



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



## **Treball Final de Màster**

Confessions textuais: de les cartes, els diaris i les memòries novel·lades  
al Whatsapp, Instagram i els fanfictions

Alumna: Ana Cucala Roca

Tutor: Joan Marc Ramos Sabaté

Especialitat de llengua i literatura catalana

Curs 2017-2018

## Taula de continguts

Resum/ Abstract .....	1
1. Introducció	
1.1. Justificació de la proposta .....	2
2. Món digital i lectoescriptura: com vincular-los de forma efectiva i propiciar reflexions sobre la construcció d'un pensament crític i autònom .....	6
3. Caracterització dels gèneres clàssics escollits i enllaç amb els gèneres digitals. Principals reptes didàctics que es detecten per realitzar aquest abordatge	
3.1. De la carta entesa com a diàleg ajornat a la instantaneïtat del missatge de WhatsApp .....	8
3.2. De la introspecció intimista dels diaris i els dietaris a la projecció pública constant d'Instagram .....	10
3.3. Dels records literaturitzats de les memòries novel·lades a les formes narratives estereotipades dels <i>fanfictions</i> .....	13
4. Com llegeixen i escriuen els adolescents? Caracterització dels lectors i escriptors adolescents	
4.1. Els lectors adolescents. Caracterització general .....	15
4.2. Què i quant llegeixen els lectors adolescents? Quin rol han d'adoptar els docents per incentivar la lectura entre els adolescents? .....	16
4.3. Els escriptors adolescents. Caracterització general .....	19
4.4. Els textos espontanis produïts en l'espai del centre escolar sense relació amb les matèries curriculars. Tractament per part dels docents d'aquestes produccions textuais .....	19
4.5. El lligam virtual entre la lectura i l'escriptura. Produccions textuais en línia sobre lectures fetes per adolescents i aprofitament que els docents poden fer d'aquestes pràctiques .....	21
5. Metodologia per desenvolupar la proposta: la lectura dialògica i els tallers d'escriptura	
5.1. De la lectura individual a la grupal: la lectura dialògica com a via per incentivar la lectura compartida .....	24
5.2. Els tallers d'escriptura: el conreu de la literatura del "jo" com a estratègia per valoritzar l'experiència pròpia i vincular-la a la literatura .....	26
6. Plantejament de la proposta didàctica. Confessions textuais: de les cartes, els diaris i les memòries novel·lades al Whatsapp, Instagram i els <i>fanfictions</i>	
6.1. Presentació .....	29

7. Conclusions. La dificultat de la introspecció en l'era de la sobreexposició digital: aplicabilitat de la proposta en relació amb els objectius didàctics plantejats i nous horitzons de treball .....	31
8. Bibliografia .....	33
9. Annexos	
9.1. Annex 1. Proposta didàctica. <i>Confessions textuais: de les cartes, els diaris i les memòries novel·lades al Whatsapp, Instagram i els fanfictions</i> .....	37
9.2. Annex 2. Dossier de treball per a l'alumnat .....	

## Resum

En aquest TFM es presenta una proposta didàctica amb la qual es vol potenciar la lectoescriptura entre l'alumnat de Secundària a partir del treball amb tres gèneres textuais autobiogràfics –la carta, el diari i les memòries novel·lades– que són enllaçats amb tres gèneres propis de l'era digital –els missatges escrits amb serveis de missatgeria instantània, les publicacions a la xarxa social Instagram i els *fanfictions*–. L'objectiu d'aquesta proposta passa també per potenciar la reflexió metaliterària i metacognitiva per tal que l'alumnat prengui consciència de com totes aquestes confessions textuais contribueixen a modelar la seva subjectivitat.

Aquesta proposta es desenvolupa mitjançant el disseny d'una unitat didàctica que té com a fil conductor els textos autobiogràfics assenyalats. A més, per poder desplegar-la amb èxit, es duu a terme un estudi detallat dels gèneres treballats, així com del perfil dels lectors i escriptors adolescents i de la metodologia de treball més adequada per garantir la seva correcta implementació.

**Paraules clau:** llengua catalana, literatura catalana, autobiogràfic, didàctica de la llengua, lectura, escriptura, TIC.

## Abstract

This master's thesis considers how to encourage secondary school students to improve their reading and writing skills by working with the three autobiographical genres: letters, diaries and memoirs. These are associated with three kinds of digital genres: text messages delivered by IM services, Instagram posts and fanfictions. The thesis also considers how students could be encouraged to use metaliterary and metacognitive reflection to understand the impact of these genres on their subjectivity.

The thesis also presents a teaching unit based on texts taken from these autobiographical genres. In order to present the unit, detailed studies are carried out of the mentioned genres and of the profile of teenage readers and writers. A third study addresses work methodology to ascertain the most appropriate resources for implementing this teaching unit.

**Key words:** Catalan language, Catalan literature, autobiographical, language teaching and learning, reading, writing, ICT.

## 1. Introducció

### 1.1. Justificació de la proposta

Aquesta proposta es planteja en el marc d'una reformulació de la matèria optativa *Món de llibres* oferta a l'alumnat de tercer d'ESO del centre on s'ha realitzat l'estada de pràctiques. Aquesta activitat s'ofereix també als alumnes de primer i segon d'ESO amb el nom de *Lectura*, però en tots tres nivells s'ha constatat que molts dels alumnes no realitzen la lectura individual de textos plantejada, de manera que un cop se'ls demana que realitzin les ressenyes dels volums que han llegit, la producció textual que elaboren presenta unes carències clarament associades a l'exercici de lectura poc aprofundit que han dut a terme prèviament.

Per poder revertir aquesta tendència, aquest treball planteja el bastiment d'un corpus textual acotat en forma de dossier de treball per tal que els alumnes realitzin lectures i exercicis de producció textual a partir d'un fil temàtic conductor clar: el de la voluntat confessional i autobiogràfica de tres gèneres textuais –la carta, el diari i les memòries novel·lades– lligada als tipus de produccions escrites que els alumnes realitzen a través de plataformes digitals com WhatsApp, Instagram i els dipòsits digitals de *fanfictions*. Tot i l'adaptació a les convencions formals d'aquestes plataformes, es considera que en tots tres casos es poden evidenciar vincles suficientment sòlids per reentendre aquestes produccions textuais que els alumnes produeixen i consumeixen de forma habitual com a textos que comparteixen trets estructurals significatius amb els gèneres clàssics citats.

D'aquesta manera, les lectures que es proposen deixen de banda l'aposta pels gèneres més lleugers com el del còmic i la novel·la gràfica plantejada des del centre<sup>1</sup> per poder conformar un compendi amb el que a més es pugui evidenciar la possibilitat de treballar amb textos literaris escrits en registres amb diferents graus de formalitat i en varietats dialectals diferents, dos aspectes que, tot i tenir un paper secundari en aquesta proposta, també ajudaran als alumnes a familiaritzar-se amb aspectes relatius a la diversitat de trets sociolingüístics i geolèctals que caracteritzen els usos lingüístics possibles en llengua catalana<sup>2</sup>.

Així mateix, també s'aposta per conformar un recull que eixampli el cànon literari escolar, el qual es construeix sovint en l'etapa d'ESO a l'entorn d'obres de literatura juvenil i de narrativa, uns volums que es consideren adequats pels alumnes però que tanmateix no sempre els permeten fer un salt efectiu a les obres que conformen el cànon literari hegemònic treballat posteriorment en etapes educatives com la de Batxillerat, molt més divers tant pel que fa als gèneres textuais com a les temàtiques abordades.

---

<sup>1</sup> Tot i que aquesta proposta descarti l'ús d'aquestes produccions literàries com a font primària del corpus textual que permetrà el seu desenvolupament, algunes de les característiques que intervenen en la comprensió i elaboració d'aquesta mena de subgènere literari sí que seran tingudes en compte, atès el fet de que algunes de les adaptacions dels textos proposats als formats digitals plantejats només es podran dur a terme si els alumnes han desenvolupat una alfabetització digital efectiva.

<sup>2</sup> Cal remarcar que bona part dels volums que el centre ofereix als alumnes per poder realitzar l'activitat de lectura individual plantejada són en castellà, motiu pel qual aquesta proposta també revertiria la tendència monolingüe en aquesta llengua detectada durant el període de pràctiques.

Consegüentment, es planteja la generació d'un corpus textual que conjugui fragments d'obres de literatura juvenil amb d'altres que solen ser llegides per lectors adults, les quals haurien de poder ser igualment apreheses mitjançant una complementació amb fragments de textos teòrics on es reflexioni sobre les característiques dels gèneres treballats per delimitar de forma efectiva les seves característiques més distintives. Així mateix, l'ús d'una metodologia basada en la lectura dialògica i en la generació de bastides i exercicis que permetin als alumnes anar vinculant tots els exercicis de comprensió escrita amb els d'expressió escrita que se'ls plantejaran posteriorment haurien de garantir la implementació efectiva de la proposta.

Tot seguit, es detallen les obres proposades per treballar cada gènere textual i configurar el dossier de treball plantejat:

### **La carta**

- *M'escriràs?*, d'Estrella Ramon Pérez
- *Cartes a l'Anna Murià: 1939-1956*, de Mercè Rodoreda

### **El diari**

- *El diari lila de la Carlota*, de Gemma Lienas
- *Temps d'una espera*, de Carme Riera

### **Les memòries novel·lades**

- *Joana E*, de Maria-Antònia Oliver

Tot i que aquesta proposta podria arribar a desenvolupar-se al llarg de tot un curs escolar mitjançant la presentació de cada gènere textual que la conforma trimestre per trimestre, en el cas d'aquest treball es planteja un desenvolupament temporalment més restringit, ja que es considera que ha de complir la funció de ser una mostra il·lustrativa per realitzar exercicis d'expansió posteriors d'acord amb les característiques del material emprat. D'altra banda, també cal tenir en compte que els textos que conformen el corpus es treballaran de forma fragmentària, de manera que els alumnes es podran anar familiaritzant amb els gèneres textuais que exemplifiquen a partir d'uns fragments concrets, sense haver de realitzar una lectura completa de les obres<sup>3</sup>.

Després de la lectura dialogada i de la reflexió a l'entorn de la forma que presenta cada gènere treballat, es plantejaran diversos exercicis d'adaptació o de creació a partir dels textos presentats per posar de manifest el lligam existent entre aquestes formes textuais

---

<sup>3</sup> Tot i que no es faci una lectura completa dels textos, en la tria de fragments que es durà a terme es té present que «tant els informes PISA com altres estudis mostren que sobretot es progressa si es llegeixen habitualment textos llargs (...); un resultat que hauria de tenir una traducció immediata en la planificació escolar» (Colomer, 2008: 44). Consegüentment, tot i que es plantegi aquest format fragmentari per presentar els textos, es procurarà que tots ells siguin unitats de sentit completes i complexes que els alumnes puguin copsar i que alhora els permetin anar establint enllaços estructurals amb les adaptacions textuais que hauran de realitzar posteriorment.

i les de les produccions digitals elaborades d'acord amb els paràmetres de les plataformes digitals referides.

Mitjançant aquest plantejament, s'aconsegueix desenvolupar bona part dels aspectes assenyalats pel currículum en relació amb el desplegament de la dimensió literària, la qual inclou aspectes relatius a la lectura d'obres literàries per «comprendre millor les altres persones, a nosaltres mateixos i el món que ens envolta, així com «per educar els gustos estètics, estimular la creativitat i desenvolupar el sentit crític» (Mallart; Sarramona, 2015: 45).

D'altra banda, com es remarca a l'onzena competència, «el coneixement i la interpretació dels gèneres i els recursos literaris pot incentivar la creació d'escrits amb voluntat literària a partir de tècniques de simulació, versionat o elaboració, tenint en compte els models literaris (...) de les escriptores que han estat objecte de lectura i anàlisi» (Íbid.,53), motiu pel qual es considera que des del punt de vista curricular la proposta també queda força justificada, ja que aposta clarament per aquest ús de la lectura com a referent i inspiració constant de tots els exercicis d'adaptació i producció textuals que els alumnes hauran de realitzar.

D'acord amb les característiques pròpies de cada gènere, és evident que les produccions textuals demandades s'associaran a una adaptació digital concreta. Per exemple, en el cas de la carta, el tipus d'exercici que es demanarà als alumnes passarà per convertir alguns dels textos treballats en converses de WhatsApp, ja que s'ha de poder dur a terme un intercanvi comunicatiu similar al que es produeix en una carta. En canvi, en el cas del diari, el tipus de produccions amb les que es detecten més similituds són les que es realitzen mitjançant la plataforma digital Instagram, amb la qual a més es poden configurar textos de caràcter multimodal que permetran als alumnes crear publicacions on es conjuminen diversos llenguatges –l'escrit i l'audiovisual–.

En el cas dels diaris i els dietaris, s'ha de tenir en compte que s'intenta establir també una relació temàtica entre les dues obres treballades, ja que en tots dos volums es duu a terme un abordatge d'aspectes vinculats a la socioconstrucció de la feminitat i de la masculinitat a partir de la reproducció i transmissió d'unes determinades convencions de gènere, un aspecte sobre el qual es considera pertinent potenciar una reflexió més aprofundida amb els alumnes, ja que és un aspecte que incideix de forma especialment significativa en la construcció de la seva subjectivitat, fet que té també un paper significatiu en el seu acostament tant a la lectura com a la producció de textos amb voluntat autobiogràfica proposada.

En aquest sentit, també és important destacar que totes les obres escollides per conformar aquest compendi han estat elaborades per dones, ja que en l'exercici d'eixamplament del cànon literari escolar anteriorment citat també es considera oportú incloure el treball literari de més autores, en contraposició a l'abundància d'obres escrites per homes que conformen el cànon hegemònic<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En aquest sentit, també es procurarà que algun dels textos teòrics que possibiliten la reflexió sobre les característiques formals de cada gènere o les preguntes que es presenten per reflexionar sobre ells prenguin en consideració aquest fet, ja que així es podrà obrir un debat amb els alumnes sobre qüestions com l'associació del caràcter intimista dels textos treballats a l'escriptura femenina, un aspecte que pot contribuir de retruc a que els alumnes entenguin els condicionants socioculturals que limiten o inspiren la creació de tota producció cultural i la seva posterior adscripció a un subtipus de literatura determinada.

D'altra banda, el treball amb les memòries novel·lades a partir del text proposat –*Joana E*– que es durà a terme durant la darrera part de la proposta permetrà als alumnes veure com un gènere textual confessional com és el de les memòries pot hibridar-se amb d'altres que presenten un alt grau de permeabilitat, com és el cas de la novel·la. Com que es tracta d'un text complex escrit en la varietat dialectal de la protagonista sense respectar completament els criteris de la normativa lingüística, es considera oportú treballar-lo de forma exclusiva, sense vincular-lo a cap altre text de la literatura juvenil on es desenvolupi un exercici d'hibridació de gèneres similar.

Així mateix, també cal tenir en compte que aquesta darrera lectura s'introdueix per possibilitar la realització per part dels alumnes d'un exercici de fusió de gèneres similar a partir del treball amb el *fanfiction*, un subtipus de producció textual narrativa que també admet fàcilment la inserció d'una voluntat autobiogràfica com la de les memòries mitjançant l'adopció de la primera persona del singular per elaborar el relat dels esdeveniments.

D'aquesta manera, en aquest darrer exercici d'escriptura s'haurien de veure reflectits tots els coneixements a l'entorn de l'escriptura confessional i autobiogràfica treballada a partir de l'aproximació als dos gèneres textuais anteriors. Aquest major domini del to dels gèneres treballats i de les seves característiques formals també hauria de permetre que els alumnes fossin capaços d'entendre com la literaturització de les experiències narrades en primera persona permet modelar la seva subjectivitat per donar una imatge determinada d'ells mateixos a partir de la qual entenen el món que els envolta, una reflexió que tanmateix es buscarà potenciar de forma parcialment independent a partir de recapitulacions inserides en la proposta didàctica elaborada.

Consegüentment, mitjançant el desenvolupament d'aquesta proposta s'aconseguiria millorar el lligam entre els exercicis de comprensió lectora i els de producció textual desenvolupats en aquesta matèria complementària, de manera que l'objectiu didàctic principal pel qual ha estat dissenyada es podria assolir de forma més efectiva. D'altra banda, mitjançant el seu desplegament també es dona peu a realitzar una reflexió sobre com la xarxa i les noves plataformes digitals poden ajudar a confeccionar propostes didàctiques que permeten als alumnes millorar tot un seguit de destreses necessàries per assolir una competència lingüísticocomunicativa més rica i diversa.

Així mateix, com s'ha remarcat anteriorment, els exercicis d'adaptació i producció textual realitzats pels alumnes també seran emprats per motivar la reflexió sobre el modelatge de la subjectivitat que el contacte constant amb aquestes plataformes digitals comporta, un debat on també hi haurà lloc per problematitzar l'ús social més habitual que els alumnes fan d'elles per buscar fórmules que els permetin reentendre'l i fomentar-ne un de més emmirallat en les propietats dels textos treballats –és a dir, un ús més pausat, crític i reflexiu que els permeti desenvolupar una competència digital molt més conscient de l'impacte que l'ús d'aquestes plataformes poden arribar a tenir en la construcció de la seva subjectivitat<sup>5</sup>–.

---

<sup>5</sup> Aquesta voluntat respon també a una de les actituds assenyalades al currículum de Secundària per desenvolupar la dimensió actitudinal i plurilingüe, ja que el que és busca és aconseguir que els alumnes adquireixin «l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres» (Mallart; Sarramona, 2015: 56).



## **2. Món digital i lectoescriptura: com vincular-los de forma efectiva i propiciar reflexions sobre la construcció d'un pensament crític i autònom**

Muchos empezaron a especular si el hecho de hacer (de poder hacer) casi todo desde nuestros espacios de intimidad conectados a Internet nos aislaría en nuestras habitaciones propias (...). Pero esto no pasó, o no pasó del todo. Esto era el extremo de una diversidad de formas de vida que tenían algo en común: la inmersión en un mundo inmaterial y la reestructuración de nuestros espacios y tiempos propios (dislocados) como nuevos escenarios biopolíticos de época, allí donde vida y poder se encuentran a veces dramáticamente, a veces como vórtice de emancipación; escenarios donde re-administrar lo público y lo privado, subvertirlo incluso; donde retocar nuestra idea de «soledad» y nuestros vínculos laborales, afectivos e identitarios con los otros; donde dejarnos llevar (o por el contrario tomar partido) en la construcción subjetiva y en la ideación común de nuestros imaginarios de identidad y época.

Zafra, Remedios. *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. 2010: 16. Madrid: Fórcola Ediciones.

Malgrat que la presència de les TIC a les aules encara és sovint bandejada per molts docents pel fet de ser concebuda com una distracció que no resulta profitosa pel procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, la necessitat d'integrar la competència digital a les aules ha esdevingut cada cop més important en el currículum, raó per la qual la visió més apocalíptica enfront de les noves tecnologies ha anat donat pas a una progressiva inclusió dels recursos digitals a l'aula.

Tanmateix, explotar tot el seu potencial resulta difícil, ja que tot i que es faci especial èmfasi en el seu ús com a espai de recerca d'informació i que això contribueixi a que les activitats més populars a la xarxa puguin acabar sent «los deberes escolares, juegos, comunicación y búsqueda de información de diverso tipo» (Livingstone, 2007), aquest enfocament també contribueix a fer que «las actividades cívicas, por ejemplo, son mucho menos populares, mientras que (...) las actividades creativas son a menudo menos comunes de lo que cabría prever» (Íbid.). Conseqüentment, quan un professora o professora vol dur a terme una aposta com la plantejada per aconseguir que els alumnes vinculin de forma més efectiva les activitats de comprensió lectora a les d'expressió escrita emprant les TIC, és probable que es trobi amb la dificultat afegida d'incentivar els alumnes perquè adoptin un rol més proactiu en la seva aproximació a la xarxa, o més concretament a que produeixin textos per penjar-los a plataformes virtuals i a que reflexionin sobre la construcció de la subjectivitat que s'amaga a darrere de l'ús social que fan d'aquests espais propis de l'era digital.

Per poder articular aquesta reconceptualització proactiva i més conscient de l'ús de la xarxa amb els adolescents, és important tenir en compte que, a diferència de l'aparent desvinculació que existeix entre l'exercici de la lectura i el de l'escriptura en el pla analògic, en el cas de les TIC «consumimos esos productos pero también participamos de su producción, haciéndolos parcialmente nosotros mismos, sin entrar en una relación de trabajo-capital. (...) Construimos nuestros dispositivos de comunicación y relación como blogs y redes sociales, generando los contenidos que los hacen valiosos» (Zafra, 2010: 61).

Tanmateix, com també assenyala Zafra, cal tenir en compte que, tot i que «la Red ofrece una mejor autogestión (...), simultáneamente, amenaza con su estrategia fatal (su distorsión «por exceso») (...), en la línea de los cajeros automáticos, las operadoras-máquinas que nos obligan a pulsar teclas sin entenderlas (...) la Red alcanza el sùmmum de esa autogestión a través de una cada vez más acaparadora y radical versión del «hágalo usted mismo» (2010: 62). En aquest sentit, és essencial tenir en compte quin és el rol que els docents poden exercir com a mediadors en l'ús de les TIC per part dels adolescents, ja que com bé assenyala Jover (2007:84):

La ingent acumulació de dades de la nostra societat digital és (...) estèril (...) sense un ésser humà que l'avaluï, la filtri i l'assimili. Desenvolupar noves habilitats de lectura que permetin apropiar-se de la informació i transformar-la en coneixement, així com les destreses expressives que permetin ulteriorment comunicar aquest coneixement, constitueix una de les noves dimensions que requereix l'alfabetització del món en què vivim. En conseqüència, els educadors del segle XXI hauran de modificar les seves intervencions per adequar-les a aquestes noves necessitats i a aquests nous contextos.

D'aquesta manera, l'aposta plantejada passa per aconseguir que els docents entenguin que «els missatges SMS, els fòrums de «xateig», el correu electrònic, etc. proporcionen noves formes de relació i de conversa», fet que obre la porta a «nous escenaris educatius que s'escapen dels ja tradicionals de l'escola i la família», però on tanmateix «torna, una altra vegada, l'escriptura a les relacions interpersonals». Tot i que estiguem parlant d'un exercici d'escriptura focalitzat sobretot en «establir, mantenir i conrear relacions personals», hem de considerar la possibilitat de que aquesta tasca «requereix potser també una educació específica a la qual no ha de ser en absolut aliena la bona literatura» (Íbid.).

D'acord amb aquest darrer apunt de Jover relacionat amb la literatura, és evident que l'altre gran interès de la proposta plantejada en aquest treball radica en aconseguir que tots aquests exercicis de producció textual que els alumnes realitzen de forma més aviatacrítica i mecanicista s'enllacin de forma efectiva amb un treball previ de lectura analògica en el marc de l'aula, un exercici que es planteja a partir d'un corpus literari mixt, ja que es considera que «apostar per un cert eclecticisme no significa esgotar en cada cas l'estudi de la història de la literatura, dels gèneres, dels tòpics literaris, sinó d'acostar-nos en diferents moments a cadascuna de les cares d'aquesta creació polièdrica que és la literatura per tal de dotar els alumnes de les eines necessàries perquè en el futur i de manera autònoma sàpiguen, quan s'acostin a una obra literària, que són diversos –i complementaris– els punts de vista des dels quals un es pot comprometre en la seva lectura» (Jover, 2007: 122).

