

**EL GÈNERE LITERARI COM A EIX VERTEBRADOR  
DEL DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ  
LITERÀRIA DELS ALUMNES DE SECUNDÀRIA**

**SEGONA PART: PART EXPERIMENTAL**



## **CAPÍTOL 6: LES CONCEPCIONS PROFESSIONALS DELS PROFESSORS DE LITERATURA: ANÀLISI DE 7 ENTREVISTES A PROFESSORS**

Iniciem la part experimental de la nostra tesi amb aquest capítol dedicat a l'anàlisi d'entrevistes a professors de literatura. Ja havíem avançat que aquest espai vol ser un pont entre les consideracions estrictament teòriques que hem tractat fins el moment i la part pràctica desenvolupada als quatre capítols que seguiran. Tot aquest material presenta l'interès de contrastar amb tot el que fins el moment s'ha anat posant sobre la taula, de manera que incorpora el llast del treball diari a les aules com a component imprescindible a tenir en compte en qualsevol acció didàctica. A banda de caracteritzar el perfil de cada un dels set professors informants, acabarem el capítol mostrant en un esquema les tendències generals de pensament i d'actuació del professorat informant.

### **6.1. Qüestions generals**

Quan concebérem el nostre projecte de tesi doctoral, l'observació directa de l'actuació dels professors i l'anàlisi dels pensaments i de les realitzacions de diferents professionals tenien un paper central en el desenvolupament de la recerca. La majoria dels professors en actiu amb qui es va entrar en contacte van mantenir una actitud cordial i positiva quan se'ls sol·licitava una entrevista on expliquessin la seva experiència i les percepcions sobre l'activitat docent que desenvolupaven. Això va donar lloc a les set entrevistes que constitueixen el nucli d'aquest capítol. Tanmateix, en l'altre objectiu del nostre projecte primitiu, l'observació directa de la realitat, no vàrem obtenir la mateixa resposta. Per alguna raó que no volem entrar a desenvolupar ens va ser impossible enregistrar un sol minut d'actuació. De fet, només un professor (P-2) va permetre que l'observéssim. A la vegada, hem de reconèixer que, de mica en mica, la nostra fermesa a l'hora d'aconseguir la fita es va anar atenuant de manera que ni tan sols gosàvem insistir ja que el perill de perdre amistats i/o contactes era massa gran. En

definitiva, després de moure totes les fitxes ens trobàrem amb set entrevistes<sup>1</sup> extenses i contrastades que mostraven l'opinió dels professors sobre molts aspectes de la pràctica docent i que, en si mateixes, tenen un gran valor testimonial. Creiem que en aquests documents hi ha una informació densa i subtil per visualitzar tot un seguit d'intuïcions que sovint es discuteixen referents a l'ensenyament de la literatura i que es poden palesar i matisar amb la lectura atenta de les entrevistes. D'aquí que creguérem oportú dedicar un capítol a dibuixar l'imaginari dels professors amb l'objectiu central de contrastar-lo amb el nostre marc teòric. Així doncs, aquest capítol actua de pont entre la vessant estrictament teòrica i la proposta experimental de la segona part de la tesi.

## **6.2. Planificació de l'acció**

En el propi projecte de tesi, ja havíem elaborat un model d'entrevista qualitativa estandarditzada seguint la terminologia de Patton (1984) en la qual apareixien totes les nostres inquietuds al voltant de sis eixos temàtics:

- a) preguntes sobre experiències i comportaments,
- b) preguntes sobre opinions i valors per descobrir què opinen sobre els seus coneixements i experiències,
- c) preguntes sobre sentiments i emocions,
- d) preguntes sobre coneixements,
- e) preguntes sensorials, per descobrir a quins estímuls són sensibles,
- f) preguntes ambientals: característiques identificatives dels informants.

El qüestionari no estava pensat per ser utilitzat mecànicament sinó que l'entrevistador disposava d'una bateria de preguntes organitzada i prou àmplia de manera que permetés reorientar la interacció segons el camí que s'emprenia. En aquest sentit, volem subratllar que cada entrevista era diferent i que el propi qüestionari va patir lleus modificacions al llarg dels set contactes en funció dels resultats que s'anaven obtenint i, per sobre de tot, per la irrupció de nous centres d'interès que s'anaven plantejant. Presentem el model inicial d'entrevista a l'annex 4.

El tema principal de l'entrevista fou "la concepció de la tasca del docent protagonista d'una classe de literatura". De totes maneres, constantment emanaven altres temes que amoïnaven el professorat en aquell moment i que hem deixat al marge

---

<sup>1</sup> A més a més, dues de les entrevistes no van poder ni ser enregistrades, de manera que es van reconstruir posteriorment i van ser retornades als autors per ser contrastades.

del nostre estudi tot i la gran repercussió que exerceixen sobre el tarannà diari (indisciplina a les aules, aplicació de la LOGSE, valoració pública del professorat...)

Pel que fa a la selecció de professors entrevistats, es van manegar tres criteris fonamentals. En primer lloc, el criteri de **disponibilitat**, tots sabem el que costa trobar gent disposada a ser investigada. Per tant, entre els set entrevistats apareixen amics, exprofessors de l'investigador, contactes de la directora de tesi i contactes d'amics. En segon lloc, el criteri de **qualitat professional**, amb tots els matisos que exigeixi el lector. Des del punt de vista del doctorand, dominava la hipòtesi subjectiva que eren professors compromesos amb la seva tasca i eficients en el seu resultat. Finalment, ens vàrem proposar que estiguessin **en actiu** a secundària en el moment de l'entrevista.

El resultat de la mostra va ser variat tant pel sexe (3 dones i 4 homes); experiència professional (2 de menys de 10 anys, 2 entre 10 i 20 anys, i 3 de més de 20 anys); dimensió pública (2 professors amb publicacions divulgatives i 1 amb publicació literària); assignatura impartida (literatura catalana, castellana i universal), tipus de centre (públic i privat)...

### **6.3. Recollida de la informació**

Les entrevistes es van realitzar entre 1998 i 2000 i, en principi, cadascuna d'elles portava associada una observació a l'aula que només se'ns va permetre en un dels casos. El procediment seguit va ser l'habitual: contacte, cita, entrevista, transcripció, devolució de la transcripció a l'entrevistat, discussió del resultat, modificacions en el document de l'entrevista. Tanmateix, en dues ocasions (P2, P5) l'entrevistat no ens va permetre usar gravadora, de manera que el resultat es basa en la reproducció memorística de l'investigador i la posterior discussió amb l'informant. Els documents finals que n'han sorgit presenten particularitats significatives. El primer perquè inclou la descripció de l'observació a l'aula; el segon perquè es complementa amb referències a publicacions i, en conseqüència, citacions al·ludides pel propi informant. Es poden consultar les transcripcions íntegres de les entrevistes a l'annex 5. El criteri bàsic per efectuar la transcripció va ser generar la màxima facilitat de lectura, d'aquí que utilitzàrem el codi escrit i el codi de puntuació en la seva forma habitual. Incorporarem entre parèntesi els comentaris de l'investigador que poden resultar pertinents per entendre una determinada explicació.

#### **6.4. Objectius concrets de la recerca**

En conseqüència, ens vàrem marcar els següents objectius per a l'anàlisi de les entrevistes:

- 1) Observar i ordenar els objectius que els professors de literatura expressen que persegueixen en el seu tarannà diari.
- 2) Descriure la imatge que els docents tenen de les seves actuacions per aconseguir els esmentats objectius.
- 3) Definir el tipus de formació professional que els professors valoren a partir de la seva pròpia realitat.
- 4) Constrastar tots aquests elements amb el marc teòric descrit en els capítols anteriors.

#### **6.5. Metodologia d'anàlisi de la informació**

Per facilitar l'anàlisi vàrem dissenyar **un protocol d'observació** de les entrevistes que servia per desenvolupar cadascun dels tres primers objectius i ens permetia seleccionar la informació més significativa de les entrevistes. Aquest protocol actuava com a categoritzador inicial però es podrà observar que era prou obert per permetre progressives matisacions i adequar-se a la realitat que emanava de la lectura de les entrevistes; de manera que la categorització final es va portar a terme a posteriori. A continuació mostrem el patró del nostre protocol:

## PROTOCOL D'OBSERVACIÓ

Tipus d'informació recollida	Selecció d'intervencions	Interpretació/ categorització de la informació
<b>Objectiu 1: Observar i ordenar els objectius que els professors de literatura expressen que persegueixen en el seu tarannà diari</b>		
1.1. objectius citats		
1.2. criteris d'avaluació		
1.3. trets remarcables en l'alumnat (actitudinals)		
1.4. trets remarcables en l'alumnat (altres)		
<b>Objectiu 2: Descriure la imatge que els docents tenen de les seves actuacions per aconseguir els esmentats objectius</b>		
2.1. actituds que s'han de mantenir a l'aula		
2.2. jerarquia en els continguts		
2.3.1. estratègies didàctiques: selecció de textos		
2.3.2. estratègies didàctiques: textos citats directament per l'entrevistat		
2.3.3. estratègies didàctiques: comentari de textos		
2.3.4. estratègies didàctiques: funcionament de la classe, interacció		
<b>Objectiu 3: Definir el tipus de formació professional que els professors valoren a partir de la seva pròpia realitat.</b>		
3.1. Explicació de la pròpia formació		
3.2. Conceptes relatius a la formació literària citats directament per l'entrevistador		
3.3. Mots associats a la paraula literatura (adjectius, verbs...)		

L'aplicació d'aquest protocol d'observació ens resulta molt útil per organitzar la informació extreta de les entrevistes ja que tot i que les preguntes pretenien seguir un ordre similar al protocol que tot just s'acaba de presentar, la interrelació entre els diferents components observats i la facilitat dels entrevistats per anar d'un tema a l'altre sovint ha fet que la seva lectura lineal no ens relacioni respostes que, efectivament, giren al voltant dels mateixos centres d'interès. Un cop buidada la informació més rellevant de les entrevistes sobre el nostre protocol, vàrem procedir a un primer nivell d'interpretació de les respostes, que pretenia sintetitzar el contingut de les paraules dels professors. Aquesta síntesi es situava a la tercera columna del protocol, on l'investigador intentava posar ordre en la gran quantitat de contingut de les respostes a l'entrevista. D'aquesta manera es procura que la categorització definitiva emergeixi de les pròpies dades de l'estudi i no se centri únicament en les hipòtesis que es tenien de partida (representades a la primera columna del protocol). Hem incorporat a l'annex 6 el buidatge al protocol d'observació de la informant P 1 per tal que es pugui entendre el funcionament del mètode. La resta queden a disposició de qui en tingui interès, ja que hem considerat excessiu incloure'ls en el treball.

Un cop llegides i rellegides les informacions decidírem crear blocs de categories que ens permetrien una anàlisi temàtica més ordenada i deixàrem de banda algunes de les informacions que apareixien a les entrevistes que, tot i estar vinculades a la formació literària, no oferien excessius elements de comparació i, per tant, no proposaven cap interpretació significativa.

El resultat de tot aquest procés es presenta a la taula 4, la qual recull totes les categories que s'han analitzat.

**Taula 4: Categories relatives a actituds i creences del professorat**

Tipus de categoria	Categories analitzades
<b>1. Objectius didàctics citats pels docents.[O]</b>	O1. Fomentar el gust per la lectura. Crear lectors competents O2. Aconseguir una interacció de coneixements entre professor i alumnes O3. Ensenyar alguna cosa O4. Constituir-se en animador/a cultural O5. Potenciar la capacitat de reflexió, la interpretació de textos, la capacitat crítica, la capacitat per relacionar llibres.



	<p>O6. Transmetre la funció agitadora de la literatura</p> <p>O7. Dominar més la llengua a través de la literatura</p> <p>O8. Donar coneixements del país</p>
<b>2.Característiques dels bons alumnes. [T]</b>	<p>T1. En la literatura destaquen alumnes concrets, no grups. Es tracta d'una matèria força exclusiva.</p> <p>T2. Capacitat per aportar idees, amb coneixements relatius al fet literari</p> <p>T3. Motivació, interès, capacitat de recepció, d'absorbir, neguit...</p> <p>T4. Alumnes que fan preguntes</p> <p>T5. Voluntat d'estudi, de treball</p> <p>T6. Capacitat crítica/brillant/ intel·ligent</p> <p>T7. Capacitat comunicativa (oral/escrita)</p> <p>T8. Lectors habituals</p>
<b>3.Actituds que el professor ha de mantenir en la seva pràctica professional. [A]</b>	<p>A1. És més important la riquesa de continguts que no pas l'organització.</p> <p>A2. Crear un clima de complicitat amb l'alumnat, tenir capacitat de relació</p> <p>A3. Tenir paciència</p> <p>A4. Saber desconnectar dels problemes personals</p> <p>A5. Observar l'especificitat dels alumnes: reconèixer les seves reaccions, saber recomanar</p> <p>A6. Procurar deixar petja en els alumnes</p> <p>A7. Ser model. Esforçar-se. Tenir compromís professional.</p> <p>A8. Transmetre entusiasme/ motivar</p> <p>A9. Tenir cultura</p> <p>A10. Transmetre molta informació</p> <p>A11. Fer moltes preguntes de deducció i de relació</p>
<b>4.Criteris exposats per a la selecció de continguts. [C]</b>	<p>C1. S'ha de tenir una idea clara del context i saber-lo relacionar amb les obres. Deixar en un segon pla les dades memorístiques.</p> <p>C2. Aquells que marquen les PAAU</p> <p>C3. La literatura és pròpia del Batxillerat</p> <p>C4. Comprensió lectora és pròpia de l'ESO</p> <p>C5. La literatura és massa complexa, dificultat per seleccionar temes atractius</p> <p>C6. Bellesa dels detalls</p> <p>C7. Literatura comparada (gèneres, temes...)</p> <p>C8. Remarcar la importància del missatge</p>
<b>5.Criteris exposats per a la selecció de textos. [S]</b>	<p>S1. Fer proves amb textos que presentin un entrellat interessant.</p> <p>S2. Coneguts pel professor (interès personals) amb bons resultats anteriors (fe)</p> <p>S3. Adequats a l'estudi contextual, representatius</p> <p>S4. Hi ha textos necessaris (canònics)</p>

	<p>S5. Intel·ligibles per als alumnes. Amb motius que els enganxin.</p> <p>S6. Populars, coneguts (a l'ESO)</p> <p>S7. No valora la LIJ</p> <p>S8. Utilitzar un criteri progressiu (dels contes màgics a la novel·la)</p> <p>S9. Ús d'antologies per fomentar la intertextualitat</p> <p>S10 Els del llibre de text /preparats pel Departament</p> <p>S11. Literatura juvenil de qualitat</p>
<b>6.Textos i autors citats pels entrevistats sense ser induïts per l'entrevistador [TA]</b>	<p>TA1.Clàssics L1</p> <p>TA2.Clàssics LU</p> <p>TA3.Contemporanis L1</p> <p>TA4. Contemporanis LU</p> <p>TA5. Filòsofs</p> <p>TA6. Literatura Juvenil</p>
<b>7.Concepció al voltant del comentari de textos [CT]</b>	<p>CT1. No segueix un esquema preestablert</p> <p>CT2. Formulació de preguntes guiades</p> <p>CT3. Ús del text per analitzar <i>alguna cosa</i></p> <p>CT4. Procés de lectura: Crear ambient d'entusiasme</p> <p>CT5. Procés de lectura: Explicar la seva utilitat</p> <p>CT6. Procés de lectura: Llegir el text</p> <p>CT7. Procés de lectura: Entendre globalment el text, per sobre del detall</p> <p>CT8. Procés de lectura: Donar les claus interpretatives /relacionar-lo amb el moviment</p> <p>CT 9. El professor reconduïx la interpretació</p>
<b>8.Estratègies organitzatives de l'aula. [E]</b>	<p>E1. Exposició oral de temes</p> <p>E2. Ús de la pregunta com a recurs didàctic</p> <p>E3. Lectura en veu alta</p> <p>E4. Utilització elements visuals (cinema...)</p> <p>E5. Treball comparatiu</p> <p>E6. Preparació de dossiers propis</p> <p>E7. Reproducció de models (escriptura)</p>
<b>9.Formació del professorat [F]</b>	<p>F1. Formació filològica universitària:</p> <p>F2. Formació didàctica</p> <p>F3. No li interessa la didàctica: prefereix continguts que didàctica</p> <p>F4. Conceptes històrics</p> <p>F5. Conceptes retòrics /literaris</p> <p>F6. Gèneres, temes...</p> <p>F7. Tipologia textual</p>

Hem pogut observar com cada un dels grans blocs de categories es desenvolupa en un seguit de categories concretes sorgides de les diverses intervencions dels

professors. Volem explicar que en els casos dels informants P 2 i P 5, atenent a l'especificitat del seus documents, només hem tingut en compte les seves paraules quan participaven d'alguna de les categories generades pels altres docents, no els hem donat opció a introduir noves categories ja que la inclusió del discurs escrit (cas 5) o la redacció per part de l'investigador (ambdós casos) podria afectar els resultats.

Aquest treball de síntesi culmina amb un tercer document que hem anomenat **PERFIL PROFESSIONAL DE CADA PROFESSOR**, on es fa un buidatge de les informacions de la tercera columna de forma organitzada i no necessàriament lineal, de manera que resulti més senzilla la comprensió dels elements centrals de cada un dels professionals. Les informacions contingudes en aquests perfils es dedueixen de la categorització definitiva que acabem de presentar i que ens permetrà una mica més endavant engemar el procés d'extracció de conclusions.

La lectura directa dels perfils dels professors ens ofereix una gran quantitat d'informació organitzada per entendre cada un dels professionals que s'han vingut a col·laborar amb nosaltres. A més a més, tota la informació que es presenta a l'apartat 6.6., referit a les interpretacions, es comprèn millor després d'una lectura a la menuda dels set perfils. Tanmateix, hem considerat desproporcionat incloure els set documents al cos de la tesi i hem decidit presentar-ne un parell de mostres i reservar les altres 5 per a l'annex 7. Volem remarcar que l'interès dels 7 perfils és similar i que la tria ens dol per sobre de tot pel fet de deixar les paraules de cinc dels nostres col·laboradors per a l'annex.

## **PERFIL PROFESSIONAL INFORMANT P 4**

### **DESCRIPCIÓ GENERAL:**

Sexe: Masculí

Matèria: Llengua i literatura castellana

Tipus de centre: Públic (plaça definitiva)

Edat aproximada: 55 anys

Anys d'experiència: 32 cursos

Altres trets remarcables:

Professor: *en realidad fue meramente, acabas la carrera, en aquella época la carrera de letras, no planteaba demasiados problemas para encontrar trabajo, podías acceder al mundo de la editorial o dedicarte a otras cosas también, lo de la enseñanza, aquí es verdad que es una posibilidad, pero no era una posibilidad contemplada como para toda la vida, aquí la idea de funcionariado en este tipo de cosas por lo menos no estaba muy arraigada, la prueba es que las primeras oposiciones que se hicieron en Madrid los de aquí íbamos como muy extraños y por*

*casualidad fui a dar clase primero a un colegio de esos colegios de tipo religioso pero era porque empecé a dar clases en enero o en diciembre, que había fallado alguien y, fue bien(9)*

## **BLOC 1: Objectius didàctics citats pels docents.[O]:**

### **O1. Fomentar el gust per la lectura. Crear lectors competents**

mi concepto de la literatura es que yo no tengo porqué suspender a un individuo, no quiero decir que no tenga que suspender a nadie, pero el que alguien no sepa encontrar tres metáforas no es objeto(¿??) lo importante sería que alguien leyera algo es el animar y es muy difícil animar en estos grupos, no digo todos pero estos grupos que su interés no va por ahí (83)

### **O5. Potenciar la capacitat de reflexió, la interpretació de textos, la capacitat crítica, la capacitat per relacionar llibres.**

en aquella época normalmente la literatura lo que se explicaba era o tal como se venía explicando y tal como yo lo había recibido muchas veces en institutos, no variaba demasiado era cuando se hablaba de literatura exclusivamente era estudiar un autor en un libro, aprenderse de memoria lo que se llamaban *vida y obras* y no mucho más, a lo mejor algún comentario de texto pero tampoco con gran profundidad, en las clases de lengua algunas veces pues se hacía, bueno, más de algunas veces se hacía lo de la mecánica de contar sílabas, buscar alguna metáfora y lo que no se solía hacer era entrar en el contenido de la obra, era todo más memorístico, más superficial, cosas de este tipo, analizar alguna, estaba muy condicionado por lo que yo había estudiado en dos reválidas, dos reválidas donde ponían un texto y había unas preguntas casi memorísticas sobre el texto, esto condicionaba bastante y bueno eso era lo que normalmente un profesor cuando empieza a trabajar, intenta reproducir los esquemas que has recibido claro esos esquemas rompen en la universidad algunas veces dependiendo de algún profe que te llama la atención porque no explica eso sino que de repente empieza a enseñarte o a explicarte que hay algo más (18)

### **O6. Transmetre la funció agitadora de la literatura**

la literatura tiene otra función, como es la función agitadora cuando llegas a transmitir eso a lo mejor ya no transmites lo que a ti te habían enseñado en el bachillerato, *vida y obras* sino que intentas darle ese interés esa (40)

Las canciones de los Setze Jutges no tienen, hoy tienen el público de los cuarenta años ¿por qué aquella gente llegó a congregarse a tanta gente en el Palacio de los Deportes? tenía algo más y eso quieras o no quieras es lo que aprendes y lo que intentas transmitir medianamente,... (53)

## **BLOC 2: Característiques dels bons alumnes. [T]:**

### **T1. En la literatura destaquen alumnes concrets, no grups. Es tracta d'una matèria força exclusiva.**

primero que enseñar literatura siempre muy difícil a mi manera de entender, es difícil porque es una materia que ha nacido para cuatro elites, en realidad es una materia muy exclusiva, porque si considera que la literatura al igual que la música o que la historia del Arte forma parte del arte, a esto no está llamado todo el mundo, y entonces claro en el bachillerato anterior la gente que llegaba a los centros era gente que había pasado varios cedazos y había sido más o menos filtrada entonces de esa gente que había pasado varios cedazos aquí llegaba diríamos, dentro de lo clasificable lo mejorcito (60)

esta es una de las cosas que el profesor de literatura tiene que tener muy clara, que no está hablando para los treinta de la clase, que está hablando para los treinta pero que no tiene que esperar que más de un tanto por ciento muy elevado le sigan...es verdad que lo importante sería que ese treinta cada uno cogiera como dice el Felipe González la cuota a parte, entonces que uno se quede con un cinco por ciento de lo explicado, serían esos que están ahí, y que hubiera que de esos treinta, cinco o cuatro que al final medio se interesase por esto, pretender que haya

más de cinco en una clase normal es ser un iluso el profesor de literatura, pretender que hay más de cinco, es decir es casi la proporción de los que venden enciclopedias por pisos, pretender que en un inmueble de treinta te comprenden todos eso es de ilusos (327)

### **T3. Motivació, interès, capacitat de recepció, d'absorbir**

sí que es interesante pero eso es curioso porque la mayor parte que ofrece esa colaboración es gente que viene muy motivada y que no la has motivado tú solamente, que viene motivada de fuera, que le encanta leer o que le encanta el teatro,... hombre es muy triste pensar que no salvas a nadie, ¿no? o que no redimes a alguno hay (327)

### **T4. Alumnes que fan preguntes**

la mayor parte que ofrece esa colaboración es gente que viene muy motivada(327)

### **T5. Voluntat d'estudi, de treball**

el personal en general eso no quiere decir pues en particular, estaba mucho más predispuesto y al estar más predispuesto, las relaciones que los psicólogos llaman de transferencia son mucho más fáciles no (71)

### **T8. Lectors habituals**

que viene motivada de fuera, que le encanta leer o que le encanta el teatro,...(327)

## **BLOC 3: Actituds que el professor ha de mantenir en la seva pràctica professional. [A]**

### **A7. Ser model. Esforçar-se. Tenir compromís professional.**

tenías, no sé el Espriu por ejemplo, de la mano de Ricard Salvat, gente así no el Ferrater o el Valverde no? que sabías que escribía y que tenía algunos poemas ahí veías físicamente, en fin, este contacto, eran épocas muy conflictivas en la universidad

## **BLOC 4: Criteris exposats per a la selecció de continguts. [C]**

### **C5. La literatura és massa complexa, dificultat per seleccionar temes atractius**

lo que tú intentas transmitir son cosas muy complejas y que además algunas veces hasta pasadas de moda, pasadas de moda para los que están leyéndolas, conflictos que podría haber, como sería ir a ver al Serrat, Serrat todavía o ir a los conciertos (48)

### **C6. Bellesa dels detalls**

la propia Reforma intenta ser tan pragmática para que alguien pierda el tiempo viendo si el adjetivo “*glauco*” es un adjetivo precioso o no, y la literatura no puede ser otra cosa que esto por más que quieran, se pueden hacer, se puede intentar explicarlo con más sencillez pero no con la sencillez que lleve a convertir esto en una caricatura, no puedes decir otra cosa que *El Quijote* es otra cosa que *El Quijote* y si te obligan a explicar *El Quijote* lo que no puedes es descender hasta tal degradación que aquello que para muchos se ha convertido en una obra que para muchos tiene mucho interés y que es como una forma de vida siguiéndolo como una especie de, se convierta en una clase en algo de Pim Pam Pum, eso es lo que en no se puede, y esto es lo que en este caso si cedieras cedieras puede ocurrir con respecto al Bachillerato (93)

### **C7. Literatura comparada (gèneres, temes...)**

Claro, yo creo que habría una cosa que cada día es más fundamental, la literatura comparada intenta, es un poco el tema, es verdad que hay temas demasiado sutiles, el espejo, el camino, pero hay temas como por ejemplo que son muy constantes y que ellos medianamente comprenden, por ejemplo el tema del amor, el tema de las estaciones (166)

La historia dejarla (177)

No se lo han planteado y claro ese es el otro problema, un tema tan y tan eterno como la muerte, entras en la clase y bueno vamos a hablar de la muerte (184)

### **C8. Remarcar la importància del missatge**

hay que plantear este tema a la clase este señor era un tonto que hace esto o si no era tonto, algo tal, algo más debe haber, entonces, qué más hay aquí pues, a lo mejor el hecho que alguien se sorprenda ante cosas que los demás pasan bueno vamos a ver nosotros, entonces a partir de temas a lo mejor podríamos llegar a digo yo (172)

## **BLOC 5: Criteris exposats per a la selecció de textos. [S]**

### **S5. Intel·ligibles per als alumnes. Amb motius que els enganxin.**

*esas lecturas impuestas(Bachillerato) tú consideras que no son adecuadas? Yo no, la mayoría no, la mayoría no son adecuadas porque bueno a ver si repasamos las que se imponen, en una clase a un chaval ponerle como obra de teatro, yo entiendo que el Siglo de Oro es el Siglo de Oro, pero poner *La Vida es Sueño* como obligatoria es un verdadero problema, primero porque o bien la haces totalmente traducida a un lenguaje moderno con lo cual pierde la gracia o bien no entienden, bueno, es que para un profe, yo estoy convencido que hay profes que no entienden muchas veces los juegos (262)*

