alumnes que no aprovaven res, que els he ensenyat poesia, hem imitat poesia, i m'han fet heptasíl·labs perfectes. I ho hem fet com un rap, en què anàvem tota la classe en contra del bandarra. En aquest grup concret vam fer 29 i el profe contra un. A tu el rap t'agrada, doncs fem el rap. Ara bé, el rap són heptasíl·labs, doncs jo et dono el ritme, començo jo i tu ens contestes. El tio es picava tant, que mentre li dèiem nosaltres ell estava escrivint. I vam estar dues setmanes fent heptasíl·labs magnífics amb rima consonant, etcètera, etcètera. I estàs treballant moltes coses interessants, des de la sil·labació, els apòstrofs, el ritme, etcètera, i a la vegada estàs treballant la creativitat.

P –En els projectes d'escriptura creativa treballes l'heteroavaluació, la coavaluació... I l'autoavaluació també?

R –Els tenen la graella, quan són redaccions, i ells sí que ho van fent. Ho acostumo a fer més en els cursos superiors, perquè em trobo que hi ha vegades que la part més crítica de si mateixos no són capaços de tenir-la massa ajustada o massa perfilada, en els cursos inferiors. Per tant, en els cursos inferiors la fem, però d'una manera molt simple. De vegades jugo amb ells de dir quina nota creuen que trauran en funció de les instruccions que tenen i no s'equivoquen gaire. Però la part de mirar punt per punt tots els ítems com els tenen, això ho treballo més a 3r i 4t. Fins i tot tinc graelles de 2 o 3 pàgines que els dono i poden corregir-se en aquest sentit.

P –Creus que l'avaluació serveix per millorar l'escriptura?

R –I tant. Si l'avaluació no és la manera de plantejar l'assignatura, no hi ha res a fer. Però l'avaluació no la podem entendre com a examen, perquè la creativitat no es pot posar en un examen. I compte, perquè he vist professors que sí que ho fan. Les competències bàsiques mateix de 4t, el text que es demana és una redacció. Escriure una redacció que et puntui sota un moment de pressió en un text que no domines amb un tema que potser no coneixes o no et va ni et ve, com pots avaluar tècnicament si aquest text està ben escrit i fins i tot si té o no té creativitat? Això és molt complicat. Per tant, jo crec que els exàmens han de ser simplement reproductius o crítics, i els moments més creatius han d'estar avaluats prèviament. Com que jo crec que la creativitat és, sobretot, ajudar-los a reproduir textos i tècniques que els ajudin de mica en mica a trobar el seu espai, la primera avaluació és l'anàlisi del text, els aspectes més tècnics del text, més lingüístics, després la figura retòrica que fas, etcètera. És tota l'estona així. Et permet gairebé avaluar-la cada dia, cada hora. De manera oral, de manera escrita, de manera conjunta, fent coavaluació... És que fins i tot t'allibera molt com a professor, de pensar que la creativitat és "feu-me redaccions" i tu tens un munt de redaccions per al cap de setmana i no tens cap criteri per avaluar allò, i al final la gent acaba fent rodonetes a les faltes d'ortografia. El text creatiu el podem fer de mica en mica, el podem anar avaluant. Quan un compon o escriu,

normalment no dona l'obra a llegir al final de tot, sinó que té una persona al costat a qui li va ensenyant.

P –Treballar el procés creatiu.

R –Exacte.

P –I tu, escrius?

R –Sí. Menys del que voldria, perquè abans tenia més temps, però sí. Sí, perquè si tu no llegeixes i no escrius, no saps quins són els problemes de l'escriptura, no saps quins són els bloqueigs que es pot trobar un alumne... I què fas quan et trobes un problema, com el pots evitar. De vegades, fins i tot, quan els dono un tema d'aquests, jo em poso a escriure amb ells. I si fem un sonet, em poso a fer un sonet amb ell. Sempre comencem per coses petites. Comencem per un rodolí, després una quarteta, la quarteta la convertim en un quartet, al quartet li afegim un altre quartet, etcètera, i ja tenim el sonet. Ara que el tenim, anem a treballar els monosíl·labs. Ara fem un sonet que tots siguin monosíl·labs. Això ho fem a 1r, a final de curs, i surten coses súper interessants. Però per fer això, t'has de posar a fer-ho amb ells.

P –Pocs professors escriuen amb els alumnes.

R –Sí, és que fa molta por. Allò de “que no s'ho llegeixin...”. A música no passa. En canvi a literatura, costa més. Com que estàs davant dels alumnes sempre penses: “Ai, ara veuran que he fet una *cutrada*” o el que sigui. Doncs, i què. No passa res. Quan comencem poesia, la primera cosa que treballo amb ells són les rimes. I els poso rimes difícils i comencem a buscar rimes complicadíssimes. Surten coses molt *xules*. Abans no he dit que sempre, després de llegir un text, els el faig dibuixar, a 1r i a 2n. Visualitzar-lo. Perquè així, a part de veure cadascú com l'expressa, veiem si tots l'hem visualitzat de la mateixa manera o no. Com és que sí? Com és que tots hem visualitzat el mateix color, si no en parla? Doncs perquè hi ha una plasticitat en el text. I com es crea aquesta creativitat? I ho fem.