Així mateix, amb aquesta aposta que conjuga la lectura de textos de literatura juvenil amb d'altres associats a la literatura per a adults es defuig també el risc ja advertit anteriorment sobre l'acostament a les TIC des d'una posició de subjecte passiu que és incapaç de discriminar els continguts rellevants per a la seva construcció com a individu crític amb un pensament autònom, ja que així l'alumne pot anar configurant un criteri propi per filtrar l'allau de missatges manufacturats per les empreses que regulen el mercat de la informació digital. D'aquesta manera, s'aposta clarament per un espai escolar en el qual «los conocimientos y las técnicas para la gestión digital no sean exclusivamente pensados por las empresas, sino muy especialmente por los sistemas educativos públicos» (Zafra, 2010: 63), fet que ajudaria «a integrar en sus bases

formativas el manejo de las herramientas libres para la construcción del mundo digital, así como las estrategias para la gestión del tiempo y el pensamiento distanciado» (Íbid.).

D'aquesta manera, el que es plantejarà a la proposta presentada és una aproximació pausada al fet literari a partir de l'aprehensió de tres gèneres concrets –la carta, el diari i les memòries novel·lades– emprant en primer lloc obres de la literatura juvenil més accessibles pels adolescents, ja que així es podrà fer un salt posterior cap a obres literàries del cànon adult amb menys dificultat. A més de poder copsar més fàcilment les característiques estructurals dels tres gèneres mitjançant l'ajut de fragments de textos teòrics que els permetin fer una reflexió més aprofundida sobre alguns dels seus trets constitutius, amb la introducció de les darreres lectures pensades per un públic adult els alumnes haurien de percebre també la presència d'un contingut amb un grau més alt d'elaboració respecte a les obres de literatura juvenil treballades prèviament.

Tot i que es tracta d'una inferència complexa que no podrà ser duta a terme de forma totalment autònoma, cal que els docents trobin mecanismes efectius per fer evident als alumnes que es troben davant d'unes obres conferides d'acord amb alguns dels paràmetres que caracteritzen l'alta cultura, un tret que en última instància hauria de fer possible que entenguessin que «és a través dels relats com arrememem en la cultura, és en ells on fonamentem les nostres creences, i és en forma narrativa com ens representem la nostra experiència. La importància dels relats és decisiva per a la cohesió d'un grup i per a l'estructuració de la vida d'un individu (Bruner, 1996)» (Jover, 2007: 67).

D'aquesta manera, el pas final cap als exercicis d'expressió escrita on ja es donaria cabuda a la presència de les plataformes digitals es faria des d'una conceptualització diferent a la que els adolescents hauran fet fins aleshores del seu ús, ja que s'haurà pogut alentar l'aproximació al text escrit per propiciar un acostament a la producció textual basat en «aprender a saber cerrar los ojos» (Zafra, 2010: 168), cosa que «supondría una interpelación del tiempo propio y el pensamiento interior no sólo más allá de la memoria, sino también más allá de la presión del “instante”. De forma que, al obturar la mirada, logremos convertir un paisaje recargado (...) en un paisaje de sonidos, sensaciones y palabras, donde estar conectados no nos fagocite como masa acrítica y conforme rendida a lo último, sino que nos permita descubrir la oportunidad para la creatividad e imaginación de la gestión propia y compartida con otros, para el posicionamiento que no siempre está de moda, para la lentitud que desacelera el presente, que le devuelve su distancia crítica y su posibilidad imaginativa y de sueño» (Íbid.).

### **3. Caracterització dels gèneres clàssics escollits i enllaç amb els gèneres digitals. Principals reptes didàctics que es detecten per realitzar aquest abordatge**

#### **3.1. De la carta entesa com a diàleg ajornat a la instantaneïtat del missatges de WhatsApp**

Tot i que els paral·lelismes entre les cartes i els mitjans de comunicació digital com el correu electrònic ja han estat degudament establerts a partir de diverses

caracteritzacions, un dels aspectes en els quals es vol fixar l'atenció en el cas d'aquesta proposta didàctica passa per reflexionar amb l'alumnat sobre les diferències que comporta la rapidesa a l'hora de rebre una resposta en el cas de les comunicacions digitals, ja que mentre en el cas de la correspondència tradicional existia un marge de temps entre l'enviament d'una carta i la rebuda d'una resposta que ens permet parlar d'una «comunicació ajornada» (Riera, 2004: 334) a través de la qual es pot acabar configurant un relació personal, en el cas del correu electrònic la rapidesa de la comunicació pot fer que la seva funció social sigui diferent, fins al punt que com recull Maestre, la seva funció «s'assembla més a la targeta postal», ja que «simplement té una funció fàtica: la de ratificar la relació personal que uneix dues persones que estan distants» (2004: 430).

Tanmateix, com bé assenyala el mateix Maestre, «cal pensar en la varietat de correus electrònics existent: n'hi ha que compleixen la finalitat de saludar i n'hi ha que contenen un text extens de caràcter personal que no pretén simplement saludar sinó contactar o demanar informació, objectius poc freqüents en la targeta postal (íbid.)». En aquest sentit, trobem que aquesta ambigüitat pel que fa a l'ús social de serveis de missatgeria instantània com WhatsApp també és força present, motiu pel qual hem de concloure que la caracterització dels correus electrònics ens serveix també per explicar els punts en comú de la carta amb aquesta modalitat de gènere dialogat de l'àmbit personal i privat existent en l'actualitat.

D'aquesta manera, hem de tenir present que aquests tipus de textos es dirigeixen sempre a un receptor concret, «fet que condiciona l'escriptura, ja que hi ha una necessitat forçosa de fer-se entendre», la qual fa que variï «el to i el tema segons el destinatari, i a més s'espera una resposta que continue l'intercanvi comunicatiu» (íbid., 431). Conseqüentment, ens trobem amb textos amb una «estructura semidialogada» que «modela un tipus de text intermedi entre l'oralitat i l'escriptura, amb un llenguatge procliu al registre col·loquial», i on a més se «suggerixen alhora presència i absència: intenten reduir la distància, però també la fan palesa» (íbid.).

Malgrat que la «brevetat de l'interval entre els missatges» i la «manca d'estructura comunicativa diferida típica dels textos escrits» es veuen força accentuades en els missatges de WhatsApp i semblen allunyar aquests tipus de textos de la carta per apropar-los més a la «simultaneïtat pròpia dels intercanvis orals que es produeixen cara a cara» (íbid.), no hem d'oblidar que «l'absència de gestos i d'elements paralingüístics se supleix amb paratextos i els elements de metaescriptura com (...) les emoticones», de manera que sovint ens trobem amb textos on «els signes de puntuació no constitueixen un element de cohesió textual sinó marques d'expressivitat emotiva» (íbid.), un tret que torna a agermanar aquesta mena de textos amb la carta, ja que com assenyala Riera (2004: 334), «a la carta i a l'epístola trobem d'altres marques textuais típiques de llengua col·loquial com (...) la kinèsia –això és, els gestos i que acompanyen la veu i el to, tan eloqüents i definitius a la comunicació oral–», de manera que les emoticones força presents als missatges de WhatsApp poden ser enteses com una extensió d'aquesta comunicació paratextual que pretén donar un to determinat a la comunicació a partir del diàleg que es va teixint entre els interlocutors.

D'aquesta manera, sembla que els paral·lelismes entre la carta i els textos produïts gràcies als suports digitals encara continuen sent vigents, malgrat l'augment de la rapidesa de les interaccions gràcies a l'existència dels serveis de missatgeria instantània

existents en l'actualitat. Tot i així, no podem oblidar que la presentació del gènere de la carta es durà a terme en aquesta proposta mitjançant diversos extractes de dos volums –*M'escriràs?*, d'Estrella Ramon Pérez i *Cartes a l'Anna Murià: 1939-1956*, de Mercè Rodoreda– on ens trobem amb textos que responen a l'arquetip més clàssic de la novel·la epistolar i de l'epistolari.

En aquest sentit, és important que el professor o professora que defensi aquesta proposta sigui capaç de fer veure als alumnes com «a mesura que anem escrivint l'epístola configurem les persones que, mitjançant la comunicació ajornada, estableixen lligams» (Riera, 2004: 334), una construcció de la subjectivitat que haurà de ser tinguda en compte a l'hora de dur a terme els exercicis d'adaptació d'aquests textos al sistema de comunicació digital que se'ls planteja, ja que caldrà que tinguin en compte aspectes prèviament referits com el tenor comunicatiu col·loquial característic d'aquests textos, el qual es troba força vinculat a la caracterització versemblant dels personatges entre els quals es desenvoluparà l'intercanvi comunicatiu a través dels missatges de WhatsApp.

### **3.2. De la introspecció intimista dels diaris i els dietaris a la projecció pública constant d'Instagram**

En el cas del treball que es planteja dur a terme amb els diaris i els dietaris a partir de les dues obres escollides per treballar aquest gènere, cal remarcar que tant en el cas de *El diari lila de la Carlota* com amb *Temps d'una espera* ens trobem amb uns textos on es reflecteix «el fet de voler donar notícia d'un mateix» (Garcia; Pitarch, 1998: 187), un «procés d'indagació, com a forma de testimoniar el món» que duu a l'escriptor o escriptora a adoptar «una actitud d'endrecament envers un mateix» (Íbid.), una voluntat que potser resulta més difícil de rastrejar en les publicacions que es duen a terme a xarxes socials com Instagram, on sembla predominar la «funció conativa amb la qual el subjecte emissor reclama l'atenció del receptor» (Riera, 2004: 333), un «recurs propi de l'egocentrisme (...) que no és altra cosa que l'interès que té la persona que parla per convèncer la persona que escolta» (Íbid.).

Tot i que Riera està fent referència en aquest cas al gènere epistolar, la voluntat confessional que tots aquests textos comparteixen fa que puguem denotar-hi sempre aspectes molt vinculats a la literatura autobiogràfica i del jo, si bé en el cas dels textos que responen més als codis pretíficats del diari i el dietari, el tret distintiu amb el que els associem més és probablement el de la solitud de l'escriptor o escriptora –o la del personatge que redacta el diari–, un tret aparentment contraposat a la funció fàtica referida a l'inici. Tanmateix, hem de tenir en compte la paradoxa sobre la qual s'articula aquesta solitud dels escriptors de diaris, ja que com bé s'assenyala en l'obra de Martí (2001: 270), «què significa estar sol, si l'escriptor no és lliure d'estar sol sense expressar que ho està? (Blanchot: 1977,8) (...), si aquesta solitud el defineix, des de dins i des de fora?».

D'aquesta manera, és evident que la redacció de diaris i dietaris no s'ha d'entendre exactament des de la conceptualització més habitual que fem de la solitud, sinó com «un espai creat per l'escriptura mentre es troba a punt de constituir-se, però que es construeix en aquell instant en què l'escriptura està a punt d'oblidar-se, en la imminència

d'esdevenir obra» (Íbid.). En aquest sentit, aquesta voluntat de traslladar la immediatesa de l'instant acabat de viure cap enfora per aconseguir fer-lo perdurar en el temps s'entrellaça en el cas de les publicacions d'Instagram al component visual que sempre acompanya tots els textos publicats en aquesta xarxa social, un tret que tot i no ser exclusiu d'aquesta plataforma esdevé preeminent en la seva utilització, fet pel qual la voluntat de fer perdurar uns determinats fets en el temps es veu aguditzada, atès el paper marcadament testimonial que la fotografia té des de la seva invenció i posterior popularització.

Així mateix, en relació amb aquesta particularitat de les publicacions a Instagram, cal tenir també en compte el domini de l'anomenada alfabetització visual que els usuaris adolescents d'aquesta xarxa social posseeixen per configurar textos de caràcter multimodal, una capacitat que els permet disposar d'un «conjunt de competències necessàries per comprendre la comunicació d'un enunciat visual en qualsevol mitjà unida a la competència per expressar-se a través d'alguna disciplina visual» (Silva-Díaz, 2008: 152) que en aquest cas s'entrellaça amb el caràcter homodiegètic i autodiegètic dels textos publicats.

En aquest sentit, cal tenir especialment en compte aquesta particularitat que condiciona la figura del narrador o narradora-personatge protagonista dels textos autobiogràfics teoritzada en l'estudi clàssic de Genette (1979), ja que propicia que l'autor o autora de diaris i dietaris sigui entès com «el (primer) destinatari de la seua (pròpia obra), és a dir, és a la vegada el subjecte i l'objecte de l'acció narrativa, un fet que propicia un efecte de desdoblament, de joc intern d'espills semblant a un calidoscopi, en el qual el jo anomenat «real» es pot mostrar entre fums, com una mena d'imatge tergiversada» (Garcia; Pitarch, 1998: 187), una apreciació a la qual cal afegir-hi l'augment de la distorsió de la pròpia imatge que es pot arribar a donar si retornem a l'àmbit de les publicacions d'Instagram i la imatge escollida per acompanyar un determinat text és una *selfie*<sup>6</sup>.

Tot i que «hom pot dir (...) que sempre tota escriptura comporta un reflex de la persona que la crea» (Garcia, Pitarch, 1998: 188), una de les particularitats dels diaris i dietaris és que «aquesta mena de joc calidoscòpic hi apareix de forma implícita, sols matisada per la pròpia visió que de les coses té l'autor, per la tergiversació – interessada o no– que l'autor fa de les coses o no, però sempre des del seu propi –i humà i personal– punt de vista» (Íbid.). Tanmateix, no podem oblidar que en tot moment «s'està parlant de literatura i, per tant, hem de tenir en compte que l'expressió de la realitat està feta a partir de recursos lingüístics i estilístics ben concrets (...) més que no pas d'una vinculació directíssima amb els esdeveniments ocorreguts» (Íbid.), un aspecte que també cal tenir present a l'hora de fer una anàlisi crítica de les produccions textuals que acompanyen les imatges publicades a Instagram, malgrat que no en parlem d'elles en termes de literatura i que s'hagi de tenir també en consideració el citat augment de la

---

<sup>6</sup> Cal tenir en compte que «sin duda el selfie es, por excelencia, una de las herramientas más potentes de creación de estas flamantes identidades digitales, cuya distorsión puede afectar tanto a la persona que se expone como a la que la consume» (Ruiz del Corral, 2017: cap. 2), ja que totes les publicacions realitzades a les xarxes socials formen part en última instància d'un tipus d'exposició pública força condicionada per les regles comercials que regulen el funcionament d'aquestes plataformes.

distorsió narrativa mitjançant l'ús de l'autoretrat o d'altres imatges amb les que l'usuari o usuària decideix establir un enllaç temàtic per configurar la seva publicació.

Així mateix, també hem de tenir present el debat que la presentació de les característiques dels diaris i els dietaris pot plantejar en els alumnes, ja que estem davant d'uns gèneres on els esdeveniments que s'expliquen són narrats en primera persona per un "jo" que, tot i així, no deixa d'estar supeditat al constructe literari que es desenvolupa a partir d'aquesta veu narrativa. Com bé assenyalen Garcia i Pitarch, gran part de la complexitat d'aquests textos radica en la problematització que comporten pel lector, el qual veu qüestionats els límits entre la ficció i la realitat, de manera que el professor o professora ha de ser capaç de fer entendre als alumnes aquest rol de mediador o mediadora amb la realitat que l'autor o autora- protagonista d'un diari adopta sense que acabin copsant la seva tasca com una manipulació interessada dels esdeveniments per configurar el relat que més s'ajusta a uns interessos personals predeterminats.

D'altra banda, com ja s'ha fet constar en l'apartat de la justificació d'aquesta proposta, els textos escollits per presentar el gènere del diari plantegen un lligam temàtic afegit entre ells –el de les reflexions a l'entorn del feminisme i de la socioconstrucció dels gèneres–. De la mateixa manera que s'ha justificat la raó per la qual s'ha configurat un corpus textual només amb obres elaborades per autores, aquest lligam tampoc és gratuït, ja que pot ajudar a obrir una línia de debat amb els alumnes sobre com unes demandes de caràcter col·lectiu com són les que s'expressen en l'ideari feminista poden anar sent copsades com una revelació individual a partir de la qual es produeix una redimensió del "jo" protagonista i de la realitat que l'envolta, un tret que es veu especialment reflectit a molts dels fragments inicials de *El diari lila de la Carlota*.

Així mateix, un darrer aspecte que també cal tenir en consideració a l'hora de relacionar aquest gènere amb les produccions realitzades a les xarxes socials com Instagram és el de la finalitat interactiva que aquestes plataformes digitals tenen, fet que com ja s'insinuava a l'inici comporta un ús social de les publicacions sensiblement diferent al que adjudiquem als diaris o als dietaris. Tot i així, no podem oblidar que cap dels gèneres autobiogràfics amb els quals estem tractant és plenament estàtic, ja que com assenyalen Garcia i Pitarch (1998: 191):

la distància entre els textos de Lull i de Metge de caràcter confessional i els textos autobiogràfics o els dietaris més moderns –confessionals en menor mesura, però confessionals al cap i a la fi pel que representen dins l'actitud de l'autor i les formes del gènere– no és tan llunyana –tot i que sols a partir del segle XIX el «jo» adquirí les connotacions introspectives i personals, amb l'aparició del Romanticisme, amb què les coneixem avui, ampliades a bastament després amb l'aparició de Freud i la psicoanàlisi–.

Consegüentment, tot i que hi hagi una voluntat d'exposició pública i de certa interacció molt més marcada en el cas dels textos creats per ser publicats a les xarxes socials i que es produeixi a més una imbricació constant amb altres llenguatges com el de la imatge en el cas específic de les publicacions a la xarxa social Instagram amb la qual es treballarà, no sembla impossible que el professor o professora que defensarà aquesta proposta pugui establir un lligam clar entre aquests tipus de textos i els que conformen els diaris i els dietaris, atès que en tots ells s'hi mantenen les constants que Garcia i Pitarch (1998: 193) remarquen a partir del treball de Bou (1993: 93):

el dietari és una crònica (...) des del present, d'una experiència personal. I necessita d'uns components mínims: anotacions periòdiques, escriptura de la immediatesa (...), repetició (...). Quan obrim un llibre que se'ns presenta com a diari esperem trobar, com a mínim, tres elements (...): el narrador escriu en primera persona, primordialment sobre ell mateix; escriu sobre la realitat diària, és a dir, que li preocupa essencialment el passat recent i el present de la narració...; produeix un informe escrit.

### **3.3. Dels records literaturitzats de les memòries novel·lades a les formes narratives estereotipades dels *fanfictions***

Tot i que les memòries comparteixen moltes característiques formals amb els diaris i dietaris pel fet que estem novament davant d'un "jo" que es desdobla en autor i personatge protagonista per explicar-nos fets que han marcat la seva vida, cal tenir en compte que, en el cas de les memòries, «l'objectiu perseguit per l'autor és el de deixar constància de què ha estat la seva vida en el context històric que l'ha envoltada, tot establint una relació dialèctica entre aquests dos pols, l'individual i el col·lectiu, que li permetin a ell, i de retruc al lector, de comprendre's més a si mateix i al seu temps» (Murgades, 1974: 115).

D'aquesta manera, «l'oscil·lació derivada d'aquesta ambivalència, relació de la pròpia vida, d'una banda, reflex testimonial d'un moment històric, de l'altra, constitueix la característica primordial del gènere» (Íbid.), un aspecte que veiem recollit al llarg dels diversos esdeveniments que marquen la vida de la protagonista de *Joana E*, obra escollida per il·lustrar les característiques d'aquest gènere. Tanmateix, com succeeix amb els dos gèneres anteriorment analitzats, ens trobem novament davant d'un text que plantejarà tot un seguit d'interrogants als alumnes, ja que si es depèn un cop més de la veu d'un autor o autora-personatge protagonista que relata uns fets viscuts en primera persona, «quin és el grau de veracitat o de transformació de la realitat que hi ha en la recuperació del passat? Fins on hem d'atorgar la nostra confiança a l'escriptor que ens ofereix el seu pacte autobiogràfic?» (Mondria, 2001: 124).

En aquest sentit, és important recordar que, «quan parlem d'escrits amb intenció d'aconseguir una certa qualitat literària, a l'escriptor, a l'hora de revisar la seva vida i d'ordenar els seus records, li és impossible desfer-se de la necessitat innata de fer literatura» (Íbid.). Conseqüentment, «la frontera entre la veritat, la creació i la invenció en la majoria de les ocasions és difícil de delimitar», ja que aquests «són textos que més enllà del pur document, són peces que (...) han de ser valorades per la qualitat estètica, i per tant literària» (Íbid., 125).

D'acord amb aquesta valoració del gènere memorialístic, el fet de que l'obra escollida per treballar-lo estigui redactada reproduint la varietat dialectal mallorquina de la protagonista i que es desviï per tant de forma puntual dels usos lingüístics prescrits per la normativa hauran de ser presentats pels docents que defensin la proposta com una tria estilística relacionada amb la voluntat de l'autora d'oferir un major grau de versemblança als fets presentats, ja que cal tenir en compte que Maria-Antònia Oliver opta per presentar aquestes memòries novel·lades com si fossin una crònica que la protagonista li relata d'alguns dels esdeveniments que han marcat la seva vida, de



manera que mantenir aquests trets propis de la varietat dialectal compartida entre autora i personatge fictici contribueix a refermar el pacte de ficció que s'ha d'establir amb els lectors a l'hora d'interpretar la gènesi d'aquest text.

Així mateix, també cal tenir en compte els paral·lelismes que aquesta particularitat lingüística pot suscitar amb el gènere dels *fanfiction*, el qual es caracteritza per la profusió de neologismes i de termes propis d'un registre lingüístic força col·loquial. Tot i que la temàtica sobre la qual es construeix el relat pot condicionar molt la presència d'aquest lèxic en funció de quina és l'obra o la realitat de referència de la qual es parteix, és important que el professor o professora plantegi la qüestió de la intel·ligibilitat del text<sup>7</sup> als alumnes, ja que de cara a la realització d'aquest exercici hauran de tenir també en consideració la figura dels lectors, ja que s'han de poder trobar vies efectives per accedir a la comprensió del text elaborat.

D'altra banda, l'altre risc que planteja aquesta proposta té a veure amb la tendència generalitzada dels *fanfictions* a reproduir algunes de les característiques estructurals i discursives pròpies dels *best-sellers*, és a dir, de la literatura de masses. Per exemple, una de les semblances més evidents entre aquests dos tipus de textos té a veure amb «l'estructura serial, característica de la paraliteratura» (Margallo, 2008: 227), per la qual «s'estableix un contracte de lectura que orienta sobre la naturalesa dels relats que s'inscriuen en la sèrie» (Íbid.), un tret que provoca que els textos passin a ser conceptualitzats com el resultat d'una «marca que proporciona productes que se succeeixen amb rapidesa sense que cap destaqui pels seus trets propis» (Íbid.).

Tanmateix, més enllà de cercar estratègies que evitin aquesta conceptualització mercantilista del fet literari, també cal tenir en compte la potencialitat d'aquesta mena de produccions, ja que sovint els lectors adolescents mantenen vincles emocionals amb aquestes lectures, que «senten com una conquesta personal» (Margallo, 2008: 228), motiu pel qual intenten reproduir «la repetició dels mateixos esquemes argumentals i la delectació en l'anàlisi dels sentiments» (Íbid.), sobretot en aquells casos en què hi intervenen elements propis de determinades subliteratures de masses, com en el cas de les novel·les roses.

Consegüentment, els *fanfictions*, com els *best-sellers*, promouen «una manera de llegir no literària», en la qual el lector o lectora utilitza «la història com a base amb la qual entrellaça les seves pròpies fantasies i experiències», un exercici que, com assenyala Margallo citant a Lahire (2004: 184), pot ajudar a «propiciar una lectura que adquireix una dimensió psíquica amb la qual es fan treballar, d'una forma imaginària, els esquemes de la seva pròpia existència» (Íbid.). En aquest sentit, resulta interessant que els alumnes puguin dur a terme aquesta operació també com a creadors d'aquests textos, però s'haurà d'intentar que aquest procés quedi desvinculat de «l'embolcall d'estereotips i clixés» (Íbid.) que farceixen els arguments de la gran majoria d'aquestes produccions de masses, sobretot si el que es vol és que aquesta proposta s'inscriui a mig camí entre les convencions dels gèneres de masses i l'originalitat dels relats

---

<sup>7</sup> Un exemple força clar de la mena de dificultats per desxifrar el lèxic emprat en la redacció d'un *fanfiction* el trobem reflectit en els diversos dipòsits digitals on es recullen relats a l'entorn de l'univers de Harry Potter, la saga de novel·les de literatura juvenil creada per l'autora britànica J.K. Rowling: <https://www.harrypotterfanfiction.com/storysearch.php>. Si els lectors desconeixen tot l'imaginari fantàstic teixit a l'entorn de l'obra original que dona peu a la generació d'aquests relats, difícilment podrà dur-se a terme una comprensió efectiva de les produccions textuals elaborades.

configurats a partir del recompte d'experiències personals inscrites en un context històric concret, com succeeix amb les memòries novel·lades.