### **S7. No valoren la LIJ**

esto no se puede hacer con la literatura no hay literatura infantil o por lo menos no hay literatura pensada como literatura infantil, nacida, hay una literatura a la cual se le ha dado el tratamiento de literatura infantil, lo curioso es que durante años, por ejemplo hace años, *Platero y Yo* o *El Lazarillo de Tormes* se plantea como literatura infantil y no digamos literatura que viene de Inglaterra como *Gulliver* o obras de tipo de Defoe cuando son obras verdaderamente políticas, críticas, con una profundidad que no se la salta un gitano, y ya no digamos el *Lazarillo* cuando se demuestra que en el *Lazarillo* ahí entran verdaderas polémicas de erasmistas, no erasmistas y tal, claro llega un momento que eso que llamamos literatura infantil es una literatura que lo único que puede que tener en común con los niños es que a lo mejor está explicada a partir de colocar a un personaje niño que la está oyendo (130)

bueno tienen alguna utilidad para tres, una triple utilidad, si es que le buscamos utilidad, tiene una utilidad editorial que están vendiendo, tiene la utilidad del profesor que no se rompe el coco porque la historia esa es una historia banal, me parece que te estás refiriendo a esa literatura de encargo donde siempre sale un chico que tiene un tema con la droga(203)

eso es una fotonovela escrita para entendernos, con mejor o peor gracia, hay gente que tiene un poco más de dignidad y gente que tiene menos dignidad, están hechos como un cóctel, el 30% de sensibilidad, el 2% de sexo según para que edad, 5% de tal (213)

algunos dicen que tiene utilidad para el alumno, en cuanto que hay la teoría de que el que escucha o lee, el que escucha música rock, con el tiempo a lo mejor oirá a Mozart, y el que lee cómics, bueno cómics aún hay algunos muy dignos, pero el que lee tebeos o lee novelitas y tal con el tiempo puede llegar a leer a Shakespeare, puede ser, pero no es obligatorio (218)

### **S8. Utilitzar un criteri progressius (dels contes màgics a la novel·la)**

La literatura española tiene pocas, la literatura universal tiene más, porque hay más donde escoger, no porque tenga más, pero por ejemplo hay cosas del Ferlosio, cosas de Delibes como *El Camino* o de este tipo, cuentos orientales como el *Sakuntala*, traducidos para niños, que son mágicos y eso sí que pueden entrar en ese, porque les permiten correr un poco con ellos o recorrer esos mundos, pero claro hay literaturas que se han utilizado casi como reflexión de los valores intrínsecos de las nacionalidades, ¿no? las nacionalidades en un sentido de la nación, de la creación de los estados y llega un momento en que eso... (228)

yo creo que la cuestión es una cuestión progresiva, se empieza por la antología, los cuentos cuando son pequeños y que ellos vayan desarrollando y que aprovechen también esto para continuar el cuento, como un juego, entonces poco a poco ir viendo fragmentos buscar obras donde haya, ahora estaba leyendo esto de aquí del Benedeti por ejemplo y entonces son cuentos, reflexiones que tienen quince páginas bueno pues a lo mejor vale la pena entrar en eso que no es demasiado grueso, ver algo no sé, buscar motivos, este año es el año Kafka, pues bueno de *la Metamorfosis* o cosas de este tipo, como es corta, es muy compleja de acuerdo, pero la primera lectura puede sorprender y llamar la atención como primera lectura, lo complejo ya lo podríamos..., ir cogiendo cosas que no los apabullen por lo largo, que vayan entrando , y después encontrar novelas, hay una que tengo en clase que está bien está leyendo la *Lolita*, ¿por qué? Porque ha visto la película y la ha llamado la atención y hay unos relatos que se están introduciendo a través de lo que han visto en el cine tipo qué te diré yo, lo que sí que está claro es que si tú no diriges un poco la lectura, tienes que decirles “fijaos aquí, fijaos aquí” (284)

### S9. Ús d'antologies per fomentar la intertextualitat

hay *Cancioneros* infantiles, hay *Antologías*, quizá sería mejor recurrir, yo durante dos años recurrí a la *Antología*, lo que pasa es que era una *Antología* no pensada solamente para ellos, estaba pensada con el concepto de antología, la antología permite ir de un texto a otro y en un mismo libro saltar, la antología ya creo que sería, hombre lo ideal sería hacerse una antología en clase, después de la experiencia, hombre esto les ha llamado la atención, tú dices coño, el año que viene recupero las tres hojas de este cuento ¿no?, también montártelo un poco para la lectura (228)

### BLOC 6: Textos i autors citats pels entrevistats sense ser induïts per l'entrevistador[TA]

TA1.Clàssics L1	TA2.Clàssics LU	TA3.Contemporanis L1	TA5. Filòsofs
<i>Picaresca</i> (81) <i>Federico García Lorca</i> (91) <i>El Quijote</i> (97) <i>Lazarillo de Tormes</i> (106, 133) <i>Platero y Yo</i> (132) <i>La Casa de Bernarda Alba</i> (153) Poema del Mío Cid (156) Guillén de Castro (156) Romancero (164) Machado (170, 250) Ferlosio (229) cosas de Delibes como <i>El Camino</i> (229) Juan Ramón Jiménez (245) <b>La Vida es Sueño (265)</b> Don Juan Manuel (274) Benedeti (287) Arcipreste... libro del Buen Amor (306) <i>Luces de Bohemia</i> (318) Bécquer (348)	<i>Biblia, el Código</i> (116) <i>Gulliver</i> (134) Defoe (134) <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (140) <i>Moby Dick</i> (149) Corneille(157) Shakespeare (222) cuentos orientales como el <i>Sakuntala</i> (230) este año es el año Kafka, pues bueno de <i>la Metamorfosi</i> (289)	<i>Lolita</i> (293)	el mundo que ilusionó a Shopenhauer y Kierkegaard cuando leían <i>La Vida es Sueño</i> (272)

### BLOC 7: Concepció al voltant del comentari de textos [CT]

#### CT1. No segueix un esquema preestablert

el comentario y que además ese comentario de texto puede variar en el momento en que tú tengas unos datos nuevos, es decir que ante una obra no sé un poema ¿qué te diré yo?, de

Bécquer, en el momento en que tú conozcas sus relaciones amorosa, a lo mejor aquello que a ti te sonaba como algo que le podías explicar a tu novia, entonces a lo mejor ya no funciona de esa manera el comentario, otras veces en el momento en que conoces los símbolos eróticos, lo que refieren entonces el comentario de texto puede dejar de ser un comentario literario para convertirse en un comentario que casi está rayando lo freudiano, entonces todo vale, allá hay un libro, o tres o cuatro manuales que publica Castalia que se llama el comentario de texto, tenemos textos comentados, prueba evidente es que no hay ningún texto comentado igual,(...) unas pautas para los comentarios de texto, entonces hay unos individuos que inventan el comentario políticamente correcto y el comentario políticamente correcto es eso el dar unas pautas para que tú comentes un texto con lo cual estás creando un falso comentario de texto, yo creo que esas pautas, de esas indicaciones a la lectura vienen de la incapacidad de haber encontrado una fórmula por parte del profesorado de enjuiciar los comentarios de texto, porque claro si partimos de la base que un comentario de texto puede ser muy plural yo no tengo manera para calificar un comentario de texto porque que me digan (346)

#### **CT4. Procés de lectura: Crear ambient d'entusiasme**

primero crear un ambiente de entusiasmo (300)

#### **CT5. Procés de lectura: Explicar la seva utilitat**

entonces cuando estás vendiendo no puedes, tienes que utilizar hasta un tono de voz que a ti te: *es lo mejor*, utilizar cierta adjetivación que a lo mejor está más cerca del vendedor de mantas que de literatura, pero vale eso sí que no me parece que degrade sino que tú demuestras, y después empezar a explicarles aquellos aspectos que les serán de utilidad para ellos, aquello que el Arcipreste utiliza en su prólogo: "Aquí hay un libro del Buen Amor pero si queréis encontrareis maneras para utilizar del mal amor, podréis aprender prácticas sexuales y tal un poco,

#### **CT8. Procés de lectura: Donar les claus interpretatives /relacionar-lo amb el moviment**

y después señalar en algunos lugares aspectos que, al descubrirlos, les den la impresión que han leído bien, y fijaros cuando dice tal cosa que se refiere a ... "sí me he dado cuenta", que ellos vayan en algunos aspectos, lo que tampoco se puede hacer es darles el libro y desaparecer sino buscar esos cuatro aspectos, cinco, y nada más...y también decirles que si les es muy angustioso que lo dejen, pero eso esperar un poco porque si no (301)

#### **CT 9. El professor recondueix la interpretació**

entonces sí que puedes empezar con esto que los estructuralistas llaman la primera lectura, la segunda lectura, la tercera lectura, es verdad que todas las obras tienen varias lecturas de acuerdo, pero en literatura si quieres llegar a la posibilidad de lo que el autor quería ver, no te puedes quedar en la primera lectura porque esa entonces esa es la única que podría dar a los doce años, lo que ocurre es que si das esa a los doce años, a los trece, que ya crees que ha aumentado, tendrías que volver a leer el mismo libro con otra lectura y a los catorce tendrías que volver a leer ese libro con una tercera lectura, y llegaría un momento que esos chavales cuando les dijeras vamos a leer otra vez *Moby Dick* para ver aquí como se enfrenta el bien y el mal y todas esas cosas acabarían (142)

Ellos colaboran poco.... colaboran poco porque el temor a equivocarse en las cosas de letras es algo que no pueden superar con la misma facilidad que superar en las cuestiones llamadas de ciencias, (315)

### **BLOC 8: Estratègies organitzatives de l'aula. [E]**

#### **E4. Utilització elements visuals (cinema...)**



....¿Cómo se debería hacer? Pues bueno a lo mejor hay que empezar, eso ya es más complicado, hay que ver qué componentes por ejemplo tiene hoy la literatura desde el punto de vista visual cosas que les vayan entrando un poco, es verdad que se corre un peligro, que si tu vas a ver *La Casa de Bernarda Alba* al cine cuando llegan a casa dicen ya he leído *La casa de Bernarda Alba*, ese es el peligro pero bueno es un peligro que si tu en realidad... yo estoy dando una *Literatura y Cine* y estoy utilizando el Poema del Mío Cid, estoy utilizando el no utilizo a Guillén de Castro porque me complicaría un poco la vida ni a Corneille pero sí que he intentado, y a partir de y en el otro plano estoy utilizando una película americana sobre el Cid, lo cual me permite hablar sobre el héroe como elemento literario y no entrar en ...y después a partir de ahí como un individuo viendo la película, después me paro y digo: fijaos este trozo no existe en el Cid y ¿por qué no existe?, y entonces aprovecho para leerles una parte del Poema o una parte del Romancero donde pide justicia al rey para por ejemplo para que busque marido para(¿?)y entonces con ese dramatismo entonces cogiendo cosas muy puntuales y de repente vender la moto de que el *Romancero* es encantador (142)

### E5. Treball comparatiu

Claro, yo creo que habría una cosa que cada día es más fundamental, la literatura comparada intenta, es un poco el tema, es verdad que hay temas demasiado sutiles, el espejo, el camino, pero hay temas como por ejemplo que son muy constantes y que ellos medianamente comprenden, por ejemplo el tema del amor, el tema de las estaciones (166)

## BLOC 9: Formació del professorat [F]

### F1. Formació filològica universitària:

esto que los estructuralistas llaman la primera lectura, la segunda lectura, la tercera lectura, es verdad que todas las obras tienen varias lecturas de acuerdo, pero en literatura si quieres llegar a la posibilidad de lo que el autor quería ver, no te puedes quedar en la primera lectura (142)

si nosotros partimos de la base que la obra de arte es una obra que deja de ser del escritor o del pintor cuando lo han mandado a la imprenta y que empieza a ser rica cuando tú la estás leyendo es evidente que el comentario de texto es un comentario tuyo, no el comentario sobre lo que, y nosotros lo que pretendemos es que sea tuyo pero que sea con el rigor científico y tal y eso es muy difícil, entonces eso plantea ese problema, entonces me da la impresión que eso ha sido una solución pedagógica para salir del paso (364)

### F2. Formació didàctica:

las relaciones que los psicólogos llaman de transferencia

yo creo que habría una cosa que cada día es más fundamental, la literatura comparada (166)

F4. Conceptes històrics	F5. Conceptes retòrics /literaris	F6. Gèneres, temes...
<p><i>Picaresca</i> (81)  en el Lazarillo ahí entran verdaderas polémicas de erasmistas, no erasmistas (135)  literatura hippie (198)  literatura española (225)  literatura catalana (225)  el Siglo de Oro es el Siglo de Oro, (265)</p>	<p><i>Antología</i>(235)</p>	<p>no hay literatura infantil o por lo menos no hay literatura pensada como literatura infantil, nacida, hay una literatura a la cual se le ha dado el tratamiento de literatura infantil (130)  <i>Gulliver</i> o obras de tipo de Defoe cuando son obras verdaderamente políticas, críticas (134)+  <i>Literatura y Cine</i>(155)  el héroe como elemento literario (159)</p>

## PERFIL PROFESSIONAL INFORMANT P 6

### DESCRIPCIÓ GENERAL:

Sexe: Masculí

Matèria: Llengua i literatura catalana

Tipus de centre: Públic

Edat aproximada: 38 anys

Anys d'experiència: 12 cursos

Professor: per casualitat i per casualitat (47)

jo no volia ser professor (48)

### BLOC 1: Objectius didàctics citats pels docents.[O]:

#### O1. Fomentar el gust per la lectura. Crear lectors competents

i després l'altre és despertar sensibilitats perquè, primer descobrir, des del punt de vista de la literatura, descobrir personatges curiosos o textos curiosos que hi ha al llarg de la història de la literatura, (108)

m'agrada que vegin el text literari com una cosa més agradable i que en pots anar traient coses molt curioses i relacionant-lo amb moltes coses a part de l'estructura, evidentment no?, però que no cal fer una "machacada" de figures retòriques, de construcció, de (124)

#### O2. Aconseguir una interacció de coneixements entre professor i alumnes

en la literatura pots donar més cosa teva, et realitzes més i perquè els continguts solen ser una mica més interessants des d'aquest punt de vista (54)

descobreixes coses noves i això és una cosa que també m'interessa bastant (65)

#### O5. Potenciar la capacitat de reflexió, la interpretació de textos, la capacitat crítica, la capacitat per relacionar llibres.

però d'altra banda també, despertar sensibilitats no només en la literatura sinó perquè serveixi per veure una miqueta la història del pensament i de l'art „sobretot això veure que, una mica el coneixement i que a partir d'aquí vagin que tot es pot anar relacionant i que no pots tancar les coses en caps (108)

Dins dels exàmens hi ha una petita part, però molt petita part de coneixements directament, de conceptes, és a dir, d'empollar, però molt petit i això en general ho valoro poc, valoro sobretot la capacitat de relació, la relació dels textos amb les característiques que hem estudiat, saber veure un text, quin tipus de text és, per què ho és, de quin autor pot ser i per què, sobretot anar deduïnt dels textos (157)

#### O7. Dominar més la llengua a través de la literatura

potser massa, d'una banda, primer que coneguïn, que tinguin un domini més gran de la llengua a través de la literatura, aquest és un dels que tinc molt clar i tinc molt clar que la literatura és un canal molt clar perquè utilitzin molt la llengua i penso que al final acaben aprenent més llengua o utilitzant-la molt més en literatura que en la llengua mateix, és diferent no l'enfoc, i a llengua tenen molt clar que fan llengua i a literatura si els vas marcant molt que han de tenir cura de la llengua, acaben utilitzant-la més, no?, aquest és un (108)

Jo crec que la marquen (la nota, la correcció lingüística) moltíssim(riu), jo descompto 0,2 per cada errada que hi hagi sigui morfològica, sintàctica, ortogràfica, de construcció sigui el que sigui (163)

sí, sí puc arribar a baixar fins a tres punts, home, alguna vegada faig la vista una miqueta grossa perquè em sap greu, hi ha gent que tindria un nou i els quedaria un quatre però,... el que passa és que també me n'he adonat que posant-te així tan fort els alumnes acaben escrivint molt més bé als exàmens, el primer examen els espantes molt, molt molt , i llavors el segon veus que realment treuen bastant de rendiment, jo seria partidari de fer-ho a totes les matèries això (166)

### **O8. Donar coneixements del país**

l'altre en un barri com aquest donar coneixements del país, i de Catalunya i de la història i coses d'aquestes (108)

## **BLOC 2: Característiques dels bons alumnes. [T]:**

### **T2. Capacitat per aportar idees, amb coneixements relatius al fet literari**

havien fet literatura espanyola a segon, i això et donava un bagatge bastant important, tenien moltíssims referents literaris generals i havien treballat textos literaris i coneixien moltes figures retòriques i coneixien una mica la història de la literatura encara que fos la castellana i això et donava molta base per tirar molt més endavant (10)

### **T3. Motivació, interès, capacitat de recepció, d'absorbir.**

és sobretot l'actitud no tant de coneixements com de ganes de tenir coneixements, la motivació podríem dir d'alguna manera, això és una cosa bastant interessant de cara a tenir bon rotllo amb un grup (80)

la portaven ells sols (la motivació) (84)

### **T5. Voluntat d'estudi, de treball**

potser tenien pocs coneixements però tenien moltes ganes d'aprendre i això es notava moltíssim i era un grup brillantíssim, jo m'ho vaig passar molt bé i ells bastant i els vaig fer treballar molt, potser massa (74)

### **T6. Capacitat crítica/brillant/ intel·ligent**

potser tenien pocs coneixements però tenien moltes ganes d'aprendre i això es notava moltíssim i era un grup brillantíssim, jo m'ho vaig passar molt bé i ells bastant i els vaig fer treballar molt, potser massa (74)

### **T9. Capacitat per entendre-s'hi bé**

amb aquests m'ho vaig passar molt bé, molt bé, molt bé, molt bé perquè a tercer ens havíem conegut molt i era la gent amb què t'entencies més bé (70)

## **BLOC 3: Actituds que el professor ha de mantenir en la seva pràctica professional. [A]**

### **A7. Ser model. Esforçar-se. Tenir compromís professional.**

també tinc clar que quan es fa una classe i a Batxillerat, eh!, a mi m'han d'aprofitar la classe i que la resta de la feina l'han de fer a casa (181)

### **A10. Transmetre molta informació**

a mi m'agrada molt explicar coses (179)

curiosament sol coincidir amb les classes que, entre moltes cometes, fas una classe magistral, és a dir, que expliques moltíssima moltíssima cosa i hi ha poca interactivitat amb els alumnes, sí que es llegeixen textos, per exemple, però en les que tu expliques molt molt molt una cosa o un tema, i això em passa molt amb una classe especial sobre el Tirant lo Blanc que faig i amb el tema del Modernisme em passa bastant, amb aquests dos punts em passa bastant (508)

## **A11. Fer moltes preguntes de deducció i de relació**

però sí molt de diàleg i els “matxaco” a preguntes constantment de deducció i de relació i això (184)

## **BLOC 4: Criteris exposats per a la selecció de continguts. [C]**

### **C1. S’ha de tenir una idea clara del context i saber-lo relacionar amb les obres. Deixar en segon pla les dades memorístiques.**

el que et demanen (a la selectivitat) és un coneixement exhaustiu del llibre, aquí hi ha de ser però et demanen molt que coneguis qui és l’autor i, sobretot el que et demanen més és la comprensió del text i la contextualització del text(...) a més si no tenen un coneixement previ a mi em costa molt, a mi mateix em costa molt situar-me (719)

com que aquests nanos no tenen cap coneixement sobre literatura catalana és molt difícil explicar Ausias March o Josafat, és igual, sense que tinguin cap mena de coneixement previ sobre de què passa i sobre com comença tot, llavors jo plantejo bastant com el tercer de BUP, és a dir una història de la literatura però parant-te a, és a dir una barreja de tercer de BUP i COU, anar fent la Història de la Literatura i llavors quan arribes al tema que toca, aprofundir molt, molt, molt, llavors tot el que és coneixement teòric del text o comentari del text, dels altres temes vaig passant textos, per exemple Ramon Llull que en té moltíssims vaig passant textos per anar relacionar coses del personatge, de l’època i tot això però tampoc faig molta crítica textual, això m’ho reservo realment pels sis temes que entren a la Selectivitat; llavors quan arribem als poemes d’Ausias March sí, un per un i traient les figures retòriques que toquin i tot això, però ho vaig fent a partir que van apareixent (191)

### **C2. Aquells que marquen les PAAU (Selectivitat)**

tampoc faig molta crítica textual, això m’ho reservo realment pels sis temes que entren a la Selectivitat; jo és que m’he anat basant en el que he anat veient en la selectivitat (337)

### **C4. Comprensió lectora és pròpia de l’ESO.**

jo crec que sí que és necessària (la literatura a l’ESO) però el que no tinc clar és com s’ha de fer (537)

## **BLOC 5: Criteris exposats per a la selecció de textos. [S]**

### **S5. Intel·ligibles per als alumnes. Amb motius que els enganxin.**

si trio textos són textos que jo trobi que per alguna cosa jo trobi que cridin l’atenció a l’alumnat però no perquè jo pensí que són extremadament interessants des del punt de vista de la literatura, home si compareixen les dues coses millor, eh? (254)

### **S7. No valora la LIJ**

normalment en posem dues a escollir-ne una, i una sol ser de baix rendiment o de baix voltatge i l’altra de voltatge més elevat (273)

jo crec que no, o sigui d’una banda a ells sembla que els agrada més, però jo penso que potser no ens hem posat a triar bé les obres clàssiques o establertes o interessants de debó des del punt de vista literari que puguin ser interessants per Secundària (287)

pels de baix voltatge ja està bé (la LJ) (301)

t’agraeixen més haver vist una cosa amb cara i ulls (304)

### **S10 Els del llibre de text /preparats pel Departament**

és que ara ja no em trenco massa les banyes, directament és a dir, fem servir Barcanova, hi ha textos, m’avorreixen bastant i com que ....o sigui, abans sí que m’hi dedicava moltíssim però veia que els resultats que se’n treien eren poquíssims (254)

fer el dossier aquest de Papasseit, enlloc de fer les lectures que et vénen marcades farem poemes de fins els anys trenta (263)

Bàsicament hi ha una professora aquí que va fer un treball didàctic sobre Papasseit, jo és que encara no me l'he mirat eh, i llavors ella va fer servir molts criteris, eh (266)

## **BLOC 6: Textos i autors citats pels entrevistats sense ser induïts per l'entrevistador[TA]**

<b>TA1.Clàssics L1</b>	<b>TA2.Clàssics LU</b>	<b>TA3.Contemporanis L1</b>
Papasseit (31) Trobadors (37, 346, 654) Llull (37, 198, 376) d'Ausiàs March, (37, 192, 341, 357, 379, 653) <i>Josafat</i> (193) <i>Llibre d'Amic e Amat</i> (348, 373) <i>Lo Somni</i> (393) Bernat Metge (397) <i>Tirant lo Blanc</i> (511, 676) Joan Roís de Corella (657) un <i>Cant de Mort</i> i un <i>Espiritual</i> (681) <i>Terra Baixa</i> (709)	Mark Twain (282) <i>L'Illa del Tresor</i> (293)	Quim Monzó, <i>Redacció</i> (259) Toni Soler, <i>La història de Catalunya</i> (455)

## **BLOC 7: Concepció al voltant del comentari de textos [CT]**

### **CT1. No segueix un esquema preestablert**

sí, però bàsicament a l'examen això, és a dir a classe els fem oralment i me'n van donant algun però molt poc, i després a l'examen... però no els faig fer el comentari de text tancadíssim, eh? (327)

És que pauta jo no els en dono cap, esquema allò a seguir no en dono cap, l'anem fent mica en mica (370)

### **CT7. Procés de lectura: Entendre globalment el text, per sobre del detall**

ja sé que no demanen un comentari exhaustiu del text i totalment tancat sinó més aviat una miqueta saber què és aquell text que tenen al davant (337)

### **CT8. Procés de lectura: Donar les claus interpretatives /relacionar-lo amb el moviment**

ja sé que no demanen un comentari exhaustiu del text i totalment tancat sinó més aviat una miqueta saber què és aquell text que tenen al davant i saber-lo relacionar amb l'obra a la qual pertany i treure'n les característiques, i això és el que els faig fer jo sobretot dintre del comentari de text, el que passa clar, si és Ausias March sortiran comparacions per moltes bandes, la forma també la comenten però a mi no cal que em comentin cada paraula una per una, en poesia és més fàcil que puguis fer això, però a mi m'interessa més sobretot que sàpiguen el que tenen al davant i el per què és aquell text? Que entenguin quin text és, més que el comentari de text tancat, eh? (337)

veure com va jugant amb el llenguatge, és a dir d'entrada que sàpiguen dir clarament què és allò que tenen al davant i que ho situïn i a quina obra pertany i això d'entrada ho matxaco moltíssim, i després a partir d'aquí que entrin en el text, que vagin veient els jocs de la llengua que va fent,

si hi ha alguna figura retòrica o alguna metàfora, comparació o alguna cosa així, i després que ho extrapolin a per què el text és d'aquella forma (348)  
a mi m'agrada més que entenguin quin tipus de text és el que tenen al davant, i a qui pertany, i per què? I a quina època? I tot això i pesa bastant més, eh! (366)

### **CT 9. El professor recondueix la interpretació**

o sigui, deixes que ell digui la seva, intentes no matxacar el que ha fet perquè suposes que li costa bastant, però, si cal t'ho acabes carregant de dalt a baix (736)  
amb el nivell que tenen ells d'estudi i comprensió i relació de coses és molt difícil que et facin una versió una interpretació que no sigui l'oficial i que tu la vegis encertada (748)

## **BLOC 8: Estratègies organitzatives de l'aula. [E]**

### **E2. Ús de la pregunta com a recurs didàctic**

però sí molt de diàleg i els "matxaco" a preguntes constantment de deducció i de relació i això(184)

o sempre ho plantejo a nivell de pregunta (373)

vosaltres teniu molts coneixements sobre Ramon Llull llavors vingia va , jo vull veure aquests coneixements a partir del text, però diguéssim jo no el faig de dalt a baix de manera tancada, sinó més aviat jo ho vaig fent a partir de la informació que jo vaig traient, forçant evidentment, d'ells (375)

### **E5. Treball comparatiu**

procuro treballar amb textos, encara que siguin fragments breus per anar relacionant coses (187)

### **E6. Preparació de dossiers propis**

he fet un refregit de moltíssimes coses que he anat llegint, e, hi hauria una introducció al a les influències d'Ausiàs March, llavors hi ha tot lo dels trobadors que ells ja coneixen llavors expliques els trobadors des d'un altre punt de vista, ('??)hi ha la dona italiana, llavors allà hi tenen poemes fins i tot en italià i a partir d'aquí van fent preguntes i van comparant amb Ausiàs March, hi ha tot el tema de la misogínia, hi ha per exemple a dintre (652)

## **BLOC 9: Formació del professorat [F]**

### **F2. Formació didàctica:**

jo és que, quan m'he trobat amb alguna cosa així, normalment no m'he sentit còmode del tot, jo mai, llavors clar em fa la impressió que als alumnes tampoc, però és clar és totalment subjectiu , eh! Aquí fèiem un crèdit fa molt de temps que era les rondalles, que el trobo horrorós, eh, en canvi una professora que està al departament ara feia els Romanços i ella estava encantada de la vida amb el crèdit variable de romanços i a partir del crèdit aquest treballava moltes coses de literatura però sobretot(???) del segle XIX i XX que recupera molt, i ella estava molt contenta, sí, perquè potser també depèn del tipus de professor i potser a mi m'agrada molt més la cosa més clàssica de la història de la literatura i un altre se sent més còmode fent... jo és que bé, sense que els alumnes tinguin un coneixement previ, no a fons, però una miqueta clar de la història de la literatura dels autors i de les influències que hi ha entre uns i els altres, jo no em sento còmode fent un tema després despenjat, que trobo molt interessant, eh! que els trobo molt interessants,.....però jo no em sento còmode. (625)

*La Cuina de l' Escriptura (781)*

és que aplicacions pràctiques sí que n'he llegit bastant, del que no he llegit és de la teoria (790)  
unitats didàctiques que va presentar la Generalitat (796)

hi ha molts llibres de 3 i 4 una Editorial valenciana que proposen coses més o menys innovadores, el que passa és que acaben no essent gens innovadores, te n'adones, i de fet que el problema que hi ha és que són coses molt de la secundària, del sistema de treballar, però de fet he tret força cosa, i què més podria haver llegit? (799)

això de les rutes de no sé què normalment sempre et treuen rutes de no sé qui, no, i clar a vegades són productives i a vegades són un rotllo, per anar a veure un pi i prou doncs per això ja tens la fotografia, no? (808)

de cursos que has fet amb molta il·lusió i que després has vist que eren infectes i coses així que arriba un moment en què tot ho mires amb recel, amb moltes pinces agafes qualsevol cosa i però, jo ho trobo molt interessant, el problema és que eee trobar o sigui les coses que has anat fent trobar coses que t'hagin realment servit, n'hi ha poques (823)

Gustos per la Lectura que hi ha, el Gust per la Lectura que organitza el SEDEC i tal (848)

### **F3. No li interessa la didàctica: prefereix continguts que didàctica**

m'avorreix bastant tota la didàctica de la literatura (776)

no sóc un fan lector d'aquest tipus de literatura (779)

sobre didàctica no massa, sobre el tema en qüestió (785)

<b>F4. Conceptes històrics</b>	<b>F5. Conceptes retòrics /literaris</b>
literatura espanyola (10) història de la literatura (12, 196, 220, 543) literatura medieval catalana i castellana alhora (24, 650) la poesia de principis de segle XX fins a Papasseit (29) literatura catalana (37, 651) Modernisme (205, 512, 522, 713) obres clàssiques de la literatura universal (291) l'època medieval (522, 551) l'època moderna (552) contemporània (553) la història de la literatura dels autors i de les influències (634) la dona italiana (655) Renaixença (709)	referents literaris generals (11) figures retòriques (12, 126, 201, 363) l'estructura (125) de construcció (126) d'anàlisi de textos (184) coneixement teòric del text o comentari del text (197) relacionar coses del personatge, de l'època i tot això però tampoc faig molta crítica textual (199) comentari de text (340)
<b>F6. Gèneres, temes...</b>	<b>F7. Tipologia textual</b>
novel·la (223) comparacions (341) tema de la misogínia (656)	tipologia textual (220)

## **6.6. Interpretació de les dades**

Hem reduït el resultat dels perfils en els quadres que segueixen a continuació. Som conscients que es tracta d'una anàlisi qualitativa i que, en conseqüència, es podrà discutir alguna de les nostres lectures. De totes maneres, insistim que la documentació que apareix en els annexos i la que mantenim en el nostre arxiu resta a la disposició de tots aquells interessats a aprofundir o discutir algun dels aspectes.