## Entrevista a la docent 7

P –Què és per tu la creativitat?

R –Per mi la creativitat és la capacitat de deixar lliure la imaginació evitant que el que es considera normatiu pugui delimitar qualsevol creació. Per tant, és un acte on el pensament divergent o alternatiu actua per buscar solucions noves, originals...

P –Consideres que es pot ensenyar i aprendre?

R –Crec que la creativitat és innata, ja que és una forma de pensament. Tot i que es pot empènyer i ensenyar camins nous i diferents dels que s'han seguit sempre per així poder obrir espais alternatius de treball.

P –Amb quines estratègies docents?

R –L'estratègia docent més útil és l'exemple: poder servir com a model, poder ensenyar models diferents al que l'alumne està acostumat, l'ajuda a poder veure allò que fins llavors no havia vist.

P –Per què creus que és o no és necessari treballar la creativitat a Secundària?

R –La creativitat és una habilitat que caldria treballar en totes les etapes educatives i vitals, ja que permet tenir una visió diferent que ajuda a trobar solucions que potser fins el moment no es podien veure.

P –Quin tipus de projectes d'escriptura creativa treballes amb els alumnes?

R –Faig un projecte de microrelats sonors. És a dir, crear un àudio d'un minut on es narri un microrelat que abans s'ha treballat per escrit.

P –Com es concreta la creativitat en aquests projectes d'escriptura?

R –L'escriptura pot tenir una vessant creativa i una que no, però en totes dues cal tenir uns recursos lingüístics per poder expressar el que volem. És a dir, tenir recursos per passar el que tenim a la imaginació al paper; posar-li paraules.

P –Són projectes individuals o grupals, que realitzen a casa o a l'aula?

R –És un projecte individual que es fa a l'aula, ja que es fa un seguiment de tot el procés de creació, des de l'esborrany fins el producte final.

P –Quin paper adoptes, com a docent?

R –De guia: resoldre dubtes, ajudar-los quan es queden encallats, fer que pensin en possibles camins diferents, revisar els errors ortogràfics, gramaticals... i fer que revisin el que han escrit fins que n'estiguin orgullosos, d'allò que han creat. Als alumnes els costa refer els escrits, millorar-los, ja que es queden amb la primera versió. Alhora, els recordo que cal seguir els criteris de correcció que tenen en una rúbrica.

P –Quin instrument d'avaluació utilitzes per qualificar els projectes d'escriptura creativa?



R –Una rúbrica [idea, coherència, cohesió, lèxic, ortografia, elements bàsics, extensió, minimalisme, dates de presentació, treball diari, volum / entonació / ritme adequat en el text oral, fotografia] que els alumnes tenen des del primer dia que se'ls presenta el projecte.

P –Treballes a través de l'autoavaluació, la coavaluació i/o l'heteroavaluació?

R –Treballem des de l'autoavaluació i l'heteroavaluació.

P –Quins indicadors fas servir per avaluar la creativitat?

R –Valoro la capacitat de poder resoldre els entrebancs que es troben en la creació d'un text. També si han estat capaços de ser originals, diferents, i no han copiat idees. I si ho han fet, si han estat capaços d'enfocar-ho des de un altre punt de vista.

P –Abans de realitzar el projecte, els alumnes saben com els avaluaràs?

R –Sí, s'entreguen els criteris de correcció abans. Alhora, també saben quins objectius han d'assolir i com millorar-los.

P –Creus que l'avaluació els serveix per a millorar l'escriptura i la creativitat?

R –Sí, poder avaluar només té l'objectiu de saber què es pot millorar, i en cap cas ha de penalitzar.

P –I tu, escrius?

R –Abans sí que escrivia (tenia un blog i tenia temps). He de reprendre-ho perquè em serveix de teràpia i ho trobo a faltar!

## Apèndix 3

### Rúbrica de la creativitat en els projectes d'escriptura

	AE	AN	AS
<b>Originalitat</b>	Idea o perspectiva molt diferent, molt especial, molt atractiva.	Idea o perspectiva força diferent, força especial, força atractiva.	Idea o perspectiva una mica diferent, una mica especial, una mica atractiva.
<b>Aprofundiment</b>	Alt aprofundiment en la idea i gran coratge per explorar-la.	Idea bastant aprofundida i força coratge per explorar-la.	Idea una mica aprofundida i un punt de coratge per explorar-la.
<b>Veü</b>	La narració traspua el món que està creant.	La narració traspua força el món que està creant.	La narració traspua lleument el món que es vol crear.
<b>Procés</b>	S'ha treballat molt en les tres fases (projecció, realització i valoració), al llarg de les quals hi ha hagut un alt grau d'autocorrecció.	S'ha treballat bastant en les tres fases (projecció, realització i valoració), al llarg de les quals hi ha hagut força autocorrecció.	S'ha treballat una mica en les tres fases (projecció, realització i valoració).