D'aquesta manera, el darrer aspecte sobre el qual el professor o professora pot fer reflexionar als alumnes a l'hora de dur a terme el lligam entre tots dos gèneres textuais pot inscriure's novament en la construcció de la figura del narrador o narradora –que és també la del personatge protagonista, ja que podem estar un cop més enfront d'un text homodiegètic i autodiegètic–. Tot i que en la configuració de les cartes i els diaris ja es deixa entreveure la necessitat de dur a terme aquesta reflexió, en el cas de les memòries potser encara resulta més pertinent, ja que els textos memorialístics permeten als seus autors «acomodar i reinventar, si de cas, la imatge que d'ells ha de tenir la posteritat» (Mondria, 2001: 125), fet que pot ajudar a que els alumnes vegin incentivada la seva imaginació a l'hora de reconstruir records personals del seu passat per inserir-los en el marc ficcional d'un *fanfiction* i crear així un relat nou amb el qual podran redimensionar la seva pròpia història vinculant-la a temàtiques que siguin del seu interès.

#### **4. Com llegeixen i escriuen els adolescents? Caracterització dels lectors i escriptors adolescents**

Tot i que algunes de les característiques que condicionen el perfil del lector i els escriptors adolescents es poden anar traçant d'acord amb els reptes didàctics assenyalats en l'apartat anterior a l'hora de treballar cada gènere textual amb els alumnes, es considera oportú delimitar de manera més precisa el seu perfil per tal de tenir-lo en consideració a l'hora d'implementar la metodologia de treball proposada, atès que l'èxit del model de lectura i dels exercicis d'escriptura plantejats per articular la proposta dependrà en gran part de la correcta adaptació al nivell inicial dels alumnes en totes dues àrees i de la progressió que es pugui fer des d'aquest punt de partida.

##### **4.1. Els lectors adolescents. Caracterització general**

D'acord amb les dades recollides per Colomer (2008: 30-31), «tots els estudis (...) estan d'acord a traçar el perfil més habitual del lector actual europeu com el corresponent a una dona jove, universitària i habitant d'una ciutat, amb una freqüència diària de lectura, específicament de novel·les (...). Tant el sexe femení del lector com el nivell educatiu són factors que apareixen sempre relacionats positivament amb els hàbits de lectura». Així mateix, també cal tenir en compte que «l'augment en l'activitat lectora té un punt màxim al voltant dels nou-onze anys (...) i després ja comença a baixar, amb un descens molt brusc en l'etapa de secundària, en que sembla, les obligacions escolars entorpeixen el temps dedicat a la lectura d'oci» (ibid., 32-33).

Malgrat que la darrera dada aportada ens pot fer pensar en el clàssic perfil dels adolescents que no llegeixen perquè és una activitat poc social que els aïlla de la resta del grup d'iguals, cal tenir en compte que els hàbits lectors dels adolescents van generalment aparellats amb les tendències que marquen l'augment i la disminució de la població lectora a escala general, de manera que s'han d'inserir en el marc d'una

tendència generalitzada a les societats occidentals a partir dels anys noranta per la qual «tothom llegeix una mica més, però la piràmide s'ha aplanat per dalt, de manera que els qui ho feien més habitualment, aquells a qui els estudis anomenen «lectors forts» s'han reduït» (Colomer, 2008: 30).

Així mateix, tot i que els factors socioeconòmics i de gènere assenyalats a l'inici influeixen de forma molt significativa en el perfil dels lectors joves traçat, també cal tenir en compte que «els adolescents més hàbils amb l'ordinador són els més lectors, un fet gens sorprenent si del que es tracta, al cap i a la fi, és de saber pensar i d'aconseguir les finalitats pròpies» (Colomer, 2008: 41). D'aquesta manera, tot i que els factors citats i d'altres com el fet de que la lectura sigui potenciada en l'àmbit familiar condicionin significativament l'adquisició d'hàbits lectors per part dels adolescents, també s'ha de tenir en compte el potencial de les TIC com a vehicle per incentivar-lo<sup>8</sup>.

#### **4.2. Què i quant llegeixen els lectors adolescents? Quin rol han d'adoptar els docents per incentivar la lectura entre els adolescents?**

Tot i que s'apreciïn diferències significatives per raó de gènere, estatus socioeconòmic i incentivació de la lectura en l'àmbit familiar, cal tenir en compte que existeixen altres condicionats que marquen la tendència general dels lectors adolescents a apropar-se a un determinat tipus de lectures o a fer-ne amb major o menor assiduitat.

Pel que fa a la quantitat de lectures que realitzen, s'han de tenir presents factors relacionats amb l'àmbit escoltar que regula en bona part el seu acostament a la paraula escrita. D'aquesta manera, cal tenir en compte que durant l'etapa de Secundària «la pressió escolar sostreu temps per a la lectura personal, fet que s'esdevé en el moment vital en què augmenten tant la necessitat de socialització com la inquietud professional que fa que els estudiants busquin la rendibilitat de l'esforç efectuat» (Colomer, 2008: 39).

Contràriament al que cabria esperar, el centre educatiu pot arribar a esdevenir un espai hostil al conreu de la lectura personal feta durant el temps d'oci, ja que la instrumentalització de l'educació secundària obligatòria com a espai pensat únicament per preparar els alumnes per a una inserció ràpida i eficient al mercat laboral sense aprofundir en l'assoliment d'una formació crítica i constructiva pot comportar que s'estableixi una relació entre lectura i èxit acadèmic amb la qual es «tendeixi a marginar la lectura literària en favor dels textos expositius, ja que la literatura es veu com un luxe que, en les opinions més extremades, no ha d'ocupar el poc temps escolar dels infants en risc de fracàs» (Colomer, 2008: 42).

---

<sup>8</sup> Malgrat que existeixen prevencions enfront de l'ús habitual de les TIC perquè es creu que redueixen la capacitat de concentració dels adolescents necessària per dur a terme una lectura comprensiva i eficient, cal tenir en compte que «la manera com el zàping, la immediatesa o la fragmentació propiciats per les noves pràctiques influiran en la manera de raonar, de comunicar-se o de fruit de l'art de la paraula per part dels humans encara és una especulació molt oberta» (Colomer, 2008: 41).

Tot i que aquesta valoració sobre la lectura literària no té perquè ser compartida per tots els docents, pot veure's condicionada per altres agents que intervenen en el disseny de les programacions –resta de membres del departament, de l'equip docent, política educativa del centre i d'altres òrgans competents en la matèria–, de manera que el professor o professora ha de ser capaç de detectar la seva transmissió per revertir-la i garantir que els lectors adolescents adopten actituds favorables envers les lectures personals que realitzen fora del centre escolar –o fins i tot aquelles que realitzen dins d'ell però que poden ser escollides de forma més autònoma, com en el cas de la matèria complementària en la que s'inspira la proposta elaborada–.

Un altre aspecte que sol detectar-se en l'anàlisi dels hàbits lectors dels adolescents és el rebuig a «la lectura dels clàssics o d'altres textos complexos a causa de l'esforç que els comporta la llargària, el nivell lèxic i l'ús d'un registre allunyat de les seves habilitats lingüístiques en general» (Colomer, 2008: 44), una apreciació que podem connectar novament amb la reformulació de les prioritats que els adolescents fan durant el període de Secundària del seu temps lliure per dedicar-lo a tasques productives relacionades amb les seves aspiracions formatives i professionals.

Tanmateix, com bé assenyala Colomer, si ens centrem exclusivament en el criteri de la llargària, s'observa que «aquest tret no ha estat cap inconvenient per a l'èxit de llibres com la sèrie de Harry Potter», de manera que el que ens trobem és que «els lectors que adquireixen prou habilitat per llegir textos de característiques prou senzilles poden esdevenir lectors freqüents, però tendeixen a encasellar-se en gèneres que ofereixen aquest mateix nivell de facilitat» (Íbid., 45). En aquest sentit, cal tenir també en compte el perfil majoritari de la lectora jove assenyalat en la caracterització general dels lectors adolescents, ja que aquesta darrera dada ens pot donar pistes sobre el tipus de literatura que aquest perfil de lectora consumeix de forma més habitual.

De fet, si es contrasta aquesta dada amb les tendències del mercat editorial, podem observar que la lectura de novel·les que s'associava amb aquest perfil de noia jove lectora pot estar força relacionada amb el fenomen de l'anomenada literatura *chick-lit*, la qual respon als paràmetres «d'unes col·leccions destinades específicament a noies que suposen una fita de sexisme i superficialitat en el tractament de la identitat femenina» (Olid, 2008: 167). Novel·les com *El diari de Bridget Jones* publicada l'any 1996 van donar el tret de sortida a l'augment de la producció d'aquest tipus de subliteratura comercial, i amb aquest augment també es detecta una expansió pel que fa als perfils d'edat que aquestes publicacions pretenen abastar, de manera que ens trobem amb «chick lit per a dones de la tercera edat (...) i, sobretot, llibres adreçats a adolescents amb protagonistes de quinze anys» (Íbid., 168).

Conseqüentment, hem de tenir en compte que les alumnes adolescents que manifestin interès en la lectura poden respondre a aquest perfil, ja que com també s'ha analitzat prèviament en relació amb els paral·lelismes entre el *best-seller* i els *fanfictions*, els lectors adolescents són força permeables a la majoria de productes dissenyats d'acord els paràmetres que regeixen la cultura de masses. Tanmateix, cal tenir en compte que, en el cas d'aquest subtipus de literatura, es produeix un acostament clarament diferenciat per gènere, ja que mentre que «els nois sí que són reticents a llegir llibres protagonitzats per noies» (Olid, 2008: 169), en el cas d'elles es detecta una preferència cap a aquest tipus de produccions justament perquè permeten una identificació ràpida amb la protagonista (Íbid., 170), fet que juntament amb la repetició dels tòpics i

esquemes argumentals que conformen les seves trames explica bona part del seu èxit comercial.

Tot i així, és convenient no realitzar assumpcions automàtiques sobre els tipus de produccions literàries que poden interessar als lectors adolescents, ja que enfront de la tendència generalitzada a associar la lectura d'altres gèneres de masses com el del còmic i la novel·la gràfica a un públic adolescent masculí, el treball de Colomer (2008: 41) ens revela que, tot i que «es pot veure que els còmics o altres formes de textos relacionats amb la imatge han guanyat legitimitat en l'espai escolar(...) justament en aquesta edat els còmics baixen en la seva popularitat com a entreteniment», una dada que s'ha vist corroborada mitjançant l'observació duta a terme al centre de pràctiques en el desenvolupament de la matèria optativa de *Lectura i Món de Llibres*<sup>9</sup>.

Consegüentment, tot i que és evident que «totes les formes de distracció escrites – revistes o diaris– sumen interès per l'escrit i abonen la lectura de llibres» (Colomer, 2008: 40), cal que els docents tinguin en compte que per sobre de les caracteritzacions i els incentius més generals per fomentar la lectura a les aules existeixen sempre diferències de caràcter individual que ajuden a dibuixar perfils molt diversos de lectors adolescents, fet que condiciona significativament el seu interès inicial per un o altre tipus de produccions, així com les possibilitats d'expansió d'aquestes preferències inicials.

En aquest sentit, és important que els docents puguin trobar vies per conèixer millor la competència literària inicial dels seus alumnes, un coneixement que probablement només obtindran deixant de banda les assumpcions i prejudicis generalistes assenyalats per entrar en el terreny de les preguntes concretes –«¿Quins llibres han llegit fins als dotze anys, tretze o catorze anys? ¿Per què els van llegir? ¿Què els han semblat? ¿Quins has llegit amb fruïció i quins has abandonat abans d'arribar a la segona pàgina?»– (Jover, 2007: 86), ja que sols així es podran fer una idea real de «l'itinerari lector seguit per cadascun dels nois i noies que integren cada grup o classe» (Íbid.).

A partir d'aquest coneixement més concret i precís, és molt més factible anar configurant estratègies per aconseguir que els adolescents «pensin que poden controlar la pròpia activitat, sentin que estan progressant i notin que estan adquirint coneixements i estratègies eficaces» (Colomer, 2008: 38), un procés que els permetrà copsar amb més facilitat qualsevol lectura proposada, bé sigui marcada pel currículum, consensuada pel departament de llengua del centre o en format fragmentari com les que conformen el dossier de treball de la proposta plantejada.

A més, a partir d'aquest coneixement més acotat de tots els paràmetres que configuren la competència literària de cada alumne i alumna –una competència que es configura a partir del «domini del codi lingüístic, les estratègies lectores, la competència cultural, el coneixement de les convencions específicament literàries (...), etc.»– (Jover, 2007: 87),

---

<sup>9</sup> Durant el període de pràctiques es va constatar també que un nombre significatiu de noies adolescents de segon i tercer d'ESO llegeix de forma habitual títols de la citada *chick lit* per a adolescents, i les seves motivacions es corresponen amb la fàcil identificació amb la protagonista assenyalada en el treball d'Olid.

En canvi, en el cas de la lectura de còmics i novel·la gràfica oferta majoritàriament des del centre, l'apreciació per part de les lectores adolescents de que es tracta d'un gènere que només interessa als nois adolescents va ser parcialment refutada, ja que quan es va demanar als nois si aquest gènere els agradava, molts d'ells van assenyalar que, tot i l'interès pel component gràfic, les trames els resultaven ensopides i repetitives, una apreciació que encaixa amb la davallada general de l'interès per aquest gènere durant l'adolescència al que fa referència el treball de Colomer.

el professor o professora podrà treballar de forma més efectiva en la ja citada expansió de l'horitzó d'expectatives lectores dels alumnes, una voluntat que ha de motivar la seva intervenció didàctica en tot moment i que li permetrà anar responnent altres interrogants de necessària resposta per entendre realment com els lectors adolescents encaren l'exercici de la lectura literària –«¿Quines repercussions tenen les seves lectures en el seu desenvolupament personal? ¿Què passa pels seus caps (...) mentre llegeixen? ¿Com construeixen la seva interpretació? ¿Què podem fer –i què hem d'evitar– per contribuir a fer d'ells més bons lectors?»– (Jover, 2007: 86-87).

#### **4.3. Els escriptors adolescents. Caracterització general**

Com s'explicita a l'inici d'aquest apartat, es considera oportú mirar de delimitar també de forma més precisa algunes de les característiques genèriques que condicionen els exercicis d'escriptura espontània –és a dir, aquells exercicis de redacció no vinculats a les tasques escolars planificades– duts a terme pels adolescents, ja que a partir d'aquesta caracterització es podran configurar de forma més precisa les estratègies i la metodologia que facilitarà als alumnes la realització dels exercicis de redacció i adaptació planificats en la proposta desenvolupada.

Així mateix, també s'analitzarà com aquesta escriptura espontània pot enllaçar-se amb la lectura personal feta durant el temps d'oci i com pot ser canalitzada a través de les TIC, atès que aquest ús proactiu de la xarxa és especialment rellevant per dur a terme les produccions textuais plantejades a la proposta didàctica desenvolupada en aquest treball.

#### **4.4. Els textos espontanis produïts en l'espai del centre escolar sense relació amb les matèries curriculars. Tractament per part dels docents d'aquestes produccions textuais**

Tot i que «suelen ser tachados de vulgares e irrelevantes por parte de algunos docentes», aquests textos espontanis generats al marge de les activitats curriculars «poseen un valor lingüístico, cognitivo y social muy importante» (Amaya, 2012: 35). Cal tenir en compte que en aquest cas estem parlant de «textos escritos elaborados a mano en los cuales se tocan diversos temas como el amor, la familia, los amigos, la situación personal, el colegio, los programas de televisión y las canciones que se escuchan en la radio. Estos textos resultan ser una alternativa a las dinámicas de clase, ya que se realizan mientras el profesor orienta una serie de actividades ancladas al currículo» (Íbid., 23).

Tot i el caràcter superficial al qual es feia referència a l'inici, l'anàlisi etnogràfica d'un corpus textual conformat per aquesta mena de produccions que es duu a terme al treball d'Amaya permet constatar que els adolescents empren aquests exercicis d'escriptura espontània «como un instrumento de expresión y testimonio de sus apreciaciones sentimentales usando reglas gramaticales, enunciativas, ortográficas y sintácticas en

una situación muy particular a través de la cual encuentra sentido a la escritura» (Íbid., 24).

Així mateix, també cal tenir en compte que «estos escritos se realizan en materiales tan diversos como las tapas de los cuadernos, las hojas posteriores de las libretas de apuntes (...). La variedad de soportes revela el interés constante por escribir y querer expresar y comunicar mediante la escritura en esferas tan íntimas como consigo mismo, o en ámbitos como el de los amigos, los compañeros, el colegio o la familia» (Íbid.), una apreciació que es veu novament corroborada per l'observació durant el període de pràctiques al centre, en el qual es va poder constatar com la tendència de crear aquesta mena de textos espontanis es manté tant en suports físics com en digitals<sup>10</sup>.

D'altra banda, pel que fa al tipus de produccions textuais que es conreen a través de l'elaboració d'aquests textos espontanis, Amaya assenyala que «constituyen géneros textuales en la medida en que pueden agruparse en diálogos propios de la oralidad, cartas, reflexiones personales y colecciones de proverbios, entre otros» (Íbid.), de manera que els docents podrien emprar-los com a referents textuais immediats a l'hora de plantejar adaptacions com la del pas de la carta a la conversa de WhatsApp o la del diari a la publicació d'Instagram que es proposaran en el dossier de treball de la proposta.

Curiosament, en aquest estudi també es detecta que totes aquestes produccions textuais espontànies «tienen que ver mucho con los textos que se producen en la escuela», ja que «no por ser textos espontáneos e inmediatos en ocasiones, pierden de vista el componente metalingüístico» (Amaya, 2012: 25). D'aquesta manera, «los conocimientos consolidados se dan en los distintos niveles del código escrito, desde el morfológico hasta el pragmático, pasando por el gramatical y el semántico» (Íbid., 26), fet que contribueix a refermar el seu valor com a referent immediat per propiciar la creació dels textos plantejats a la proposta desenvolupada en aquest treball.

A diferència d'alguns exercicis de redacció que es plantegen en el marc de l'aula amb els que «aspectos como la creatividad, la expresividad y la subjetividad son anulados bajo las lógicas de la escritura como producto verificable y sancionable por el docente» (Amaya, 2012: 25), el que es busca amb la proposta plantejada és justament evitar que «la posibilidad de cualificar lo que se escribe en las aulas bajo la tutela del currículo» s'allunyi excessivament de «las experiencias cotidianas de los estudiantes», fins al punt de «provocar en estos una apatía y desinterés hacia los géneros y temas que la escuela propone para escribir» (Íbid.), de manera que el professor o professora que defensi aquest proposta ha de trobar vies per dotar de valor les produccions textuais espontànies fetes pels alumnes, i també haurà d'avaluar si realment reflecteixen els coneixements lingüístics vehiculats a les aules per tal de fer-les servir com a model –o si, per contra, els usos col·loquials que presenten, tot i no estar recollits en la normativa, poden ajudar en alguns casos a dotar de versemblança el text creat, un aspecte que cal

---

<sup>10</sup> Cal tenir en compte que al centre concertat on es va desenvolupar l'estada de pràctiques tots els alumnes disposen d'un ordinador personal, ja que forma part del material escolar que el centre disposa per ells. D'aquesta manera, els exercicis d'escriptura espontània en format digital que es van poder observar es van elaborar amb aquest suport, però responien igualment a la caracterització que es fa a l'estudi d'Amaya de les produccions textuais espontànies manuscrites.

tenir particularment en compte pel que fa a les adaptacions textuais als formats digitals proposades—.

Així mateix, també és necessari tenir present l'associació de l'escriptura amb «un destinatario real (un amigo, la red social, los padres, los directivos, la novia, el novio)», ja que «por medio de ello, la situación de escritura tomará autenticidad y el juego de “suponer que” podrá ser superado» (Amaya, 2012: 35). Tot i que en el cas d'adaptacions textuais com la que es planteja amb el pas de la carta al WhatsApp probablement s'hagi de treballar més per aconseguir que el registre col·loquial emprat s'ajusti de forma efectiva als trets dels personatges de la producció textual original, en el cas de la publicació d'Instagram emmirallada en els diaris i els dietaris i en la creació del *fanfiction* aquesta remarca sembla força pertinent, perquè si s'aconsegueix delimitar el destinatari del text i la seva funcionalitat de forma efectiva és molt més probable que ens trobem amb produccions textuais molt més contextualitzades, i per tant molt més ajustades a la seva funció.

Tanmateix, tot i que aquest factor contribueixi a fomentar la creació i la millora de textos intimistes per part dels alumnes, cal que els docents anticipin algunes de les dificultats que poden condicionar «la apropiación avanzada del subproceso de textualización», la qual «consiste en la elaboración de productos (*outputs*) lingüísticos a partir de representaciones internas» (Cassany, 1999, p.71)» (Amaya, 2012: 28).

Com bé assenyala Amaya, «este paso del “plan textual” al “escrito” implica la ordenación de la información de acuerdo a unas normas lingüísticas, retóricas, pragmáticas y enunciativas» (Íbid.). En aquest sentit, cal tenir en compte la diversitat de perfils existent entre l'alumnat, un fet que pot condicionar significativament el desenvolupament d'aquest procés metacognitiu, ja que no tots els alumnes disposen de les mateixes habilitats i destreses a l'hora de dur a terme el procés de planificació previ al procés de redacció. Conseqüentment, és important que tant la metodologia com els materials de treball elaborats per desenvolupar la proposta anticipin aquesta diversitat de perfils existent entre els alumnes per poder abordar-la de manera adequada, ja que només així es podrà garantir la seva implementació efectiva amb tots els alumnes.

#### **4.5. El lligam virtual entre la lectura i l'escriptura. Produccions textuais en línia sobre lectures fetes per adolescents i aprofitament que els docents poden fer d'aquestes pràctiques**

Tot i que aquest segon perfil d'escriptors adolescents no és majoritari perquè respon a les característiques d'uns alumnes que es troben «en la franja más alta del nivel educativo y de capacitación tecnológica» i que a més «disponen de recursos económicos y escolares, familiares, conocimientos básicos de inglés y equipo de computación personal que los habilitan para acceder a programas y servicios digitales complejos», es considera rellevant tenir-lo en consideració pel fet que es tracta de joves que «están conectados casi todo el día, trabajan en red con otros que están cerca o distantes, (...) están insertos en todas las redes sociales, construyen proyectos con otros con los que comparten intereses similares, realizan investigación para sus proyectos, etc.» (Lluch, 2014: 10).



D'aquesta manera, en aquest cas ens trobem davant de lectors «entre los 13 y los 29 años» que «publican en sus blogs reseñas críticas de libros, crónicas de actos relacionados con la lectura o análisis de una nueva temática en la lectura juvenil» (Lluch, 2014: 11), de manera que enllacen de forma sistemàtica les lectures personals que realitzen durant el seu temps d'oci amb exercicis de redacció contextualitzada en fòrums virtuals i blogs «donde el único tema es el libro que han leído o quieren leer o aspectos relacionados con sus lecturas». A més, «piden información, contrastan opiniones, celebran un buen post, comparten datos desde Twitter o entablan conversaciones públicas sobre un autor, una campaña de promoción o sobre una portada» (íbid.).