Hem organitzat la interpretació per blocs de categories de manera que faciliti la lectura, però abans d'entrar de ple en les dades, volem introduir un parell de

consideracions. En primer lloc, allò que destaca per sobre de tot en comparar els docents és la seva diversitat i heterogeneïtat. Escoltant-los i reescoltant les entrevistes, hom tenia la sensació que no hi ha un pensament únic al voltant de l'activitat professional dels nostres informants. Cadascun d'ells ens exposava idees, estratègies, experiències que ens mostraven la seva especificitat. Creiem que l'heterogeneïtat és, sense cap mena de dubtes, un valor positiu en el professorat, que de ben segur ajuda els aprenents en la seva adaptació a un món intercultural. De totes formes, en els quadres que apareixeran tot seguit, s'intentaran subratllar per sobre de tot allò que presenten en comú per indicar les **tendències** de pensament i d'actuació dominants. Volem remarcar la selecció de la paraula tendència ja que les nostres lectures expressen allò que hi ha de més freqüent però no pretenen dibuixar un perfil universal del professorat, ja que cap dels nostres docents participa de totes les tendències. Per tant, hi ha una gran diferència entre els **perfils** de cada docent, que, en ser personals, sí que procuren reflectir una realitat existent, i la **tendència** general que ens serveix per extreure conclusions però que no pretén dibuixar un model de professor determinat.

L'altra consideració a tenir en compte en la lectura de les dades és el fet que sovint són més significatives les absències que les presències; és a dir, allò que no es diu o aquell tema del qual no es parla pot indicar-nos una realitat de manera tan explícita com allò que s'ha verbalitzat. De totes maneres, hem optat per fer només referència a aquestes absències en moments que ens ha semblat pertinent per al nostre estudi.

Hem afegit, en notes a peus de pàgina, algunes referències a l'article de Lebrun i Baribeau (2003) que desenvolupa un estudi semblant al nostre molt més extensiu i amb molts més recursos. El fet que estigui contextualitzat al Quebec ens aporta un distanciament força significatiu que actua com a contrast dels nostres resultats. Ens limitarem a marcar els aspectes més coincidents ja que la recerca de les dues autores és realment molt més àmplia.

Finalment, a títol pràctic, alternem la presentació dels quadres de cada bloc amb un llistat de les interpretacions que volem remarcar, tenint en compte que en molts casos deixem algunes coses al tinter. Tanmateix, de la simple observació de les categories i de les recurrències ja emergeixen algunes reflexions de les quals el lector podrà gaudir per si mateix sense necessitat de reiterar-les.



### 6.6.1. BLOC 1: Objectius didàctics citats pels docents.[O]

**Taula 5: Objectius didàctics citats pels docents**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
O1. Fomentar el gust per la lectura. Crear lectors competents	X		X	X? <sup>2</sup>		X	X
O2. Aconseguir una interacció de coneixements entre professor i alumnes	X		X			X	
O3. Ensenyar alguna cosa	X		X				X
O4. Constituir-se en animador/a cultural			X		X		
O5. Potenciar la capacitat de reflexió, la interpretació de textos, la capacitat crítica, la capacitat per relacionar llibres.		X	X	X	XB <sup>3</sup>	X	
O6. Transmetre la funció agitadora de la literatura				X			
O7. Dominar més la llengua a través de la literatura						X	
O8. Donar coneixements del país						X	

1. El primer que crida l'atenció és que tot i la gran diversitat d'objectius citats, hi ha una certa coincidència en els que resulten fonamentals, concretament destaquen per sobre de tot l'O1 i O5, és a dir els de fomentar el gust per la lectura i el de crear lectors competents: crítics i amb capacitat interpretativa. Resseguint els objectius citats, es percep com aquests són els més clarament institucionalitzats i vinculats a les programacions d'aula i la majoria dels altres (O2, O4, O6, O7 i O8) tenen un caràcter complementari més aviat lligat a l'essència del fet literari que no pas a la formació pròpiament dita.

El reclam del gust per la lectura supera en molts professors les dimensions pragmàtiques que comporta i condueix a una necessitat gairebé existencial, així, la informant P 1-no oblidem que és poeta- exposa *llegir és una cosa molt important i és una taula de salvació fins i tot en moments vitals on no es pot fer altra cosa que llegir o*

<sup>2</sup> L'interrogant indica que l'informant dubta que aquest objectiu, per ell prioritari, sigui assolible en la realitat actual.

<sup>3</sup> En els casos que la pertinència a la categoria s'ha extret d'un text bibliogràfic, s'ha marcat amb aquesta B.

es poden fer una sèrie de coses i una d'elles és llegir i si pots gaudir llegint ja tens molt guanyat(106).

Pel que fa a l'O5, és a dir, a desenvolupar la capacitat interpretativa i crítica, P 6 ens explica com trasllada la transcendència d'aquest objectiu a les seves pràctiques d'avaluació, on mostrar l'assoliment d'aquest objectiu resulta imprescindible per superar la matèria: *Dins dels exàmens hi ha una petita part, però molt petita part de coneixements directament, de conceptes, és a dir, d'empollar, però molt petit i això en general ho valoro poc, valoro sobretot la capacitat de relació, la relació dels textos amb les característiques que hem estudiat, saber veure un text, quin tipus de text és, per què ho és, de quin autor pot ser i per què, sobretot anar deduint dels textos* (157)

#### 6.6.2.BLOC 2: Característiques dels bons alumnes<sup>4</sup>. [T]:

**Taula 6: Característiques dels bons alumnes**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
T1. En la literatura destaquen alumnes concrets, no grups. Es tracta d'una matèria força exclusiva.	X		X	X			X
T2. Capacitat per aportar idees, amb coneixements relatius al fet literari	X	X				X	
T3. Motivació, interès, capacitat de recepció, d'absorbir, neguit...	X		X	X	X	X	X
T4. Alumnes que fan preguntes			X	X			X
T5. Voluntat d'estudi, de treball	X	X	X	X	X	X	X
T6. Capacitat crítica/brillant/ intel·ligent			X		X	X	X
T7. Capacitat comunicativa (oral/escrita)			X		X		
T8. Lectors habituals			X	X			X
T9. Capacitat per entendre-s'hi bé						X	

2. El professorat té tendència a pensar que la literatura és una matèria difícil, dirigida a una minoria selecta, de manera que difícilment es pot planejar una formació

<sup>4</sup> Voici donc, selon ces enseignants du secondaire, par ordre d'importance, ce qui fait le bon lecteur: il lit beaucoup et rapidement, retient bien la trame des événements, les résume facilement, peut parler de ses lectures aux autres, appliquer des stratégies de lecture diversifiées (exemples: les prédictions, les inférences, l'analyse de la structure de l'oeuvre), se concentrer facilement, faire des liens entre les livres lus et sa vie personnelle et réinvestir ses lectures dans l'écriture. Lebrun I Baribeau (2003:16)

literària per a tothom. L'informant P4 ho té clar: *Esta es una de las cosas que el profesor de literatura tiene que tener muy clara, que no está hablando para los treinta de la clase (...) y que hubiera que de esos treinta, cinco o cuatro que al final medio se interese por esto.* Volem incidir en aquesta concepció ja que una de les nostres preguntes a l'entrevista proposava que es descrivís algun grup d'alumnes que hagués generat bones vibracions amb el professor, tot expectant que la pregunta portaria a parlar de la interacció. Tanmateix, aquesta resposta no es troba en cap cas i, sobretot, els professors recorden alumnes concrets i no parlen d'interacció per a res. Tot i això, el professorat valora la capacitat de l'alumne/a per aportar coses, per preguntar (T4), però aquesta fórmula interactiva suggereix més un diàleg professor/alumne individual guiat pel primer que no pas una discussió real.

3. El que més s'aprecia de l'alumnat és que estigui motivat (T3) i que sigui treballador (T5). Se citen, alhora, la intel·ligència, la brillantor o el neguit com a trets preuats. El que ens ha sorprès és que expressen el convenciment que els alumnes d'aquest tipus arriben a classe motivats, treballadors, intel·ligents i inquiets i que el paper del professor és secundari i rarament pot canviar la situació inicial: *Eso es curioso ya que la mayor parte que ofrece esa colaboración es gente que viene muy motivada y que no la has motivado tú solamente, que viene muy motivada de fuera.* (P 4). Seguint aquesta idea, sembla com si la competència literària tingués un estatus diferent a d'altres tipus de competències i es vinculés molt més a la intuïció i intel·ligència, potser innata diríem, dels aprenents que a la tenacitat en l'estudi. Com explica P 7: *m'agraden molt els alumnes que no estudien molt, la literatura, m'agraden molt els alumnes que no estudien molt, però que agafen molt el que tu dius a classe però que a l'hora d'improvisar o a l'hora de fer un comentari diguem que tenen intuïció, tenen aquella cosa, que són intel·ligents i tenen aquella cosa d'intuïció que en un moment donat te fa veure coses que potser ni tan sols ha explicat el professor* (243). Si això fos realment així, potser es corroboraria que la literatura, i l'art per extensió, no són assumibles per tots els xiquets i xiquetes i, per tant, s'hauria de reflexionar sobre la seva obligatorietat?

**6.6.3. BLOC 3: Actituds que el professor ha de mantenir en la seva pràctica professional. [A]**

**Taula 7: Actituds que el professor ha de mantenir en la seva pràctica professional.**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
A1. És més important la riquesa de continguts que no pas l'organització.	X						
A2. Crear un clima de complicitat amb l'alumnat, tenir capacitat de relació	X		X				
A3. Tenir paciència	X						
A4. Saber desconnectar dels problemes personals	X						
A5. Observar l'especificitat dels alumnes: reconèixer les seves reaccions, saber recomanar	X		X				
A6. Procurar deixar petja en els alumnes			X				X
A7. Ser model. Esforçar-se. Tenir compromís professional.		X	X	X	XB	X	X
A8. Transmetre entusiasme/ motivar		X	X				X
A9. Tenir cultura		X	X		XB		
A10. Transmetre molta informació						X	
A11. Fer moltes preguntes de deducció i de relació						X	
A12. Relacionar la literatura amb coses externes							X

4. Aquest bloc resulta un xic tendenciós ja que en el fons pretén dibuixar el professor perfecte segons els professors. És clar, hi ha un seguit de tòpics que apareixen i que difícilment es pot comprovar la seva aplicació en el dia a dia. De totes maneres, resulta molt interessant analitzar i resseguir quins són els comportaments marcats positivament pels professors, encara que les respostes hagin de ser vistes sota el filtre del que és políticament correcte. De les dotze categories que hem extret de les entrevistes s'observa que la gran majoria serien aplicables a qualsevol altre professor d'una altra matèria. Només A12 i, potser, A5 serien més propis de l'ensenyant de

literatura, les altres valdrien perfectament per qualsevol altre company. En conseqüència, resulta compromès aportar reflexions definitives però no deixa de ser curiós que costi tant donar un perfil concret i detallat de les bones actituds d'un determinat professional i es recorri al que podríem anomenar tòpics comodí. Encara que sigui d'una manera molt poc ferma, creiem que aquesta nebulosa va força lligada al tipus de formació professional que es desenvolupa al punt 9. Remarquem a la vegada, que ningú ha citat com a actitud positiva la pròpia formació inicial ni contínua, ni tant sols les aptituds didàctiques. En canvi, el domini del coneixement sí que es destaca en diferents casos. De fet, A1, A9 i A10 expressen de diferent manera aquesta creença segons la qual el professor ha de ser un *savi* de la matèria. El punt central d'aquesta reflexió, que afecta completament a la formació del professorat, l'aporta P2: *el que havia volgut dir és que per ser professor d'una matèria, un dels ingredients bàsics (que actualment no es contempla prou) és dominar-la, ja que, si no, difícilment es podia assolir l'èxit, per molt entusiasme o gràcia que es tingui* (182)

De totes maneres, l'afirmació més unànime seria que el professional ha de ser model i esforçar-se (A7). La informant P3 ho diu clarament: *que els agrada com ensenyo perquè, jo sempre els hi dic treballeu molt i em diuen és que tu ets molt exigent i jo us exigeixo perquè jo m'exigeixo, és a dir jo no entraré mai en una classe sense haver-me-la preparat abans* (412) i la resposta de l'informant P 7 a una pregunta directa tampoc presenta dubtes: *jo trobo que m'entrego bastant* (211). De totes maneres, el que resulta més significatiu d'aquesta unanimitat és justament la seva objecció: hi ha algun professional que no s'hagi d'esforçar, d'entregar, en la seva activitat diària? O és que potser l'esforç és un valor que està actualment tan desprestigiada, no només a l'escola, que cal fer-ne bandera d'una manera decidida? La manca d'esforç dels alumnes (i potser d'alguns professors referits per omissió) és la clau de volta de tot plegat?

#### 6.6.4. BLOC 4: Criteris exposats per a la selecció de continguts. [C]

**Taula 8: Criteris exposats per a la selecció de continguts**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
C1. S'ha de tenir una idea clara del context i saber-lo relacionar amb les obres. Deixar en un segon pla les dades memorístiques.	X	X				X	X
C2. Aquells que marquen les PAAU	X		X			X	X

C3. La literatura és pròpia del Batxillerat			X				
C4. Comprensió lectora és pròpia de l'ESO			X			X	X? <sup>5</sup>
C5. La literatura és massa complexa, dificultat per seleccionar temes atractius				X			
C6. Bellesa dels detalls				X			
C7. Literatura comparada (gèneres, temes...)		X		X	X		X
C8. Remarcar la importància del missatge				X			

5. La selectivitat (C2) guia la selecció de continguts. Aquest raonament sembla tan inculcat en alguns professors que supera límits gairebé il·lògics. En primer lloc, no només condiciona la selecció de continguts sinó fins i tot les estratègies i mètodes seleccionats. Els professors ensenyen el comentari de text tal com es demana a la selectivitat i s'aturen generosament només en aquells temes susceptibles d'examen. El poder de la selectivitat és tan gran que fins i tot s'hi apel·la en algun cas en la selecció de continguts per a l'ESO. Acceptant que aquest examen respongui a criteris adequats, el seu poder avorta qualsevol il·lusió innovadora d'un professor amb voluntat d'enfocar la formació literària de forma diferent. D'altra banda, si valoréssim positivament aquesta influència, potser des de la didàctica trobaríem en la confecció d'aquests exàmens una magnífica via per fer evolucionar la pràctica educativa.

6. En un altre ordre de coses, o com a conseqüència del que s'acaba de dir, el professorat té molt clar com cal presentar la literatura al Batxillerat. *Si parlem de literatura, parlem d'alumnes de Batxillerat-* categoritza P3. Es remarquen com elements fonamentals un bon coneixement del context i la capacitat per saber-lo aplicar en les lectures d'obres concretes. *M'agrada que tinguin una idea clara del context i de les influències que el context té sobre les obres* (P 7). Es refusen, a la vegada, les fórmules memorístiques d'altres temps tot i que no podem obviar que per conèixer mitjanament el context de tota la història d'una literatura cal molta memòria. *La finalitat és fer pensar, fer raonar els alumnes, creu que els textos han d'ajudar a configurar-los la personalitat. Sota aquesta base, en el seu tarannà és bàsic l'ús de raonaments i argumentacions i evita tot tipus de dades secundàries que s'hagin d'aprendre de forma memorística.* (P 2)

---

<sup>5</sup> Aquest professor matisa referint-se únicament als més petits de l'institut.

7. En canvi, no se sap com plantejar la matèria a l'ESO, per gèneres, fer comprensions lectores, amb literatura juvenil. Diversos professors reconeixen que no és un tema resolt i que, a més a més, la literatura pròpiament dita és la història de la literatura i es dona a Batxillerat: *No, a segon d'ESO no fem literatura, nosaltres, o sigui, fem comprensions lectores (P3)*. I encara més clar: *Jo crec que sí que és necessària (la literatura a l'ESO) però el que no tinc clar és com s'ha de fer. (P6)*

#### 6.6.5.BLOC 5: Criteris exposats per a la selecció de textos<sup>6</sup>. [S]

**Taula 9: Criteris exposats per a la selecció de textos**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
S1. Fer proves amb textos que presentin un entrellat interessant.	X						X
S2. Coneguts pel professor (interès personals) amb bons resultats anteriors (fe)	X		X				
S3. Adequats a l'estudi contextuals, representatius		X	X				X
S4. Hi ha textos necessaris (canònics)			X				
S5. Intel·ligibles per als alumnes. Amb motius que els enganxin.			X	X	X XB	X	X
S6. Populars, coneguts (a l'ESO)			X				
S7. No valora la LIJ				X		X	
S8. Utilitzar un criteri progressiu (dels contes màgics a la novel·la)				X			
S9. Ús d'antologies per fomentar la intertextualitat				X			
S10 Els del llibre de text /preparats pel Departament		X				X	

<sup>6</sup> Selon les enseignants, il faut prendre en compte diverses variables lorsqu'on se lance dans le choix des oeuvres. La majorité des enseignants interrogés prennent en compte le sexe des élèves, la moitié disent se soucier de leur origine ethnique (ce sont d'ailleurs la moitié de nos répondants qui travaillent en milieu pluriethnique), de même que du milieu socioéconomique. Le type de héros n'est important que pour le tiers d'être eux. La moitié des enseignants veillent à choisir un sujet ou un thème qui intéresse les élèves. Pour deux tiers des enseignants, il faut également vérifier si le style de l'auteur correspond aux capacités linguistiques des élèves. Les enseignants accordent peu de poids à la structure même de l'oeuvre. L'originalité de l'univers de l'auteur compte un peu plus, et surtout, pour la moitié des répondants, le désir d'aborder un genre littéraire particulier. Lebrun i Baribeau (2003 : 26)

S11. Literatura juvenil de qualitat		X				X
-------------------------------------	--	---	--	--	--	---

8. La selecció de textos, quan no ve marcada per les instàncies oficials, es fa d'acord a múltiples i diversos criteris i factors, encara que els més comuns serien dos. L'expectativa que siguin intel·ligibles i motivadors per a l'alumnat i la seva representativitat dins del marc contextual. Hauríem de descobrir quina alternativa es pren en els casos concrets on aquests dos criteris resulten contradictoris.

9. La valoració de la LJ és poc significativa. Tret d'un professor, els altres no la valoren o no la citen, i només la proposen com a últim recurs per als alumnes amb moltes dificultats. El més radical parodia aquest gènere amb una radiografia: *Eso es una fotonovela escrita, para entendernos, con mejor o peor gracia, hay gente que tiene un poco más de dignidad y gente que tiene menos dignidad, están hechos como un cóctel, el 30% de sensibilidad, el 2% de sexo según la edad, el 5% de tal...(P4)*. Contràriament es manté el prestigi dels clàssics universals de la literatura juvenil en quasi tots els casos, amb la justificació que són obres molt més literàries i que, en el fons, no estan escrites per a nens sinó per a tots els públics.

#### 6.6.6. BLOC 6: Textos i autors citats pels entrevistats sense ser induïts per l'entrevistador[TA]

El nombre inicial indica el número de referències, mentre que entre parèntesi mostrem el percentatge de referències de cada categoria referit al global de cada informant. Subratllem les caselles amb major percentatge. Evidentment, no podem incloure dades de P2 i P5 ja que a manca de transcripció efectiva, resultava impossible recollir totes aquestes referències.

**Taula 10: Buidat dels textos i autors citats pels entrevistats sense ser induïts per l'entrevistador**

Tret	TOT.	P1	P3	P4	P6	P7
TA1.Clàssics L1	48	2 (22%)	6 (35%)	19 (60%)	12 (75%)	9 (33%)
TA2.Clàssics LU	23	6 (67%)	3 (18%)	10 (31%)	2 (12.5%)	2 (7.5%)
TA3.Contemporanis L1	12	1 (11%)	6 (35%)	1 (3%)	2 (12.5%)	2 (7.5%)
TA4. Contemporanis LU	3		2 (12%)			1 (4%)
TA5. Filòsofs	2			2 (6%)		
TA6. Literatura Juvenil	13					13 (48%)
TOTAL	101	9	17	32	16	27



**10.** Crèiem que amb aquesta categoria observariem clarament en què estan pensant els professors quan parlen de literatura. El resultat és prou significatiu. Se citen 71 obres clàssiques i només 15 de contemporànies. D'altra banda, se citen 60 obres de la pròpia literatura nacional i només 26 de literatura universal (i encara hauríem de descomptar les 6 que cita la informant que en aquell moment s'encarregava d'aquesta matèria). Només en un cas (P1) apareix una obra de l'altra literatura cooficial, fet increïble tenint en compte que la recerca s'emmarca en un sistema educatiu amb dues llengües oficials i on s'exigeix la coordinació per decret curricular. En definitiva, els textos literaris citats són els clàssics escrits en la llengua pròpia, conclusió poc compatible en un enfocament que pretengui potenciar la intertextualitat i la interculturalitat.

**11.** Només un professor cita textos de literatura juvenil, això sí, n'esmenta 13, gairebé la meitat de les seves referències. El coneixement que aquest professor demostra sobre la matèria, i la utilització que en fa a classe ens porten a pensar que hi ha un espai per a aquest tipus d'obres i que, a partir del moment en què es comencen a conèixer, apareixen com un gran recurs didàctic. Tanmateix, se segueix presentant aquest punt com un en els quals trobem posicions més antagòniques.

#### 6.6.7. BLOC 7: Concepció al voltant del comentari de textos [CT]

**Taula 11: Concepció al voltant del comentari de textos**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
CT1. No segueix un esquema preestablert	X	sí <sup>7</sup>	? <sup>8</sup>	X		X	
CT2. Formulació de preguntes guiades	X X	X	X		XB		
CT3. Ús del text per analitzar <i>alguna cosa</i>			X				
CT4. Procés de lectura: Crear ambient d'entusiasme			X	X	X		
CT5. Procés de lectura: Explicar la seva utilitat				X			

<sup>7</sup> Aquest professor considera l'ús de la pauta en un primer moment d'aprenentatge, però remarca que a partir d'un determinat moment se n'hauria de prescindir.

<sup>8</sup> La informant explica que ella sí que segueix un esquema però ho fa seguint les directrius del seu departament i en contra de les seves preferències.

CT6. Procés de lectura: Llegir el text	X						
CT7. Procés de lectura: Entendre globalment el text, per sobre del detall	X		X			X	
CT8. Procés de lectura: Donar les claus interpretatives /relacionarlo amb el moviment	X	X	X	X	X	X	X
CT 9. El professor reconduïx la interpretació	X			X	X	X	

**12.** Seguint les directrius que estableixen les PAAU, la majoria de professors afirma que no segueix un model rígid de comentari de text i en diversos casos ni tan sols s'ofereix a l'alumnat un guió per seguir-lo. Es pressuposa que és el propi alumne qui ha d'anar-se formant en aquest aspecte: *Hay unos individuos que inventan el comentario políticamente correcto y el comentario políticamente correcto es eso, el dar unas pautas para que tú comentes un texto con lo cuál estás creando un falso comentario de texto, yo creo que esas pautas, de esas indicaciones a la lectura vienen de la incapacidad de haber encontrado una forma por parte del profesorado de enjuiciar los comentarios de texto, porque claro si partimos de la base que un comentario de texto puede ser muy plural yo no tengo manera para calificar un comentario (P4)*

**13.** Els professors valoren la interpretació del text com la capacitat de comprendre'l en el marc dels coneixements contextuals o, per dir-ho amb les seves paraules, com a mostra d'un moviment. Aquesta voluntat d'arribar a la interpretació canònica implica que el docent reconduïx tot el debat interpretatiu cap al destí que tenia marcat. Es denota poca confiança en la capacitat interpretativa dels alumnes, fet normal si l'objectiu és concloure amb la lectura prefixada per la crítica: *Amb el nivell que tenen ells d'estudi i comprensió i relació de les coses és molt difícil que et facin una versió, una interpretació que no sigui l'oficial i que tu la vegis encertada (P6)*. Destaquem, això sí, una profunda coincidència en la manera global de pensar el comentari de text, ja que hi ha una certa continuïtat en la presentació del procés de lectura, des de les primeres fases fins a la interpretació.

### 6.6.8.BLOC 8: Estratègies organitzatives de l'aula. [E]

**Taula 12: Estratègies organitzatives de l'aula**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
E1. Exposició oral de temes	X						
E2. Ús de la pregunta com a recurs didàctic	X	X	X			X	
E3. Lectura en veu alta	X		X		XB		
E4. Utilització elements visuals (cinema...)		X		X	X		X
E5. Treball comparatiu		X		X	XB	X	X
E6. Preparació de dossiers propis					X	X	X
E7. Reproducció de models (escriptura)					X XB		X

14. El recurs bàsic d'interacció a l'aula és la **pregunta del professor**: *Però sí molt diàleg i els matxaco a preguntes constantment de deducció i de relació (P6)*. En la mateixa línia *S'inicia una interacció frenètica on obliga a participar tots els seus alumnes a base de preguntes contínues (P2)*. Aquesta tècnica apareix quan s'explota un text o quan s'introdueixen coneixements pròpiament teòrics. Ja hem destacat la poca presència d'un altre tipus d'interacció ja que la pregunta, en un primer moment, només mostra un diàleg entre professor i alumne i no assegura una oportunitat de discussió. La incògnita que es manté és descobrir quantes d'aquestes preguntes són preguntes realment comunicatives i quantes simplement sol·licituds de dir el que el professor ja sap. Aquest gran matís només podrà ser abordat amb estudis i observacions dins de l'aula. Ens sembla interessant la reflexió de l'informant P1 al voltant d'aquest model interactiu: *Bueno, una mica és difícil de dir, però seria fas una sèrie de preguntes que ells van dient, deixes que diguin tot el que han de dir esperes que potser et canviaran la idea que tu portaves, acostumen a no canviar-te-la, i després expliques una mica tu lligant tot el que ells t'han dit i el que tu ja portaves i el que coneixes el text dones una mica la interpretació dient que és la teva o la de tal autor també i que no és l'única i de vegades hi ha altres interpretacions o aspectes que sempre, encara que a vegades em semblin menys interessants sempre dic a molt bé és veritat i intentem també recollir-los perquè si algú ha vist una cosa en un text que ningú havia vist senyal que hi és.*

15. Es valora enormement la possibilitat d'utilitzar recursos audiovisuals com el cinema i d'altres de més tradicionals com les exposicions, visites d'autors,... Potser

caldría haver incidit més en la didàctica i els objectius concrets d'utilització d'aquests recursos, que no queden prou clars en les entrevistes.

16. A quasi tots els casos es posa l'accent que l'alumnat ha de ser capaç de relacionar els textos de forma reflexiva, ja sigui amb el context, amb obres similars i fins i tot allunyades. Sembla que es proposa un treball comparatiu encara que no sempre sigui la comparació entre textos el punt de partida sinó un recurs més de l'explicació d'una obra. De totes maneres, es percep la idea que l'aprenent ha d'anar confeccionant la seva formació literària a base d'enriquir l'intertext lector amb més coneixements interrelacionats (Mendoza, 2001) Aportem diferents punts de vista al respecte:

*Comparar, relacionar es constituïrien en activitats fonamentals destinades a intentar paliar un dels drames de la nostra societat: la incapacitat de comprendre els missatges que es reben i, per tant, d'interactuar de forma coherent i positiva. (P5)*

*Despertar sensibilitats no només en la literatura sinó perquè serveixi per veure una miqueta per veure la història del pensament i de l'art (P6)*

*Yo creo que habría una cosa que cada día es más fundamental, la literatura comparada intenta, es un poco el tema (...) hay temas que son muy constante y que ellos medianamente comprenden, por ejemplo el tema del amor, el tema de las estaciones...(P4)*

En conseqüència podem parlar que hi ha una gran presència de la intertextualitat com a valor positiu tot i que no apareix directament aquest terme. Les referències a textos d'altres cultures o a la interacció amb la història del pensament ens reforça aquesta convicció. Finalment, veiem com aquestes inquietud enllacen amb un dels objectius que ja ens havíem trobat al primer bloc, fer pensar [O5]

#### 6.6.9 BLOC 9: Formació del professorat [F]

**Taula 13: Formació del professorat**

Tret	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
F1. Formació filològica universitària:	Barthes Lázaro Carreter		X	Psico Estruct Est. recepció			

F2. Formació didàctica	Pennac			Lit. comp	X X X	Unitats didàcti Llibres 3 i 4 El Gust per la Lectura Cassany	Escola Magisteri Lluch i Escrivà El Gust per la Lectura
F3. No li interessa la didàctica: prefereix continguts que didàctica			X			X	
F4. Conceptes històrics	7		7	5		14	8
F5. Conceptes retòrics /literaris	2			3		11	5
F6. Gèneres, temes...			2	4		1	8
F7. Tipologia textual						1	

17. En línies generals, els professors valoren molt més la seva pròpia formació literària a l'estil universitari filològic que no pas la seva formació en matèria didàctica o pedagògica. Així com tenen clares les seves referències literàries, els costa molt citar obres o cursos dels quals hagin extret un coneixement aplicat. Encara que la seva actitud és molt variable, més d'un expressa el seu refús a aquest tipus de publicacions, que els avorreixen i amb les quals no se senten identificats.

Deixant a banda els dos professors amb publicacions en aquest àmbit, només en trobem un dels altres cinc que mostri un bagatge didàctic remarcable. Aquesta al·lèrgia pot ser més o menys radical segons els casos. L'informant P2 subratlla que *per ser professor d'una matèria, un dels ingredients bàsics (que actualment no es contempla prou) és dominar-la, ja que, si no, difícilment es pot aconseguir l'èxit, per molt entusiasme o gràcia que es tingui*. Més enllà, P3 reconeix que coneix *molt poques (lectures didàctiques) últimament perquè no són les meves lectures predilectes, quan arribo a casa, llavors per preparar-me allò del teatre vaig revisar tota la part que ens havien explicat a la universitat*. I arribaríem a extrems dignes de reflexió al si dels departaments de didàctica: *M'avorreix bastant la didàctica de la literatura (...) no sóc un fan lector d'aquest tipus de literatura (...) sobre didàctica no molt, sobre el tema en qüestió (més) (P6)*

18. Aquesta mentalitat es tradueix en una altra de les categories que hem estudiat, la que fa referència a la tipologia de conceptes específics aportats pels professors en les seves entrevistes. Al costat de la gairebé absència absoluta de conceptes pròpiament

didàctics, l'ús de conceptes basats en una concepció històrica del fet literari és el més freqüent en tots els professors, el que ens indica una clara tendència a mantenir els enfocaments històrics i tradicionals pel que fa a la seqüenciació i classificació dels continguts.

### **6.7. Conclusions parcials**

Més enllà del coneixement intrínsec d'una realitat que podia ser intuïda pels investigadors i més enllà d'una possible censura d'actuacions o creences dels professors, entenem que allò veritablement interessant d'aquest tipus d'estudis radica en la possibilitat de la didàctica com a disciplina aplicada d'incidir sobre aquesta realitat per transformar-la en una direcció coherent i qualitativament més satisfactòria. La veritat és que un bon nombre de conclusions de les que acabem de mostrar indiquen un bon estat de salut de la formació literària; de totes maneres, de la lectura de les entrevistes es dedueixen certes idees que mostren un relatiu distanciament entre els interessos de la didàctica de la literatura i els dels professors entrevistats. Ben segur, aquests aspectes s'haurien de tenir en compte quan es fa recerca en l'àmbit de l'ensenyament de la literatura o s'intenten difondre els avenços didàctics entre els docents.

En primer lloc, d'on ve el rebuig a la formació específicament didàctica per part dels professors? Segur que una de les causes és que allò que se'ls ofereix no els serveix; n'hi haurà d'altres, evidentment, però aquesta és irrefutable. Un col·lectiu compromès no desaprofita una formació si li és útil i, pel que es veu, massa contactes didàctica-professors no han resultat fructífers. Es percep, a la vegada, una tendència, potser heretada de la tradició, del professor a forjar-se de forma autodidacta, la qual cosa alenteix la irrupció de noves formes d'actuació. Una tasca pendent seria reflexionar sobre les vies d'entrada coherent a aquest perfil de professorat autodidacta.

En segon lloc, apareixen espais on els professors reconeixen que els cal ajut, per exemple en nous enfocaments per formar literàriament els seus alumnes d'ESO. Després de la crisi de la seqüenciació historicista, va quedar un buit que no es va arribar a concretar de forma hegemònica per cap novetat. Ara reapareix amb força l'historicisme però ens quedem sense alternativa. Realment la història de la literatura és la millor manera de fomentar el gust per la lectura i generar actituds pròpies dels lectors crítics? Treballar en projectes de seqüenciació globals, integrats i factibles potser animaria a la revolució, però per fer-ho realitat, els llibres de text han de ser

completament diferents i clars a la vegada. El llibre de text és una eina fonamental per catalitzar aquestes dinàmiques innovadores, que haurien de contemplar el fet literari des d'una perspectiva intercultural i globalitzada, adaptant-se així als aires del nou mil·lenni.

En tercer lloc, tot complementant el que s'acaba d'exposar, s'han de concretar d'una vegada per totes els objectius fonamentals de la formació literària. Parlem per tothom o ens centrem en el grup d'escollits? Si, com nosaltres creiem, el gust per la lectura i la capacitat de dominar el procés lector que porta a la interpretació són els dos eixos centrals de la formació literària, i es postulen com a objectius irrenunciables, cal acceptar que pocs adolescents de 12 a 16 anys poden assolir-los només amb lectures dels segles avantpassats on no reconeixen ni el context, ni el model lingüístic, ni les seves referències històriques. S'ha de triar i obrar en conseqüència.

Així mateix, aquesta definició d'objectius ha d'arribar fins les últimes instàncies, el que vol dir, que si existeix una selectivitat, revàlida o similar, ha d'inspirar-se en els mateixos principis o, com a mínim, diferenciar meridianament el s'ha d'aprendre a l'ensenyament obligatori del que és propi de l'ensenyament postobligatori, i no repetir objectius i continguts en ambdues etapes de forma cíclica i absurda.

En quart lloc, s'haurien de donar instruments al professorat per a la selecció de noves lectures i textos, que no li suposessin una tasca carregosa afegida a les seves obligacions quotidianes. La nostra formació filològica ens condueix a un cànon de textos que massa cops no són els més adequats per als aprenents i, a més a més, llegir segons quins llibres de literatura juvenil ens avorreix sobiranament. Per una altra banda, la indústria editorial no ajuda precisament amb el seu bombardeig de novetats que, freqüentment, resulten poc presentables. Caldria potenciar alguna forma de crítica, orientació, intercanvi d'experiències o similar que facilités la introducció de nous textos a les aules, literatura juvenil, clàssics juvenils i obres contemporànies com a mínim.

En cinquè lloc, caldria tenir en compte que tots els avenços de la didàctica i totes les experiències innovadores han de ser fruit d'una transposició didàctica per ser realment útils i consolidar-se en el tarannà diari. Hem observat que els professors no són contraris a introduir l'ús de recursos audiovisuals, els enfocaments comparatius... quan realment els perceben adequats al seu context. Tanmateix, moltes vegades es traslladen automàticament a l'aula uns conceptes propis dels investigadors que aporten més ombres que llums als aprenents, per citar-ne un, l'obsessió de moltes editorials de seqüenciar els seus llibres de text a partir de les tipologies textuais, quan aquestes ja han

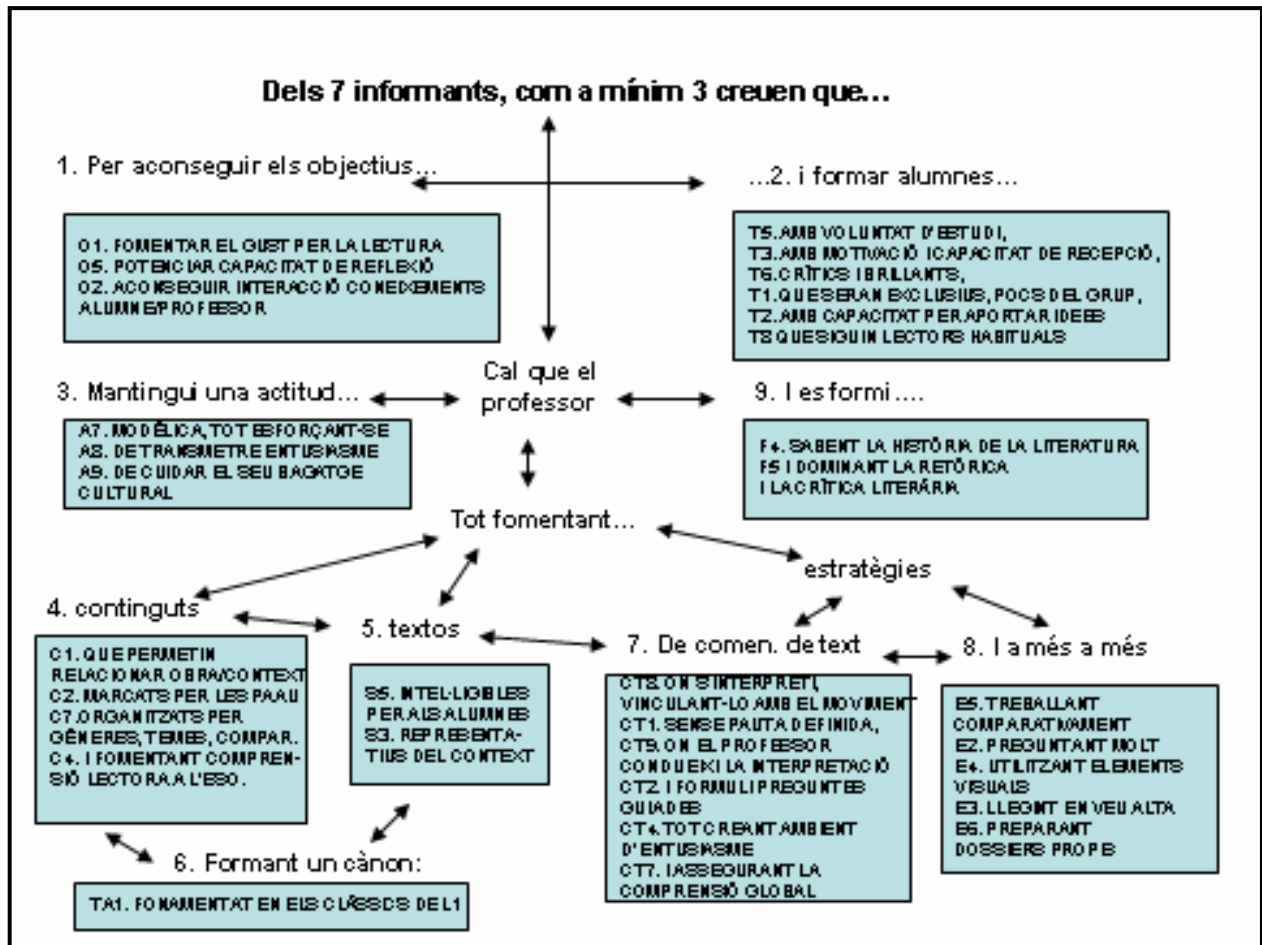
estat matisades pel propi JM Adam i reformulades en seqüències, provoca molts dubtes que no afavoreixen en absolut la formació coherent de l'alumnat.

En sisè i últim lloc, volem deixar constància d'un fenomen que va més enllà de la pròpia competència literària i abraça la formació integral de l'individu. Es tracta de la pervivència d'un model d'interacció a classe completament dirigit pel professor i sense una participació seriosa dels aprenents. El bon alumne sembla que encara és el que calla, escolta, estudia i respon les preguntes del professor sobre el que se li ha explicat. És realment aquest el mètode per formar lectors crítics, capaços de construir els seus camins interpretatius i defensar els seus punts de vista? Creiem que no, però fins que no s'hagin experimentat i consolidat altres estratègies didàctiques serà molt difícil contrastar-ho.

Finalment, volem presentar la figura 7, on s'intenten perfilar els trets més recurrents de tota la nostra anàlisi. Tot i la dificultat de defensar la transferència d'aquests resultats amb la realitat general, ens sembla que la sensació que se'n desprèn és que s'ajusta força al que pensen i fan bona part de professors.



Figura 7<sup>9</sup>: Creences fonamentals dels professors de literatura



<sup>9</sup> Versió ampliada a l'annex 2.



## CAPÍTOL 7. INTERTEXT GENÈRIC REFERIT ALS TEXTOS TEATRALS PROPI DELS LECTORS EXPERTS

Els capítols 7 i 8 desenvolupen la primera de les dues propostes didàctiques que portem a terme en la nostra tesi, relativa als gèneres teatrals, i han de ser valorades conjuntament. El capítol 7, de caire més literari, explora els coneixements intertextuals referits als gèneres dramàtics que qualsevol lector expert ha de dominar per portar a terme una lectura adequada d'una obra de teatre. L'hem estructurat en tres parts. En les dues primeres exposem de forma general allò que és intrínsec de l'escriptura dramàtica, caracteritzant el gènere teòric tal com l'hem entès al capítol 4. Un cop vist això, i sense voluntat d'estendre'ns en excés, hem desenvolupat les principals característiques dels tres gèneres històrics principals: comèdia, tragèdia i drama, focus de la nostra seqüència didàctica.

Hem deixat per al capítol 8 la proposta didàctica i la seva valoració, que sempre s'haurà d'entendre dins del marc de coneixements històrics establerts.

### 7.1. L'especificitat de l'escriptura dramàtica

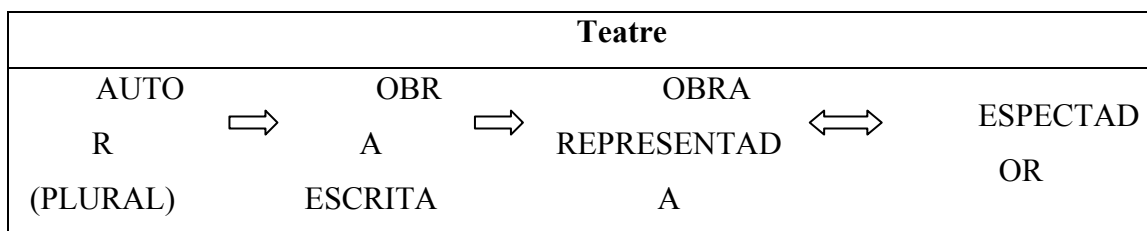
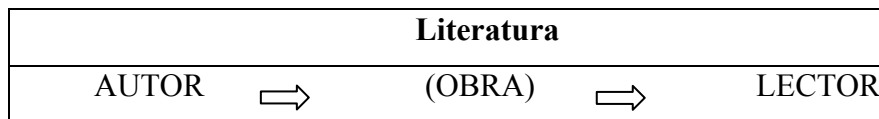
Quan parlem de textos dramàtics sempre ens trobem davant d'una circumstància que pot enterbolir qualsevol asseveració i que, per tant, voldríem esbandir de bon començament. Hi ha una clara tendència entre la crítica a considerar que “el text dramàtic no es realitza completament si no es pot posar en escena” (Olson 1985) i que, en conseqüència, la seva lectura no passaria de ser un acte secundari. Fins i tot, en alguns moments, s'ha posat en dubte la literarietat del teatre<sup>10</sup>. Encara que si seguim el punt de vista obert definit al capítol segon no s'admet cap tipus de discussió, hi ha força evidències que corroboren l'adscripció de l'escriptura dramàtica al món de la literatura. Repassem-los breument. El gènere dramàtic utilitza clarament els mecanismes de la ficció en totes les seves dimensions. No només inventa històries sinó que el seu fonament rau en un actor que fa veure que és una altra persona. En segon lloc, considerem el fet teatral com un procés de comunicació intel·lectual entre un/s autors i diversos lectors a partir d'un text escrit. És, a més a més, el llenguatge el material principal per vehicular el procés de comunicació anterior. El text dramàtic està

---

<sup>10</sup> Yves Stalloni (2000:26) aprofita unes paraules d'Anne Ubersfeld (1996) per il·lustrar aquesta idea: *Contrairement à un préjugé fort répandu et dont la source est l'école, le théâtre n'est pas un genre littéraire. Il est une pratique scénique.*

fonamentat en la llengua, és ben cert que en una representació teatral hi ha tot un seguit de signes que poden resultar tant o més transcendents que els lingüístics; fins i tot podríem citar el teatre mímic i/o sense paraules com a excepció d'aquesta característica. En aquest cas extrem, considerariem la possibilitat de discutir la seva literarietat si no hi hagués un suport escrit previ. Queda clar que en alguns casos extrems, els conceptes de literarietat i de teatralitat poden no coincidir, però si ens centrem en els textos dramàtics, és indiscutible que se serveixen de les tècniques de l'escriptura. Finalment, ja hem vist com la literatura té un fort contingut de tradició cultural i ja des d'Aristòtil, la representació o mimesi d'accions humanes i les seves plasmacions escrites han estat considerades part del fet literari.

Tanmateix, és ben cert que el procés creatiu que estableix la literatura manté notables diferències amb el de la representació teatral, fet que afecta notablement al procés comunicatiu que desencadena. Els podríem visualitzar a partir d'aquests esquemes:



De la simple observació dels esquemes se'n dedueixen una sèrie de conseqüències que cal tenir en compte. En primer lloc, veiem com el control que manté l'autor literari sobre la seva obra és total. Deixant de banda les possibles intromissions editorials i l'assumpció de tota mena de normes genèriques, el lector model està completament previst i "perdura" més enllà de la vida de l'autor. Tot i que el lector podrà jugar amb una certa flexibilitat interpretativa, sempre estarà dirigida per un text completament fixat, editat.

En canvi, l'autor d'una obra teatral sap que haurà de compartir l'autoria de la producció artística amb una sèrie de persones que, indefectiblement, modalitzaran les

possibles interpretacions de les actuacions: encarregats de direcció, vestuari, il·luminació, attrezzo, actors... es convertiran en coactors, de manera que resulta molt comuna la referència a la versió de tal director o tal companyia teatral d'una determinada obra, sobretot quan aquesta peça ja s'ha convertit en clàssica o, si més no, tradicional<sup>11</sup>. A més a més, la capacitat d'influència de l'espectador sobre l'obra representada és enormement més gran que la del lector sobre l'obra escrita. Al marge dels *happenings* i les obres on es potencia la interacció amb el públic, la  $\Leftrightarrow$  majoria dels actors reconeixen que cada actuació és diferent i que aquesta variabilitat és deguda en major o menor mesura a la influència del públic, d'aquí el signe de l'esquema.

Conscients d'aquesta evidència, quan s'introdueix didàcticament la literatura dramàtica és vital buscar fórmules per tal que els aprenents s'adonin d'aquesta dicotomia entre **text literari** i **text espectacular**. Simultàniament, cal tenir present en tot moment quin dels dos textos es treballa per no induir a possibles errors, ja que es pot estudiar el text dramàtic literari com un gènere literari natural més i, en altres moments, analitzar el text espectacular com a teatre. Tot i les fantàstiques projeccions didàctiques i motivadores que suposa assistir a representacions teatrals, també resulta interessant introduir la lectura i anàlisi de textos dramàtics a l'aula. Assumint tot això, advertim que en aquest capítol ens centrarem en el tractament didàctic del text dramàtic com a text literari, admetent que aquest enfocament és complementari de l'assistència a representacions i el seu estudi, com es visualitzarà a la unitat didàctica.

Com que en molts casos no es pot assistir a representacions, hem de saber amortitzar tota la informació que el paratext i les didascàlies ens ofereixen al voltant dels signes que no són estrictament lingüístics. Recordem que la **didascàlia** és tot aquell enunciat inclòs en un text dramàtic no destinat a ser dit en la representació. Serveix a l'autor per concretar o enquadrar la representació: títol, acotacions, descripció del temps, espai, accions, definir a qui parlen els personatges... Es pot dir que la riquesa del paratext que suposa la didascàlia és el que diferencia el teatre de la resta d'arts literàries. Se li poden atribuir múltiples funcions: poden ajudar el director o el lector a interpretar el text, a vegades són literatura encoberta sense buscar ser representades i, en

---

<sup>11</sup> Com exposa Kurt Spang (1996 :133-134) dues de les característiques fonamentals del teatre són, d'una banda, que es tracta d'una comunicació *plurimedial*- és a dir, a través de diversos codis- i de l'altra, una comunicació basada en la pluralitat de producció i de recepció.

alguns casos, expressa com espera l'autor que sigui posada en escena la seva obra tot i que, com sabem, alguns directors els fan un cas relatiu.

Tal com ja va definir Aristòtil en la seva *Poètica*, la base del drama rau en la presentació de l'acció sense intermediaris, de manera que l'espectador vegi amb els seus propis ulls allò que se li està explicant. D'aquesta forma d'enunciació bàsica se'n deriven quatre eixos vertebradors del teatre que reapareixen sistemàticament i necessària en l'art dramàtica i constitueixen una de les fonts d'informació centrals a l'hora d'encarar anàlisis didàctiques ja que comporten un seguit d'indicis fonamentals per a la caracterització genèrica de les obres: personatge, lloc, temps i recepció.

**1. Personatge:** és el més important. Sense actor que figuri ésser un altre no hi ha teatre. Els gèneres han parat molta atenció a l'observació dels tipus de personatges, característiques socials, culturals, morals... Allò important és saber què mou els personatges a actuar, quin tipus de força o de motiu, el xoc entre voluntats serà la base de l'argument ja que definirà els conflictes que estructuraran l'obra.

Al llarg dels segles s'han anat succeint diferents tècniques interpretatives, que en alguns casos es poden visualitzar o intuir a partir de les acotacions. No sembla gaire lògic aprofundir excessivament en aquests aspectes en etapes molt inicials, però sí que es pot anar introduint que la relació entre l'actor i el personatge pot oscil·lar des del naturalisme fins al distanciament i veure les conseqüències interpretatives que aquestes tècniques impliquen.

## **2. Espai on es desenvolupa l'acció**

Es tracta d'un espai **tridimensional**. Cal distingir entre el lloc teatral (edifici del teatre) i el lloc escènic (lloc de ficció). Aquest es pot simular de moltes maneres, des d'una decoració naturalista fins a una de molt més simbòlica.

Cal tenir en compte com condiciona l'espai als personatges ja que en molts casos, la pròpia disposició espacial connota elements claus per arribar a la interpretació. En aquest sentit podríem parlar d'espais caracteritzats tradicionalment amb uns determinats valors que tant l'autor com el lector coneix: per exemple el bosc màgic de *El somni* d'una nit d'estiu. Altres autors clàssics s'han distingit per connotar moralment els espais. En l'escena catalana, Àngel Guimerà va recórrer sistemàticament a aquest recurs, que fins i tot va acabar titulant diverses obres com *Mar i Cel* o *Terra Baixa*. En d'altres, la referència també roman en un pla destacat. La filla del mar és un personatge

pur, innocent, que només és feliç en la llibertat que donen les ones, pescant o navegant, que no pot conviure amb les hipocresies de la terra. Quan decideix suïcidar-se, ho fa llançant-se al mar, en un doble signe d'alliberament i purificació.

El teatre modern ha jugat sovint amb l'espai escènic d'una manera molt més abstracta. Lluïsa Cunillé, en la seva obra *Rodeo*, presenta uns personatges que treballen en una funerària. L'espectador comença veient l'obra des del punt de vista dels vius, però a partir d'un intel·ligent gir escènic acaba el "rodeo" situat a la banda dels morts, una brillant metàfora de la vida.

**3. Temps:** Cal tenir en compte la tensió que s'estableix entre el temps real i el temps fictici. Els humans podem copsar l'abstracció que suposa veure'n passar un de més ràpid que l'altre, fruit d'un clar procés de formació cultural.

Al llarg de la història, s'han establert moltes preceptives al voltant del temps, entre les quals destaquen la unitat de temps atribuïda a Aristòtil i que va assolir el seu punt culminant amb les normes neoclàssiques impulsades per Boileau. En molts casos, aquestes directrius van estretament lligades amb l'adscripció amb un determinat gust o gènere. Més tard, els romàntics van trobar amb els jocs amb els temps una manera més de practicar la llibertat en literatura.

Normalment, cal analitzar el temps perquè intervé clarament en el desenrotllament de la trama i afecta els personatges. Aquesta mal·leabilitat ha estat aprofitada enormement durant el segle XX, en alguns casos intentant provocar la desaparició d'aquesta coordenada (*Carícies*, de Sergi Belbel, per exemple). Altres casos han fet un aprofitament demolidor. En *El Temps i els Conway*, l'autor narra la vida dels Conway, una família benestant nord-americana, estructurada en tres actes però desordenats. En el primer acte observem tots els germans joves, plens de vida i d'ambicions fent projectes de futur. A continuació, el segon acte presenta els mateixos personatges vint anys després, desfets per la rutina i la duresa de la vida. Tots els somnis s'han esvaït. Aquesta crua realitat s'intensifica en un tercer acte que representa la continuació del primer, es continua parlant de projectes i de grandeses quan tots els lector i espectadors saben el final, patint així molt més pel devenir dels personatges.

**4. Recepció:** es refereix a l'anàlisi de com rep el receptor el missatge. El que el diferencia d'altres formes d'expressió com la literatura és que l'acte de creació i el de recepció són instantanis, fet que implica que el receptor influeixi en l'acte de creació.