En aquest sentit, el tipus de produccions escrites que elaboren els usuaris d'aquestes plataformes responen a l'apreciació de Zafra (2010: 120) segons la qual «no solo generamos escritura colectiva, sino una memoria común a disposición de todos los conectados. Una memoria líquida que se mueve, donde lo que perdura nunca está del todo claro porque no es estática; donde lo que parece importante es su vigencia en un presente inmediato», una valoració que concorda plenament amb el caràcter comunicatiu que Lluch denota en les seves comunicacions, que descriu en termes de «trashumancia virtual», ja que els usuaris van transitant entre plataformes digitals «librando al lector de las limitaciones que tiene cada una de ellas y aprovechando las especificidades comunicativas; de esta manera, la comunicación se adapta a las necesidades y gustos de los usuarios, adolescentes y jóvenes» (2014: 17).

Tot i que els docents poden aprofitar aquesta capacitat d'adaptació dels usuaris joves a les diverses plataformes virtuals existents com a referència per aconseguir que els alumnes ho tinguin en consideració a l'hora de construir les adaptacions textuais demandades en la proposta plantejada, cal tenir també en compte que, «aunque son espacios de colaboración, cuando se disputan (...) el acceso a una información privilegiada surge la competencia o rivalidad, porque por más que construyan marcos de confianza para compartir información, también compiten por ser los primeros en dar una noticia, leer antes que nadie un libro o tener información privilegiada» (Lluch, 2014: 18).

Consegüentment, és necessari trobar estratègies efectives que evitin la reproducció d'aquesta mena de dinàmiques, ja que l'extensió d'una competitivitat ja habitual en entorns escolars –una tendència arrelada en les avaluacions quantitatives dels coneixements que regeixen la vida de l'alumnat al llarg de tot el seu procés d'escolarització– a l'àmbit virtual devaluaria enormement la voluntat cooperativa de construcció de coneixement en grup de la qual parteix la proposta presentada. D'aquesta manera, el que ha de prevaldre d'aquest model de lectors que donen compte de la seva experiència a la xarxa de forma escrita és el retorn de l'exercici de lectura al «carácter social y público que tenía durante el siglo XIX, aunque ahora la taberna y las plazas se han transformado en espacios de comunicación virtual» (Lluch, 2014: 19).

D'altra banda, pel que fa als aspectes vinculats a la normativa lingüística, resulta curiós observar com aquests espais virtuals «se someten a unas reglas estrictas que regulan tanto los intercambios comunicativos como el estilo de sus textos, siendo ellos mismos los que controlan el funcionamiento del espacio» (Lluch, 2014: 9-10). Malgrat que en el treball de Lluch on s'analitzen aquests intercanvis comunicatius es detecten crítiques al tractament de la lectura en l'àmbit escolar pel fet de que no s'aborda des de la perspectiva emotiva i personal que caracteritza l'aproximació a aquestes lectures lliures

que els adolescents fan i comenten al marge de les exigències curriculars, resulta paradoxal constatar que «el lugar que los adolescentes eligen para pasar el tiempo libre que les deja la escuela» acabi estant regit per «una normativa estricta que los administradores y los propios foristas ayudan a cumplir y en la que escribir bien, sin faltas de ortografía es la primera norma» (Lluch, 2014: 13).

D'aquesta manera, aquestes pràctiques ens permeten constatar que fins i tot en el cas dels textos generats en plataformes virtuals com les descrites els nois adolescents són capaços d'aplicar els seus coneixements lingüístics per redactar textos i adequar-los a més a les exigències formals del canal de difusió que s'està emprant, motiu pel qual també poden ser emprats com a referent textual immediat pels docents com en el cas dels textos espontanis manuscrits.

Finalment, la darrera qüestió que també es considera pertinent destacar té a veure amb les discussions que es duen a terme en aquests espais virtuals en relació amb aspectes estructurals i argumentals de les lectures que els lectors adolescents han realitzat, ja que l'interès per elements constitutius d'un text literari com la veu narrativa emprada o la construcció més o menys rodona d'un o diversos personatges és cabdal per la producció de creacions literàries pròpies com la del *fanfiction* que es proposa elaborar a la proposta presentada. D'aquesta manera, si els alumnes ja s'han plantejat en algun moment alternatives per modificar l'estructura d'una lectura que han realitzat, resultarà molt més senzill aventurar-los en l'exercici de redacció a partir d'un univers literari que ja coneguin perquè el nodreixin amb experiències de caràcter autobiogràfic.

Tanmateix, com ja s'ha assenyalat en apartats anteriors, molts d'aquests qüestionaments es troben mediatitzats per les regles comercials que regeixen tant la literatura de masses que els lectors adolescents consumeixen en el seu temps lliure com els espais on se la repapropien a través de la creació de *fanfictions* o comentant-la amb altres usuaris de fòrums i blogs. D'aquesta manera, és important que els docents tinguin també en compte que en aquests espais virtuals hi són força presents els interessos del mercat editorial, els quals propicien que les intervencions dels foristes joves que centren la investigació de Lluch continguin informació privilegiada sobre «el nombre que tendrá la protagonista, las características de la editorial que la autora busca para editar el libro o la fecha de lanzamiento» (2014: 13) d'una o diverses obres.

Aquestes dades poden resultar molt rellevants en aquests espais pel fet d'estar articulats a l'entorn d'un interès comú, i això provoca que els usuaris que poden disposar d'elles siguin elevats a la categoria d'experts enfront d'altres foristes, malgrat que realment la seva difusió encamina els lectors i escriptors adolescents cap a la subjugació a uns criteris comercials que no tenen res a veure amb el foment de l'originalitat i la creativitat literàries que es busca incentivar amb la proposta plantejada.

## **5. Metodologia per desenvolupar la proposta: la lectura dialògica i els tallers d'escriptura**

D'acord amb tota la informació recollida que ens permet tenir presents els trets principals que caracteritzen els perfils dels lectors i escriptors adolescents i totes les dades prèviament analitzades en relació amb el gènere textuals i les propostes de producció

escrita que conformaran la proposta de treball, es considera oportú fer també esment a la metodologia més adequada per poder guiar la tasca dels docents que emprin el material de treball presentat en aquesta proposta.

D'aquesta manera, en primer lloc es presenta l'aproximació metodològica de la lectura dialògica per fomentar la lectura en grup en el desenvolupament de les activitats que conformen el dossier de treball, mentre que en segon lloc es dona compte de les característiques pròpies d'un taller d'escriptura per propiciar la redacció de textos autobiogràfics, unes remarques que es consideren pertinents per conduir els exercicis d'adaptació i de creació textual presents a la proposta desplegada en aquest treball.

### **5.1. De la lectura individual a la grupal: la lectura dialògica com a via per incentivar la lectura compartida**

Com Colomer ja detecta en la seva anàlisi, «no és casual que quan es busquen les variables de conductes favorables a la pràctica de la lectura adolescent, la més destacada sigui precisament el que hi hagi intercanvi i discussió amb els altres (...). És ben clara, doncs, la necessitat de propiciar el discurs oral i l'intercanvi al voltant del llibre per donar-li sentit i sostenir així la voluntat de llegir dels adolescents» (2008: 41). Tot i que existeixen diferents aproximacions metodològiques per fomentar aquest intercanvi d'opinions entre els adolescents per esbrinar què han entès del text llegit i quines impressions els ha suscitat, centrarem l'atenció en un plantejament metodològic concret, el de la lectura dialògica.

D'aquesta manera, la lectura dialògica replanteja l'aprehensió dels textos literaris en els següents termes:

El foco en la relación individual persona-texto de la mayoría de las concepciones sobre el aprendizaje lector ha ido desde el proceso cognitivo de decodificación, a la experiencia subjetiva del lector o lectora (...) pero las investigaciones internacionales demuestran que el aprendizaje, y concretamente el aprendizaje de la lectura, depende de muchos elementos que van más allá de los planteamientos metodológicos desarrollados en las aulas. Los niños y niñas aprenden el código escrito y adquieren un dominio amplio de las competencias lectoras a partir de la interacción con todas las personas de su entorno (otros niños/as, educadores/as, familiares, comunidad...) cuando éstas participan en actividades tanto académicas como cotidianas en las que hay que leer y escribir, dentro y fuera del aula o del centro educativo. La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura del texto: creando más situaciones de lectura, más diversas (dentro y fuera del horario escolar) (Aguilar; Alonso; Padrós; Pulido, 2009: 33).

Malgrat que dins d'aquesta conceptualització dialògica de la lectura es poden encabir diverses estratègies metodològiques, sembla especialment pertinent destacar les fites assolides mitjançant les anomenades lectures dialògiques, les quals es van dur a terme inicialment amb grups d'adults, fet que les associa a «las iniciativas educativas libertarias desarrolladas desde finales del siglo XIX e inicios del XX» (Aguilar; Alonso; Padrós; Pulido, 2009: 36) que van permetre alfabetitzar a un nombre considerable de membres de la classe obrera mitjançant el foment de la lectura col·lectiva en espais populars com els dels ateneus llibertaris. L'objectiu d'aquests espais de lectura en grup és el de facilitar l'accés a obres literàries d'alta literatura que conformen el cànon literari

hegemònic, de manera que les estratègies emprades per aconseguir aquesta fita poden ser pertinents per abordar l'acostament dels adolescents a les obres del cànon literari adult que conformen la proposta de treball plantejada.

D'aquesta manera, la lectura dialògica aposta per fer una crítica oberta a les interpretacions acadèmiques d'aquests textos canònics, ja que es considera que «construyen muros entre las personas con menos formación académica y determinados tipos de literatura, al considerar que las personas excluidas de esta 'minoría selecta' dan interpretaciones deficientes a los textos (Flecha, 1997: 62)» (Aguilar; Alonso; Padrós; Pulido, 2009: 36). Conseqüentment, en el cas de la proposta plantejada, l'assumpció d'aquesta crítica a la lectura acadèmica dels textos hauria de vincular-se amb la interpretació dels fragments amb els que s'exemplifica cada gènere textual treballat, de manera que la seva interpretació es basi sobretot en les experiències i opinions que susciten en els lectors adolescents, malgrat que no tinguin una associació directa amb la funcionalitat del textos presentats i que no es vehiculin en formats propis de l'àmbit escolar com el del resum o la ressenya.

Mitjançant la valorització d'aquestes experiències és molt més probable que assistim al primer establiment de lligams espontanis entre gèneres com el de la carta amb els textos creats en plataformes virtuals com la del WhatsApp, si bé és cert que la proposta desenvolupada aposta clarament per facilitar la generació d'aquest lligam a partir de bateries de preguntes que encaminin els alumnes a establir aquesta vinculació de forma més guiada.

En canvi, pel que fa a les reflexions fora de l'espai escolar sobre les temàtiques dels textos treballats amb altres agents educatius que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes –entorn familiar, grups d'iguals amb el que es té contacte o no dins del centre escolar, persones adultes respectades dins de la comunitat on viu... –, cal tenir en compte que, tot i que no tenen perquè ser generalitzades, ens podem trobar amb experiències com la citada a l'article d'Aguilar; Alonso; Padrós; Pulido (2009: 36-37), on se'ns explica que «leyendo *La Metamorfosis* de Kafka o *Las aventuras de Oliver Twist* de Charles Dickens, alumnos y alumnas de la ESO han discutido sobre las relaciones con sus familias, sobre la pobreza, la infancia, la justicia, la incomprensión».

En aquest sentit, el lligam temàtic que s'estableix entre els textos de literatura juvenil i adulta que serveixen de model per donar compte de les característiques dels diaris i els dietaris pot incloure també l'adopció d'aquesta voluntat d'expansió del punt de vista de l'alumnat a partir de la recopilació d'opinions sobre el tema que s'aborda –els paràmetres que modelen la socioconstrucció de la masculinitat i la feminitat i l'assumpció de l'ideari feminista com a via per qüestionar-los–.

Mitjançant el foment de la lectura dels fragments que conformen la proposta amb persones adultes de l'entorn familiar o comunitari i entre iguals fora de l'àmbit escolar, el professor o professora que treballi amb aquesta proposta podria comptar amb un ventall més ric d'experiències a l'entorn d'aspectes com la reconsideració del sexisme imperant en múltiples àmbits de la vida quotidiana, però també cal tenir en compte que l'entrada en escena d'aquestes percepcions s'haurà de dur a terme un cop més de forma guiada, ja que de la mateixa manera que Jover destaca la necessitat de fer un cribratge de tota aquella informació amb la que els alumnes entren en contacte a la xarxa per

convertir-la en coneixement (2007:84-85), també caldrà dur a terme una problematització acurada de les opinions amb les que els alumnes entren en contacte quan interactuen amb adults o entre una comunitat d'iguals, sobretot quan s'aborden temàtiques que solen ser apreheses des de prejudicis culturals com l'esmentada.

Tot i que és evident que mitjançant aquesta metodologia de treball «los contenidos curriculares (...) se amplían y enriquecen con el conocimiento de otras culturas, costumbres, valores» (Aguilar; Alonso; Padrós; Pulido, 2009: 41) , cal que els docents trobin estratègies per organitzar la informació que els alumnes puguin obtenir de fonts externes a l'àmbit escolar. A través d'una exposició compartida amb la resta d'alumnes que conformen el grup-classe regulada per les seves intervencions és com es podrà anar desenvolupant una «lectura crítica de la realidad social» (Íbid.) que permetrà dur a terme inferències col·lectives als alumnes, un procés de conreu d'un pensament crític i autònom que pot veure's particularment enriquit si entre les valoracions debatudes s'inclouen visions que permetin diversificar les conceptualitzacions eurocèntriques i androcèntriques sobre les quals encara es basteix l'aprehensió de moltes realitats socials com la dels paràmetres sobre els que es construeixen les concepcions de la feminitat i la masculinitat<sup>11</sup>.

## **5.2. Els tallers d'escriptura: el conreu de la literatura del “jo” com a estratègia per valoritzar l'experiència pròpia i vincular-la a la literatura**

«L'autobiografia, l'escriptura sobre un mateix, és una proposta literària complexa i alhora contradictòria: permet al lector viure la il·lusió de ser espectador d'una experiència real, però el «jo» narrador és sempre un «jo desdoblant»; un «jo» no del tot ficcional, però certament diferent i deutor ensems del «jo real» (Borràs, 2010: 9). Aquesta constatació que encapçala la proposta feta per Jordi Borràs per defensar el foment de la creació literària entre els alumnes a partir de textos autobiogràfics ratifica les percepcions a l'entorn d'aquests tipus de textos assenyalades en apartats anteriors d'aquest treball, ja que «és justament (...) aqueix buidatge el que ens permet lligar el fet literari amb les vivències de l'alumnat, de manera que podem arribar a projectar un plantejament significatiu per al jovent» (Íbid.).

L'objectiu principal d'aquesta metodologia de treball és aconseguir que l'alumnat desenvolupi algunes de les competències que formen part de la dimensió literària fixada

---

<sup>11</sup> L'exponent màxim d'aquesta mena de plantejaments metodològics el trobem reflectit en les anomenades cooperatives d'estudiants i educadors, les quals poden ser enteses com l'expansió final dels cercles de lectura generats entre les famílies i els alumnes per llegir conjuntament els textos prescrits des de l'espai escolar i les cooperatives d'alumnes lectors, en les quals es planteja un intercanvi de les impressions lectores que els alumnes han fet amb les persones del seu entorn familiar.

D'aquesta manera, en aquest tercer nivell d'expansió de les lectures dialògiques, els estudiants i els docents treballen conjuntament «para integrar las ideas surgidas en los otros dos niveles de cooperativas de lectura dentro de las diferentes temáticas del currículum escolar» (Rodríguez-Valls, 2008: 60). En el cas de l'experiència citada en aquest article, «al utilizar los textos que los estudiantes habían leído en sus casas y discutido entre sus compañeros, estas temáticas se debatían para globalizar conceptos y construir conocimiento (...). El educador se convertía de esta manera en un moderador de conversaciones, guiándolas para que los estudiantes implementasen las lecturas con una percepción académica de los textos» (Íbid., 60-61).

pel currículum vigent, unes competències que tanmateix no poden assolir-se «només per l'adquisició de coneixements, sinó també pel desenvolupament d'habilitats, de procediments cognitius i d'actituds» (Borràs, 2010: 11) que les afavoreixin. Conseqüentment, la seva adquisició és molt més plausible si es treballa a partir de «metodologies que engeguen l'alumnat, que el motiven, que el facen partícep», una convicció que clarament s'enllaça amb «el desenvolupament de tallers literaris, «font de motivació» (Alcoverro, 1998: 52-53) que alhora «vincula llengua i literatura amb les vivències de l'alumne» (Pagès, 1998: 206-207) (Íbid.).

D'aquesta manera, la metodologia emprada per articular els tallers literaris se centra en aconseguir que els alumnes puguin vincular les seves experiències personals al procés de creació literària, de la mateixa manera que la lectura dialògica plantejada per treballar el dossier amb el que es desenvolupa la proposta busca que les impressions dels alumnes quan llegeixen els textos tinguin també cabuda en el seu acostament al fet literari.

Així mateix, Borràs també coincideix en assenyalar la necessitat de fer que el professorat faci «el paper de guia, però de guia compromés, a peu d'obra, participant de les creacions diàries a l'aula» (2010: 15), tal com també es remarcava en relació amb el seu rol a l'hora de conduir les impressions lectores extretes emprant la metodologia dialògica, ja que així es garanteix que els alumnes realitzen les inferències i reflexions necessàries per aprehendre els textos de forma adequada, i es dona peu també a que facin el salt posterior cap a la redacció de textos demandada a la proposta de forma guiada.

En el cas dels exercicis de producció textual que s'aspira a incentivar amb aquests tallers, cal afegir-hi a més l'objectiu «d'allunyar-se de conceptes elitistes i restringits del fet literari» i de «crear situacions en què l'alumne senti la motivació d'escriure i el plaer d'elaborar un missatge original, que pugui agradar a un lector o a diversos, i a ell mateix, tot i que no hagi de ser mai publicat» (Íbid.). Aquest aspecte haurà de ser particularment potenciat en el cas de la creació del *fanfiction* plantejada com a darrer exercici de redacció a la proposta de treball, ja que a diferència de les adaptacions textuais prèviament demandades en les quals intervenen altres habilitats –facilitat per realitzar adaptacions del registre lingüístic emprat, generar una rèplica a partir d'una font textual prefixada... –, en aquest últim exercici es requerirà que els alumnes aboquin tots els coneixements adquirits prèviament sobre la redacció de textos autobiogràfics creant un material literari totalment original, tot i que estigui arrelat en alguna producció cultural que sigui d'interès pels alumnes.

D'altra banda, si analitzem la proposta que Borràs realitza amb més deteniment, podem observar que el seu desenvolupament segueix els paràmetres propis d'una seqüència didàctica:

La primera fase s'enceta amb la lectura i el comentari en grup d'uns quants escrits assagístics i dietarístics que hom aprofita per a fer una caracterització progressiva d'aquest tipus de textos. En la segona hom proposa a l'alumnat consignes a fi que elaboren un escrit propi; consignes que, d'altra banda, segueixen un fil conductor que mena l'alumnat envers la sensibilització progressiva sobre el fet literari, a través de produccions, sobretot, individuals. En la tercera fase s'emprèn l'elaboració de textos personals en què l'alumnat haurà de compilar i actualitzar les produccions pròpies» (2010: 15).

Conseqüentment, la proposta que realitza beu clarament dels mateixos referents emprats per configurar la plantejada en aquest treball, i per tant totes dues s'enfronten a un mateix repte ja assenyalat anteriorment: el de la dificultat de lligar de forma efectiva la presentació i la lectura de textos que exerceixen de model del gènere —o gèneres— que es vol treballar amb les propostes d'adaptació i creació literària que es plantegen posteriorment.

En aquest sentit, Borràs reconeix que «el procés d'ensenyament-aprenentatge que es du a terme a l'aula potser resta en alguns moments una mica deslligat respecte del taller» (2010: 17), sobretot pel fet de que, a diferència d'altres gèneres molt més conreats en l'àmbit escolar —el narratiu i el líric són dos exemples clars que també queden integrats en la proposta de Borràs analitzada—, els gèneres autobiogràfics són més desconeguts per l'alumnat, i la seva hibridació amb altres gèneres textuais o amb disciplines com la filosofia pot comportar una dificultat afegida a l'hora de conceptualitzar-lo i de reproduir les seves característiques principals.

En aquest sentit, la proposta plantejada en aquest treball aspira a resoldre aquesta problemàtica remarcant les característiques més destacades de cada gènere treballat un cop s'hagin presentat els models textuais per il·lustrar cadascun d'ells, de manera que els alumnes puguin comptar amb un referent acotat dels trets més significatius que les seves adaptacions i creacions literàries han de contenir per tal d'ajustar-se al tipus de text demanat en cada consigna. Així mateix, la presència de textos de caràcter teòric que ajuden els alumnes a reflexionar sobre els aspectes constitutius d'aquesta mena de textos hauria de contribuir a lligar de forma més sòlida les lectures realitzades amb les produccions textuais que s'han d'elaborar.

Tot i així, és probable que ens trobem amb resultats com els que Borràs destaca en l'anàlisi de la seva proposta didàctica: «una part significativa del jovent no havia sabut relacionar totes dues experiències amb els tallers d'escriptura creativa; i això que les instruccions per part del professorat sempre havien estat (...) ben clares» (2010: 17). Com també s'ha remarcat en anteriors apartats, Borràs assenyala la necessitat de dotar els alumnes d'ajuts individualitzats per aconseguir que desenvolupin de forma satisfactòria els exercicis de redacció plantejats, de manera que més enllà de les bastides generals amb les que es configura el material de treball, cal tenir sempre present la necessitat d'oferir un suport de caràcter més proximal per monitoritzar de forma efectiva els progressos de tots ells, sobretot quan les tasques plantejades requereixen realitzar part del treball de forma més individual i autònoma.

Finalment, també cal tenir en compte un aspecte central que diferencia la proposta de Borràs de la plantejada en aquest treball: «potser es troba a faltar la incorporació de les noves tecnologies (...) que podrien diversificar els canals de recepció i tractament de la informació. Aquest és, justament, un dels punts febles més habituals —o més perillosos, si voleu— a l'hora de proposar tallers d'escriptura creativa a l'aula» (2010: 24).

D'aquesta manera, mentre que la proposta analitzada obvia «l'ús amb finalitats didàctiques de les tecnologies de la informació i la comunicació» (Íbid.), la que es planteja en aquest treball enllaça deliberadament l'ús de les TIC amb aquesta finalitat didàctica, ja que es considera que tant les adaptacions textuais com l'exercici de creació literària plantejat poden ser entesos com a evolucions digitals dels gèneres textuais clàssics treballats. Conseqüentment, es considera que en la proposta plantejada

s'escullen els aspectes més positius de les TIC per donar-los cabuda en el centre escolar, tal com demanda Borràs en les conclusions del seu treball (2010: 25).

A més, mitjançant aquest ús de les TIC també es pot aconseguir millorar un altre aspecte que Borràs destaca en la seva anàlisi: el de la dificultat d'aconseguir que els alumnes aprenguin l'exercici d'escriptura com un acte que no és pas innatural (2010: 26). Com que «hom no ha previst cap naturalització dels productes resultants dels tallers» (Íbid.) en el cas de la proposta que ell analitza, la seva difusió queda merament restringida a l'àmbit escolar, de manera que no es contempla cap possibilitat de difusió externa dels textos que contribueixi a fomentar motivacions de caràcter extrínsec entre els alumnes perquè escriguin.