## **7.2. Components definitoris dels principals gèneres teatrals: elements generals**

Un cop esbossat el fet teatral, voldríem posar de manifest les principals característiques que conforma el gènere teatral entès com un gènere natural, és a dir, com a membre de la tradicional tríada narrativa, teatre, poesia. Més endavant ens estendrem molt més en la delimitació de les que considerem les tres formes històriques més esteses: comèdia, tragèdia i drama. Aquests continguts vindrien a representar allò que un lector competent dominaria en el seu intertext a l'hora d'iniciar una lectura teatral. Per redactar-los ens hem aprofitat de la principal bibliografia sobre el tema de què disposem: Elder Olson (1985), A. García Berrio i J Huerta Calvo (1995), K. Spang (1996) i Y. Stalloni (2000).

### **7.2.1. Acoratge institucional**

Ja hem comentat diverses vegades la importància del context en la realització i en la recepció de les obres, però en el món dels textos teatrals possiblement encara resulta més estret el lligam entre la indústria i l'autor i, sobretot, en les condicions d'influència de la classe social dominant sobre l'obra. Cal tenir en compte, també, si es tracta d'un gènere central o perifèric a la institució literària ja que això conferirà un determinat estatut a l'obra i al gènere. Així, les encara reincidents polèmiques entre teatre públic, teatre privat, teatre comercial, teatre popular... no fan més que reproduir esquemes que s'han anat forjant al llarg dels segles. En la nostra proposta didàctica apareix un autor com Frederic Soler famós entre moltes d'altres coses pel seu pas del teatre "antisistema teatral establert" que va conrear els primers anys de la seva vida i que va difondre a les rebotigues, salons privats i altres espais secundaris, al teatre institucionalitzat quan es va fer càrrec del Teatre Romea.

En aquest sentit pot resultar transcendental per entendre alguns gèneres la classe social que el promou (per exemple el que fa la burgesia amb el melodrama al XIX o la comèdia burgesa a principis del XX), ja que aquest impuls significa de forma gairebé automàtica la representació d'un model de societat concret. A vegades poden aparèixer autors capaços de superar les estrictes normes de classe i de gènere i convertir la seva obra en la reivindicació d'un món amb uns valors diferents; estem pensant per exemple en la sèrie de drames d'Àngel Guimerà a les darreries del segle XIX.

Al marge de les qüestions estrictament econòmico-socials, també podríem tenir en compte el que definiríem com a mostra de classe intel·lectual. En molts casos, algunes



obres o muntatges, sobretot durant el segle XX, han pretès arribar només a una elit cultural, tot prescindint del gran públic. El nom de *teatre alternatiu* és un dels que s'ha fet servir per definir aquestes obres. Si bé és cert que molts autors han conreat la crítica a la realitat social existent i la definició d'alternatives, també han existit mostres sense excessives intencions revolucionàries, com el teatre simbòlic que Santiago Rusiñol va estrenar a principis del segle XX en el marc del grup modernista de *l'Art per l'Art*.

Hi ha d'altres idees relacionades amb el context que s'haurien de tenir en compte:

- *la pluralitat de l'autor* . Ja hem dit que l'obra pressuposa la participació d'un autor, d'un director, diversos ajudants, dels actors i fins i tot del públic assistent a la representació. En aquest sentit, moltes obres ja neixen destinades a un local concret, un tipus de públic, uns determinats actors i/o actrius... Hi ha obres que es van a veure o són un èxit pels actors que hi intervenen, no pel text dramàtic: Joan Pera i Paco Morán van esdevenir *La extraña pareja* dins i fora dels teatres de Barcelona. Aquestes consideracions ens inciten a estudiar en profunditat la didascàlia i les informacions que se'n puguin deduir.

- Un altre aspecte a tenir en compte que ha encaparrat a molts dramaturgs al llarg de la història és sense cap mena de dubte l'observació de la veu de la crítica i, en alguns casos, de la preceptiva. El paper que va jugar durant segles la poètica aristotèlica en la confecció dels drames, la gairebé obsessiva observació de les normes de Boileau en bona part de la producció il·lustrada europea , el role d'Yxart a la Catalunya de la Renaixença o, sense anar més lluny, el teatre èpic de Bertold Brecht, han condicionat la creació i la representació d'una bona part de la producció dramàtica.

- En alguns casos les condicions contextuais ja feien intuir que textos dramàtics serien irrepresentables, ja sigui per raons tècniques, econòmiques, político-socials... Fa uns anys, es van muntar les *Comedias bárbaras* de Valle Inclán que durant dècades no s'havien pogut estrenar.

- Tot i que el text teatral, en principi, resta fixat, ja sabem que cada representació pot suposar la modificació de l'obra, fins al punt de desvirtuar o matisar la seva adscripció genèrica. En el teatre popular, per exemple durant el segle XVIII, el paper del públic portava a influir sobre gèneres com la comèdia de màgia, de *figurón*, de sants, d'aquí que en alguns casos això provoqués la prohibició dels espectacles teatrals.

### 7.2.2.Mode enunciatiu

Els textos dramàtics són textos literaris pensats per ser representats, és a dir, traslladats a l'oralitat, amb tot el que això suposa de condicionament, per exemple, en el teatre en vers. Aquest fet que estigui pensat per passar a l'escena condiona el text en el sentit que s'ha de pensar com un conjunt de diàlegs més didascàlia.

Per tant, en principi, l'enunciador és gairebé sempre el **personatge**, un personatge amb motivació. Cada gènere ha potenciat una categoria de personatges. La nova comèdia italiana es basava en tipus: vells, banyuts... El drama romàntic, en canvi, procura portar a terme la humanització de l'heroi: ja no és un arquetipus, tampoc un compendi de virtuts, pot evitar el final (en oposició a la tragèdia) i lluita contra forces de l'individu o forces socials. El personatge de la tragèdia ens depassa, és un ésser superior en origen (rei, Déus) o en qualitats.

Tot i així, ja en la mateixa fundació de la institució teatral va quedar palesa la presència d'un narrador, que en la tragèdia grega, i en moltes mostres posteriors, va materialitzar la presència del cor. Aquesta figura, que bàsicament tindria un paper de guia del seguiment i la interpretació dels fets, s'ha mantingut intermitentment sota diferents estatus. Per exemple, la redacció de pròlegs (Shakespeare i Molière) al començar les peces i de cloendes al final, a mode de resum, o, fins i tot, el narrador ideat per Brecht destinat a fomentar aquest distanciament que ell creia imprescindible per fer madurar el públic. De totes maneres, és justament la facultat de donar veu a tots els personatges i la desaparició del narrador el que converteix la suma de subjectivitats en un ideal d'objectivitat (Stalloni 2000:26).

Tota enunciació s'actualitza en un temps i en un espai definits. Aquestes coordenades han generat molta polèmiques durant molt de temps, però no ens hi estendrem ja que n'hem parlat no fa gaire estona.

### 7.2.3.La funció

Analitzar la funció d'una obra resulta sempre vital, va lligat a la intenció i la finalitat comunicativa de l'obra, en allò que busca i en allò que aconsegueix suscitar en el lector. Per tant, quan l'autor imagina el lector implícit d'una obra, també està dissenyant d'una o altra manera, el tipus d'impacte que vol provocar.

De fet, el teatre ha estat un dels gèneres més perseguits per les censures i un dels que en més moments històrics s'ha procurat utilitzar per generar estats d'opinió des dels poders establerts o alternatius (il·lustració, teatre èpic brechtia, teatre independent,...)

d'aquí que l'atenció a la funció sigui fonamental, més enllà de l'entreteniment que tot sovint ens ha procurat.

D'entre les múltiples funcions que podríem destacar, hi hauria les d'agitació sociopolítica, la funció estètica, la molt difosa funció didàctica, on el teatre s'havia de convertir en la classe on aprendre bones maneres, i la ja esmentada funció lúdica. Val la pena recordar les polèmiques sobre la funció que ha de desenvolupar el teatre en una societat – polèmica perfectament transferible als nostres dies a partir de les construccions del Teatre Nacional o del nou emplaçament del Teatre Lliure de Barcelona-, i és potser en un dels factors on trobem més discrepàncies en els diversos gèneres.

Així, la comèdia cerca per sobre de tot l'entreteniment, la diversió d'un públic que en la majoria dels casos es pot identificar amb algun protagonista i que gaudeix del final feliç. Tot i que en alguns casos se li ha atorgat una finalitat intranscendent, creiem que totes les bones comèdies porten subordinades a la diversió una bona dosi de reivindicació més o menys desdramatitzada per l'efecte del somriure.

La tragèdia, en canvi, volia fer tremolar l'espectador per tal que purgués la seva ànima. Obliga a emetre un judici, cal esbrinar com passen els fets i per què es desencadenen d'aquesta manera. En la versió clàssica, es transmet la idea del fatum com a desllorigador.

En canvi, la comèdia lacrimògena descrita per Diderot, i que acabarà donant pas al drama, no cerca “ni riure ni plorar sinó commoure la sensibilitat”

Des de la diversió fins al tractament de temes metafísics hi hauria un continuum que aniria des de descriure i/o condemnar alguna realitat socials fins a tractar els universals humans: gelosia, odi, amor, família, ambició...

#### **7.2.4.Organització formal**

En l'anàlisi dels textos teatrals podem incidir en molts nivells formals, des de les superestructures textuais, als elements gramaticals, lèxics mètrics o estilístics més remarcables.

El primer element a prendre en consideració seria l'estructura externa marcada per la divisió en actes, escenes, quadres, i altres divisions; que sempre s'ha d'estudiar aparellada al desenvolupament del sentit. Internament, es constituïria per una estructura de conflictes principals i subordinats organitzats per l'autor. Qualsevol obra es pot considerar un guió que especifica i ordena els incidents dins d'un argument. Es basa en

dos principis, el de probabilitat i el de l'efecte emocional, els quals organitzen tots els moviments que es van produint.

Dins de les estructures fonètiques i mètriques podríem distingir entre el teatre en prosa i el teatre en vers i les seves diferents funcions. Tradicionalment, la comèdia ha anat més lligada a la prosa i la tragèdia al vers. També podríem mesurar el vers propi del teatre popular.

Alguns gèneres han arribat a dissenyar un esquema bàsic, macroestructura, sobre el qual es desenvolupa la trama, i que és perfectament conegut pel públic de gènere. Així hi ha un tipus de comèdia que ens presenta un noi i una noia enamorats que, malauradament, troben un obstacle per a la satisfacció del seu amor- normalment l'oposició paterna o un altre agent de l'ordre establert, que es carrega de connotacions negatives-. Quan tot anava de mal en borràs, l'acció emprèn un gir insospitat, en molts casos en forma de *Deus ex maquina*, que porta de forma indefectible al final feliç que representa la societat desitjable.

En la tragèdia trobem el fet que porta a l'esdeveniment, un desequilibri que trenca l'ordre establert (còsmic o social). La **caiguda** del personatge suposa el retorn a l'ordre.

#### **7.2.5.Contingut temàtic**

Els temes que es tracten van molt interrelacionats amb l'objectiu o funció que pretén l'obra. Qualsevol estudiós té molta cura de l'anàlisi dels trets semàntics dels textos: el tema, el món construït pels textos... A part dels temes més tòpics, cada gènere en pot establir segons el moment alguns que "es posin de moda" i que formin sèries interessants (per exemple el tema de la comunicació o del ritme frenètic en la vida moderna; o el recurrent tema dels camperols en el teatre català fins a mitjan segle XX). En una trama complexa com la que desenrotllen les obres dramàtiques, el joc entre el tema principal i els secundaris així com la decisió d'establir quin és el primer guien inexorablement la interpretació lectora. El mestre Àngel Guimerà basteix bona part de les seves obres principals sobre una trama amorosa, fonamentada en les emocions; ara bé, quan s'observen els valors que es posen en funcionament, els títols de les obres i els espais simbòlics es palesa la importància de les lectures socials i morals de les seves obres.

El tema sovint serveix d'adjectiu per concretar el subgènere dramàtic: drama històric, drama fantàstic, comèdia de sants...

7.3. Els gèneres històrics: la comèdia, la tragèdia i el drama com a vertebradors de l'intertext referit a la literatura dramàtica.

Ja hem remarcat la confusió que en molts casos pot aparèixer relacionada amb la utilització de diferents conceptes genèrics. En el món del teatre aquesta polisèmia ha arribat a uns nivells extrems, quan per exemple s'utilitza la paraula drama per fer referència a qualsevol obra de teatre. Val a dir que el mateix ús a la vida quotidiana dels conceptes comèdia, tragèdia i drama no ajuden a clarificar-los. D'altra banda, aquests noms també han estat víctimes de l'hibridisme que ens ha pogut conduir a comèdies dramàtiques, tragicomèdies,... Tot això afecta en gran mesura l'enfocament didàctic que pretenguem exposar de les nocions relatives als gèneres teatrals, ja que la majoria d'alumnes tindran una vaga noció del to de les obres segons l'ús dels conceptes comèdia, tragèdia i drama, però més enllà de la tonalitat, potser poques coses més ens en podran dir. A més a més, drama i tragèdia poden confondre's- en l'àmbit col·loquial-amb relativa facilitat<sup>12</sup>.

D'aquí que en puguem extreure un parell d'orientacions que ens guiïn. En primer lloc, no podem perdre de vista que els referents genèrics de què disposa l'intertext lector tenen com a principal funció permetre la comprensió i interpretació d'obres concretes; i no són, per si mateixes, teoria imprescindible en la formació obligatòria. En segon lloc, quan treballem un nivell d'abstracció raonable, caldrà entendre que s'han de clarificar els conceptes en relació a la tradició literària i no únicament pel seu ús oral.

García Berrio i Huerta Calvo (1995) plantegen un ric i complet sistema de gèneres que ens serveix com a marc de referència, però cal centrar-nos en un primer moment en el domini dels més treballables i generals: comèdia, tragèdia i drama, ja que l'intertext ha de dominar aquests tres sistemes de referència. En un segon moment ens podem internar en propostes més concretes: *El teatro puede reducirse a dos géneros naturales o teóricos: **tragedia** y **comedia**, al que se une después un tercero, de significación más amplia y no tan concreta: el **drama**.* ( Sánchez Enciso y Rincón, 1987)

Pel que fa referència a la resta dels gèneres, remetem a la bibliografia especialitzada en temes literaris citada més amunt, que pot il·lustrar amb molta més llum que nosaltres tot el gruix de subgèneres dramàtics. Concentrarem les forces en les

---

<sup>12</sup> En el mateix sentit, Stalloni (2000:36) fa notar que etimològicament, comèdia vol dir "peça de teatre" i que fins el segle XVII, en molts diccionaris francesos conservava aquesta accepció.

següents pàgines a centrar l'intertext del lector expert referit als tres gèneres principals, a partir de les categories definides al capítol 3 seguint Schaeffer (1989) i Canvat (1999).

### **7.3.1. La comèdia**

#### **7.3.1.1. ancoratge institucional**

*Tal com ens trobarem amb la tragèdia, la comèdia neix a l'antiga Grècia en el marc de les festes dionisíiques, Aristòfanes en fou el màxim exponent. Tanmateix, el gènere ha perviscut en gairebé totes les cultures, de manera que dels gèneres que exposarem és el menys sotmès a lleis; de fet, només se sotmet a les lleis de la quotidianitat:*

“La comédie est restée un genre protéiforme, susceptible de s'infléchir dans les directions plus diverses. Cette liberté lui a permis d'échapper, hier et aujourd'hui, à l'emprise des législateurs; ce n'est pas dans les arts poétiques que son histoire s'est écrite, mais sur la scène, en liaison étroite avec le public”<sup>13</sup>

La comèdia està molt lligada al marc social del moment en què apareix ja que és un gènere que per força ha de ser proper als espectadors, ja que una de les seves claus radica justament amb aquesta interacció i/o complicitat que es crea amb el públic.

#### **7.3.1.2. mode enunciatiu**

Acabem de comentar que la comèdia cerca d'una manera molt directa la participació del públic, decantant-lo a favor de la nova societat per la qual lluita l'heroi. Això s'aconsegueix, especialment, posant el públic en un pla superior al dels personatges, i es pot fer, per exemple, assabentant el públic d'un secret que serà la clau del desenllaç. El públic sap el que els altres personatges representa que no saben.

El personatge, i per tant l'enunciador, per excel·lència de la comèdia és l'home ordinari; ja siguin els tipus o personatges prototípics: el vell, el banyuts, l'avar...; ja siguin personatges més elaborats en les obres més ambicioses. Un dels exponents més universals és sense cap mena de dubte Molière. Ja a la comèdia italiana del s. XVI té molta importància l'agilitat de l'acció i també la naturalitat del diàleg; amb actors especialitzats en un determinat tipus de personatge.

---

<sup>13</sup> Robert Abirached, *Dictionnaire des littératures de langue française*, citat per Stalloni (2000 :38)

### **7.3.1.3.funció**

Segons Spang (1996:157) *la comedia muestra las limitaciones del mundo y las debilidades del hombre y enseña que una forma muy elegante de resolverlas es aceptarlas con ánimo, rindiéndose y riéndose de ellas y de si mismo. Ello significa que la función fundamental de la comedia es la crítica individual y social.* Es tracta de l'antiga idea segons la qual rient es castiguen els mals costums.

D'altra banda, Molière opinava que la regla d'or de la comèdia era satisfer el gust del públic, és a dir, plaure i divertir. Segons això, la gent va al teatre a divertir-se i a veure un bon espectacle, d'aquí surt el mot espectador. Les preferències del xafarder que va a mirar el món són els fets morboses, i el que vol és riure del que sigui i de qui sigui. L'ancestral graciós i la poca vergonya de les actrius resulta bàsica des de temps antics en aquests espectacles, línies que d'una manera o altra van evolucionant al llarg dels segles. De totes maneres, la bona comèdia no sol tenir una finalitat intranscendent o gratuïta, sempre vol enviar-nos un missatge més o menys amarg. D'altra banda, una de les funcions dels component còmic es troba en la pròpia regeneració i depuració dels gèneres seriosos: es tracta sobretot del que anomenem paròdia.

### **7.3.1.4. organització formal**

Spang (1996:152) defensa la hipòtesi que “tragedia y comedia no se distinguen tanto por la forma y la estructuración global como por el contenido y la función que desempeñan”. A partir d'aquí, explica que tant una com l'altra poden respondre a les formes que ell anomena *tectònica* o *atectònica*, i en defineix les característiques extremes. Una obra amb estructura tectònica seria la que distribuiria els fets segons la lògica de plantejament, nus i desenllaç; respectaria les unitats dramàtiques; i també presentaria una clara concatenació dels fets i una bona elaboració del llenguatge, sovint en vers. Per contra, una obra atectònica s'oposaria a l'horitzontalitat del sentit amb una juxtaposició més o menys equiparable dels segments del drama: hi ha una segmentació dels fets en unitats força més independents. A més a més, no sol respectar les unitats, tampoc ha de donar la història per acabada, i el llenguatge no respecta la unitat estilística. De totes maneres, els esquemes argumentals no solen presentar excessius problemes d'identificació ni de seguiment.

Cal notar que la consistència d'una comèdia depèn dels obstacles posats als herois. En aquest sentit és fonamental adonar-se que l'agent opositor és sempre un representant de l'ordre establert: el pare, un rival més gran en edat i amb més diners que l'heroi, un militar ric,... Aquest personatge, en la comèdia, és presentat davant del públic

sempre negativament: com un impostor, un usurpador... La seva pretensió es mostra fraudulenta ja que, en la mesura que té un poder legal, la crítica del personatge implica la de la societat que li permet exercir el poder.

L'obra sol culminar amb el tradicional final feliç que s'identifica amb l'expressió de la societat desitjable, diferent de la que preval.

En el segle XVIII, hi havia una gran importància de la música i de la tramoia. Creiem que resulta una característica prou generalitzable.

### **7.3.1.5. contingut temàtic**

La comèdia ja va ser definida per Aristòtil com la "imitación de hombres inferiores, pero no en toda la extensión del vivo, sino que lo risible es parte de lo feo. Pues lo risible es un defecto y una fealdad que no causa dolor ni ruina."

Aquesta imitació d'homes inferiors condueix la comèdia a tractar temes generals, que afecten tots els éssers humans, ben diferent del que trobarem amb la tragèdia, que parla de casos més particulars.

El tema vindrà determinat per la realitat que envolta l'autor, els encarregats de la posada en escena i els espectadors. De totes maneres, l'element còmic s'expressa preferentment per dos mitjans complementaris: la deformitat o lletjor que no expressa dolor i l'ús còmic del llenguatge. És per tot això que la regla de versemblança no ha de ser observada en tota la plenitud.

### **7.3.2. La tragèdia**

#### **7.3.2.1. ancoratge institucional**

Aquesta forma, tan deixada de banda en els nostres dies, és el bressol del que actualment entenem per teatre, per tant, sense afany erudit, sembla interessant que els estudiants es facin càrrec de la seva importància. D'altra banda, com esmenten Enciso i Rincón "La tragedia, aún siendo clásica y estando escrita en verso, recorre un itinerario histórico que, en lo esencial es unitario y coherente. Casi todas las tentativas experimentales intentadas durante el s.XX son tentativas de volver a la esencia de la teatralidad."

La tragèdia neix a partir d'una forma simple, el ditrambe, himne o cant que s'entonava a les festes de *Dionís*, en les quals s'alternaven un solista i un cor. Aristòtil la defineix amb els següents termes: "Es, pues, la tragedia imitación y de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de



las especies en las distintas partes, actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones”. El fet que Aristòtil la definís amb tanta precisió ha suposat que, tot i les variacions sofertes a les diferents cultures posteriors, sempre hagi estat un gènere molt concretat per les preceptives, contràriament amb el que observàvem arran de la comèdia. La gravetat de l’acció, la noblesa dels personatges i fins i tot, la noble intenció que anima el seu objectiu són els caràcters específics de la tragèdia.

### **7.3.2.2.mode enunciatiu**

Entre aquesta forma i les altres formes teatrals hi ha una primera diferència essencial: en aquestes tot tendeix a la comunió amb el protagonista, déu o heroi. A la tragèdia, en canvi, ens trobem davant d’algú que ens depassa, davant del qual ens sentim petits pel càrrec que representa (rei, cabdill,...) o per altres qualitats. A més, resulta que aquest personatge, gran respecte a nosaltres, és petit respecte a quelcom que hi ha més enllà: els déus, Déu, la fortuna, el destí... El personatge tràgic es converteix en un mitjancer entre l’element de més enllà i nosaltres, és un home o dona que es troba en un enfrontament amb alguna cosa que el depassa però que ens és comuna, i, per tant, això mateix a nosaltres, un dia, també ens pot succeir. *Le héros tragique en comprenant le sens de sa destinée, quitte l’état de victime pour accéder au plaisir de la connaissance* (Stalloni 2000: 31). El to seriós de l’enunciació queda fermament lligat a aquest caràcter dels protagonistes. De la mateixa manera, el lèxic emprat s’hi adiu prenent el registre més elevat i el vers n’és la forma gairebé exclusiva. Aquesta voluntat d’excel·lència suposa fins i tot que moltes escenes violentes succeeixen fora de l’escena- sobretot en l’època clàssica- per tal de no incomodar la sensibilitat d’un espectador que sempre ha de tenir una maduresa intel·lectual i una sensibilitat emocional desenvolupada: *un niño o una persona burda o incluso ingenuamente optimista carecerá de capacidad de aprehensión de la tragicidad”* (Spang 1996: 140).

### **7.3.2.3.funció**

En la tragèdia, l’espectador es veu obligat a emetre un judici. Els sentiments de pietat i terror no provenen del *què* veu (moltes vegades els fets se situen fora d’escena i solen ser coneguts per l’audiència) sinó del *com* es desenvolupen els esdeveniments i el *perquè* ho fan d’aquesta manera. El resultat final ens porta a una concepció resignada: així passa o ha de passar. Predomina aquesta visió fatalista de la tragèdia. En el fons, el

que representa és que ens trobem submergits en una paradoxa: un terrible sentit de justícia, *l'heroi ha de caure*, i un pietós sentit d'injustícia, *és trist que hagi de caure*. Com enuncia Spang (1996: 156): *La función principal de la tragedia es la demostración de las veleidades del destino reflejada a menudo en la actitud inexorable de la divinidad o la incompatibilidad de dos exigencias*. L'home, per tant, no pot lluitar contra forces superiors, contra el que està escrit, i a través de la catarsi aprèn a acceptar la condició humana tal com és en realitat.

Així, per exemple, els neoclàssics van defensar la utilitat del gènere de la tragèdia pel fet que, en ser tristes i melancòliques, provocaven un estat d'ànim en el públic que li feien reflexionar sobre si mateix i, en últim terme, mitjançant la *catarsi*, moderar els seus desitjos i passions.

*A les tragèdies, allò didàctic d'ordre ideològic s'imposa sobre allò lúdic, el teatre s'institueix llavors en un lloc sagrat, i l'escena en un púlpit des del qual es llancen unes idees.*

#### **7.3.2.4.organització formal**

El punt clau de la tragèdia és el fet, l'esdeveniment que mena a l'enfrontament, ja que és el que determina l'estructura de la trama. Aquest fet és sempre un desequilibri que trenca l'ordre establert: ordre còsmic o ordre social. La tragèdia acaba quan l'equilibri és restablert o quan es consuma el fet que portarà a la restauració d'aquest equilibri. Per tant, el resultat de l'afrontament mena a la caiguda del personatge, més impressionant com més elevada és la posició des d'on té lloc. En conseqüència, es pot considerar que en una tragèdia tracta la totalitat de l'acció, des del principi fins al final, tancant el tema: tots els actes han de menar cap a una intriga central que les unifica. Tradicionalment, la tragèdia s'ha sotmès a uns rigorosos límits formals, abandonats sobretot per les anomenades tres unitats: consta d'un sol conflicte (acció), que succeeix en un sol espai en un màxim de vint-i-quatre hores. Un altre component remarcable de la tragèdia és el cor i el seu paper dramàtic, ja sigui com a narrador ja sigui com a correlat del públic que observa els fets.

#### **7.3.2.5.contingut temàtic**

*La tragedia es la plasmación dramática de un conflicto trágico y expresión literaria de una visión trágica de la vida cuyo signo externo suele ser un heroísmo patético que defiende inexorablemente valores éticos o religiosos* (Spang 1996: 155). En aquest sentit, la noblesa dels temes tràgics sempre implica una cosmovisió religiosa i

una convicció que existeix el bé i el mal. Serien temes típics d'aquest gènere a l'antiguitat la culpabilitat innocent d'Èdip o la culpabilitat ineludible d'Antígona.

*Olson (1985) desenvolupa les bases de la tragèdia grega a partir de l'anàlisi d'Agamènnon: "la tragèdia grega, mancada d'acció , sorprèn molt a l'espectador actual. No hi ha l'actual acumulació d'incidents." Es basa en el que ell anomena la tècnica de l'isolament, també molt poderosa. La tècnica de l'isolament es basa en la gran força de l'incident que passa. Hi ha un incident essencial i n'hi ha molt pocs de factorials; i tots els altres són de la representació. El fet tràgic es basa en "produir un mal a algú per una persona que li devia bé". La catarsi n'és l'efecte màxim: el mal més immerescut.*

La trama és senzillíssima amb un poder emocional màxim: dues línies d'acció que intenten convergències que mai no arriben a intervenir: representació que ens mostra els punts de les possibles convergències, que dramatitza les circumstàncies del tràgic fet i que, després de revelar gradualment el caràcter del protagonista, ens sobta amb una impressionant revelació.

L'element unificador es troba en els temes essencials presentat de diferent forma al llarg de la història. A *El rei Lear*, per exemple, Shakespeare elimina el fatum i elabora uns personatges amb una sèrie de virtuts, l'exercici de les quals els durà a una gran catàstrofe. És la caiguda provocada per les pròpies virtuts. Lear no és un home perfecte i el seu error és barrejar el feudalisme amb l'amor familiar. Lear peca d'amor, per tant haurà d'expiar-se a través d'ell.