Malgrat que tant en la proposta de Borràs com en la plantejada en aquest treball s'aspira a aconseguir que els alumnes creïn els seus textos des d'una voluntat de gaudi i satisfacció individual, també és cert que mitjançant la creació de textos pensats per ser publicats en plataformes digitals es pot incentivar la col·lectivització de les produccions creades, una voluntat que hauria de ser present en tota proposta d'incentivació de la lectoescriptura com la plantejada, sobretot si s'aprofita el ventall d'opcions que atorguen les plataformes digitals per crear i difondre continguts mitjançant formats originals que contribueixin a potenciar de retruc la creativitat de l'alumnat.

D'aquesta manera, si s'aconsegueix trobar un lligam efectiu entre la incentivació de la capacitat creativa dels alumnes vinculant-la amb el caràcter reflexiu i intimista dels gèneres autobiogràfics treballats al llarg de la proposta i amb les possibilitats de col·lectivització de les experiències personals ofertes per les TIC, és probable que els alumnes acabin conceptualitzant aquests gèneres des d'una òptica semblant a la que Borràs proposa en el seu treball a partir de la següent cita de Kohan (2000: 12):

«(...) Reinventar la vida. No para recuperar nada (nada es recuperable en la vida de una persona), ni para explicitar esa vida (imposible, la memoria siempre es fragmentaria), ni para dedicarnos a evocar, sino a vivenciar con el fin de exaltar la imaginación y encontrar las estrategias para la ficción».

## **6. Plantejament de la proposta didàctica**

### **Confessions textuais: de les cartes, els diaris i les memòries novel·lades al Whatsapp, Instagram i els *fanfictions***

#### **6.1. Presentació**

En aquest apartat es dona compte de les característiques essencials de la proposta didàctica teoritzada durant el marc teòric desenvolupat prèviament en aquest treball<sup>12</sup>. D'acord amb la metodologia exposada, el desenvolupament del material que conforma la proposta es duu a terme d'acord amb els paràmetres d'una seqüència didàctica. D'aquesta manera, tot el material de treball està articulat a partir d'un fil conductor al voltant del qual s'organitzen totes les activitats que es presenten a l'alumnat (Ambròs,

---

<sup>12</sup> D'acord amb el límit d'extensió fixat pel cos de treball, el desenvolupament de la proposta didàctica ha de presentar-se a l'apartat d'annexos. Conseqüentment, totes les referències successives remetent a materials que es poden consultar en aquest apartat.



Ramos, Rovira, 2013: 74), un fil que en aquest cas té a veure amb el caràcter confessional i autobiogràfic dels gèneres textuais treballats i de les seves possibles evolucions a l'era digital que es plantegen.

La proposta està conformada per un total de catorze sessions de treball, i presenta també una divisió interna en tres blocs d'acord amb els gèneres textuais treballats en cada apartat –cartes i missatges de WhatsApp, diaris i publicacions d'Instagram, memòries novel·lades i *fanfictions*–. Com ja s'ha esmentat a l'apartat d'introducció i justificació inicial, la proposta presentada ha d'emmarcar-se dins del desenvolupament de l'assignatura complementària *Món de Llibres* cursada pels alumnes de tercer d'ESO del centre on s'ha realitzat l'estada de pràctiques, i també s'ha de tenir en compte el caràcter de mostra representativa que té, atès que el material presentat pot servir de base per configurar la programació de tot un curs o per extreure'n alguna activitat que pugui ser inserida al desenvolupament d'altres materials de treball vinculats a l'àmbit de la llengua i la literatura catalana.

D'aquesta manera, en el primer apartat d'annexos on es presenta aquesta proposta es pot trobar una descripció inicial en la qual es tenen en compte els objectius didàctics que es volen assolir amb el seu desplegament i les competències d'àrea a les quals aquests objectius poden ser vinculats, així com a una de les actituds que també es considera que aquesta proposta potencia. Posteriorment, es presenta una seqüenciació en la qual es detallen les característiques de totes les activitats que conformen la proposta, una caracterització que inclou aspectes com la descripció general de cada activitat plantejada, la seva durada, el material necessari per realitzar-la i els indicadors que seran tinguts en compte per avaluar-la.

Al segon annex es presenta el material de treball per a l'alumnat, el qual està conformat pels fragments de textos escollits per elaborar la proposta i les activitats plantejades per fomentar-ne una lectura crítica de caràcter col·lectiu. Mitjançant les bateries de preguntes i els exercicis que acompanyen els textos literaris i els teòrics a l'entorn dels gèneres textuais treballats, es pretén fomentar la generació d'un debat conjunt i guiat entre els alumnes perquè puguin anar inferint les característiques constitutives de cada gènere textual, ja que la seva integració és necessària per poder desenvolupar les activitats de redacció que es plantegen al final de cada bloc.

Per facilitar l'assumpció d'aquests trets per part dels alumnes, cada bloc inclou un apartat de recapitulació un cop finalitzada la lectura dels textos literaris. Aquests apartats pretenen ser un punt de referència pels alumnes a l'hora de vincular els gèneres textuais clàssics treballats amb els gèneres digitals presentats, però també estan dissenyats per fomentar la reflexió metaliterària i metacognitiva a l'entorn de la funció i els usos que tenen aquests textos autobiogràfics. Així mateix, per tal de facilitar la contextualització dels textos treballats, també s'inclou una breu introducció abans d'iniciar les lectures literàries per facilitar que els alumnes puguin situar-les en un context històric determinat o per fer més entenedors aspectes estructurals de l'obra original (presència de múltiples enunciataris, aparició de la forma dialogada en la redacció d'un diari...).

Un cop conceptualitzats els gèneres i les seves característiques centrals, es demanarà als alumnes que duguin a terme els ja citats exercicis de producció textual, els quals es plantegen com a activitat de síntesi al finalitzar cada bloc. Aquests exercicis consisteixen en dur a terme una adaptació d'algun dels textos treballats a un format digital d'una

plataforma concreta o bé en la creació d'un text propi emprant com a referència les característiques dels gèneres treballats. Per realitzar cadascuna d'aquestes tasques es facilita una consigna i un pla de treball, de manera que els alumnes les poden dur a terme de forma guiada.

Finalment, per corroborar que els alumnes han pogut anar duent a terme el procés de reflexió metacognitiu i metaliterari citat anteriorment, es planteja una recapitulació final per tal que els alumnes puguin reflexionar de forma més acotada sobre el traspàs de característiques dels gèneres clàssics a d'altres propis de l'era digital i sobre l'impacte que aquesta mena de produccions tenen en la construcció de la seva subjectivitat i en la de la gent que els envolta a partir de l'ús habitual que fan d'elles mitjançant les plataformes digitals on les difonen.

## **7. Conclusions**

### **La dificultat de la introspecció en l'era de la sobreexposició digital: aplicabilitat de la proposta en relació amb els objectius didàctics plantejats i nous horitzons de treball**

D'acord amb el marc teòric presentat a la primera part d'aquest treball i a la proposta didàctica desenvolupada a partir dels paràmetres exposats en la presentació anterior, resulta evident que la major dificultat d'implementació en relació amb els objectius marcats té a veure amb les reflexions metacognitives i metaliteràries que s'espera poder desenvolupar amb l'alumnat. Tot i que es puguin establir paral·lelismes efectius entre els gèneres textuais clàssics i els gèneres digitals treballats a partir de les activitats que conformen la proposta presentada, resulta difícil precisar si aquest exercici servirà també als alumnes per dur a terme una nova aproximació als gèneres digitals d'acord amb les semblances assenyalades per adoptar una actitud més crítica i reflexiva enfront d'ells.

Tanmateix, es considera que els apartats de recapitulació inclosos al llarg de la proposta contribueixen a propiciar aquesta nova mirada cap a la lectura i la redacció d'aquesta mena de textos propis de l'era digital, motiu pel qual s'incorpora una darrera activitat de cloenda dedicada exclusivament a reflexionar a l'entorn dels usos habituals que fan d'ells mitjançant les plataformes on són difosos, una activitat a partir de preguntes guiades que pretén fomentar un cop més un debat aprofundit sobre aquesta qüestió.

D'altra banda, un dels objectius implícits en el desenvolupament d'aquesta proposta que sí que es considera que s'aconsegueix assolir és el de vindicar la importància dels gèneres autobiogràfics dins del cànon literari, ja que sovint són considerats com a gèneres secundaris en comparació a d'altres més establerts com els vinculats al món de la narrativa –novel·les i relats breus, sobretot– o al de la lírica. Així mateix, mitjançant l'aproximació a tots els textos treballats des del vessant de l'autoconeixement i des de la generació de diàlegs amb altres individus que propicien, es considera que també s'obre una via diferent per poder abordar el tractament d'altres gèneres textuais, fins i tot dels més canònics citats prèviament.

En aquest sentit, es podrien desenvolupar propostes innovadores per fomentar el coneixement de gèneres textuais com el de la poesia des d'un estudi més centrat en els mecanismes de la construcció del jo poètic com a via per modelar la pròpia subjectivitat i la dels lectors, una aproximació que podria donar peu a emprar recursos formals dels gèneres poètics en espais on la seva presència és més aviat escassa actualment, com és el cas dels textos creats per ser difosos a les xarxes socials.

Pel que fa a la metodologia, es considera que mantenir un sistema de treball basat en la lectura dialògica i en els tallers d'escriptura garanteix la realització d'uns exercicis de lectoescriptura molt més participatius independentment dels gèneres textuais treballats, ja que són dinàmiques radicalment oposades al tarannà individualista que es potencia mitjançant les activitats de lectoescriptura més tradicionals que es desenvolupen a les aules, un aspecte que tal com es remarca a la justificació inicial d'aquest treball contribueix a dificultar la consecució dels objectius didàctics de la matèria optativa reformulada mitjançant la proposta presentada.

D'altra banda, l'establiment de paral·lelismes entre gèneres textuais a partir de temàtiques que tenen una incidència significativa en la construcció de la subjectivitat dels alumnes com és el cas de la del sexisme pot propiciar també l'ampliació de la proposta cap a altres temàtiques que tinguin també un impacte considerable en aquest procés de construcció identitària de l'alumnat. Per exemple, en el cas dels *fanfictions* treballats al darrer bloc de la proposta, és evident que la varietat de temes abordats a les ficcions mare o relacionats amb els personatges famosos que els inspiren poden donar peu a tractar qüestions molt arrelades a la quotidianitat dels lectors adolescents, com en el cas dels *fanfictions* en els que es reflecteixen casos d'assetjament escolar<sup>13</sup>. D'aquesta manera, el treball amb aquest gènere textual es pot redirigir per emprar-lo com un mecanisme efectiu de denúncia d'aquests casos i per fomentar la generació de conductes no violentes i més cooperatives entre l'alumnat.

Així mateix, també cal tenir en compte que en el cas concret dels *fanfictions* ens trobem amb una nul·la presència del català, ja que com sol succeir de forma habitual en el cas de les llengües minoritzades, el seu paper en les produccions culturals dissenyades d'acord amb els paràmetres de la cultura de masses no resulta prou rellevant en termes comercials. En aquest sentit, reivindicar la presència del català en aquest tipus de produccions podria contribuir a obrir una altra via de treball amb l'alumnat centrada en prestar més atenció a les llengües en les que es produeixen la majoria de textos de la cultura de masses amb els que estan més en contacte, un exercici amb el qual es podria acabar promovent una tasca de traducció que revertís la tendència generalitzada de consumir aquestes produccions en altres llengües sense plantejar-se mai la possibilitat d'una traducció o adaptació al català.

En definitiva, tot i que «la escritura personal en la Red tiene sentido», perquè «lo personal en tanto auténtico necesita dejarse ser» (Zafra, 2010: 82), cal seguir apostant per trobar lligams efectius per aconseguir que els nous tipus de textos digitals que s'estan generant no sorgeixin només com a fruit d'una rebel·lió enfront dels formats castradors (Íbid.) amb els que sovint s'associa els gèneres textuais clàssics i les

---

<sup>13</sup> Per corroborar que aquesta temàtica ha estat tractada en un nombre considerable de *fanfictions*, es referencia el resultat de la cerca amb el terme *bullying* al portal web *Archive of Our Own*: <https://archiveofourown.org/tags/Bullying/works>

preocupacions pròpies del context escolar, com en el cas del coneixement de la normativa lingüística.

Conseqüentment, «aquello que en algo nos identifica, lo que nos divierte, lo que nos gustaria haber dicho o pensado nosotros, lo que nos sirve para vivir y entender nuestro mundo» ha de poder ser vehiculat a través de formats textuais tant analògics com digitals que beguin alhora de fonts de diversa natura, ja que el contacte amb aquesta diversitat de materials facilita no sols el coneixement de la norma lingüística, sinó també l'assumpció de coneixements pragmàtics de la llengua que permetran als alumnes dominar alguns dels registres lingüístics existents i prendre consciència de com el llenguatge ens ajuda a comunicar allò que «contagia y no se aísla del mundo y sus bacterias, el yo en el cual nos vemos» (Íbid.) mitjançant la lectura i la creació de produccions textuais.

## 8. Bibliografia

- Aguilar, Consol; Alonso, María José; Padrós, María; Pulido, Miguel Ángel (2010). *Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 67, p. 31-44. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Alcoverro, Carme (1998). *Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari*. Articles de didàctica de la llengua i la literatura, núm. 16, p. 49-59. Barcelona: Ed. Graó.
- Amaya, Jorge Orlando (2012). *La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*. Revista Enunciación, vol. 17, núm. 1, p. 22-39. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4224/6323>
- Beltrán, Luis (2000). *Notas para una teoría histórica de la novela*, dins de *Actas XIII Congreso AIH (Tomo III)*. Madrid: Ed. Castalia. [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih\\_13\\_3\\_076.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_076.pdf)
- Blanchot, Maurice (1977). *Falsos pasos [Faux pas (1943)]*; trad. cast. d'Ana Aibar Guerra. València: Pretextos.
- Borja i Sanz, Joan (2001). *Carmelina Sánchez-Cutillas: Matèria de memòria*, dins de *Literatura autobiogràfica. Història, memòria i construcció del subjecte*. Paiporta-València: Ed. Denes.
- Borràs, Jordi (2010). *Taller de creació literària. La literatura del «jo»*. Anàlisi d'una pràctica docent a l'IES Campanar. Universitat de València: Dipòsit digital Roderic. <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31140/Borras%20Talens%20Jordi%20Taller%20escritura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bou, Enric (1993). *Papers privats. Assaig sobre les formes literàries autobiogràfiques*. Barcelona: Edicions 62.
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Colomer, Teresa (2008) *Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents*, dins Colomer, Teresa (coord.) et al.; amb la col·laboració d'Evelyn Arizpe et al. (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Ed. Graó.
- Díaz, Jenny Natalia (2009). *Formas emergentes de la literatura: el fanfiction desde los estudios literarios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis34.pdf>
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Francés, M. Àngels (2008). *Des de l'ombra: les dones i l'escriptura de diaris*. L'Espill. Segona època, núm. 30, p. 61-71. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12424/1/Les%20dones%20i%20l\\_escrptura%20de%20diaris%20L\\_Espill.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12424/1/Les%20dones%20i%20l_escrptura%20de%20diaris%20L_Espill.pdf)
- Garcia, Manuel; Pitarch, Manel (1998). *De Ramón Llull a Joan Fuster a través de la literatura confessional i de l'examen de consciència*, dins Mas i Vives, Joan; Miralles i Montserrat, Joan; Rosselló, Pere (coord.) (1998). *Actes de l'onze col·loqui internacional de llengua i literatura catalanes. Palma (Mallorca) 8-12 setembre 1997* (vol. I). Barcelona: Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Genette, Gerard (1979). *Introduction a l'architexte*. Paris: Editions du Seuil.
- Jover, Guadalupe (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- Kohan, Silvia Adela (2000). *De la autobiografia a la ficción*. Barcelona: Ed. Grafein.
- Lahire, Bernard (comp.) (2004). *Conclusión. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria*, dins *Sociología de la lectura*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Lianas, Gemma (2008). *El diari lila de la Carlota*. Barcelona: Ed. Empúries.
- Livingstone, S. (2007). *Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet*. Revista Telos, octubre-diciembre, núm. 73. <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuatrerno.asp@idarticulo=2&rev=73.htm>
- Lluch, Gemma (2014). *Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red*. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, núm. 11, p. 8-20. [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2014.11.01/433](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01/433)

- Maestre, Antoni (2004). *L'ús de la carta i del correu electrònic en la narrativa per a joves actual*, dins Cortés, Carles; Espinós, Joaquim; Esteve, Anna; Francés, Àngels (coord.) (2004). *Epístola i literatura. Epistolaris. La carta: estratègies literàries*. Paiporta-València: Ed.Denes.
- Mallart, Joan; Sarramona, Jaume (coord.) (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)*. Direcció general d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.  
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf>
- Margallo, Ana M.<sup>a</sup> (2008). *Entre llegir com a nois i noies i llegir com a adults: el paper dels «best-sellers»*, dins Colomer, Teresa (coord.) et al.; amb la col·laboració d'Evelyn Arizpe et al. (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Ed. Graó.
- Martí, Antoni (2001). *Escriure la fam. El diari literari o l'escriptura del present*, dins Balaguer, Enric; Borja, Joan; Espinós, Joaquim; Francés, Maria Àngels (2001). *Literatura autobiogràfica. Història, memòria i construcció del subjecte*. Paiporta-València: Ed.Denes.
- Mondria, Alfred (2001). *Estratègies autobiogràfiques per a la construcció d'un personatge: Josep Pla*, dins Balaguer, Enric; Borja, Joan; Espinós, Joaquim; Francés, Maria Àngels (2001). *Literatura autobiogràfica. Història, memòria i construcció del subjecte*. Paiporta-València: Ed.Denes.
- Murgades, Josep (1974). *Sobre memòries i dietaris: intent de caracterització d'un gènere*. Els Marges: revista de llengua i literatura, núm. 1, p. 114-118.
- Olid, Isabel (2008). *Entre nois i noies: la força dels estereotips. La nova «chick lit» per a adolescents*, dins Colomer, Teresa (coord.) et al.; amb la col·laboració d'Evelyn Arizpe et al. (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Ed. Graó.
- Oliver, Maria-Antònia (2008). *Joana E.* Barcelona: Ed. 62.
- Pagés, Vicenç. (1998). *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Ed. Empúries.
- Ramon, Estrella (1999). *M'escriuràs?* Alzira: Ed. Bromera.
- Riera, Carme (2004). *Un diàleg ajornat: la carta*, dins Cortés, Carles; Espinós, Joaquim; Esteve, Anna; Francés, Àngels (coord.) (2004). *Epístola i literatura. Epistolaris. La carta: estratègies literàries*. Paiporta-València: Ed.Denes.
- (1999). *Temps d'una espera*. Barcelona: Ed. Columna.
- Rodoreda, Mercè (1992). *Cartes a l'Anna Murià: 1939-1956*. Barcelona: Edicions de l'Eixample.
- Rodríguez-Valls, Fernando (2008). *Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar*. Lectura y vida: revista llatinoamericana de lectura, vol. 29, núm. 2, p. 56-63.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29\\_02\\_Rodriguez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Rodriguez.pdf)

- Ruiz del Corral, Manuel (2017). *Ser digital. Hacia una relación consciente con la tecnología*. Madrid: Ed. Kolima.
- Silva-Díaz, M<sup>a</sup> Cecilia (2008). *Entre el text i la imatge: els àlbums il·lustrats i altres tipus de llibres*, dins Colomer, Teresa (coord.) et al.; amb la col·laboració d'Evelyn Arizpe et al. (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Ed. Graó.
- Sontag, Susan (2006). *Sobre la fotografia [On photography (1973)]*, trad.cast. de Carlos Gardini. Ciutat de Mèxic: Santillana Ediciones Generales.
- Zafra, Remedios (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid: Fórcola Ediciones.

## 9. Annexos

### 9.1. Annex 1

#### Proposta didàctica

*Confessions textuais: de les cartes, els diaris i les memòries novel·lades al Whatsapp, Instagram i els fanfictions*

<b>Àrea principal i àrees relacionades:</b>  Llengua catalana i literatura (àrea principal)  Educació visual i plàstica (àrea relacionada)	Sessions: 14
<b>Objectius didàctics</b>	<b>Competències d'àrea i actituds</b>
1) Reconèixer els gèneres autobiogràfics presentats (cartes, diaris i dietaris i memòries novel·lades) i familiaritzar-se amb els seus trets principals a partir dels models analitzats.	C2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.
2) Identificar els recursos discursius propis dels gèneres autobiogràfics treballats (ús de la primera persona del singular, to introspectiu, creació de la ficció a partir de l'experiència pròpia).	C1. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics.
3) Reflexionar sobre l'impacte en la construcció de la subjectivitat que tenen els textos autobiogràfics i enllaçar aquestes impressions amb l'ús habitual de les TIC per reconceptualitzar-lo.	C11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.  A1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.
4) Planificar i redactar adaptacions i produccions textuais originals que s'ajustin a les característiques de les plataformes digitals designades i que mantinguin relació amb els gèneres textuais treballats.	C4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.  C12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.



## Continguts

### **Dimensió comprensió lectora**

#### Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15)

- Comprensió escrita: global, literal i interpretativa.
- Reconeixement del tipus de text.
- Distinció d'idees rellevants i secundàries, realització d'hipòtesis i d'inferències.
- Criteris de selecció i valoració de la informació: adequació a l'objectiu i al context de l'activitat proposada.
- Contrast amb coneixements propis.

### **Dimensió expressió escrita**

#### Esriptura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15)

- Adequació: registre lingüístic, adequació lèxica i sintaxi adequada a la situació comunicativa.
- Coherència: ordenació i estructuració dels continguts.
- Cohesió: ordenació i estructuració dels continguts, expansió de textos i connexió de les idees.
- Correcció: puntuació, ordenació per paràgrafs, estratègies de revisió i reparació senzilles.
- Producció creativa basada en les pròpies experiències i en situacions no reals.

### **Dimensió literària**

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

- Estructura.
- Aspectes formals.
- Recursos estilístics i retòrics.

#### Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos d'obres lliures i/o de l'època, utilitzant les convencions formals del gènere des d'una perspectiva lúdica i creativa (CC13)

### **Dimensió comunicació oral**

#### Interaccions orals presencials (CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1)

- Episodis de col·laboració lingüística, autocorreccions i correccions mútues, recerca i exposició d'informació, debats pautats i reglamentats, cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.