### **7.3.3. El drama**

#### **7.3.3.1. ancoratge institucional**

Més enllà dels gèneres purs, la tragèdia i la comèdia, ja sabem que podem designar amb el terme drama qualsevol obra teatral en un sentit ampli, ara bé, en sentit particular "designa un género determinado que tiene como la tragedia, un conflicto efectivo y doloroso, ambientado, sin embargo, en el mundo de la realidad, con personajes menos grandiosos que los héroes trágicos y más cercanos a la humanidad corriente." (García Berrio i Huerta Calvo 1995)

El drama presenta un caràcter intermedi, amb tendència a tractar arguments de caràcter burgès i sentimental. Evoluciona des del Barroc, al Neoclàssic, el drama romàntic i el Realista iniciat por Ibsen, i presenta conflictes de caràcter individual o social en relació amb els nous problemes dels temps moderns. Davant del drama

romàntic, escrit en vers i en un to exageradament eloqüent, el drama burgès o modern opta per la prosa, com la novel·la realista del segle XIX.

El drama sorgeix de l'evolució de la comèdia sentimental i de la comèdia lacrimògena que foren gèneres força establerts i codificats al llarg del segle XVIII. La progressiva aparició de personatges propers a la burgesia (jutges, comerciants, professors...), el gust del neoclassicisme per les condicions, l'entrada progressiva de la prosa. L'interès per unes obres intermèdies entre la tragèdia i la comèdia donen pas al que al llarg del segle XIX triomfarà amb el nom de drama. Diderot va codificar el gènere: gènere mitjà; tema important que no faci riure com la comèdia ni tremolar com la tragèdia; simple, domèstica i propera a la vida real; sense criats confidents sinó monòlegs; pintarà condicions i relacions per discutir punts morals; tot buscant la commoció a la sensibilitat. En un primer moment buscarà l'exaltació de la virtut enfront del vici. Les llàgrimes expressen una emoció i s'han d'unir a la virtut. L'home de bé plora perquè és sensible i bo. Lluny de mantenir molts trets en comú, el drama és un dels gèneres que més ve condicionat per les seves plasmacions històriques: burgès del s. XVIII, romàntic, simbolista, realista... Malgrat tot això aprofitem la definició que Stalloni (2000:41) recull del treball d'Anne Ubersfeld: *Peut être dite drame toute oeuvre qui, sans considération de forme ou code, d'effet pathétique ou comique, construit une histoire, une fable impliquant à la fois des destinées individuelles et un univers "social"*.

### **7.3.3.2. mode enunciatiu**

En la tragèdia, la caiguda de l'heroi és inevitable. Quan aquest sentit d'inevitabilitat es perd, sorgeix una altra forma que anomenem *drama*. L'heroi és més conscient respecte a les forces amb les quals estableix l'afrontament, relacionades amb el caràcter de l'individu o amb l'estructura de la societat que l'envolta: es tracta de forces que podem definir i mesurar. L'heroi del drama és més inconscient de l'afrontament, s'hi troba sense saber com ni per què. S'enfronta, normalment fracassant, amb una societat reaccionària o amb si mateix. El protagonista pot ser coetani o històric, encara que sempre hi ha subjacent un intent d'explicar situacions properes.

El romanticisme va humanitzar per sempre la figura de l'heroi, que toca de veus a terra i que viu en una lluita constant entre contraris. Ja no serà mai un arquetipus ni un compendi de virtuts.

Cada cop més es procura fer una caracterització imparcial dels personatges de manera que augmenti el nombre de veus que intervenen en l'obra, generant una polifonia enunciativa.

#### **7.3.3.3.funció**

*Com ja s'ha comentat de passada més amunt, un dels elements centrals del caràcter dels herois dels drames és la lluita contra una realitat que no els convenç, la revolta podrà ser de tipus social, polític, econòmic, moral, amorosa, ideològica i podrà tenir un resultat més o menys exitós. El drama sempre incorpora la voluntat de fer reflexionar l'espectador, edificant, encara que cada obra porti aquest pols a punts diferents.*

#### **7.3.3.4.organització formal**

El drama neix de la barreja d'elements còmics i tràgics i, per tant, es basa en una barreja de tons. Com a híbrid que és, porta l'essència de la mutació contínua i, per tant, resulta molt difícil de caracteritzar a grans trets. De totes maneres, sembla clar que el drama marca unes línies clares en contra de les preceptives. Es permeten obviar qualsevol disposició referent a les tres unitats, progressivament incorporen tot tipus de llicències temporals. El monòleg va perdent pes en favor del diàleg a escena. El vers s'usa com a procediment, però hi ha una llibertat total d'utilització.

Roman, tanmateix, un gust pel que és truculent, pels cops d'efecte dramàtics, pels desenllaços no especialment feliços ni esperats.

#### **7.3.3.5.contingut temàtic**

A diferència de la tragèdia, el drama parla normalment de l'home mitjà i per tant dels temes que interessin l'home mitjà: economia, família, benestar... sempre dins d'un marc d'actualitat i un realisme de les situacions. Aquest eixamplament va partir d'una òptica burgesa que en l'actualitat aniria lligada a l'home estàndard de la nostra societat, de manera que temes com la violència, el fracàs, la incomunicació... han pres molta volada.

Alguns autors han intentat mostrar "trossos de vida", la forma humana tal com és, sense comentari i sense cap forma que transcendeixi la pura i simple representació. L'obra de Belbel amb què treballarem al següent capítol en seria un exemple.



## **CAPÍTOL 8. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA: ACOSTAMENT A LA DEFINICIÓ DE GÈNERES TEATRALS A PARTIR DEL PARATEXT I ELS PRINCIPIS DE LES OBRES. APLICACIÓ, RESULTATS I VALORACIÓ**

L'enfocament didàctic dirigit a la formació literària dels lectors de textos teatrals ha de contemplar el treball intensiu d'aquells elements que li han de facilitar la via comprensiva i interpretativa de les diferents obres amb què es pugui trobar; d'aquí el nostre interès de treballar el *paratext* de les obres i els *començaments*, ja que d'una bona focalització de la situació en sorgirà un bon camí de lectura. Altres propostes per arribar al mateix destí podrien ser, per exemple, l'anàlisi de programes de mà presentats per diferents companyies, o també el contrast de diferents crítiques publicades, encara que aquestes dues vies ens farien parlar molt més del text espectacular i de la representació que de la pròpia obra com a literatura. També hagués estat d'utilitat treballar amb les portades de les edicions originals, però atès el seu moment històric de producció no resultava gaire factible, així que ens varem limitar a la informació lingüística que s'ha mantingut a totes les edicions.

Passem, per tant, a la descripció de la proposta didàctica que hem elaborat al voltant dels textos teatrals, així com a la valoració dels resultats obtinguts en la seva posada en funcionament en les aules.

### **8.1. Objectius centrals de la seqüència didàctica**

Qualsevol seqüència didàctica de l'àrea de llengua implica mobilitzar gran quantitat d'objectius, sobretot si es tracta d'un treball extensiu com el que trobareu a continuació, on es desenvolupa contínuament la lectura i redacció de textos, així com diverses competències relatives a la llengua oral. A l'hora de plantejar-nos el treball a l'aula, hem cregut convenient per tant, citar només els objectius centrals d'aquesta seqüència, donant per sobreentès que en l'àrea de llengua i literatura, els objectius de tota índole estan interconnectats.

*Objectius centrals:*

- a) Motivar els alumnes en la lectura de textos literaris, específicament els dramàtics.

- b) Afavorir la interacció a l'aula entre alumnes i alumnes/professor al voltant de temes relatius al teatre.
- c) Ensinar els lectors en les principals estratègies de lectura, especialment en la identificació, observació, comprensió i interpretació dels signes literaris propis dels textos teatrals.
- d) Enriquir l'intertext lector dels alumnes amb els coneixements generals necessaris per enfrontar-se als gèneres literaris principals: comèdia i drama.
- e) Fomentar els processos d'anticipació dels alumnes, de manera que es relacionin les expectatives dels lectors amb els tòpics genèrics més adients.

## **8.2. Descripció general de la seqüència**

Aquesta seqüència didàctica està estructurada en cinc blocs principals que permeten un acostament progressiu a les obres de teatre, majoritàriament catalanes, per tal d'assolir els objectius que acabem d'exposar. Aquests blocs suposen principalment una selecció de textos i una sèrie d'indicacions per a la realització d'exercicis. No s'ha preparat un material específic per a l'aplicació directa a l'aula ja que no es pretenia en cap moment reproduir la fórmula del llibre de text, sinó que es va procurar centrar l'activitat en la discussió i el comentari de les obres. Tampoc es contemplava la necessitat inicial de portar a terme un seguit de classes magistrals per posar els aprenents en antecedents, més aviat es va optar per la fórmula de completar, matisar o ampliar les aportacions dels alumnes amb les coneixements de caràcter enciclopèdic que podien resultar pertinents en cada moment, mostrant com a partir de la seqüència es poden activar gran quantitat d'aspectes genèrics.

Per seleccionar els textos hi va haver alguns problemes ja que la dramàtica catalana no és especialment àmplia i variada en molts períodes i gèneres. De bell antuvi, calia bandejar tot allò que fos incompreensible per als nois i noies als quals anava dirigida la proposta. En la majoria de casos, aquesta discriminació coincideix amb l'interès que podrien suscitar aquestes obres si fossin representades en l'actualitat amb la intenció d'arribar al gran públic. Les tragèdies escrites en català difícilment resistirien un muntatge actual (Joan Ramis, Víctor Balaguer...) d'aquí que s'hagi preferit usar *Romeo i Julieta* que és un text que fascina els adolescents i que ens podia aportar molt més rendiment. D'altra banda, bona part del teatre experimental que s'ha portat a terme en la segona meitat del s. XX tampoc ofereix una lectura fàcil: estem pesant en



moltes obres de Benet i Jornet, Salvador Espriu, Pere Quart, Joan Brossa... Per tot això, el ventall de possibilitats es reduïa força. Finalment, vàrem decidir que el pal de paller del nostre treball s'havia de centrar en els autors que van consolidar el drama al nostre teatre: Frederic Soler, Puig i Ferrer i, sobretot, Àngel Guimerà. Al voltant d'això, confegiríem un seguit d'obres que poguessin servir de contrapunt i il·lustrar diferents formes de comèdia i, en el cas de Sergi Belbel, treure el cap en el succulent terreny del teatre actual. En la descripció del seguit d'activitats presentarem la relació completa d'obres.

### **8.3.Descripció del context d'aplicació de l'experiència**

Tot i que l'avaluació del material proposat no pretén en cap moment exhaurir una anàlisi qualitativa, creiem que qualsevol explicació d'una experiència pràctica requereix una mínima contextualització per situar el lector i més en el cas que sigui el propi investigador l'aplicador del material.

La implementació es va fer simultàniament en dos grups d'alumnes de 4t d'ESO d'un institut situat al Vallès Oriental. Ambdós estaven formats per uns vint-i-cinc alumnes d'una formació que, tot i la dificultat de calibrar-ho, podríem qualificar de mitjana, amb uns interessos culturals més aviat escassos, fet que sovint s'ha relacionat amb la seva adscripció familiar. Ara bé, en aquests grups no es trobaven alumnes amb unes dificultats d'aprenentatge greus, ja que per a aquests últims es feien unes propostes de lectura amb uns objectius diferents i en uns espais diferenciats.

Els alumnes no presentaven cap mena de conflictivitat més enllà de la típica actitud adolescent, però tampoc mostraven excessiu apassionament cultural - per exemple, no eren amants de Sant Jordi, exposicions, jornades culturals...-, tot i que normalment el professorat estava content de fer-hi classe.

El professor de llengua catalana coneixia perfectament l'alumnat ja que portava diversos cursos amb ell. S'havia dedicat àmpliament a la lectura de textos literaris i a l'escriptura de diferents tipus i gèneres textuais. Volem remarcar tres aspectes característics d'aquests grups:

- a) La majoria dels nois i noies eren castellanoparlants practicants, és a dir, en la seva vida quotidiana usaven a tota hora el castellà: família, amics, televisió, possibles lectures...De fet, eren alumnes escolaritzats en català que, en la majoria dels casos eren capaços d'expressar-s'hi amb relativa facilitat,

tanmateix, fins i tot en adreçar-se als professors, preferien fer-ho en llengua castellana.

- b) Aquests alumnes no tenien el costum d'expressar-se oralment sota paràmetres formals i en contextos que demanessin una mínima estructuració. En aquest sentit, els gèneres orals que dominaven bàsicament són els de la conversació informal. Eren poc capaços d'elaborar un discurs argumentat relativament llarg i fins i tot d'admetre que els seus companys allarguessin en excés el torn de paraula. Només acceptaven que fos el professor el que s'expressés amb certa extensió. Tot i que no és el tema que tractem, és evident que aquest model d'aprenent que el sistema educatiu genera constituirà un treballador incompetent en molts àmbits i veurà reduïda la seva capacitat de reflexionar a través del llenguatge.
- c) Eren grups on la veu cantant en tots els aspectes i sobretot en els culturals i intel·lectuals el tenien les noies. Generalment l'actitud dels nois es tornava passiva –conscients potser de la seva inferioritat- mentre que elles eren capaces d'arriscar-se i assumir el risc de la participació, de la lectura, de l'opinió...

Tot i que els dos grups d'alumnes eren relativament diferents, ens vàrem plantejar l'objectiu d'avaluar la utilització del material de forma conjunta, ja que el seu funcionament resultava equiparable i, per tant, només remarcàrem aquells fets que poguessin ser significatius per a la nostra recerca.

Per a la recollida de dades, vàrem optar per dues vies complementàries, que ens permetessin copsar el que havia succeït a les sessions. Per una banda, el professor va elaborar un diari de classe- que transcrivim a l'annex 8- on anotava diàriament el resultat de les activitats a l'aula i tots aquells aspectes que li havien cridat l'atenció. Aquestes anotacions seran en gran mesura l'embrió de les conclusions de la seqüència que presentem. L'altre pal de paller estarà conformat per documents escrits dels alumnes: les seves anotacions, els seus exercicis de control i, en alguns casos, les conclusions consensuades a la pissarra després de la discussió. En aquest sentit, ens trobarem amb documents col·lectius (per exemple en l'activitat A i B) i d'altres més individuals (activitats D i E). Quan s'han hagut de seleccionar exercicis individuals, s'ha emprat una selecció qualitativa, tot recollint les millors mostres de cada moment- seguint el criteri professional subjectiu-. Aquesta mena de decisions es veu derivada de

la voluntat de l'investigador d'esbossar al millor possible les possibilitats de la proposta, de manera que se'n divisin les potencialitats. Som conscients que s'haguessin pogut comparar els resultats dels millors exercicis amb els no tan reeixits, però a banda que la infinita quantitat d'informació que se n'hagués extret ens depassava, no creiem que fos l'objectiu principal de la nostra recerca. Volem deixar clar, de totes maneres, que aquesta selecció dels millors resultats dels alumnes i dels resultats definitius de les activitats col·lectives no cerca demostrar una validesa de la seqüència didàctica en el sentit de generadora d'aprenentatge ja que ja avancem de bon començament que validar un dispositiu d'aquesta mena exigiria una aplicació exhaustiva i una metodologia que no té res a veure amb el que s'està treballant.

D'altra banda, en un primer moment es van realitzar enregistraments d'alguns moments de discussió. Malauradament, aquest fet distorsionava força l'activitat i feia que molts bons alumnes no intervinguessin. A més a més, la qualitat de l'enregistrament feia poc viable una transcripció en condicions ja que resulta molt complicat mantenir un fil de discussió en una aula de vint-i-cinc alumnes. Per tot això es va optar per bandejar aquesta línia de recerca.

La implementació de la seqüència es va allargar durant 14 sessions consecutives. De fet, possiblement l'extensió final fos lleugerament excessiva, però com es podrà constatar al llarg de la presentació, conté prou flexibilitat com per eixamplar-la o escurçar-la segons les necessitats, ja sigui eliminant algun bloc, ja sigui suprimint, afegint o intercanviant algun text. De totes maneres, ja vàrem defensar al capítol 5 la necessitat de configurar seqüències de tasques extenses i interconnectades, d'aquí que la durada final tampoc resulti extraordinària. La seqüència que es va experimentar constava dels següents blocs, que es van aplicar de forma consecutiva:

- Bloc A: Activitat d'escalfament (1 sessió)
- Bloc B: Activitat de paratextos teatrals (2 sessions)
- Bloc C: Lectura dels començaments de les obres (8 sessions)
- Bloc D: Assistència a un espectacle teatral (assistència + 2 sessions)
- Bloc E: Avaluació (1 sessió + exercici individual a casa)

Hem adaptat la figura 6, que mostrava l'esquema general de seqüència didàctica a la realitat que desenvoluparem a continuació. Per raons de visibilitat la presentem com a làmina 1 i la introduïm a l'annex 2, conjuntament amb la resta d'ampliacions. En

aquesta il·lustració es pot observar com es concreta específicament tot el que s'ha definit teòricament en aquesta seqüència didàctica.

#### 8.4. BLOC A: Activitat d'escalfament

##### 8.4.1. Presentació de l'activitat

Consistia en la realització d'una sèrie d'activitats a partir de la fitxa a doble cara que passem a transcriure i que apareix presentada a l'annex 9:

### FITXA 1

[ANVERS]

#### Els gèneres teatrals

Aquest seguit d'activitats estan destinades a un doble objectiu:

- conèixer els aspectes fonamentals dels principals gèneres teatrals
- conèixer algunes de les mostres que han donat la literatura catalana i, en alguns casos, la universal.

#### Activitat d'escalfament

**A partir de la llista d'obres que tens a la pàgina següent, omple la graella que apareix a continuació, fent una llista dels gèneres que s'hi fan esment i, al seu costat explicant les característiques pròpies de cada gènere que en puguis deduir a partir dels teus coneixements previs.**

Fixa't que un costum molt estès entre els dramaturgs durant segles ha estat escriure en un subtítol la referència al gènere al qual pertanyia l'obra teatral que presentaven.

Nom del gènere	Característiques que conegueu	Exemples

[REVERS]

Títol	Autor	Any
<b>La tragèdia de Romeo i Julieta</b>	William Shakespeare	
<b>El metge a garrotades</b> Adaptació lliure de la comèdia	Molière	
<b>Amor, firmesa i porfia</b> Lloa, tragicomèdia pastoral, entremès i ball	Francesc Fontanella	s. XVII
<b>Lucrecia</b> Tragèdia en cinc actes	Joan Ramis i Ramis	1769
<b>Lo Cantador</b>	Frederic Soler.	1865

Gatada cavalleresca en dos actes en vers i en català que ara es parla i dedicada en ells mateixos	Pitarra	
<b>La dida</b> Drama en tres actes i en vers	Frederic Soler. Pitarra	1872
<b>Batalla de reines</b> Drama històric en tres actes i en vers	Frederic Soler. Pitarra	1887
<b>Mar i cel</b> Tragèdia en tres actes i en vers	Àngel Guimerà	1888
<b>Terra Baixa</b> Drama en tres actes i en prosa	Àngel Guimerà	1897
<b>La filla del Mar</b> Drama en tres actes i en prosa	Àngel Guimerà	1900
<b>Aigües encantades</b> Drama en tres actes	Joan Puig i Ferrer	1907
<b>La comèdia extraordinària de l'home que va perdre el temps</b> Tres actes	Adrià Gual	1914
<b>L'auca del senyor Esteve</b> Comèdia en cinc actes i deu quadres	Santiago Rusiñol	1917
<b>Civilitzats, tanmateix</b> Comedieta en un acte Carles Soldevila (1891-1967) fou, a més d'un periodista i un novel·lista brillant, un autor teatral d'èxit. A través de l'alta comèdia burgesa intentà reconquerir un públic que segons ell s'havia desentès del teatre català per culpa del seu ruralisme.	Carles Soldevila	1921
<b>El retaule del flautista</b> Aquesta obra-premi JM de Sagarra 1968-, adoptant la forma d'una farsa medieval, intenta de sensibilitzar el públic amb una problemàtica política i social, de la més viva actualitat.	Jordi Teixidor	1969
<b>Berenàveu a les fosques</b> Escenes de costums	Josep M <sup>a</sup> Benet i Jornet	1972
<b>Carícies</b> Deu escenes i un epíleg	Sergi Belbel	1992

#### 8.4.2. Anàlisi dels resultats

En aquest cas, les instruccions estaven prou clares i els alumnes van anar omplint la graella amb relatiu èxit. El resultat no ens va sorprendre gaire. En línies generals, tots van identificar els gèneres majors: comèdia, tragèdia, drama i tragicomèdia. Van aparèixer molts més dubtes sobre el concepte de farsa i, sobretot, el de gatada. Alguns van estendre la seva confusió a nocions relatives a la temàtica: medieval, cavalleresca, històric...A la taula 14, que apareix a continuació, es resumeixen els trets aportats pels alumnes i que es van anar anotant a la pissarra i que evidencien els coneixements intertextuals inicials de què es parteix.

**Taula 14. Coneixements intertextuals bàsics dels alumnes**

Nom del gènere	Característiques que conegueu	Exemples
TRAGÈDIA	És trist i fa plorar Passa alguna cosa molt greu (catàstrofe) Acaba fatal: mort	Romeo i Julieta Lucrecia Mar i Cel
COMÈDIA	Fa riure, és divertida Accions que criden l'atenció perquè t'enganxis, fora del normal. Personatges "pallassos" exagerats	L'auca del senyor Esteve El metge a garrotades La comèdia ... Civilitzats, tanmateix
DRAMA	Fa pena: plorar Hi ha tragèdies, tot és dolent Amor	La filla del mar La dida Terra Baixa
TRAGICOMÈDIA	Barreja de tragèdia i comèdia Vàries històries	Amor, firmesa i porfia
FARSA	Muntatge, mentida A prop de la comèdia	El retaule del flautista
GATADA	Paròdia, agafa característiques i les canvia	Lo cantador

De forma complementària, per tal de potenciar la capacitat d'observació i la formulació d'expectatives, es van proposar dos exercicis a partir del mateix material.

En primer lloc, una reflexió entorn del contingut dels títols. La instrucció va ser **agrupar els títols segons el tipus de contingut al qual fan referència**. En segon lloc, es posà els alumnes en la tessitura d'haver **d'escollir tres de les obres** per llegir-les segons el seu gust. Les havien de triar i justificar la tria. Triomfà *Romeo i Julieta*, les comèdies i les obres més modernes. Els alumnes ho justifiquen de diferents maneres i, encara que no aporten gaire llums sobre els seus gustos, resulta interessant fer-los reflexionar sobre quins elements poden conduir a seleccionar una determinada obra. Hem extret una petita mostra de les respostes escrites:

- *La tragèdia de Romeo i Julieta perquè és una tragèdia molt maca, on explica una història molt bonica. (I- 20)*

- *Perquè Romeo i Julieta és un clàssic. I la Filla del Mar i Aigües Encantades perquè em criden l'atenció els títols. A més les tres són drames o tragèdia que és el gènere que més m'agrada del teatre. (I-28)*

- *L'Auca del Senyor Esteve perquè és una comèdia i un conte. I m'han dit que està bastant bé. Carícies sona bé i és més actual. (I-29)*

- *Terra Baixa és una obra important que va bé llegir-la. Carícies el títol és atractiu i és la més moderna. (I-26)*

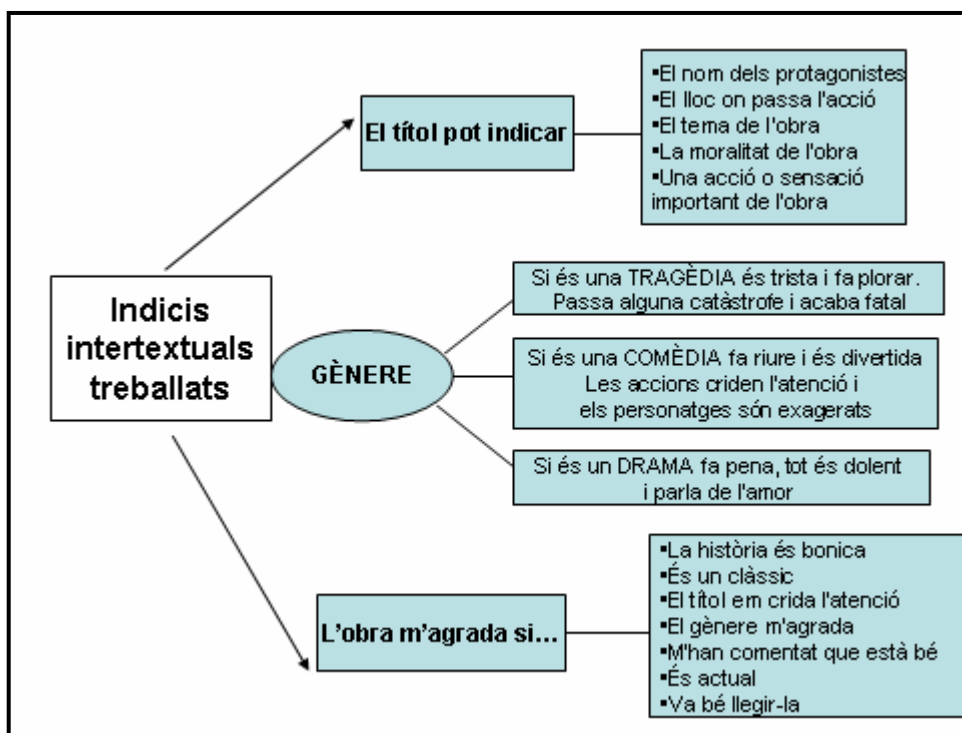
Ens volem estendre una miqueta en els resultats de l'anàlisi del contingut del títol. Val a dir que ha suposat un bon exercici d'anticipació i de formulació d'expectatives ja que, fora de *Romeu i Julieta*, la majoria d'obres eren desconegudes per l'alumnat. Així, per exemple, una peça com *Carícies*, era associada per la gran majoria a una temàtica amorosa, quan en la realitat només s'hi podria relacionar després d'una lectura molt matisada.

Llistarem alguns dels continguts que els alumnes van catalogar, que només tenen interès pel propi procés de reflexió que suposen i en cap cas pretenen establir cap tipus de taxonomia dels títols teatrals. Tanmateix, ens hem adonat que hi ha una gran quantitat d'obres teatrals que admetrien entrar en la mateixa classificació. En alguns casos vàrem tenir la sort de trobar títols híbrids, que un mateix alumne podia posar en dues "categories", amb l'enriquiment que això li suposava (massa sovint els exercicis escolars tenen una sola solució i les possibilitats de discutir, raonar i relativitzar queden al marge).

Al costat de les categories destriades, col·loquem els exemples de l'exercici i una mostra d'altres obres que s'hi podrien adherir:

- **Nom del protagonista** (amb variants com un o dos personatges, vinculats amb l'acció principal,...): *La Dida, La tragèdia de Romeo i Julieta, Lucrecia, L'auca del Sr Esteve, Lo Cantador...* i també *Fedra, Antígona, El Rei Lear, la Dama Enamorada, Hamlet...*
- **Llocs**, que en la nostra selecció es vinculaven sobretot amb l'obra d'Àngel Guimerà: *Mar i Cel, Terra Baixa* però també trobaríem *Moll Oest, l'Hort dels Cirerers, La Sala de Nines, Fuenteovejuna...*
- **Tema** de l'obra: *Amor, Firmesa i Porfía, Aigües encantades, El temps i els Conway...*
- Resultat o **moralitat** de l'obra: *Civilitzats, tanmateix, també Molt soroll per no res, el Condenado por Desconfiado*
- **Accions** importants a l'obra: *Batalla de Reines, Berenàveu a les fosques,*
- **Sensacions**: *Carícies, també Desig*
- **Incatalogables**: *El retaule del flautista, Ronda de mort a Sinera,*

**Figura 8<sup>14</sup>: Indicis intertextuals treballats**



En definitiva, la figura 8 resumeix tots els indicis intertextuals que s’han treballat en aquest bloc i que es fonamenten sobretot en el desvetllament dels coneixements inicials dels alumnes i la utilització d’aquesta base intertextual per formular hipòtesis de lectura molt embrionàries però necessàries per al bon lector. Pensem, per exemple, que molts cops poden triar un llibre a la biblioteca o fins i tot comprar-lo només amb la informació que se’ls estava facilitant en aquest moment. El quadre resulta interessant també per observar els diferents factors que contribueixen a generar una empatia inicial entre lector i obra, amb el ben entès que cada lector pot engegar-ne uns i no uns altres.