## Seqüenciació de la proposta didàctica

- Sessions 1-4

Activitats de la seqüència					
Fases	Activitats	Organització social i d'aula	Temps previst	Recursos materials	Evidències d'avaluació
C1	<p>Lectura en grup de fragments de la novel·la epistolar juvenil <i>M'escriràs?</i> (Estrella Ramon).</p> <p>Resposta col·lectiva de la bateria plantejada a l'entorn de les lectures realitzades.</p>	<p>Treball amb el grup-classe.</p> <p>Lectura conjunta en veu alta per facilitar el debat posterior a partir de la bateria de preguntes plantejada.</p> <p>Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual però tenint en compte totes les reflexions realitzades durant el debat.</p>	<p>60'</p> <p>(10' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar el debat i 10' perquè els alumnes anotin les conclusions extretes de la discussió als seus dossiers).</p>	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments treballats per facilitar-la als alumnes en cas de voler contextualitzar-los de forma més detallada.</p>	<p>Anotacions que el professor o professora vagi prenent durant el procés de debat i contrast posterior amb el resum escrit de les reflexions que els alumnes recullin als seus dossiers de treball.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%</p>
C2	<p>Lectura en grup de fragments del recull epistolar <i>Cartes a l'Anna Murià: 1939-1956</i> (Mercè Rodoreda).</p> <p>Resposta col·lectiva de la bateria plantejada</p>	<p>Treball amb el grup-classe.</p> <p>Lectura conjunta en veu alta per facilitar el debat posterior a partir de la bateria de preguntes plantejada.</p>	<p>60'</p> <p>(10' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar el debat i 10' perquè els alumnes anotin les conclusions extretes de</p>	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments de textos treballats per facilitar-la als alumnes en</p>	<p>Anotacions que el professor o professora vagi prenent durant el procés de debat i contrast posterior amb el resum escrit de les reflexions que els alumnes recullin als seus</p>

	a l'entorn de les lectures realitzades.	Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual, però tenint en compte totes les reflexions realitzades durant el debat.	la discussió als seus dossiers).	cas de voler contextualitzar-los de forma més detallada.	dossiers de treball.  <b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%
D1	Lectura en grup de textos teòrics sobre el gènere epistolar i el del correu electrònic.  Realització de les activitats plantejades de forma individual i posada en comú conjunta per detectar possibles inferències errònies en la conceptualització de les característiques centrals dels gèneres textuais treballats.	Treball amb el grup-classe.  Lectura en veu alta dels textos teòrics i del vocabulari per garantir l'aprehensió efectiva del seu contingut.  Realització individual de les tasques plantejades amb l'assessorament del professor o professora per monitoritzar de forma efectiva el treball dels alumnes. Tot i així, la posada en comú final ha de servir de referència general per propiciar que els alumnes detectin els seus errors de	60' (5' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar les activitats de forma individual, 15' per dur a terme la correcció conjunta i resoldre les possibles inferències errònies).	Dossier de treball dels alumnes.  Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments de textos teòrics a l'entorn dels gèneres treballats perquè els alumnes es familiaritzin amb aquest material especialitzat.	Revisió de les respostes individuals redactades pels alumnes als seus dossiers de treball i contrast amb les anotacions que el professor o professora haurà pres durant la correcció conjunta sobre les possibles inferències errònies que hagi detectat en aquest procés.  Mitjançant aquest contrast, el professor o professora podrà avaluar de forma efectiva si els alumnes han realitzat un procés de revisió de les respostes inicials donades i

		conceptualització de forma cada cop més autònoma.			<p>si s'està duent a terme una conceptualització correcta dels gèneres textuals treballats.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%</p>
S1	<p>Redacció per parelles de l'adaptació a missatges de WhatsApp d'una de les cartes del volum <i>Cartes a l'Anna Murià, 1939-1956</i> d'acord amb la consigna plantejada.</p> <p>Adaptació elaborada d'acord amb les indicacions especificades a la consigna i al pla de treball.</p>	<p>Un cop s'hagi llegit la consigna i el pla de treball en veu alta, es durà a terme una redistribució del grup en parelles per tal de poder iniciar la tasca de redacció a l'aula.</p> <p>El professor o professora monitoritzarà el procés de redacció dels alumnes per confirmar que se segueixen les directrius donades i per resoldre els dubtes de caràcter individual que puguin sorgir durant el procés de planificació i d'escriptura. En cas de que aquests dubtes siguin generalitzats, caldrà plantejar una posada en</p>	60' (10-15' minuts per llegir de forma conjunta la consigna i 45-50' per poder dur a terme la tasca de producció textual a classe).	Dossier de treball dels alumnes i fulls en blanc per facilitar-los la realització d'un esborrany de planificació del text, el qual s'haurà d'adjuntar a la producció final elaborada.	<p>Producció textual elaborada d'acord amb les instruccions atorgades a la consigna presentada al dossier de treball. Caldrà que consti el nom de l'alumne o alumna que ha redactat les intervencions de cada personatge perquè es pugui avaluar cadascuna per separat.</p> <p>Així mateix, el professor o professora també revisarà l'esborrany de planificació del text elaborat pels alumnes per contrastar la informació amb la producció final. Així podrà observar si s'han realitzat canvis respecte a les</p>

		comú per resoldre'ls.			<p>idees inicials i si han estat per millorar la producció textual final.</p> <p>Els indicadors d'avaluació que es tindran en compte per avaluar la producció se centraran en les indicacions donades a la consigna i a pla de treball, així com tots aquells que es tenen en consideració per valorar una producció escrita en llenguatge col·loquial.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%</p>
--	--	-----------------------	--	--	---

- Sessions 4-8

Activitats de la seqüència					
Fases	Activitats	Organització social i d'aula	Temps previst	Recursos materials	Evidències d'avaluació
C1	<p>Lectura en grup de fragments de <i>El diari lila de la Carlota</i> (Gemma Lienas).</p> <p>Resposta col·lectiva de la bateria plantejada</p>	<p>Treball amb el grup-classe.</p> <p>Lectura conjunta en veu alta per facilitar el debat posterior a partir de la bateria de preguntes plantejada.</p>	60' (10' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar el debat i 10' perquè els alumnes anotin les conclusions)	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments treballats per</p>	<p>Anotacions que el professor o professora vagi prenent durant el procés de debat i contrast posterior amb el resum escrit de les reflexions que els alumnes</p>

	a l'entorn de les lectures realitzades.	Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual però tenint en compte totes les reflexions realitzades durant el debat.	extretes de la discussió als seus dossiers).	facilitar-la als alumnes en cas de voler contextualitzar-los de forma més detallada.	recullin als seus dossiers de treball.  <b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%
C2	Lectura en grup de fragments de <i>Temps d'una espera</i> (Carme Riera).  Resposta col·lectiva de la bateria plantejada a l'entorn de les lectures realitzades.	Treball amb el grup-classe.  Lectura conjunta en veu alta per facilitar el debat posterior a partir de la bateria de preguntes plantejada.  Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual però tenint en compte totes les reflexions realitzades durant el debat.	60' (10' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar el debat i 10' perquè els alumnes anotin les conclusions extretes de la discussió als seus dossiers).	Dossier de treball dels alumnes.  Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments treballats per facilitar-la als alumnes en cas de voler contextualitzar-los de forma més detallada.	Anotacions que el professor o professora vagi prenent durant el procés de debat i contrast posterior amb el resum escrit de les reflexions que els alumnes recullin als seus dossiers de treball.  <b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%
D1	Lectura en grup de textos teòrics sobre el gènere del diari personal, sobre el paper de la fotografia associat a la plasmació del present i sobre les diferències entre	Treball amb el grup-classe.  Lectura en veu alta dels textos teòrics i del vocabulari per garantir l'aprehensió	'60 (5' per realitzar la lectura en grup, 40 per realitzar les activitats de forma individual, 15' per dut a terme la	Dossier de treball dels alumnes.  Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments de textos teòrics a	Revisió de les respostes individuals redactades pels alumnes als seus dossiers de treball de les activitats plantejades i contrast amb les

	<p>els textos escrits per homes i dones.</p> <p>Realització de les activitats plantejades de forma individual i posada en comú conjunta per detectar possibles inferències errònies en la conceptualització de les característiques centrals del gènere textual treballat i en la percepció de les construccions socials associades a les diferències de sexe-gènere.</p>	<p>efectiva del seu contingut.</p> <p>Realització individual de les tasques plantejades amb l'assessorament del professor o professora per monitoritzar de forma efectiva el treball dels alumnes. Tot i així, la posada en comú final ha de servir de referència general per propiciar que els alumnes detectin els seus errors de conceptualització de forma cada cop més autònoma.</p>	<p>correcció conjunta i resoldre les possibles inferències errònies).</p>	<p>l'entorn del gènere treballat perquè els alumnes es familiaritzin amb aquest material especialitzat.</p>	<p>anotacions que el professor o professora haurà pres durant la correcció conjunta sobre les possibles inferències errònies que hagi detectat en aquest procés.</p> <p>Mitjançant aquest contrast, el professor o professora podrà avaluar de forma efectiva si els alumnes han realitzat un procés de revisió de les respostes inicials donades i si s'està duent a terme una conceptualització correcta del gènere textual treballat i del tema al qual ha estat associat (la socioconstrucció de la masculinitat i la feminitat).</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%</p>
S1	<p>Redacció individual de la publicació d'Instagram demandada d'acord amb les</p>	<p>Un cop s'hagi llegit la consigna i el pla de treball en veu alta, els alumnes iniciaran el</p>	<p>60' ('10 minuts per llegir de forma conjunta la consigna i el</p>	<p>Dossier de treball dels alumnes i fulls en blanc per facilitar-los realització</p>	<p>Producció textual elaborada d'acord amb les instruccions atorgades a la consigna i al pla</p>

	<p>directrius atorgades a la consigna i seguint el pla de treball plantejat.</p>	<p>procés de redacció individual de la seva publicació.</p> <p>En el cas de la recerca d'imatges o de la realització de fotografies demandada per completar l'activitat, es recomana dedicar-hi els darrers minuts de la sessió o bé demanar als alumnes que realitzin aquesta part de la tasca a casa.</p>	<p>pla de treball i 50' per poder dur a terme la tasca de producció textual a classe).</p> <p>En cas de disposar d'equip informàtic, es recomana que el professor o professora destini uns 10' minuts de la segona part de la sessió per demanar als alumnes que busquin imatges per elaborar la seva publicació o que pensin en la mena de fotografia que volen fer servir per acabar de configurar-la.</p>	<p>d'esquemes i esborranys del seu text, els quals hauran d'entregar junt a la producció textual final.</p> <p>Equip informàtic per poder realitzar la cerca d'imatges a l'aula o recomanació del seu ús a casa per poder conferir el text multimodal demandat.</p>	<p>de treballs presentat al dossier de treball.</p> <p>Així mateix, el professor o professora també revisarà els esquemes i esborranys que els alumnes hagin realitzat durant la fase de planificació del seu text per comprovar que s'han seguit les directrius marcades i que s'ha dut a terme un procés de reescriptura i millora del text fins a arribar a la configuració de la producció final.</p> <p>Els indicadors d'avaluació que es tindran en compte per avaluar la producció se centraran en les indicacions donades a la consigna i a pla de treball, així com tots aquells que es tenen en consideració per valorar una producció escrita en llenguatge col·loquial.</p>
--	--	---	--	---	---



					<p>En el cas de l'activitat d'aprofundiment, el professor o professora la tindrà en compte com a complement a l'activitat plantejada.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 25%</p>
--	--	--	--	--	---

- Sessions 8-13

Activitats de la seqüència					
Fases	Activitats	Organització social i d'aula	Temps previst	Recursos materials	Indicadors d'avaluació
C1	<p>Lectura en grup de fragments de <i>Joana E</i> (Maria-Antònia Oliver).</p> <p>Resposta col·lectiva de la bateria plantejada a l'entorn de les lectures realitzades.</p>	<p>Treball amb el grup-classe.</p> <p>Lectura conjunta en veu alta per facilitar el debat posterior a partir de la bateria de preguntes plantejada.</p> <p>Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual però tenint en compte totes les reflexions</p>	<p>60' (10' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar el debat i 10' perquè els alumnes anotin les conclusions extretes de la discussió als seus dossiers).</p>	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments treballats per facilitar-la als alumnes en cas de voler contextualitzar-los de forma més detallada.</p>	<p>Anotacions que el professor o professora vagi prenent durant el procés de debat i contrast posterior amb el resum escrit de les reflexions que els alumnes recullin als seus dossiers de treball.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 15%</p>

		realitzades durant el debat.			
C2	<p>Lectura en grup de fragments de <i>Joana E</i> (Maria-Antònia Oliver).</p> <p>Resposta col·lectiva de la bateria plantejada a l'entorn de les lectures realitzades.</p>	<p>Lectura conjunta en veu alta per facilitar el debat posterior a partir de la bateria de preguntes plantejada.</p> <p>Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual però tenint en compte totes les reflexions realitzades durant el debat.</p>	60' (10' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar el debat i 10' perquè els alumnes anotin les conclusions extretes de la discussió als seus dossiers).	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments treballats per facilitar-la als alumnes en cas de voler contextualitzar-los de forma més detallada.</p>	<p>Anotacions que el professor o professora vagi prenent durant el procés de debat i contrast posterior amb el resum escrit de les reflexions que els alumnes recullen als seus dossiers de treball.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 15%</p>
D1	<p>Lectura en grup de textos teòrics sobre el gènere de la novel·la i sobre el de les memòries.</p> <p>Realització de les activitats plantejades de forma individual i posada en comú conjunta per detectar inferències errònies sobre la conceptualització de la novel·la i de les memòries.</p>	<p>Treball amb el grup-classe.</p> <p>Lectura en veu alta dels textos teòrics i del vocabulari per garantir l'aprehensió efectiva del seu contingut.</p> <p>Realització individual de les tasques plantejades amb l'assessorament del professor o professora per monitoritzar de forma efectiva el treball dels alumnes. Tot i així, la posada en comú final ha de servir de</p>	60' (5' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar les activitats de forma individual, 15' per dut a terme la correcció conjunta i resoldre les possibles inferències errònies).	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Còpia de l'obra de la qual s'han extret els fragments de textos teòrics a l'entorn del gènere treballat perquè els alumnes es familiaritzin amb aquest material especialitzat.</p>	<p>Revisió de les respostes individuals redactades pels alumnes als seus dossiers de treball de les activitats plantejades i contrast amb les anotacions que el professor o professora haurà pres durant la correcció conjunta sobre les possibles inferències errònies que hagi detectat en aquest procés.</p> <p>Mitjançant aquest contrast, el professor o</p>

		referència general per propiciar que els alumnes detectin els seus errors de conceptualització de forma cada cop més autònoma.			<p>professora podrà avaluar de forma efectiva si els alumnes ha realitzat un procés de revisió de les respostes inicials donades i si s'està duent a terme una conceptualització correcta del gènere textual treballat.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 15%</p>
D2	<p>Lectura en grup de textos teòrics sobre el gènere del <i>fanfiction</i>.</p> <p>Realització de les activitats plantejades de forma individual i posada en comú conjunta per detectar inferències errònies sobre la conceptualització del gènere treballat.</p>	<p>Treball amb el grup-classe.</p> <p>Lectura en veu alta dels textos teòrics per garantir-ne l'aprehensió per part dels alumnes.</p> <p>Realització individual de les tasques plantejades amb l'assessorament del professor o professora per monitoritzar de forma efectiva el treball dels alumnes. Tot i així, la posada en comú final ha de servir de referència general per propiciar que els</p>	60' (5' per realitzar la lectura en grup, 40' per realitzar les activitats de forma individual, 15' per dur a terme la correcció conjunta i resoldre les possibles inferències errònies).	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>Equip informàtic per poder consultar els enllaços facilitats al dossier en aquells casos en els quals els alumnes desconeguin per complet el gènere del <i>fanfiction</i>.</p> <p>Per agilitzar aquest procés, es recomana que el professor o professora demani als alumnes durant la sessió prèvia</p>	<p>Revisió de les respostes individuals redactades pels alumnes als seus dossiers de treball de les activitats plantejades i contrast amb les anotacions que el professor o professora haurà pres durant la correcció conjunta sobre les possibles inferències errònies que hagi detectat en aquest procés.</p> <p>Mitjançant aquest contrast, el professor o professora podrà avaluar de forma</p>

		<p>alumnes detectin els seus errors de conceptualització de forma cada cop més autònoma.</p> <p>En el cas del material web facilitat, el professor o professora corroborarà que la seva consulta ha contribuït a que els alumnes conceptualitzin correctament el gènere textual.</p>		<p>si estan familiaritzats amb el gènere, ja que així se'ls podran facilitar les adreces perquè facin una consulta prèvia a casa que els serveixi d'introducció al treball que es farà posteriorment a l'aula.</p>	<p>efectiva si els alumnes ha realitzat un procés de revisió de les respostes inicials donades i si s'està duent a terme una conceptualització correcta del gènere textual treballat.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 15%</p>
S1	<p>Redacció individual del <i>fanfiction</i> d'acord amb les directrius atorgades a la consigna i seguint el pla de treball plantejat.</p>	<p>Un cop s'hagi llegit la consigna i el pla de treball en veu alta, els alumnes iniciaran el procés de redacció individual del seu <i>fanfiction</i>.</p> <p>Com que es tracta de l'activitat de redacció més extensa demandada al llarg de tota la proposta, es recomana prioritzar la realització dels esquemes plantejats com a pas previ de redacció i la realització d'un primer</p>	<p>60' (10' minuts per llegir de forma conjunta la consigna i el pla de treball i 50' per poder dur a terme els esquemes i un primer esborrany del text a classe).</p>	<p>Dossier de treball dels alumnes i fulls en blanc per facilitar-los la realització d'esquemes i esborrany, els quals hauran d'entregar junt a la producció textual final.</p> <p>Equip informàtic i de projecció per poder donar compte d'algun exemple il·lustratiu del tipus de producció demandada, sobretot si es detecten dubtes generalitzats a l'hora de buscar produccions</p>	<p>Producció textual elaborada d'acord amb les instruccions atorgades a la consigna i al pla de treballs presentats al dossier de treball.</p> <p>Així mateix, el professor o professora també revisarà els esquemes i esborrany que els alumnes hagin realitzat durant la fase de planificació del seu text per comprovar que s'han seguit les directrius marcades i que s'ha dut a terme</p>

		<p>esborrany, de manera que la redacció final del text es pugui dur a terme a casa.</p> <p>En el cas de l'activitat complementària per fomentar la difusió més enllà de l'aula, es recomana parlar amb els alumnes interessats per poder elaborar un pla de treball individualitzat que els faciliti l'accés a les plataformes virtuals a partir de les quals es farà aquesta difusió.</p>		<p>mare que serveixin de punt de partida pel <i>fanfiction</i>.</p> <p>En el cas de l'activitat complementària, es recomana conèixer el nivell de competència digital dels alumnes i els equipaments informàtics dels que disposen fora del centre escolar per poder dotar-los dels ajuts i recursos necessaris a l'hora de dur a terme aquesta difusió.</p>	<p>un procés de reescriptura i millora del text fins a arribar a la configuració de la producció final.</p> <p>Els indicadors d'avaluació que es tindran en compte per avaluar la producció se centraran en les indicacions donades a la consigna i a pla de treball, així com tots aquells que es tenen en consideració per valorar una producció escrita en llenguatge col·loquial. En el cas d'aquesta producció, també es tindrà en compte la voluntat d'afegir material complementari (<i>fanart</i>) per acompanyar el text.</p> <p>L'activitat complementària que es planteja està únicament enfocada a la difusió més enllà de l'aula del material elaborat, motiu pel qual no es té en consideració</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>en termes d'avaluació sumativa.</p> <p><b>Valor que se li dona a l'evidència:</b> 40%</p>
--	--	--	--	--	--

- Sessió 14

Activitats de la seqüència					
Fases	Activitats	Organització social i d'aula	Temps previst	Recursos materials	Indicadors de valoració
S1	<p>Lectura i debat en grup de la bateria de preguntes plantejada.</p> <p>Redacció individual de les respostes a partir del debat realitzat. S'encoratjarà els alumnes a donar respostes on també quedin plasmats els seus dubtes a l'entorn de les qüestions plantejades.</p>	<p>Lectura en veu alta de les preguntes plantejades amb tot el grup-classe i dinamització d'un debat obert a partir d'aquests interrogants.</p> <p>Un cop finalitzat l'intercanvi d'opinions entre l'alumnat, es demanarà que responguin a les qüestions plantejades de forma individual però tenint en compte totes les reflexions realitzades i els possibles dubtes no</p>	<p>60' (5-10' per llegir la bateria de preguntes de forma conjunta, 40-45' per desenvolupar el debat i 10-15' per respondre de forma individual a les preguntes plantejades).</p>	<p>Dossier de treball dels alumnes.</p> <p>S'encoratjarà els alumnes a que tinguin presents els referents de les activitats realitzades prèviament per respondre a algun dels interrogants plantejats, ja que el seu record o consulta pot ajudar-los a configurar alguna reflexió concreta.</p>	<p>El professor o professora anirà prenent anotacions durant el debat encaminades a constatar si els alumnes han pogut dur a terme la reflexió metaliterària i metacognitiva a l'entorn dels gèneres treballats i en relació amb l'ús més reflexiu de les xarxes socials que s'aspirava a incentivar mitjançant aquesta proposta.</p> <p>L'anàlisi de les respostes ofertes pels alumnes als seus dossiers de treball li</p>

		<p>resultats que encara tinguin.</p>			<p>permetrà corroborar si s'han dut a terme canvis significatius entre les opinions que els alumnes han expressat durant el procés de debat a l'aula i les que han decidit plasmar un cop conclòs aquest intercanvi d'opinions.</p> <p>Es recomana que el professor o professora empri referents sorgits del mateix debat per conformar un comentari que permeti a l'alumne/a continuar aprofundint en la reflexió feta, de manera que se l'encamini cap a la realització d'un procés de revisió i aprenentatge cada cop més autònom.</p>
--	--	--------------------------------------	--	--	---

### **Criteris d'avaluació**

D'acord amb les remarques realitzades a l'apartat referit als indicadors d'avaluació de les activitats plantejades, es proposa un sistema d'avaluació que atorga un pes força equitatiu a totes les tasques presentades, ja que es considera que la realització de totes elles permetrà als alumnes realitzar un recorregut didàctic efectiu mitjançant el qual

podran enllaçar aspectes vinculats a la comprensió lectora amb d'altres vinculats a la producció escrita.

Consegüentment, es planteja un mètode d'avaluació amb el qual es pugui anar fent un contrast constant entre l'activitat desenvolupada a l'aula de forma oral i el recull escrit que els alumnes hagin fet d'aquestes interaccions, tant en aquells casos en què s'ha dut a terme un debat mitjançant les bateries de preguntes plantejades com en aquells en què s'ha proposat una correcció conjunta final de les activitats realitzades de forma individual.

D'aquesta manera, l'avaluació d'aquestes activitats se centrarà en constatar el grau de coincidència entre les respostes redactades pels alumnes en els seus dossiers de treball i les anotacions que el professor o professora haurà anant prenent dels debats i les correccions realitzades a l'aula, ja que així podrà comprovar si els alumnes han realitzat processos efectius de síntesi dels debats i si ha dut a terme les reparacions pertinents en el cas de les correccions conjuntes realitzades.

En canvi, en el cas de les activitats de síntesi proposades, la progressió realitzada per part dels alumnes es corrobora a partir de la revisió dels esquemes i esborranys realitzats durant la fase de planificació del text i el contrast posterior amb la producció final entregada, ja que d'aquesta manera el professor o professora pot constatar si s'han seguit les directrius i les recomanacions que conformen la consigna i el pla de treball de cada activitat plantejada.

Així mateix, en el cas dels exercicis que es plantegen com a complement de dues de les tres activitats de síntesi proposades, el professor o professora valorarà la seva realització com a mostra d'una actitud proactiva per part dels alumnes enfront del material proposat, i en el cas de la plantejada per complementar l'activitat de síntesi del segon bloc es revisarà amb atenció el seu contingut, atès que pot servir d'indicador per esbrinar si els alumnes han aplegat correctament la qüestió del sexisme vehiculada a través d'aquest bloc d'activitats.

Finalment, l'activitat de cloenda plantejada permet corroborar si s'ha aconseguit dur a terme un procés de reflexió metaliterària a partir de tot el material prèviament treballat mitjançant un darrer debat a partir de la bateria de preguntes presentada. A diferència de les activitats anteriors, l'interès d'aquesta activitat és més aviat de caràcter valoratiu, ja que el que és pretén és confirmar que el desenvolupament de tota la proposta ha ajudat els alumnes a reflexionar sobre el seu ús habitual del gènere textuals digitals treballats i sobre la possibilitat de propiciar-ne de nous a partir dels temes i recursos textuals treballats al llarg de la proposta.

Consegüentment, es planteja que aquesta activitat quedi al marge de l'avaluació sumativa, ja que l'avaluació en termes quantitius d'aquesta mena de reflexions podria conduir a penalitzar-ne unes o a premiar-ne d'altres en funció de la percepció que el professor o professora tingui sobre l'èxit d'implementació de la proposta en aquesta àrea, una valoració que s'ha de fer justament a partir de les respostes ofertes pels alumnes en aquest apartat, no a partir de la seva percepció prèvia.