## **8.5. BLOC B: Activitat d’observació de paratextos d’obres teatrals**

### **8.5.1. Presentació de l’activitat**

Per portar a terme aquesta activitat s’ha facilitat als alumnes el material de suport que presentem en forma d’annex 10. Aquest material es basa en la informació paratextual amb què es troba el lector de teatre abans de començar la lectura del que serien els diàlegs pròpiament dits. Bàsicament s’hi inclouen el títol i subtítols, el llistat de personatges i les acotacions inicials. Per tal que la informació fos rica i variada, es varen triar les 8 obres següents:

<sup>14</sup> Versió ampliada a l’annex 2.



1. *La tragèdia de Romeo i Julieta* de William Shakespeare
2. *El metge a garrotades* de Molière
3. *La Dida* de Frederic Soler
4. *El Cantador* de Frederic Soler
5. *La filla del mar* d'Àngel Guimerà
6. *Aigües Encantades* de Joan Puig i Ferrer
7. *Civilitzats, tanmateix* de Carles Soldevila
8. *Carícies* de Sergi Belbel

La sessió l'hem haguda de començar necessàriament per l'explicació del concepte de paratext. Segurament no és necessari que un noi o noia de setze anys domini aquest concepte de la teoria literària, però ha d'aprendre a fixar-s'hi, i a llegir-los de forma concentrada per detectar quin tipus d'informació en pot extreure i com pot anar confegint el seu camí com a lector. Fixar-se en el paratext activa els coneixements intertextuals dels alumnes i els posa en atenció, en certa manera, pot ser considerat el principi del propi text ja que és bàsic per a una recepció lectora adequada.

En el nostre exercici, plantegem dos moments de reflexió. En el primer simplement volem saber quin **tipus d'informació s'hi pot trobar**. En acabat, valorarem si en podem extreure trets referits als gèneres.

### **8.5.2. Resultats i valoracions**

Després d'observar atentament els paratextos del document, es va procedir a fer un llistat detallat dels tipus d'informació que apareixia en alguna de les obres. Més enllà dels 3 o 4 elements fonamentals, ens vàrem adonar que cada autor i/o època pot tenir tendència a incloure un determinat tipus d'indicació. El resultat de la primera activitat, consensuat i raonat a la pissarra va ser el que es mostra a la taula 15 i destaca per la gran riquesa de matisos i informacions que ens pot arribar a partir de la lectura dels paratextos teatrals (possiblement molta més que la que s'activa en d'altres gèneres):

### Taula 15: Tipus d'informació present als paratextos

- Títol
- Autor
- Gènere de l'obra
- Personatges (nom, funció, característiques, edat, vestit, relació entre ells...)
- Temps on passa l'acció.
- Espai on passa l'acció
- Idioma en què va ser escrita
- L'any de l'estrena
- Descripció de l'escenari
- Comentaris valoratius de l'autor
- Resum de l'acció
- Número d'escenes o actes
- ...

El segon moment de l'exercici de comentari de paratextos havia de servir per desenvolupar els tipus d'informació més recurrent que havíem localitzat en els paratextos per tal d'esbrinar si es concretaven de forma diferenciada atenent als diferents gèneres. Se'ns plantejava el dubte de donar una pauta per omplir, una graella per exemple, o fer-ho de forma més intuïtiva, analitzant uns conceptes o uns altres segons evolucionés la sessió. Així, en un grup classe es va començar per la comparació dels personatges i de la informació que se'n donava; i a l'altre per l'espai i pel temps. Val a dir que va costar una miqueta que els alumnes traguessin per si sols conclusions del que anaven llegint, fet que ens obliga a pensar que si l'exercici s'hagués de fer de forma individual, hauria d'estar molt més guiat. A més, en alguns casos, l'obra seleccionada tampoc oferia prou informació per detectar clarament el concepte que es volia presentar. De totes maneres, això no deixa de ser un fenomen normal en literatura, que en cap cas ha estat pensada per ser reduïda a lleis matemàtiques: si es treballa a partir del text és difícil que la teoria quadri al complet ja que, en el fons, els textos representen mostres concretes que normalment només participen parcialment de les categories abstractes. En qualsevol cas, la posada en comú oferia la possibilitat d'anar completant les idees que el professor creia fonamentals i amanir-les dels exemples que estimés pertinents. Val a dir que hi ha hagut una bona participació en forma de preguntes i d'aportacions, això sí, més relatives al cinema que no pas al teatre.

Un altre aspecte interessant i fructífer ha estat la inclusió de dues obres que surten dels paràmetres clàssics: la gatada de Pitarra i *Carícies*. La primera s'ha associat clarament a la comèdia, i ha possibilitat la introducció del concepte de paròdia, ben conegut pels teleaddictes<sup>15</sup>; i la segona ha servit per adonar-nos des de diferents punts de vista com bona part del teatre modern es pot considerar perfectament una evolució dels paràmetres que va difondre el drama. Tot això ha servit perquè s'anessin perfilant les dimensions d'aquest gènere.

Les diverses aportacions dels alumnes i del professor es podrien resumir a la taula 16:

**Taula 16: Components genèrics extrets del paratext**

	<b>Drama</b>	<b>Comèdia</b>	<b>Gatada</b>	<b>Tragèdia</b>
<b>Personatges</b>	Personatges de classe mitjana, burgesia.(comerciant, notari, artesà...) Temes lligats amb l'economia Pocs personatges Versemblants Normals Relacions familiars/professionals Pers. Secundaris humorístics	Classe mitjana, burgesos, i baixa. Veïns, coneguts Reals? Ridículs (divertits)	Nobles+criats Tarats, irònics, ridículs Inversemblants Molts personatges	Nobles (classe alta) + els seus servents Amics/enemics Rel. Familiars Versemblants Seriosos Molts personatges
<b>Espai</b>	En una masia del camp de Tarragona Un poble de la costa catalana Pobles i ciutats propers	Paisatge oceànic Poble, llocs quotidians i/o estranys		Verona i Màntua (dues ciutats importants) Són llocs mítics, llunyans.
<b>Temps</b>	1820 (escrita el 1870) la present Actual: present o passat proper	present		Passat: fets històrics coneguts per tothom.

Més enllà del contingut concret del quadre, que seria molt discutible des de molts punts de vista, la validesa de l'activitat radica en les estratègies de lectura que posa en funcionament i en el propi procés de realització. En primer lloc, la capacitat d'observació dels detalls que, de mica en mica, es mostraran com a significatius. A la literatura res és accessori, per tant cal reclamar la lectura atenta de tot el que ens ha deixat l'autor. En segon lloc, aquesta observació s'ha de complementar amb la capacitat de relació de les dades amb lectures anteriors i d'aquesta manera poder establir un embrionari pla de lectura, consistent amb un enquadrament, una bateria d'hipòtesis i

<sup>15</sup> En el moment de l'experiència, un dels programes televisius de més èxit era *La Parodia Nacional*.

d'expectatives. Finalment, constatem com la base d'aquest enquadrament, lligat en gran mesura al gènere, apareix íntimament relacionat amb els elements constitutius essencials del fet teatral: el personatge, l'espai i el temps.

## **8.6. BLOC C: Els començaments de les obres**

### **8.6.1. Descripció de l'activitat**

*El tercer bloc de treball consistia en endinsar-nos ja en les pròpies obres a través de la lectura de la primera escena o algun fragment més si s'esqueia. La selecció d'obres s'ha fet seguint els criteris exposats més amunt i ara passem a detallar els continguts dels dossiers que s'han distribuït entre l'alumnat:*

- pròleg de *Romeo i Julieta* de William Shakespeare
- pròleg de *El metge a garrotades* de Molière
- pròleg de *El Retaule del flautista* de Jordi Teixidor (tot i que no s'ha comentat a classe per manca de temps)
- Escenes I i II del 1r acte de *la Dida* de Frederic Soler
- Primera escena del 1r acte de *El Cantador* de Frederic Soler.
- Primera pàgina de *La Filla del Mar* d'Àngel Guimerà (els alumnes hauran d'assistir a la representació d'aquesta obra i ja en coneixeran el contingut).
- Escenes I i II del 1r acte d'*Aigües Encantades* de Joan Puig i Ferrer.
- L'obreta sencera (una desena de pàgines) *Civilitzats, tanmateix* de Carles Soldevila.
- Escena 1 de *Carícies* de Sergi Belbel.

Aquest material no anava acompanyat de cap mena d'indicació sinó que la principal pretensió era que els alumnes llegissin i anessin descobrint el que hi apareixia. Tot i això, es van donar algunes pautes de lectura més o menys obertes amb l'objectiu de potenciar la reflexió que suposa l'ús del codi escrit per a l'exposició dels pensaments. En definitiva, es van anotar una sèrie de qüestions a la pissarra que havien de servir per a la dinamització del debat. Es va instar els alumnes que anotessin les respostes al propi dossier, per tenir més a mà tot el material. Les indicacions són les següents:

Pel que fa als dos pròlegs que es van analitzar (*Romeo i Julieta*, *El metge a garrotades*), els exercicis a fer eren:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) lectura i síntesi de l'argument</li><li>b) endevinar el to de l'obra i/o el gènere</li><li>c) preguntar-se per què les obres comencen així</li><li>d) avantatges i inconvenients d'introduir un pròleg en una obra</li></ul> |
|---|

El protocol que guia el procés de lectura dels principis de les obres resulta una mica més elaborat i consta d'una sèrie de fases que detallem al quadre següent i que han de servir a la vegada per estructurar les sessions. Per norma general, s'havia de dedicar una hora lectiva a la lectura i l'anàlisi de cada una de les obres.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) lectura a casa dels textos</li><li>b) preparació de la discussió formulant-se les preguntes:<ul style="list-style-type: none"><li>a. Quina situació es planteja?</li><li>b. Quin paper juga cada personatge?</li><li>c. Són personatges principals o secundaris?</li><li>d. Es detecta alguna importància dels factors espai i temps?</li><li>e. Quines preguntes se'ns plantegen sobre el futur de l'obra?</li><li>f. Què pot passar a continuació?</li><li>g. Per què forma part del gènere que s'esmenta?</li></ul></li><li>c) lectura expressiva per part dels alumnes a classe (se la preparaven a casa de forma rotatòria)</li><li>d) Resposta col·lectiva a les preguntes</li><li>e) Recopilació de les respostes en els apunts.</li></ul> |
|--|

### 8.6.2. Resultats i valoracions

A través de la feina desenvolupada en les diferents discussions es van treballar multitud d'aspectes propis de l'intertext d'un bon lector de teatre. En lloc de repassar obra per obra, preferim fer-ne un desenvolupament global desglossat en diferents nexes d'unió que en acabar la feina van servir d'indicadors d'avaluació ja que sintetitzaven el tipus de coneixement que es pot potenciar amb aquestes activitats.

8.6.2.1. Es va analitzar la funció dels **començaments de les obres** com a base d'ancoratge per al lector de cara a enfocar satisfactòriament el seu procés de lectura atesa la gran quantitat i diversitat d'informació de què estan formats. Un factor prou interessant que s'ha observat radica en la manera com al llarg de la història ha anat evolucionant la manera de situar l'espectador i, per tant, de concretar aquest ancoratge. Aquest element sintàctic de les obres permetria establir unes bones bases de comparació per a l'aplicació i reflexió didàctica.

La forma més tradicional seria la del *pròleg*, típica del teatre fins al s. XVIII, on es clarifica perfectament la situació que es planteja segurament per situar un espectador amb no gaires recursos culturals que havia d'assimilar de mica en mica el que vindria. Dins dels pròlegs es veu també una diferència clara entre *la tragèdia de Romeo i Julieta*

i la comèdia de *El metge a garrotades*. Mentre aquesta última simplement situa l'acció, la primera adverteix fins i tot del final i de la moralitat de l'obra, trencant la intriga però centrant l'espectador en el procés.

La desaparició del pròleg en les obres va comportar el predomini d'una altra manera de situar l'espectador en la matèria: l'aparició en escena els *personatges secundaris* per posar en antecedents el públic. Frederic Soler i Àngel Guimerà exploten aquesta manera de fer, com queda palès en les obres comentades.

El segle XX aporta la necessitat de centrar el drama en els protagonistes i en un intent d'entrar directament en la matèria. Ara són ja els protagonistes els que posen en situació l'espectador, sovint en accions *in media res* com passa a *Aigües Encantades*. De totes maneres es manté el to, diguem-ne didàctic, i la voluntat que ningú es perdi. Ara bé, el teatre del segle XX ha aportat sobretot unes grans dosis d'aventura en la seva lectura. Ja des d'obres existencialistes, com per exemple *Huis clos* de Sartre, els autors juguen amb el lector evitant deixar clar què passa, és a dir obviant elements d'ancoratge que el públic en general espera trobar en les obres. Això suposa que el procés del lector esdevé molt més complex i arriscat. La presència de *Carícies* volia testimoniar aquest tipus de peça molt més moderna, on tot comença de cop i l'espectador s'ha d'anar situant sobre la marxa. Es podrien buscar casos molt més extrems però potser serien contraproductius en lectors en formació.

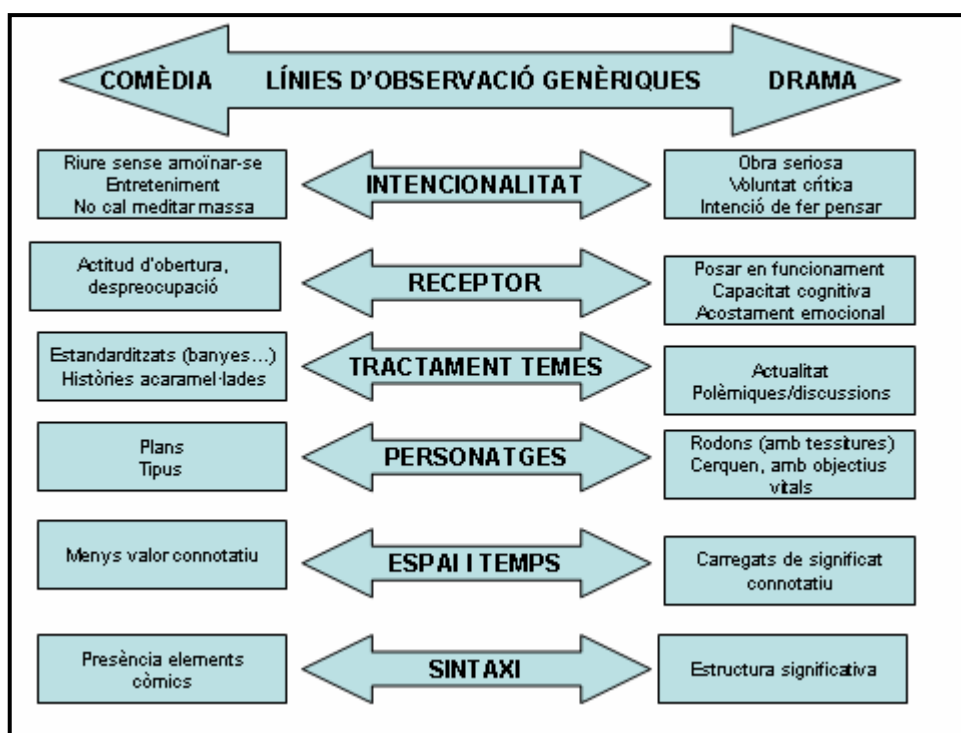
Així doncs, a partir de l'observació d'obres de diferents èpoques es detecta aquesta evolució del teatre que, a més a més, va lligada especialment a les obres i gèneres més ambiciosos i que va íntimament vinculada amb la complexitat dels processos de lectura: d'uns textos fonamentats en un alt nivell d'explicitació i una formulació d'expectatives molt guiada, es passa a un sistema molt més ambigu, que obliga el lector a formular expectatives molt més agosarades. Independentment de la validesa de la transposició històrica de la deducció, és obvi que s'observen diverses maneres d'enfrontar-se a una història, que els alumnes les entenen i reconeixen en textos concrets.

8.6.2.2. Els començaments ens donen gairebé de forma absoluta una **concreció del gènere de l'obra** (si no s'ha detectat en el subtítol). Actualment, els nostres alumnes es poden trobar als escenaris amb un ampli ventall d'obres que costaria Déu i ajut de catalogar minuciosament; ara bé, un espectador mitjà discerneix clarament entre dos grans tipus d'obres: les serioses i els divertiments. Només de forma esquemàtica

podríem reduir aquests dos blocs al que s'entén per **drama**, i les seves evolucions, i **comèdia** amb les seves variants. En la fase d'aprenentatge que ens trobàvem, creiem que aquest és un bon punt de partida que facilita l'anàlisi i la incursió dels aprenents en el món dels coneixements contextuais referits als grans gèneres.

Com ja hem vist, hi ha diferents indicadors que en les nostres obres ens mostren la seva adscripció genèrica. A continuació en desenvoluparem uns quants amb un seguit d'exemples, resumits en el figura 9, en el qual es pot percebre una íntima relació amb els factors de definició genèrica exposats en els capítols anteriors.

**Figura 9: Components genèrics observats als començaments de les obres<sup>16</sup>**



En primer lloc, **la intencionalitat de l'obra**- que equivaldria a la funció seguint els paràmetres del capítol 7-. Ben cert que en la majoria dels casos no es pot copsar plenament la moralitat concreta de bon començament- ja podríem fugir del teatre, si fos així- però sí que l'espectador detecta clarament si s'enfronta a una obra de tendència seriosa, amb voluntat de crítica, amb la intenció de fer pensar l'espectador o si, per contra, se li presenta una obra d'entreteniment, on podrà riure sense amoïnar-se gaire. Veiem el pròleg de *Romeo i Julieta* com delata aquesta intenció seriosa:

<sup>16</sup> Versió ampliada a l'annex 2.

“L’horrible pas d’aquest amor, que mort entela,  
I la contínua ràbia dels vells, que solament  
La fi desgraciada de llurs infants cancel·la,  
Serà, per dues hores, aquí, nostre argument.”

També identifiquem el caràcter revolucionari en la Cecília d’*Aigües Encantades*: “La terra és gran quan se tenen ganes de lluitar” o “Lo millor que hi ha al món és la lluita.” Una obra així ens presentarà un repte que caldrà resoldre, segurament, amb dolor.

En canvi, altres obres deixen percebre de bon començament el to jocós i ens assenyalen clarament cap a la comèdia. Per exemple, el pròleg d’un *Metge a Garrotades* de la versió que presentem dibuixa una paròdia de ritual de consagració d’un doctor, que de cap manera ens pot conduir a pensar que haurem de meditar massa. El mateix passa amb *Lo Cantador*, on tot comença amb un berenar d’escudella rescalfada a l’hort d’un castell medieval, o a *Civilitzats, tanmateix* quan la Rosina, perduda en una illa deserta del Pacífic, es desfà en atencions per què el seu marit vagi ben presentat a picar, tot sol, a una mina que ell mateix explota.

El gènere literari, com a estructura cultural sotmesa a les pressions de la societat, proposa un camí de lectura i alhora exigeix el desvetllament d’una sèrie d’habilitats i capacitats humanes. Els membres d’una determinada societat saben, sovint de forma inconscient, quines **habilitats, estats d’ànim**,...han d’engegar per rebre adequadament una obra. En el cas d’*Aigües Encantades* o, sobretot, de *Carícies*, l’espectador percep que se li demana que posi en funcionament totes les seves habilitats cognitives ja que l’obra senyala cap a un lector model que cal, per dir-ho amb una paraula, descobrir. És evidentment una qüestió de grau, però *Romeu i Julieta* ens convida sobretot a un acostament emocional, on més que raonar caldrà sentir i patir amb els protagonistes des del dolor. Una via completament diferent és la que presenten les comèdies que hem vist, aquí l’acostament a l’obra implica una obertura, un estat de despreocupació, una voluntat de diversió fugint de la realitat massa sovint corprenedora.

És ben cert que aquesta doble intencionalitat va lligada en la majoria dels casos a una sèrie de temàtiques i, més concretament al **tractament d’algunes temàtiques**. El drama es caracteritza per posar sobre la taula temàtiques actuals que generen polèmiques i discussions. Així, la marginació d’Àgata a *la Filla del Mar* pel fet de ser estrangera (mora); la lluita contra el poder eclesiàstic i l’encegament de la gent que es



planteja a *Aigües Encantades*; o la incomunicació i la violència que es percep a *Carícies*. En contra, les comèdies solen funcionar a partir de temes molt més estandarditzats. Un dels més difosos és el de les banyes i els enganys en general (*Civilitzats, tanmateix; Un metge a garrotades,...*). Les històries “acaramel·lades” d’amors perfectes que s’acaben fent realitat entre els dos nois bonics de la història serien altres tòpics de la comèdia.

En tercer lloc, quan s’obre el teló ens trobem amb els personatges, veritables emissors i pals de pallar del fet teatral. A l’hora d’acostar-nos-hi interessa adonar-nos, evidentment, de qui és protagonista i qui secundari, també veure tota l’estructura que formen entre ells; però ara ens agradaria parlar d’un altre dels epítets que normalment s’han emprat: **personatges rodons** enfront de **personatges plans**. Aquestes obres que hem anomenat serioses precisen de forma imprescindible d’uns protagonistes amb tessitures, amb matisos, amb un caràcter diferenciat i únic, amb uns objectius vitals – coneguts o desconeguts-, en definitiva els personatges que anomenem rodons són aquells que cerquen alguna cosa: Cecília vol canviar el món, Romeo estima Julieta, Àgata busca ser feliç en un món estrany, i aquesta recerca és percebuda per l’espectador tan bon punt un comença a acaronar els fulls del volum. Els personatges plans, tanmateix, no tenen aquesta dimensió. Pot tractar-se de papers secundaris, poc elaborats i sense missió definida o també dels coneguts tipus: el metge, el banyut, el bo que de tan bo és tonto, el dolent o l’avar sense sort... De totes maneres, trobaríem moltes comèdies bastides sobre personatges d’aquest tipus, completament previsibles en tot moment, però que distreuen perquè són graciosos i representen adequadament aquell rol que el públic espera amb delit per riure.

Altres elements conformadors de gènere que podem tenir en compte serien la **utilització significativa i elaborada de factors com l’espai o el temps**, que en el drama solen anar carregat d’un significat connotatiu i, en canvi, no tenen aquest valor en obres menys ambicioses. Tot això no deixa de ser subordinat d’un estil creatiu determinat que, a grans trets, pot cercar la innovació o la conservació d’uns models existents que funcionen. Com ja hem explicat en la descripció del concepte de gènere, aquests pateixen una evolució constant per no quedar envellits, tanmateix, això no vol dir que tots els autors participin de la mateixa manera de les innovacions i de les provatures que, en massa casos poden resultar arriscades i fins perjudicials en una

determinada carrera. En el món del teatre, on tot sovint s'ha viscut del favor del públic, la caiguda en la temptació de reproduir estils que se saben exitosos ha estat habitual en molts autors, directors i fins i tot actors i actrius.

A part de la identificació del gènere, també podem treballar àmpliament l'anàlisi de les característiques textuais- o sintàctiques- que ens el permeten perfilar. Això passa de forma molt més clara en la comèdia ja que un dels exercicis més entretinguts que hi ha és localitzar els elements còmics i intentar catalogar-los ni que sigui de forma sumària. En el nostre dossier hi havia tres obres que ens oferien aquesta possibilitat: *El metge a garrotades*, *Lo Cantador* i *Civilitzats, tanmateix*. Comentarem per exemple l'obra de Pitarra que, en ser una paròdia, entra en una dinàmica diferent. De fet, la base de la paròdia està en mantenir una determinada estructura seriosa, coneguda per l'auditori, però amanir-la d'elements ridiculitzadors per canviar el sentit interpretatiu. En el cas de *Lo Cantador*, resulta divertidíssim el linxament que es fa de tota la simbologia romàntica:

- el criat més seriós, Libori, confident de la família de tota la vida, pateix un ull de poll
- el Comte està encostipat, malaltia no gens poètica però que li provoca un malhumor significatiu.
- El llinatge del Comte està conformat per una mare d'aspecte ben desagradable, ben lluny de l'ideal de bellesa, i que morí d'un mal a la melsa
- Els fets determinants de la vida del comte que van succeir en la seva infantesa no són més que una aventura amb una bruixa que només volia afartar-se ja que passava molta fam.
- El to col·loquial de les interpel·lacions
- Un escenari on el típic i altiu castell està enjardinat amb *mongeteres, tomaqueres i altres flors precioses d'aquells temps ditxosos*.

Hem deixat una mica de banda el gènere tràgic ja que, més enllà del final terrible, costa que els alumnes per si mateixos el relacionin amb realitats culturals del seu entorn. Això fa que el paper del professor esdevingui molt més el de transmissor de coneixements que no pas el d'animador de la discussió. Si es vol entrar en aquest gènere, però, *Romeo i Julieta* és un bon camí ja que permet fer allò que sovint s'ha criticat i que usat amb mesura no té perquè suposar una mala pràctica: usar una lectura

com a pretext per introduir uns coneixements. Sembla clar que sempre es fa això, però en aquest cas de la tragèdia, les possibilitats d'ancorar les noves dades a l'intertext dels adolescents són molt menors. Tanmateix, el petit fragment del pròleg de *Romeo i Julieta* ens permet remarcar alguns aspectes de la tragèdia que són interessants:

- **la presència del cor**, serveix per parlar una miqueta d'aquesta institució des dels seus orígens fins als nostres dies (partint de la seva utilització com a entitat narrativa, en un dels grups, fins i tot es va comentar la seva versió Brechtiana, que tot i que no era un dels objectius plantejats, servia per entendre la qüestió de la identificació i del distanciament).

- Es veu com en el pròleg hi ha un resum complet de l'argument, on fins se'ns anuncia la mort dels protagonistes, és a dir, el **desenllaç**. Això ens lliga amb el fet que els continguts de les tragèdies solen ser coneguts per l'auditori, i el que ens interessa no és justament el final, que ja se sap que serà trist, sinó el **procés** i les **preguntes que es formulen**. En aquest sentit, ens ha sorprès gratament l'interès dels alumnes per conèixer arguments de tragèdies gregues, les històries d'Èdip i d'Antígona els han fascinat, sobretot pel que tenen d'injust. Fins i tot ens podem submergir en el concepte de fatum.

- Hem vist com s'hi expressa la **moralitat** (*morint, sepulta l'odi dels seus progenitors*). S'aprofita per remarcar els continguts de dilema moral d'aquestes obres. Aquests aspectes també són presents en el currículum.

- El recurs de la **captatio benevolentia**, que comentarem més avall.

### 8.6.2.3. Tòpics estructurals de la literatura universal

A partir de disparar hipòtesis de continuació, es poden activar fàcilment coneixements que molts lectors tenen emmagatzemats sense ésser-ne conscients. Sobretot els referits a macroestructures que basteixen infinitats d'arguments d'obres.

Les estructures més conegudes són les que fan referència al tema amorós. Per exemple a *Romeo i Julieta* se'ns presenta l'amor de dos joves inexperts en contra de la voluntat familiar. Si apareix aquest plantejament en una tragèdia no costa gaire imaginar-se com aniran els fets: els joves procuraran per tots els mitjans primer convèncer els seus progenitors i després, amb la col·laboració d'algun ajudant, torejar

la vigilància paterna. Simultàniament, els pares recorreran a tota mena de males arts per boicotejar els joves: enganys, amagar cartes, posar entrebancs, tancar la noia en algun lloc inaccessible,...Quan tot això es posi en funcionament, arribarà un punt on s'albirarà un possible final feliç però per alguna desgràcia, malentès... tot se n'anirà en orris en un final catàrtic on, normalment, moriran els amants, tot quedant tots castigats i purgats a la vegada.