D'aquesta manera, l'avaluació certificativa queda restringida als tres blocs d'activitats plantejats prèviament, mentre que l'activitat de cloenda serà valorada a partir de les anotacions que el professor o professora realitzarà d'acord amb les respostes ofertes pels alumnes als seus dossiers de treball. Com s'ha fet constar en l'apartat relatiu als indicadors d'avaluació, cadascuna de les tasques plantejades al primer i al segon bloc té un pes del 25% respecte a la nota que s'atorgarà als alumnes per la consecució de



cada bloc, mentre que en el cas del tercer bloc es duu a terme una distribució percentual diferent, atès que s'afegeix una sessió més de descontextualització per poder conceptualitzar correctament els gèneres textuais treballats i que l'activitat de síntesi plantejada és la més complexa de les tres plantejades al llarg de la proposta.

Per aquestes dues raons, es considera oportú modificar sensiblement l'equitat prèvia pel que fa al pes quantitatiu atorgat a les activitats dels blocs anteriors, de manera que en aquest cas les activitats de contextualització i descontextualització tenen un pes del 15% cadascuna, i l'activitat de síntesi té un pes del 40%.

El resultat final es calcularà realitzant una mitjana aritmètica a partir de les notes obtingudes als tres blocs d'activitats que conformen la proposta.

## 9.2. Annex 2

### Dossier de treball per a l'alumnat

#### Títol de la proposta

*Confessions textuals: de les cartes, els diaris i les memòries novel·lades al Whatsapp, Instagram i els fanfictions*

#### Bloc I. Cartes i WhatsApps

#### Activitat 1

##### Per posar-nos en situació

Abans d'iniciar la lectura, tingueu present que els textos escollits formen part de la novel·la epistolar *M'escriuràs*, d'Estrella Ramon. Són cartes escrites a la Cinta, una noia tortosina que passa les seves vacances d'estiu a Peníscola, un poble del Baix Maestrat (Castelló de la Plana), i per tant algunes de les expressions que es fan servir són pròpies del tortosí.

- a) Llegeix en veu alta els textos següents i reflexioneu-hi en grup a partir de les preguntes que se us plantegen a sota:

#### Text 1

(...)

Tortosa, el dia me'l sé, però són festes

Hola, tros de Cinta!

Veritat que sóc el primer que t'escriu? Veritat que sí? He passat tots aquests dies, des que vas marxar, amenaçant de mort lenta i esgarrifosa qualsevol que gosés escriure't sense el meu permís.

MARTÍ = **NUMBER ONE**

Xiqueta, estàs **tronada**. Mira, que te'n vages a estudiar COU a València per la història del trasllat de ton pare és una putada, però és força major. Ara, que el mes de setembre et matricules en un curs intensiu d'alemany a Peníscola i et perdes totes les festes, això és d'**empollona** repel·lent. Ja t'ho has sentit.

Les festes són massa per a la carabassa, mai tan ben dit, perquè l'examen d'anglès em va anar fatal. És clar, en marxar tu, em vaig quedar sense classes

particulars que m'agradessen i el repàs d'en Falconetti és insuportable. Quin **tio** més petxina. El fàstic que m'inspira és proporcional a la seua alçada.

## Text 2

Tortosa, 23 de setembre de 1992

Hola Cinta:

Quina sort que tens, xiqueta! Tu, a Peníscola, amb dos pretendents per falta d'un (l'alemany i el ianqui) i jo aquí tota **penjadeta** del Jesús i ja veus, no em fa ni cas. Ja no sé si pensar que està encantat i no s'adona que m'agrada o si és que jo no li agrado a ell, o si és que a ell li agrada una altra. Què trobes? No ho sé. Estic feta un embolic i com més hi penso, menys m'aclareixo.

Què faries si fosses jo? Li diries que t'agrada? O passaries d'ell i faries per enamorar-te d'un altre?

De moment, el segon que més m'agrada és el Paco, però és que trobo que el Jesús m'agrada més. Potser és perquè és més gran que nosaltres (Ho saps, eh, que té dinou anys?) És que és tan **guapet!** No sé què faré. M'està entrant una **depre!** Quin desastre de curs m'espera: tu que marxas a viure a València i el Jesús que no em fa gens de cas...

Potser és que sóc massa poc decidida. Potser ni se n'ha adonat. Potser li hauria de demostrar més clarament que m'agrada. Què trobes? Potser sí, veritat?

Mira, saps què, quan acabe la teua carta, aniré a trucar-li a veure què fa.

(...)

De totes maneres, desitja'm sort amb el Jesús. Me'n cal **a cabassades**.

Una abraçada,

LA JÚLIA

### ➤ Comentem els textos

- 1) Quina és la diferència principal entre aquestes dues cartes i les que ens arriben de les institucions o les empreses? Creieu que tenen la mateixa funció?
- 2) Creieu que aquestes cartes estan escrites emprant un to formal o informal? Fixeu-vos en les paraules en negreta a l'hora de respondre.
- 3) Com descriuríeu la Cinta, d'acord amb la informació que en Martí i la Júlia en donen d'ella a les seves cartes?
- 4) Creieu que tenen la mateixa relació amb la Cinta (són germans, són amics...)? Diríeu que són relacions properes?
- 5) Com creieu que la Cinta respon a aquestes cartes? Escolliu una de les frases que li escriuen el Martí i la Júlia i penseu una resposta. Anoteu-la als vostres dossiers.

## Activitat 2

### Per posar-nos en situació

Abans d'iniciar la lectura, tingueu present que els textos escollits formen part d'un recull de cartes compilat per l'Anna Murià (1904-2002). L'autora catalana va conèixer a Mercè Rodoreda (1908-1983) quan totes dues treballaven juntes a la Institució de les Lletres Catalanes l'any 1936.

Arran de l'entrada de les tropes franquistes a Barcelona, totes dues emprenen el camí de l'exili. Finalment acabaran instal·lades junt a altres escriptors i intel·lectuals catalans a un castell proper a la població francesa de Roissy-en-Brie, lloc on la seva amistat es consolida plenament.

Bona part de les cartes escrites per Mercè Rodoreda que es recullen en aquest volum s'escriuen a partir del moment en què l'Anna Murià marxa junt al seu marit Agustí Bartra i altres intel·lectuals catalans a la República Dominicana, on s'inicia el seu exili a terres americanes. Mercè Rodoreda, en canvi, roman a Europa amb el seu company Armand Obiols, de manera que viu en primera persona els esdeveniments que marquen la Segona Guerra Mundial al continent.

- b) Llegiu en veu alta els textos següents i reflexioneu-hi en grup a partir de les preguntes que se us plantegen a sota.

### Text 3

5 abril 1940

Roissy-en-Brie

Estimada Anna:

Aquest matí he rebut la teva carta i la contesto ara, a mitja tarda. Fins ara no he pogut, m'he afectat molt. Estic sola a la casa. La meva mare viu a París amb el Jordi i està molt més animada; el teu pare, *charmant* com sempre i el *monsieur de madame* per una estona continua anant tres dies a París.

(...)

Estimada Anna, m'has fet molta falta i encara me'n faràs més. Abans, si no era feliç, em consolava pensant que verament la felicitat no existia. Avui, que em considero menys feliç que mai, no tinc ni aquell consol. Perquè existeix, Anna, ha existit uns quants mesos i una felicitat que tu ja saps com no em deixaven que fos completa. Anna, per què és tan difícil trobar persones que siguin igual o semblants a un? I que en trobar-les no vulguin –crec que si les coses es volen de debò... Aquests dos mesos últims han estat terribles, Anna... Tot això no t'ho volia dir i per això deixava passar estona abans de contestar-te. Volia escriure't una carta ben impersonal i fins i tot fer broma amb els cocos i la mosquitera, però no puc.

## Text 4

Bordeaux  
29 - II- 1945

Estimada Anna:

(...) T'he recordat molt més que no et penses i he enyorat més que no imaginaràs les teves sol·licituds maternals. Quantes vegades m'havies pujat el cafè amb llet al castell junt amb les notícies que l'endolcien o l'amargaven segons el vent d'on venia! "Diu que a les cinc t'esperarà al cementiri" o bé "La família torna!". Estimada Anna, vas lligada a la millor època de la meva vida. Sé que, tant si ens trobem d'aquí dos anys com deu, la nostra amistat serà tan saborosament fresca i tan colpidorament forta com quan corries pel parc una nit sense estrelles per advertir-nos que una tempesta acabava d'esclatar. Una amistat que, a més a més, assaonada pel temps i que l'absència haurà valorat. (...) Jo, ai lasseta de mi!, canvio d'angoixes com de vestit i de la blava passo a la groga que encara és pitjor. He passat penes i misèries, vaig viure sola un any i mig, he viscut molt i he produït poc. D'ençà que els alemanys són fora, és a dir, d'ençà que sento una sensació de seguretat al meu voltant (...), m'ha agafat la febre d'escriure. El drama és que no puc. Treballo fins l'embrutiment per a mal viure. Faig camises de dormir i combinacions per a un magatzem de luxe. Això sí, ho faig magistralment. Tinc una màquina i un maniquí i el meu desig més fervent és de veure-ho tot en flames. Confidències sentimentals? Mercè, Mercè, com t'has tornat? Aspiro com a suprema felicitat, a posseir un vestit de gasa negra amb estrelles brodades, *pailletés*, un braçalet bonic i moltes sabates exquisides. L'amor? No el vull ni amb minúscula, ni amb majúscula. És un joc que, a mi, em decep. No sé mai si guanyo o si perdo.

### ➤ Comentem els textos

- 1) Per què creieu que Rodoreda diu al primer text que volia escriure una carta impersonal? Per què creieu que no pot fer-ho?
- 2) A quin moment del passat fa referència Rodoreda a la segona carta? Com en parla (amb tristor, amb alegria...)? Com parla del seu present?
- 3) Considereu que aquestes cartes estan escrites en un to formal o informal? Justifiqueu la vostra resposta a partir de frases que apareguin a les cartes.
- 4) En quina llengua estan escrits els mots que apareixen en cursiva? Per què creieu que la fa servir l'autora?
- 5) Com descriuríeu la relació de Rodoreda amb Murià, pel que explica a les cartes?
- 6) Si fóssiu l'Anna Murià, com contestaríeu aquesta pregunta que li fa Mercè Rodoreda: "Anna, per què és tan difícil trobar persones que siguin igual o semblants a un?". Escriviu la resposta als vostres dossiers.

## ❖ Recapitulem

Les cartes que adreçem a persones properes estan escrites en un llenguatge informal, però tot i així poden contenir paraules d'altres llengües i paraules cultes en funció del nivell cultural de la persona que les escriu i de la que les llegeix. El que no ens trobarem és un llenguatge formal o especialitzat com el que es fa servir en cartes de l'administració o d'empreses.

A més, a les cartes que s'adreçen a persones properes es pot escriure sobre emocions i pensaments íntims, ja que el propòsit és mantenir un diàleg amb la persona a la qual s'està escrivint.

### Activitat 3

c. Llegiu en veu alta els textos següents i resoleu les activitats que se us plantegen a sota.

#### Text 5

Tant a la carta literària (...) com a la familiar es dona un anar i tornar constant, entre el jo i el tu (...). Però aquesta funció **conativa\*** amb la qual el subjecte emissor reclama l'atenció del receptor és un recurs de l'egocentrisme, característic de la llengua col·loquial, ja que no és altra cosa que el resultat de l'interès que té la persona que parla per convèncer la persona que escolta. (...) A la carta l'egocentrisme es manifesta de tres maneres diferents: de manera directa, emprant l'**apel·lació\*** o l'ordre, mitjançant imperatius (...), de manera indirecta, amb l'ús d'oracions impersonals o interrogacions retòriques, i finalment, com una variant d'aquesta forma indirecta empra la poca traça expressiva, les vacil·lacions (...) les reiteracions.

Riera, Carme. *Un diàleg ajornat: la carta*, dins d'*Epístola i literatura. La carta: estratègies literàries*. 2004: 333-334. Paiporta-València: Ed. Denes.

#### Vocabulari

**conativa:** funció amb la que es busca aconseguir un efecte determinat per part del receptor. Normalment l'associem a la realització de preguntes o precís

**apel·lació:** estratègia discursiva que permet captar l'atenció del receptor mitjançant una pregunta ("què m'has trucat?")

- 1) Identifiqueu els tres tipus de recursos als que fa referència Riera a les cartes treballades. Reviseu els textos i copieu l'inici d'aquelles frases on aparegui reflectida cada funció. Si les frases tenen més d'una funció, copieu-les a tots els apartats on pertoqui.

Apel·lació	Pregunta retòrica	Reiteració

- 2) Redacteu un exemple de cada tipus de recurs tal com el faríeu servir en una conversa de WhatsApp amb un amic o una amiga.

### Text 6

L'*email* és un dels gèneres discursius presents en la comunicació habitual dels joves, juntament amb (...) els missatges tramesos per telèfon mòbil i els xats. (...) Aquests nous gèneres tenen la particularitat de compartir el mateix canal electrònic (...) i de pertànyer a la modalitat escrita de la llengua, però estan fortament influïts per les característiques del discurs oral, ja que, en realitat pretenen ser un tipus de comunicació eminentment oral però constreta pel mitjà de producció escrit.

(...)

Cal pensar en la varietat de correus electrònics existents: n'hi ha que compleixen la finalitat de saludar (...) i n'hi ha que contenen un text extens de caràcter personal que no pretenen simplement saludar sinó contar o demanar informació.

Antoni Maestre. *L'ús de la carta i del correu electrònic en la narrativa per a joves actual*, dins d'*Epístola i literatura. Epistolaris. La carta: estratègies literàries*. 2004: 429-430. Paiporta-València: Ed. Denes.

- 1) Redacteu una frase que faríeu servir en un conversa de WhatsApp amb un amic o una amiga amb el que teniu una relació propera especificant abans els següents aspectes:
- Tema sobre el que li parleu:
  - Ús d'abreviatures (*xk*, *xò*) i emoticones (si en feu servir o no):
- 2) Redacteu una frase que faríeu servir en una conversa de WhatsApp amb el vostre pare o la vostra mare especificant abans els següents aspectes:
- Tema sobre el que li parleu:
  - Ús d'abreviatures (*xk*, *xò*) i emoticones (si en feu servir o no):

- 3) Quin dels dos missatges que heu escrit s'assembla més al to de les cartes de *M'escriuràs*? Quin s'assembla més al to de les *Cartes a l'Anna Murià, 1939-1956*? Justifiqueu les vostres respostes i poseu-les en relació amb el tipus de correus electrònics diferents dels que parla Mestre en el seu text.

#### Activitat 4

##### De la carta al WhatsApp: *la Rodo* i *la Muri* tenen una conversa

Ara que ja coneixeu algunes de les característiques de les cartes i que heu pogut reflexionar sobre les semblances que presenten amb altres gèneres digitals dialogats, us proposem fer una adaptació del segon fragment de les *Cartes a l'Anna Murià: 1939-1956* treballat per convertir-lo en una conversa de WhatsApp entre els dos personatges, els quals passarem a identificar com *la Rodo* i *la Muri*.

#### Consigna de treball

Exercici per parelles.

Cada membre de la parella escriurà les intervencions d'un dels dos personatges (*la Rodo* o *la Muri*).

La informació de les intervencions de *la Rodo* ha d'estar basada en el contingut de la carta; les que fa *la Muri* hauran de ser inventades, però hauran de tenir relació amb la informació que *la Rodo* va donant al llarg de la conversa.

#### Pla de treball

##### Abans d'escriure

1. Segmenteu el text en frases. Cada frase ha de contenir informació que permeti elaborar un missatge de WhatsApp de *la Rodo*.
2. D'acord amb la informació que apareix a cada frase, anoteu el contingut i la forma que tindran les respostes de *la Muri* a sota (p.e. "pregunta sobre si *la Rodo* està enamorada").

##### Procés de redacció

3. Membre de la parella que escriu les intervencions de *la Rodo*: reescriure la informació de les frases en registre col·loquial.
4. Membre de la parella que escriu les intervencions de *la Muri*: redacció de les respostes en registre col·loquial d'acord amb les anotacions fetes.
5. Podeu introduir emoticones als missatges, però han de tenir relació amb el contingut.



## Presentació

6. Heu de presentar els missatges en format de conversa de WhatsApp. Podeu imitar el format de la plataforma dibuixant-lo o creant una conversa entre vosaltres canviant-vos els noms pels dels personatges per imprimir-la. Afegiu també els esborranys i esquemes que hagueu elaborat abans d'escriure-la.

## Bloc II. Diaris i Instagram

### **Activitat 5**

#### **Per posar-nos en situació**

*El diari lila de la Carlota* és una obra de ficció escrita per Gemma Lienas. La protagonista és la Carlota, una noia de catorze anys que comença a escriure un diari on reflexiona sobre el sexisme i les actituds masclistes amb les que va entrant en contacte de forma quotidiana.

- a. Llegiu en veu alta els textos següents i reflexioneu-hi en grup a partir de les preguntes que se us plantegen a sota:

### Text 7

9 de gener

(...)

La nena se l'escolta amb aires de dubte. Com si no s'acabés de creure el que en Marc li diu. Mentrestant, s'ha lligat les mànigues de l'anorac a la cintura i les estreny, les estreny, les estreny, com si volgués arribar a desmuntar-se el cos en dues meitats.

- ¿I ara què fas? –li pregunta en Marc (...)
- M'aprimo –contesta ella.

En Marc em mira amb aire de desesperació.

- És la Sílvia. Avui a classe li han dit que està grassa.
- ¿Grassa? –al·lucino. De debò que és una nena NORMAL I CORRENT.
- Sí. M'ho han dit i per això no vull menjar pa amb xocolata. Les coses dolces engreixen...

Ags! Pobra criatura. Cinc anys, i ja l'estan matxacant amb aquesta bestiesa...

- ¿Tu vols ser capaç de fer puzles, aprendre a llegir (...)?
- És clar –crida ella, convençudíssima.
- Doncs, aleshores, has de continuar menjant bé, si no, el cervell i el cos se't debilitaran i no podràs.
- Guerra a les nines fifines! –cridem en Marc i jo, en anar cap a la parada de l'autobús.

## Text 8

20 de gener

(...)

Tinc un missatge de l'àvia. Diu:

«T'envio unes quantes dades perquè vegis de quina manera el model social se'ns imposa i els resultats són els que són.

A l'Estat espanyol:

- Per cada 100 hores treballades pels homes, les dones en treballen 110.
- De cada 100 pessetes procedents dels ingressos per treball, 81,4 són per als homes i 18,6 són per a les dones.
- Les dones guanyen, de mitjana, un 30% menys que els homes.

A més, segons l'Informe de les Nacions Unides, en la classificació que fa, referida a la qualitat de vida de tots els països del món:

- L'Estat espanyol ocupa el lloc 9 (...) pel que fa a l'índex de desenvolupament humà, que mesura el grau de benestar de l'ésser humà.

Però!

L'estat espanyol ocupa el lloc 26 (...) si es considera l'índex de desenvolupament de la dona, que mesura la disparitat entre els dos sexes en qüestions bàsiques.»

### ➤ Comentem els textos

- 1) Per què la Carlota diu que la nena de cinc anys a la que li han dit grassa és una “pobra criatura” i que “ja l'estan matxacant amb aquesta bestiesa”?
- 2) Per què la Carlota i en Marc marxen cridant “guerra a les nenes fifies” quan acaben de parlar amb la nena? Per què no fan cap menció als “nois fifins”?
- 3) De quina altra manera podria haver explicat la Carlota el contingut de la conversa que van tenir en Marc i ella amb la nena?
- 4) Quina conclusió extraieu de les dades que l'àvia de la Carlota li envia per missatge?
- 5) De quina altra manera podria haver explicat la Carlota el contingut d'aquest fragment?
- 6) Quina relació tenen aquestes dades amb l'escena de la nena que la Carlota ha explicat abans?

## Activitat 6

### Per posar-nos en situació

*Temps d'una espera* és el diari que Carmen Riera va decidir escriure quan va saber que estava embarassada per segon cop. L'autora adreça el text a la seva filla encara no nascuda, de manera que moltes de les reflexions que fa tenen a veure amb l'experiència de la maternitat i amb la condició femenina que mare i filla compartiran. L'autora és mallorquina, de manera que trobareu mots propis d'aquesta varietat dialectal als textos.

- b. Llegiu en veu alta els textos següents i reflexioneu-hi en grup a partir de les preguntes que se us plantegen a sota:

#### Text 9

20- XII- 1986

Ara que ja sé que ets una nina\*, un dolç projecte de nina, crec que aquestes notes tenen un altre sentit. Si fossis un nin seria distint, per molt que t'estimés, no podríem establir el mateix tipus de relació. La relació es basaria en la diferència, no en la semblança. A partir d'ara no sols escric a la recerca d'una destinatària implicada en els esdeveniments d'una manera directa sinó també d'una còmplice amb la qual compartesc el gènere i la història.

#### Vocabulari

**nina/nin:** “nena/nen” en balear

**compartesc:** “comparteixo” en balear

#### Text 10

8-I-1987

Comtempl\* un seguit de quadres d'Anunciacions\* que em semblen bellíssims i em fix\*, especialment, en el raig, (...) llum intensa que traspasa totes les teles i cau obliqua\* des del cel fins a tocar a la Verge (...).

La paraula, el verb és encarnat per via materna, però malgrat que el verb engendrador procedeix de la divinitat, la paraula femenina no esdevindrà sagrada. Fins i tot les referències a les profetesses, bíbliques o paganes (...) són niguloses\*, vagues... El cristianisme estipulà que la paraula sagrada fóra exclusivament masculina. Una apropiació que encara imprimeix caràcter i delimita espais, malgrat que la dona és dipositària de la llengua. Normalment és ella l'encarregada d'ensenyar les primeres paraules als fills que ha portat dins el seu ventre.

## Vocabulari

**contempl:** “contemplo” en balear

**Anunciació:** segons el cristianisme, moment en què l'arcàngel Gabriel li anuncia a la verge Maria que serà la mare de Jesús

**fix:** “fixo” en balear

**obliqua:** caure de forma inclinada, no recta

**niguloses:** enterbolides, poc clares

### ➤ Comentem els textos

- 1) Per què diu Riera que la relació que s'establirà entre la seva filla i ella serà diferent de la que hauria establert si tingués un nen?
- 2) Hi ha una “història dels homes” i una “història de les dones”? En què es diferencien?
- 3) Quina relació hi ha entre els quadres que observa Riera i la reflexió que acaba fent?
- 4) Com hauria desenvolupat Riera la seva reflexió si no hagués parlat del quadre de l'Enunciació?
- 5) A què fa referència Riera quan parla “d'apropiació que encara imprimeix caràcter i delimita espais” en el segon text?
- 6) Creieu que aquests textos estan escrits en un llenguatge informal o formal? Raoneu la vostra resposta fent servir frases dels textos.

### ❖ **Recapitulem**

Als diaris personals es parla sovint de situacions viscudes pels protagonistes, que són alhora els narradors de història. Sovint aquestes situacions poden donar lloc a una reflexió que l'autor o autora deixa plasmada al seu diari, i poden estar motivades per elements externs molt diversos (una conversa que es manté amb algú, una imatge vista recentment...).

## Activitat 7

- c. Llegiu en veu alta els textos següents i resolcu les activitats que se us plantegen a sota.

### Text 11

Els orígens formals del diari íntim estan ancorats al final del segle XVIII, en una època determinada per transformacions extraordinàries dins la societat occidental. Per això és consolidada com a forma d'expressió durant el segle XIX, època que intensifica aquesta aquestes transformacions.

(...)

El temps originari del diari íntim és, doncs, un temps de transformacions que ha esdevingut un temps de crisi. (...) Si l'individu s'interroga amb tanta avidesa sobre sí mateix, és perquè la seva situació trontolla i necessita trobar les bases per a un nou equilibri.

Martí, Antoni. *Escriure la fam. El diari literari o l'escriptura del present*, dins de *Literatura autobiogràfica. Història, memòria i construcció del subjecte*. 2001: 270-271. Paiporta-València: Ed. Denes

### Text 12

Fotografiar és apropiar-se d'allò fotografiat. Significa establir amb el món una relació determinada que sembla coneixement, i per tant poder (...). Allò que s'escriu d'una persona o d'un esdeveniment és (...) una interpretació (...). Les imatges fotogràfiques, més que enunciats, són fragments del món, miniatures de realitat que qualsevol pot fer o adquirir.

Sontag, Susan. *Sobre la fotografia* [*On photography* (1973)], trad.cast. de Carlos Gardini. 2006: 16-17. Ciutat de Mèxic: Santillana Ediciones Generales<sup>14</sup>.

- 1) Quins són els propòsits habituals que tenim quan escrivim un diari personal? Redacteu-los a la graella de sota.
- 2) Quins són els propòsits habituals que tenim quan fem (o ens fem, si és una *selfie*) una fotografia? Redacteu-los a la graella de sota.

Propòsits quan redactem un diari personal	Propòsits quan fem/ens fem una fotografia

<sup>14</sup> Traducció pròpia al català.


- 3) Compareu les respostes que heu donat a cada apartat. Assenyaleu les coincidències amb color verd i les diferències amb color vermell.

### Text 13

L'associació entre la delicada naturalesa femenina i l'escriptura autobiogràfica és tan antiga com el mateix naixement del gènere (...). Segons Meri Torras (1997: 360), «les dones únicament poden aspirar a una escriptura espontània, a través del cor (...) mentre que els homes (...) escriuen amb el cor si així ho volen, però també amb l'esperit (...) i amb estil literari». Siga amb el cor o amb l'esperit, el cas és que moltes de les pioneres que ingressen en l'escena literària durant l'Edat Moderna ho fan per la porta autobiogràfica (...). Mentre mantenien el silenci públic requerit, en privat resolien el conflicte de l'autodefinició mitjançant cartes d'aficionada, diaris íntims i anotacions confinades a l'espai domèstic.

Francés, M. Àngels. *Des de l'ombra: les dones i l'escriptura de diaris*. 2008: 1. L'Espill. Segona època, núm. 30; p. 61-71<sup>15</sup>.

- 1) Creieu que les dones escriuen de forma diferent als homes? Anoteu a la graella aquells aspectes pels que creieu que la seva escriptura és diferent (temes que tracten, maneres de tractar-los, gèneres literaris que entren, llenguatge que fan servir...).

<b>Com escriuen les dones</b>	<b>Com escriuen els homes</b>

- 2) Assenyaleu aquells aspectes de l'escriptura d'homes i dones que considereu que estan relacionats amb les lectures diferents que realitzen. Especifiqueu amb quines lectures associeu cada aspecte.

<sup>15</sup> Cito per la versió en línia:

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12424/1/Les%20dones%20i%20l%20escriptura%20de%20diaris%20L%20Espill.pdf>

- 3) Hi ha altres aspectes que influeixin en la generació d'aquestes diferències en l'escriptura d'homes i dones (pel·lícules, sèries i programes de televisió que interessin als homes i que interessin a les dones, esports que interessin als homes i que interessin a les dones...)? Anoteu-los i expliqueu quina relació hi veieu.

## Activitat 8

### Del diari a la publicació d'Instagram: el sexisme vist amb els vostres propis ulls

Ara que ja heu pogut conèixer més de prop el gènere del diari personal i que heu pogut reflexionar sobre la seva vinculació amb altres llenguatges com el de la fotografia, us plantegem un exercici a mig camí entre l'adaptació i la creació pròpia mitjançant l'elaboració d'una publicació d'Instagram.

### Consigna de l'activitat

Exercici individual.

Escriure un text breu –entre 500-700 caràcters– en el que expliqueu un fet quotidià que us hagi passat o sobre el que hagueu pensat recentment.

Aquest fet o pensament ha de poder relacionar-se amb la percepció del sexisme a la societat en la qual vivim –és a dir, a tractes diferenciats pel fet de ser un home o una dona–.

La imatge que acompanyi el text ha d'estar vinculada a la reflexió feta. Pot ser una fotografia feta per vosaltres o una imatge cercada a la xarxa.

### Pla de treball

#### Abans d'escriure

1. Penseu detingudament sobre el fet o pensament del que voleu parlar. Elaboreu un esquema per tenir clar com enllaçareu aquesta explicació amb la qüestió del sexisme.
2. Feu una cerca d'imatges o feu fotografies que es puguin enllaçar amb el que explicareu al vostre text.

#### Procés de redacció

3. Comenceu el vostre text exposant els fets o idees que heu tingut. Un cop hagueu conclòs, establiu la relació amb el tractament sexista que percebeu.
4. Empreu un llenguatge col·loquial i proveu diferents estratègies per explicar el fet o la idea que tingueu en ment.
5. Quan ja hagueu donat el text per bo, proveu d'associar-lo a diverses imatges fins a trobar la que millor s'enllaci amb el seu contingut.

## Presentació

6. El text ha de presentar-se en el format de publicació d'Instagram. Podeu imitar el format dibuixant-lo o podeu elaborar una publicació real per imprimir-la. Incloeu també els esquemes i esborranys del text que hagueu fet i les diverses imatges que hagueu descartat en el procés d'elaboració.

### Per aprofundir una mica més

Per poder treballar més a fons la qüestió del sexisme, podeu reelaborar la publicació que heu creat adoptant el punt de vista d'una persona del gènere contrari. Per fer-ho, haureu de plantejar-vos si la vostra visió sobre el fet quotidià que heu explicat seria diferent, i si per tant també l'explicaríeu d'una altra manera.

## Bloc III. Memòries novel·lades i fanfictions

### Activitat 9

#### Per posar-nos en situació

*Joana E* explica la història de la Joana, una dona mallorquina que fa un recompte dels esdeveniments que han marcat la seva vida. Aquestes memòries estan escrites en primera persona, i en elles s'hi barregen esdeveniments del present immediat amb d'altres que fan referència a situacions passades protagonitzades per aquest personatge. L'estil narratiu indirecte es barreja amb el directe, però en tot moment es manté l'ús de la varietat dialectal mallorquina pròpia de la Joana per explicar la història.

- a. Llegiu en veu alta els següents textos i reflexioneu-hi en grup a partir de les preguntes que se us plantegen a sota:

#### Text 14

Mumare\* sempre llegia un diari, al matí, mentre esmorzàvem. Sabia més anglès que jo, però era incapaç de parlar-lo. Aquell dia, el quart o el cinquè?, no ho sé, però tant hi fa; aquell dia, mentre fullejava el diari, em va dir:

- T'agradaria anar a un míting feminista?

Devia fer una cara d'imbècil, jo! Mumare es va posar a riure.

- No te va explicar Mr. Rochester què era un míting?
- Sí, però feminista no.
- El feminisme és un moviment de dones per sa\* seva igualtat amb s'home, que/



- Sí, d'això ja en sé qualque cosa, però, que ho són, d'iguals, s'home i sa dona? – vaig demanar innocentment.
- A tu què te pareix? –i va fer un riure maliciós. Què, què fem?

Naturalment, jo me'n moria de ganes. No havia vist mai una feminista. Mumare no ho era, o a mi no m'ho semblava, ni cap de les seves amigues de Barcelona o de Mallorca. No m'adonava que l'havia vist a mitges, el feminisme, encara que no s'anomenés així. No m'adonava que moltes dones són feministes encara que no se'n diguin, encara que no hagin sentit parlar mai de feminisme.

### Vocabulari

**mumare:** variant de “ma mare” (“la meva mare”)

**sa:** article femení singular (*la*) propi del balear. El masculí singular és *es* (*e*) o *s'* quan s'apostrofa (*s'home*)

### Text 15

Va ser un estiu meravellós. Sí, meravellós.

(...)

En Miquel venia per convidar-nos al teatre, i el doctor Lligorra, que jo ja sabia que no n'era gaire amant, deia que tenia coses a fer.

- Però aneu-hi vosaltres, per Déu! A mi no m'agrada gaire, però, Miquel, endu-te'n na Joana, per favor, i divertiu-vos ara que sou joves.

(...)

A mi em feia llàstima –i ràbia–, però anava al teatre. I a les conferències, i a les tertúlies, i als debats polítics, sempre acompanyada d'en Miquel...

(...)

A poc a poc, sense notar-ho, tornava a ser com en temps dels meus pares. Recuperava amics, retornava l'interès per les coses, per la cultura, fins i tot per la política, i de retruc, m'omplia una felicitat fonda que tenia por que tothom no descobrís i que em feia més bella.

### ➤ Comentem els textos

- 1) En quin moment de la vida de la Joana s'ambienta el primer text? I el segon?
- 2) Quina connexió es pot establir entre tots dos textos?
- 3) Com definireu al personatge de la Joana, segons la informació del primer text? I amb la que apareix al segon?

## Activitat 10

- b. Llegiu en veu alta els següents textos i reflexioneu-hi en grup a partir de les preguntes que se us plantegen a sota:

### Text 16

Aquell any no hi va haver cap ventada ni cap gelada forta, i les flors blanques i rosades dels ametllers es van convertir en fruita i les fulles, d'una verdor translúcida\*, ombrejaven l'aire d'espurnes irisades\*.

(...)

Durant el dia, de vegades jo (...) desitjava desempallegar-me dels cenyidors\* que m'havia donat el metge. Hauria volgut mostrar al món el meu ventre ufanós\*, desafiar la gent, deixar corglaçat\* el marit amb l'afront de l'adulteri\*. Aleshores, les fulles cristal·lines\* dels ametllers es tornaven opaques i feien bellumes\* tristes. Amb la mirada fita\* on l'escalfor del sol feia tremolar l'aire damunt la terra, pensava que seria millor no deixar néixer aquell fill, que la llavor d'en Miquel no s'hauria d'haver aferrat a la matriu.

### Vocabulari

**translúcida:** que deixa passar la llum, però sense que es puguin distingir bé les formes i colors a través seu

**irisades:** que tenen els colors de l'arc de Sant Martí

**cenyidors:** faixes o corretges que serveixen per estrènyer la figura

**ufanós:** mostrar amb orgull

**corglaçat:** espantat

**adulteri:** conseqüència de tenir una relació fora del matrimoni

**cristal·lines:** que és transparent com el cristall

**bellumes:** enterboliments de la visió produïts per canvis en la llum

**fita:** fixa

#### ➤ Comentem el text

- 1) Subratlleu al text tots els cops en què la Joana fa referència als ametllers, a les ametlles o a qualsevol element relatiu al món de la natura.
- 2) Quina funció tenen aquestes referències al món de la natura?
- 3) Com definiríeu l'ambientació de l'escena explicada?
- 4) De quina altra manera podria haver explicat la Joana els fets narrats? Plantegeu un relat alternatiu on es tingui en compte la seva angoixa pel fet d'haver d'ocultar el seu embaràs.

### Text 17

He de posar cortines noves al bany. I ara, per què he pensat això? M'estic cansant i he pensat en les cortines del bany. Per què ho dec haver pensat? Una mosca. Una mosca damunt la mà d'ell. Estimat. Clar, el capellà (...) amb aquestes *dominus vobiscum*\* que fa amb els braços i les mans, m'ha semblat un home dins la dutxa.

(...)

Perquè/ ¿Ara ens hem d'agenollar? Ai, Déu meu, amb els genolls que em fan tant de mal, que ja paresc\* un àvia, i tu que deies, Miquel, amor meu, nosaltres viurem almanco\* fins als noranta. (...) Així ens hauríem d'haver casat tu i jo, Miquel, estimat Miquel, vida meva.

### Vocabulari

**dominus vobiscum:** antiga salutació i benedicció emprada a les misses catòliques. Es tradueix per "que el senyor sigui amb vosaltres"

**paresc:** "semblo" en balear

**almanco:** almenys

#### ➤ Comentem el text

- 1) On està ambientat el text? Quina acció s'està duent a terme?
- 2) Com deduïm el moment de la vida de la Joana en el que està ambientat el text?
- 3) Subratlleu en el text els moments en què la Joana explica els seus pensaments mentre s'està duent a terme l'acció.
- 4) En quins elements de l'acció es fixa la Joana en el primer paràgraf? Hi ha algun amb el que s'estableixi alguna vinculació més enllà de l'acció present?
- 5) A quin altre personatge es fa referència al segon paràgraf? Quina relació té aquest personatge amb la situació que s'està descrivint?

#### ❖ **Recapitulem**

Les memòries novel·lades són un compendi de dos gèneres: el de les memòries tradicionals en les que una persona explica la seva vida i el de la novel·la, que sol contenir un argument o una trama que estableix un lligam entre els fets narrats.

Així mateix, també hi ha textos en els que les experiències personals s'expliquen barrejades amb la ficció, com en el cas dels *fanfictions* que presentarem més endavant.

## Activitat 11

- c. Llegiu en veu alta els següents textos i resoleu les activitats que se us plantegen a sota.

### Text 18

La novel·la és un gènere per un món nou (...). Aquest fet li imposa una dinàmica molt especial: una revolució de la imaginació. Fins a l'aparició de la novel·la, la imaginació s'orienta exclusivament cap a la llegenda, el món dels avantpassats. Amb la novel·la s'obre un panorama nou, el de la lliure imaginació.

(...)

La novel·la es converteix en un taller d'experimentació de la paraula (...). El llenguatge novel·lístic es converteix en el baròmetre\* que registra els canvis històrics en l'àmbit del llenguatge.

Beltrán, Luis. *Notas para una teoría histórica de la novel·la*, dins de *Actas XIII Congreso AIH (Tomo III)*. 2000: 588-589. Madrid: Ed. Castalia<sup>16</sup>.

### Vocabulari

**baròmetre:** aparell per mesurar canvis en la pressió atmosfèrica. En aquest cas, es fa servir de forma metafòrica per parlar del llenguatge com a instruments de mesura de canvis històrics

- 1) Elaboreu un llistat amb tres tipus de novel·les que conegueu i assenyaieu la seva característica principal (tema que es tracta, tipus de protagonista...).
- 2) Quins temes es tracten als fragments de *Joana E* que heu llegit? Anoteu-los i compareu-los amb els de les novel·les que coneixeu. Assenyaieu quina és la principal diferència que trobeu entre ells.
- 3) Quin paper juga la imaginació en aquestes novel·les que coneixeu?
- 4) Quines semblances i diferències trobeu en el llenguatge que es fa servir en aquestes novel·les i el que es fa servir a *Joana E*? Anoteu almenys un aspecte que us resulti similar i un que us sembli diferent.

---

<sup>16</sup> Traducció pròpia al català a partir de la versió en línia del Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih\\_13\\_3\\_076.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_076.pdf)

## Text 19

(...) Sis causes diferents que es poden argüir en la justificació de textos autobiogràfics: a) l'autoexplicació, b) l'autodescobriment, c) l'autoaclariment, d) l'autoformació, e) l'autorepresentació i f) l'autojustificació.

(...)

La diferència entre autobiografia i memòria es troba en el fet que la primera se centra en la vida de del protagonista (...), mentre que en la segona es para major esment en la col·lectivitat. Les fites, en qualsevol cas, són difícils, perquè ni en un text *autobiogràfic* es pot obviar el context en què viu el protagonista, ni en un text *memorialístic* se sol prescindir per complet del jo protagonista.

Borja i Sanz, Joan. *Carmelina Sánchez-Cutillas: Matèria de memòria*, dins de *Literatura autobiogràfica. Història, memòria i construcció del subjecte*. 2001: 224-226. Paiporta-València: Ed. Denes.

- 1) D'acord amb els textos de *Joana E* que heu llegit, quines de les sis causes expliquen la redacció d'aquestes memòries? Justifiqueu la vostra resposta.
- 2) Hi ha algun moment en què el personatge de la Joana faci referència a qüestions que afecten el conjunt de la societat? Reviseu els textos per esbrinar-ho i argumenteu la vostra resposta.

## **Activitat 12**

- d. Llegiu en veu alta els següents textos i resolcu les activitats que se us plantegen a sota.

## Text 20

(...) El lector de la ficció mare es converteix en autor d'un *fanfiction* que modifica la ficció mare. Al mateix temps, l'autor del *fanfiction* convida els seus lectors (que generalment també són lectors de la ficció mare) a fer aportacions al seu *fanfiction* per mitjà de l'opinió, la crítica i els suggeriments que van modelant el *fanfiction* a mesura que es publiquen els episodis. A la comunitat del *fanfiction* el que ens trobem és que tots els lectors es poden convertir en autors que participen activament d'una ficció mare, perquè les seves lectures de l'obra es converteixen en escriptura (un *fanfiction*). El que implica l'existència d'aquest tipus de textos per la literatura és (...) una invitació a ser coautors amb els autors de les seves ficcions originals o altres autors de l'era de la impremta, a més dels creadors i productors de sèries digitals (*anime*, sèries de televisió, videojocs, pel·lícules, etc.).

Díaz, Jenny Natalia. *Formas emergentes de la literatura: el fanfiction desde los estudios literarios*. 2009: 22. Bogotá: Pontificia Universidad Javierana<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Traducció pròpia a partir de la versió en línia del treball:  
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis34.pdf>

- 1) Anoteu els títols de dos *fanfictions* que conegueu i expliqueu el tema que tracten. Si no en coneixeu cap, consulteu el següent enllaç: <http://www.fanfic.es/>.
- 2) Quina és la ficció mare de la qual sorgeixen? Quins canvis li aporten? Si no coneixeu la ficció mare de la qual provenen, realitzeu una cerca a la xarxa per trobar una sinopsi de l'argument.
- 3) Coneixeu *fanfictions* que estiguin basats en una persona real (un/una cantant, un actor o una actriu...)? Anoteu els títols de dos d'ells i expliqueu el tema del que tracten. Si no en coneixeu cap, feu servir el següent cercador: <https://www.wattpad.com/>.
- 4) Quina creieu que és la principal diferència entre els *fanfictions* basats en una ficció i els que es basen en una persona real?

### Text 21

Al personatge original d'un *fanfiction* se'l pot considerar com un pas intermedi del que pretenen molts autors de *fanfictions*, és a dir, escriure els seus propis personatges originals. D'una banda, el fet d'introduir un personatge nou al relat implica que s'ha de justificar la seva permanència allà, establir quina funció se li assigna dins del *fanfiction*, i, sobretot, donar-li unes característiques i atributs essencials perquè pugui ser considerat com un personatge que influeix en la trama i no simple "extra" (...). La creació d'aquest personatge pot ser considerada aleshores com un primer pas en l'exploració del que és una història pròpia de l'autor i no només un *fanfiction*.

*Díaz, Jenny Natalia. Formas emergentes de la literatura: el fanfiction desde los estudios literarios. 2009: 47. Bogotá: Pontificia Universidad Javierana*<sup>18</sup>.

- 1) Citeu el títol d'un *fanfiction* en el que aparegui un personatge creat per l'autor o autora i elaboreu-ne una breu descripció. Si no en coneixeu cap, feu servir el següent cercador: <https://www.wattpad.com/>.
- 2) Quina funció té aquest personatge en la història? Expliqueu-ho amb les vostres paraules.
- 3) Qui és el narrador del *fanfiction*? Quina relació té amb el personatge creat per l'autor? I amb la resta de personatges?
- 4) Completeu la següent graella introduint característiques que contribuïrien a que el personatge creat influeixi en la trama i no sigui un simple extra com es diu al text.

---

<sup>18</sup> Traducció pròpia a partir de la versió en línia del treball: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis34.pdf>

Característiques físiques	Característiques psicològiques

### Activitat 13

#### De les memòries novel·lades al fanfiction: la reapropiació de la història des del punt de vista propi

Ara que ja coneixeu les característiques de les memòries novel·lades i que heu pogut apropar-vos també al gènere dels *fanfiction*, us proposem que aprofiteu tots aquests coneixements per crear un *fanfiction* d'elaboració pròpia amb elements de les memòries novel·lades.

#### Consigna de l'activitat

Exercici individual.

Redacció d'una narració breu (2.000-2.500 paraules) sobre experiències que us hagin passat a vosaltres però que pugueu inserir en una ficció mare o relacionar amb una persona real (cantant, actor/actriu...).

#### Pla de treball

##### Abans d'escriure

1. Seleccioneu la font mare o la persona real que us servirà de punt de partida per a la vostra història.
2. Elaboreu un esquema de les característiques del narrador o narradora i dels fets que explicarà. Penseu que el narrador o narradora també pot ser el/la protagonista de la història.

##### Procés de redacció

3. Construïu un relat en primera persona amb un plantejament narratiu clar (principi, nus i desenllaç).
4. Ressalteu tots els elements descriptius que us permetin afegir components personals al relat –és a dir, tot allò que ajudi a entendre les emocions i pensaments que passen per la ment del narrador o narradora–.
5. Empleu un llenguatge col·loquial i adequat per a cada personatge.

## Presentació

7. Presentació del text imprès. Cal que li poseu un títol que tingui un lligam clar amb el contingut. Podeu complementar el text afegint *fanart*<sup>19</sup> per il·lustrar alguna escena del vostre relat.
8. Incloeu també els esquemes i esborranys del text que hagueu elaborat.

### **Activitat complementària**

Si esteu interessats en publicar el vostre relat a la xarxa, podeu revisar el vostre text un cop rebeu la correcció per millorar-lo i fer una proposta de publicació.

La publicació es pot dur a terme en una plataforma especialitzada en la difusió de *fanfictions* sobre la ficció mare escollida per elaborar la narració o en una altra plataforma digital (blog personal, blog del centre...). En tots dos casos, caldrà afegir etiquetes i una sinopsi de l'argument per facilitar la cerca de la història i fomentar l'interès d'altres lectors per ella.

## **Activitat 14**

### **Recapitulació final**

Els missatges de WhatsApp, les publicacions d'Instagram i els *fanfictions* es poden escriure amb la intenció de comunicar-se amb altra gent o per aconseguir valoracions positives, però a vegades també es llegeixen i s'escriuen de forma irreflexiva.

Amb el treball que heu dut a terme en les activitats prèvies, heu pogut veure que aquests textos digitals tenen punts en comú amb gèneres textuais clàssics (la carta, el diari i les memòries novel·lades), i gràcies a això heu après a emprar-los d'una forma diferent a l'habitual.

La qüestió que ens queda per resoldre és com aquests textos que escrivim canvien la nostra visió del món i la de la gent que ens envolta.

Reflexioneu sobre això a partir de les següents preguntes:

- 1) De quins temes parleu normalment per WhastApp amb els vostres amics?
- 2) De quina manera us ajuden aquestes converses a conèixer més als vostres amics?

---

<sup>19</sup> Definició de *fanart*: <https://es.wikipedia.org/wiki/Fanart>.



- 3) Creieu que hi ha temes que no es poden tractar en una conversa de WhatsApp, fins i tot si és amb amics? Raoneu la vostra resposta.
- 4) I si és en una conversa en un grup, parlaríeu del mateix i de la mateixa manera? Raoneu les vostres respostes.
- 5) Sobre quins temes soleu parlar a les vostres publicacions d'Instagram?
- 6) Quins temes es tracten a les publicacions d'Instagram que més us agraden?
- 7) Creieu que hi ha temes que no es poden tractar en una publicació d'Instagram? Raoneu les vostres respostes.
- 8) Expliqueu quins canvis faríeu en els temes de les vostres publicacions i la forma en què les escriviu si les poguessin llegir els següents tipus de lectors:
  - a. El vostre pare o la vostra mare
  - b. Un veí o veïna
  - c. Un personatge famós que us agradi molt
  - d. El vostre professor o professora de català
- 9) Sobre quines ficcions mare o persones conegudes tracten els *fanfictions* que llegiu?
- 10) Quina mena d'històries us agradaria trobar de forma més habitual als *fanfictions* que llegiu?
- 11) Creieu que s'ha d'establir una frontera entre les històries personals i allò que s'escriu en un *fanfiction*? Raoneu la vostra resposta.