El plantejament de *La Dida* reproduïx una altra de les estructures recurrents relatives al tema amorós: el casament per força o per conveniència de la família. La jove que s'ha de casar amb un home, a sobre més gran que ella, sense estimar-lo ens obre dues vies de continuació clarament diferenciades. Si es consuma el casament, esdevindrà la desgràcia de la noia, que viurà amb pena tota la seva vida. De totes maneres, l'altra via sembla la més plausible ja que sembla que en la lògica teatral, quan hi ha previst un casament de bon començament, sembla que aquest no es portarà terme. Així doncs hem de suposar que sorgirà algun impediment o algun personatge destinat a ajudar la protagonista en el seu propòsit d'avortar el casament i restablir la situació idònia. El final dependrà de la voluntat de l'autor, amb l'ampli ventall que anirà de la felicitat a la tragèdia.

A *Aigües Encantades* ens trobem amb un personatge rebel, Cecília, que de bon començament va a totes, contra la societat, contra la família, contra les creences dels seus conciutadans, i amb un aire de superioritat que, sense cap mena de dubte, fa una aposta d'acabar fatal, com a mínim a priori.

Totes aquestes estructures es poden deduir. No es tracta que s'hagin d'acomplir necessàriament, justament la literarietat rau en els matisos i en les variacions. El lector identifica uns trets i té un camí de lectura traçat i unes hipòtesis de lectura que després anirà perfilant, consolidant o matisant a mesura que avanci l'obra. Sembla clar, per tant, que el lector més competent és aquell capaç d'estar preparat per defensar-se en més situacions argumentals. Encara que la literatura d'ençà del romanticisme hagi jugat amb la combinació i la subversió de gèneres i estructures, ja hem comentat més amunt que sense el coneixement de les estructures bàsiques resulta difícil encarar-se al joc que poden presentar estructures més complexes.

#### **8.6.2.4. Altres tòpics**

L'anàlisi i la comparació d'obres ens permet trobar-nos amb clàssics del fet literari que un bon lector ha d'anar emmagatzemant en el seu intertext progressivament.

En els nostres textos ens en vam trobar alguns referits als personatges, que hem vist més amunt, i d'altres de curiosos que s'han de comentar amb els alumnes. Per exemple, la *captatio benevolentia* de *Romeo i Julieta*, important com a tòpic però també per adonar-se que la literatura juga sempre a cuit i amagar entre la realitat i la ficció. “Si amb pacient orella presteu atenció, / esmenarà defectes la bona intenció.”

Un altre fet destacable és el gust català per situar les accions teatrals en poblets de Catalunya que va travessar bona part de la producció dels dos últims segles: en un país cada cop més ciutadà, Pitarra, Guimerà, Puig i Ferrer, Rusiñol, Sagarra utilitzen el camp com a espai simbòlic amb diferents finalitats. És evident que aquesta ubicació connecta amb l'ideal romàntic d'acostar-se a la terra, a l'esperit de la pàtria que sovint s'idealitzava en un espai físic que, per raons de puresa, se solia cercar en pobles de camperols, en viles marineres... El modernisme continuarà amb aquest gust pel dialecte, per la varietat de formes, tot i que en l'obra de Puig i Ferrer proposa unes connotacions diferents. Tot i que és difícil entrar en profunditat en una classe de 4t d'ESO amb aquestes disquisicions, és evident que el principi d'*Aigües Encantades* ens explica i critica a la vegada l'ús del ruralisme a la literatura catalana de l'època, i ho fa a través dels dos personatges que dialoguen: Vergés i Cecília. Vergés, que representaria el gust romàntic que es manté en la vessant esteticista del modernisme català, està meravellat per la processó i l'espectacle poètic que representa (una mica com els turistes de la Setmana Santa andalusa). “He pujat al turó del Calvari i he vist a sota meu passar la gentada polsosa i afligida. Hauria dit realment que pesava damunt d'ella un càstig del cel”. Això el commou perquè “era un espectacle poètic”. Li va la vida camperola “Jo passo l'hivern aquí dalt, tot sol, la sento d'una altra manera : la sento més amb el cor, la vida...”. En canvi, Cecília, actuant d'alter ego de l'autor, avorreix aquesta commoció davant de la llegenda, davant d'uns espectacles que només demostren resignació i reclama la lluita, el canvi, el món ciutadà, dins de l'òrbita més regeneracionista de l'època. Val la pena veure com en aquest fragment teatral es dona clarament una visió crítica d'un gust teatral que va perdurar molts anys a l'escena catalana, amb els típics hereus i pubilles i problemes inherents. De fet, sense conèixer la història de la literatura catalana, resulta difícil fer entendre aquests matisos, però el text ens ho permet i, el que sí que ens serveix en safata és veure dos personatges amb el mateix pensament i una actitud completament diferent: la passió i la noia d'acció; i aquest debat sí que el percep qualsevol grup d'adolescents amb una bona lectura, ja que, a més a més, presenta transferències a la societat actual.

## 8.7. BLOC D: Un cas especial: l'assistència a un espectacle

### 8.7.1. Presentació de l'activitat

Encara que en aquesta seqüència focalitzem els nostres esforços en la lectura de textos, no cal menysprear en cap moment la possibilitat d'assistir en directe a representacions de primer ordre sempre que les condicions i la cartellera ho permetin. En aquest cas, el Teatre Nacional de Catalunya presentava *La Filla del Mar* d'Àngel Guimerà, i era una ocasió singular per complementar tot el que s'estava llegint i, a la vegada, gaudir una estona.

Ens trobem, per tant, davant d'un espectacle complet, una lectura extensiva, amb la qual cosa les pautes d'anàlisi havien de ser per força diferents a les que fèiem servir per als començaments d'obres.

Val a dir que sempre que es proposa una lectura als alumnes, l'assistència a la representació seria una situació similar, els professors i professores ens veiem amb l'obligació d'*explicar*-la als alumnes per tal que s'aprofiti l'esforç. Resulta obvi que fer llegir un llibre o assistir a una representació teatral és una qüestió prou important que no pot ser ignorada a l'aula, cal dedicar-hi algun tipus d'activitat d'aprofundiment. Ara bé, ja no està tan clar què és el més adequat<sup>17</sup>. Hi ha qui proposa accions d'escalfament prèvia, fins i tot llegir els primers capítols a l'aula. D'altres opten directament pel control de lectura, amb un examen que mesuri aquells qui han llegit (o entès) l'obra i suspengui els que no l'hagin portat a terme. Tot sovint s'han comentat les obres a classe en debat més o menys pautat... Suposem que depèn de cada context, però en el nostre cas vàrem optar per una doble acció. En primer lloc una motivació anterior sense explicar clarament de què anava, simplement fent veure que allò podia ser apassionant. La resta de la tasca es feia amb posterioritat a l'assistència a l'espectacle<sup>18</sup> i es cercava aprofundir el màxim possible en la interpretació de l'obra i, de passada, aprofundir en la figura de l'autor.

Evidentment, per seguir la lògica que s'ha estat exposant, l'estratègia no podia ser l'explicació per part del professor tot fent la seva lectura de l'obra; tot al contrari, l'enfocament didàctic procura extreure el màxim de lectures dels alumnes i contrastar-les entre ells i, finalment, arrodonir-la amb aquelles dades que el professor cregui interessants d'incorporar a l'intertext. Aquesta estratègia és molt més lenta, dificulta

---

<sup>17</sup> En el capítol 6 hem copsat algunes de les opinions d'alguns professors sobre aquest tema.

<sup>18</sup> Només els alumnes que no anaven al teatre estaven *obligats* a llegir-la.

molt més la presa d'apunts però treballem amb la hipòtesi que ofereix la possibilitat de generar aprenentatges més significatius i desenvolupar estratègies de lectura.

Per començar, vàrem dedicar la primera sessió del bloc, posterior a l'assistència al teatre, al que els alumnes van identificar com un control escrit (tot i que l'ambient no era d'examen). Fer aquest exercici escrit presenta múltiples avantatges, ja que sobretot prepara els estudiants pel que hauran de discutir després. Llançar-se directament a un debat sense reflexió prèvia no condueix enlloc, normalment les idees que es presenten són molt superficials i la classe s'exalta fàcilment. En canvi, pensar per escrit és un exercici que cal fomentar entre els adolescents i que funciona molt millor que l'oralitat. En definitiva es tracta de fer-los pensar una mica i mirar-se d'una manera distanciada com ha funcionat l'obra. Si es tracta que reflexionin, és evident que les preguntes han de ser obertes i, si cal, estranyes, perquè el que realment val és el procés de comprensió i interpretació i no tant un resultat o un altre. Aquí no es tractava de realitzar una avaluació sumativa sinó de veure com se'n sortien per explicar les respostes a preguntes no del tot evidents. Pot sortir malament, però si surt bé enriqueix molt els debats posteriors. Per això les preguntes (sobretot les dues primeres) buscaven cercar el desconcert:

- 1- Ordena els personatges principals de més bo a més dolent i justifica la resposta.
- 2- Fer un esquema de l'estructura de l'argument de l'obra.
- 3- Per què l'obra només pot acabar amb la mort de la protagonista?
- 4- Quin significat té el mar?
- 5- Explica per quines raons podem considerar "La filla del mar" una obra actual?

### **8.7.2. Resultats i valoracions**

La primera pregunta tenia molta trampa, sobretot a l'hora d'ordenar "els dolents" perquè en ser personatges rodons, tots presentaven diversos matisos. Això els va obligar a fixar-se no només en la manera de ser dels personatges sinó també en les seves motivacions, en la raó que els conduïa a actuar d'aquella manera. Aquesta és la clau del teatre. L'activitat permetia veure el canvi de Pere Màrtir i observar com els diferents alumnes valoraven la seva conversió. El mateix passava amb Caterina i Cinquenes. Val a dir que Guimerà és molt fructífer entre els adolescents, que copsen molt bé totes

aquestes tessitures. A l'hora de parlar-ho a classe, es va prescindir completament de l'ordre, que ja no interessava, i es van discutir els personatges, i aquí hi van poder aportar molt. Aquest tipus d'activitat, més enllà d'afavorir la dissecció de personatges, fomenta la implicació emocional i personal dels alumnes ja que jutgen segons la seva escala de valors. L'acostament emotiu i moral suposa una entrada prioritària cap a la interpretació d'obres literàries(Hébert, 2003).

La segona qüestió només presentava un problema: que mai se'ls havia formulat aquesta activitat d'aquesta manera. Uns quants varen decidir per fer una mena de resum, però molts van intentar captar els fets crucials. Estem convençuts que l'anàlisi detallada de cada alumne ens forniria d'una informació sensacional sobre el seu nivell de comprensió lectora, sobre la seva capacitat de síntesi, la de discernir el que és principal del que és secundari, de memoritzar un ordre coherent. Malauradament, un professor en situació real difícilment pot treure suc d'aquesta informació que si s'usés convenientment faria avançar molt cada alumne. Se'ls va donar la pista que ho fessin per actes, i llavors va quedar palesa l'estructura Plantejament/Nus/Desenllaç. Van sortir tres o quatre coses molt diferents i interessants, però una especialment curiosa i sensacional. Una alumna va ordenar els vuit o nou moviments crucials de l'obra i va tenir la idea de donar-los un nom, és a dir de categoritzar-los com si fossin un tòpic:

**Figura 10: Esquema argumental de La Filla del Mar (I-30)**

1r acte:
- una parella
- una oposició al casament
- un engany
2n acte:
- capgirament de plans
- rumors
- <i>assabentament</i> (reconeixement)
- desesperació
3r acte:
- boda (intent de boda, de final feliç)
- mort de Pere Màrtir
- suïcidi

Ho vàrem trobar tan interessant que se'n van fer fotocòpies per a tots els alumnes, i es va comentar a partir de les paraules de l'alumna (I-30), amb els comentaris pertinents del professor. Tampoc calia debatre massa sobre un argument. (Volem remarcar que la noia no es caracteritzava pels seus bons resultats acadèmics, així que en



veure's protagonista va tenir el seu instant de glòria). Fixem-nos que aquesta mena de quadre categoritza tots els moviments de l'obra en trets intertextuals, transferibles a d'altres obres similars. Tot i que el podem considerar un exercici complementari al resum, observem com presenta una dimensió molt més interpretativa, ja que implica la comprensió lògica de l'estructura de l'obra.

La tercera qüestió no va tenir excessiu èxit però es van poder comentar elements textuais del primer acte que són indicis que han de posar en alerta el lector competent que ha interioritzat el fet que una obra literària és un tot harmònic en el qual tot s'interrelaciona. Van sortir algunes pistes significatives: el caràcter violent de l'Àgata, la descripció que fa del suïcidi en alta mar, la presència de la fitora en escena- l'esmola i tot-, el propi nom de Pere Màrtir, el fet que sigui un Don Juan,...

La quarta qüestió va servir per explicar el simbolisme de la mar. Fins a la idea de llibertat se'n van adonar la majoria, el mar com a font de vida, com a lloc on l'Àgata està bé... Quan es va fer la llista de personatges de mar i de terra varen quedar sorpresos: bons i dolents, aquí entra la teoria del Bon Salvatge que tant va defensar Àngel Guimerà i que tan clara queda en la seva obra. Encara que no sempre sigui possible emprar aquest sistema deductiu, quan es poden incorporar coneixements històrics o literaris d'aquest tipus després de la lectura s'obté un gran avantatge davant la incomprensió de molts alumnes.

L'última pregunta serví per mostrar la necessitat d'interpretar els muntatges teatrals en clau d'actualitat. De fet, si prioritzem la recepció lectora des de l'àmbit educatiu, no podem considerar les obres com a simples mostres històriques sinó que hem d'establir ponts entre la seva redacció inicial i la seva recepció actual. El teatre, en aquest sentit, suposa un gènere especialment procliu a mostrar aquesta actualització contínua dels textos, ja que la mediació dels directors i adaptadors sol anar dirigida a aconseguir aquest efecte, sense el qual segurament un muntatge seria un fracàs. També es va aprofitar per parlar de l'amor en estat pur que sempre és un tema molt fructífer entre els adolescents justament per la seva universalitat i atemporalitat.

## **8.8. BLOC E: L'avaluació**

### **8.8.1. Presentació de l'activitat**

Quan descrivíem el primer bloc de la nostra activitat, ja hem fet referència que es podia considerar una avaluació inicial dels coneixements i de les habilitats dels

alumnes. Ara bé, tan si considerem l'avaluació des d'un punt de vista formatiu com si ho fem des d'un punt de vista sumatiu, entenem que la complexitat dels objectius que estem avaluant ens posen davant d'una situació d'indefensió gairebé absoluta si se'ns exigeix un criteri objectivable i comú per a tots els alumnes. De tots els objectius que ens hem plantejat al principi de la unitat, n'hi ha alguns que, per la seva pròpia naturalesa, resulten inavaluables amb un mínim de garanties. Per exemple, la motivació dels alumnes es percep a les classes, serveix de guia al conductor de les sessions i a l'investigador, però depèn d'infinat de factors contextuals que difícilment podem controlar i exposar. El mateix succeeix amb la voluntat de crear un clima d'interacció i de discussió a l'aula on, a part dels esforços del professor i les possibilitats del material, intervenen factors com el caràcter dels alumnes, la dinàmica del grup classe, la temperatura de l'aula, l'hora del dia que sigui, la classe que hagin tingut abans. De totes maneres, sembla que hi ha dos dels objectius més susceptibles de ser avaluats de forma més o menys habitual. Serien bàsicament **l'estat de l'intertext dels alumnes** i el **desenvolupament d'habilitats i estratègies lectores**. Salta a la vista que tant un com l'altre depenen tant o més del punt inicial de cada individu que del treball fet a l'aula, però no creiem que això ens hagi de desencoratjar. Mai sabrem a ciència certa com hem incidit exactament en l'enriquiment dels aprenents, els nostres materials i els nostres esforços suposen un granet de sorra en l'edifici que dura anys i anys a culminar en els alumnes, d'aquí que per nosaltres l'avaluació tingui una vocació completament formativa, de manera que tant els aprenents com els professors s'adonin d'on són en aquell moment i de quines habilitats lectores, quins coneixements enciclopèdics disposen i, sobretot, de com sabem expressar-los de forma intel·ligent i més madura en cada moment. Un cop descobert això, podrem reconduir els nostres esforços on creiem que fan falta i seguir retroalimentant els camins de cadascú. Un món completament diferent és el que suposa posar notes. Els exercicis que explicarem a continuació es proposaven aconseguir posar notes per estricte contracte social: cap alumne admet ser avaluat sense documents, per molta confiança que tingui en el professor, per això cal fer exàmens i, ja que s'han de fer, resulta molt més beneficiós convertir-los en exercicis creatius que obliguin els alumnes a repassar allò que han après, entendre els diferents textos que s'han anat presentant, relacionar-los entre si i amb altres mostres culturals emmagatzemades en la seva ment i, en definitiva, obligar-los a donar respostes intel·ligents a preguntes que, majoritàriament, hauran de ser obertes i fins i tot, ambigües. Quan obrim un bon llibre ens trobem amb un món nou que ens obliga a

plantejar-nos-ho tot d'una forma nova, a saber reaccionar a cada full que passa; així doncs, si hi ha alguna cosa interessant per mesurar és sense cap mena de dubtes la capacitat de cada alumne d'adaptar-se a una situació nova i, com ja hem dit més amunt, l'exposició escrita crea aquest espai de reflexió que sovint la volatilitat oral dificulta en els nostres joves.

Per aconseguir apropar-nos a les nostres intencions vàrem utilitzar dos dels exercicis clàssics en literatura. Per una banda l'examen de **preguntes més o menys curtes** (unes deu línies, fet que evidentment impedeix l'amplificació) referides a algun aspecte en concret i, d'altra banda, al **comentari d'una nova obra** on l'alumne havia de mostrar que havia sabut sortir-se'n de forma satisfactòria. El primer exercici s'ha de fer a l'aula i el segon l'ha de fer, per ser sincers, cadascú tranquil·lament a casa seva, com si fos una nova lectura, amb la qual cosa queda clar que no es pot controlar qui ho fa i qui no ho fa: aprendre és un acte de voluntat individual, gairebé ningú ho aconsegueix sense posar-s'hi de cara; la decisió d'aprendre, com diu Perrenoud (2004), és individual.

A l'hora de valorar les preguntes, es tindrà en compte la coincidència amb el lector model proposat per l'obra i l'edat dels alumnes, encara que en aquest apartat no establirem criteris de mesura quantitativa ja que no s'adiria amb els objectius de la nostra recerca.

De la bateria de preguntes que es varen preparar, taula 17, se'n proposaven 6 als alumnes, de les quals n'havien de respondre 5. A l'hora d'analitzar-les, hem seleccionat només les respostes de vuit dels alumnes que solen obtenir els millors resultats (sis noies i dos nois), ja que presentaven molta més riquesa i plasmaven de forma més fidedigna el sentit cap a la qual s'ha de caminar per conformar l'intertext. Dins de la nostra perspectiva qualitativa, intentàvem observar fins a on es podia arribar al cloure la seqüència didàctica.

Es podrà observar que cada pregunta porta associada un número que no és correlatiu, sinó el que li hem assignat per a l'anàlisi. Així, es retrobarà aquest número a la presentació de resultats i a la valoració.

**Taula 17: Preguntes control**

Preguntes control grup A [I-21, I-22, I-23, I-24, I-25]	Preguntes control grup B [I-20, I-26, I-27]
<p>1. Justifica tan bé com puguis el fet que <i>La filla del mar</i> es consideri un drama.</p> <p>2. Analitza la importància de l'espai i del temps en el teatre. Posa tants exemples com puguis.</p> <p>3. Explica el tipus d'elements que poden fer riure en una comèdia.</p> <p>5. Descriu i compara els personatges femenins següents: Cecília (<i>Aigües Encantades</i>) i Rosina (<i>Civilitzats, tanmateix</i>)</p> <p>7. Explica l'escena I de <i>Carícies</i> des del punt de vista d'un dels personatges.</p> <p>8. <i>Si haguessis d'interpretar un dels personatges que hem vist, quin triaries? Justifica la teva resposta.</i></p>	<p>1. Justifica tan bé com puguis el fet que <i>La filla del mar</i> es consideri un drama.</p> <p>4. Tria una sèrie de televisió i explica a quin gènere dels que hem estudiat s'assemblaria més i per què.</p> <p>5. Descriu i compara els personatges femenins següents: Cecília (<i>Aigües Encantades</i>) i Rosina (<i>Civilitzats, tanmateix</i>)</p> <p>6. Reprodueix l'esquema argumental de <i>La filla del mar</i>, <i>Civilitzats tanmateix</i> o <i>Molt soroll per Shakespeare</i><sup>19</sup>.</p> <p>7. Explica l'escena I de <i>Carícies</i> des del punt de vista d'un dels personatges.</p> <p>8. <i>Si haguessis d'interpretar un dels personatges que hem vist, quin triaries? Justifica la teva resposta.</i></p>

### 8.8.2. Resultats obtinguts

A continuació presentem la transcripció de les respostes més significatius de la mostra triada a les preguntes formulades. Com a criteri general, hem portat a terme una transcripció literal de les respostes sense escapçar-ne cap fragment, utilitzant el vocabulari, la sintaxi i la puntuació originals. L'única llicència que ens hem permès ha estat la correcció de les errades ortogràfiques, per tal d'higienitzar la lectura. Val a dir que aquests alumnes tampoc presentaven excessives incorreccions si mantenim com a referència els companys de la seva edat.

#### 8.8.2.1. Preguntes per descobrir els coneixements de l'intertext (conceptes)

8.8.2.1.1. *Pregunta 1: Justifica tan bé com puguis el fet que la Filla del Mar es consideri un drama.*

##### a) Informant 21:

La filla del Mar és un drama, perquè primer, la seva intencionalitat és la d'impactar el públic trencant estructures establertes. No és la típica història. Perquè tracta temes de l'època (pobles de pescadors, marginació, odi, amor...) També perquè té uns personatges versemblants i únics, tots es caracteritzen perquè són diferents, tenen dues cares, no són del tot bons o del tot dolents, sinó les dues coses, com les persones humanes. És un

<sup>19</sup> Aquesta obra no s'inclou al dossier però es va anar a veure durant aquelles dates, per això es va oferir la possibilitat d'incloure-la a l'activitat.

drama perquè no és una obra del tot previsible, al principi i ben avançada i tot, no saps què passarà. I també perquè té un sabor agredolç (a estones pot fer riure i passar-t'ho bé, però a estones et pots sentir molest pel que passa), i té un final que no és feliç, no acaba bé, cosa que fa que et puguis identificar.

**b) Informant 22:**

La filla del mar es pot considerar un drama, perquè un dels temes centrals és un final tràgic, i en aquesta obra ho és: acaba amb la mort d'un dels dos protagonistes.

Una altra característica del drama són els personatges, uns personatges complets, amb dues cares i en aquesta obra es pot saber amb claredat com són els personatges principals amb l'evolució de l'obra, encara que també van sortint personatges secundaris que expliquen algunes característiques.

En aquesta obra, el tema principal és l'amor, igual que en tots els drames, a més, és un tema que sempre està d'actualitat.

**c) Informant 26:**

“La filla del mar” és un drama perquè compleix totes les característiques per ser-ho. La intenció de l'obra és criticar la marginació de certs personatges, en concret de l'Àgata. En segon lloc els personatges són rodons, és a dir, tenen més profunditat del que es veu a simple vista. Per exemple, la Catarina no és una simple xafardera que vol fer mal a en Pere Màrtir, sinó que té els seus motius per fer-ho: no és simplement la “dolenta de la pel·lícula”, ja que la seva crueltat està justificada.

També es pot dir que és un drama, perquè el paper que juguen els personatges principals no és el d'entretenir el públic, sinó fer-lo reflexionar.

I un altre punt que fa referència a que és un drama és el final, ja que un final trist no és el de la comèdia, sinó el del drama.

**d) Informant 23:**

“La filla del mar” és un drama ja que a mesura que va passant la història, aquesta es complica. Van arribant personatges secundaris, que són els que ens van explicant algunes coses del passat dels p. Principals o fan que ells les expliquin. També perquè toca temes d'actualitat com la marginació (Àgata era musulmana) i l'amor (Que ha estat un tema de tota la vida). També perquè el final, no és un final feliç, encara que no hi hagués hagut una mort, continuaria sent un drama.

**e) Informant 20:**

“La filla del mar” és un drama perquè els drames tenen les característiques següents:

- Les coses que passen no et fan riure.
- Van passant coses dolentes que generen tensió.
- Es veu venir que la cosa acabarà malament.
- Té un final agredolç, no solen acabar bé.
- A vegades fan plorar.
- Hi ha personatges secundaris que són els únics que en algunes escenes ens poden fer gràcia. Els personatges principals no sempre són típics. (...)

I “la filla del mar” compleix aquestes característiques.

**f) Informant 27**

Es pot considerar un drama pels següents aspectes: la seva intencionalitat és de crítica i pretén que el públic hagi de pensar una mica. La temàtica és d'un tema actual i que toca la polèmica. Els personatges són rodons i versemblants i no pas ridículs. La seva

estructura és més o menys previsible, no té un final gaire feliç (mort d'en Pere Màrtir i Àgata), més bé et deixa un "sabor agredolç". En quant a l'estil, és innovador i fins i tot de provocació. L'espai i el temps són propers (poble pescador) i simbòlic (el símbol seria el mar, que té un significat molt important, ja que l'obra es desenvolupa al voltant seu).

#### **g) Informant 24**

Doncs que té una estructura bastant complexa; uns personatges molt ben caracteritzats i diferents; l'espai i el temps on transcorre l'obra, són molts importants; es parla sobre l'amor i temes seriosos, no és gaire previsible, i sobretot, els dos personatges principals, moren "per amor".

#### **h) Informant 25**

La filla del mar es pot considerar un drama pel fet que compleix i té en comú moltes característiques comunes en els drames.

- Compleix el fet que té un final trist, no acaba bé. Morint en Pere Màrtir assassinat i ella ofegada al mar. Ens deixa un sabor de boca agredolç.
- Són personatges burgesos, classe mitjana. No són tòpics, sinó gent amb caràcters versemblants.
- L'espai i el temps són actuals i el tema és un clàssic, que sempre és polèmic i durador.
- No és una comèdia perquè l'autor ha escrit la novel·la amb un sentit crític, no pas per entretenir.

*8.8.2.1.2. Pregunta 2: Analitza la importància de l'espai i del temps en el teatre. Posa tants exemples com puguis.*

#### **a) Informant 25:**

A grans trets podem dividir l'espai i el temps.

Drames, tragèdies...

- L'espai és un lloc concret. Proper en el cas dels drames i posat allí perquè la gent, el públic en general es faci una idea de que pot passar a prop seu i així, l'autor aconsegueix un vincle amb el públic molt més creïble.
- El temps en el seu moment de la publicació, és l'actual ja que en els drames i les tragèdies al tractar de temes actuals i crítics per ser actuals tenen que passar en l'època en què es fa l'obra.

Comèdies, paròdies,...

- L'espai, sol ser llunyà. No és important situar l'acció en un lloc proper. Moltes vegades, l'autor no vol pas centrar l'atenció en el espai i passa a ser una cosa relativa amb poca importància.
- El temps, passa com a l'espai, tant es situa proper com llunyà. Segons el context de l'obra pot canviar el significat, Però l'important en aquets tipus d'obra és entretenir al públic.

#### **b) Informant 21:**

L'espai i el temps en el teatre són bastant importants. Perquè a part de l'obra en si, l'autor té que donar detalls d'on i quan succeeix, perquè així aconseguirà el que vol transmetre de millor manera. Per exemple, si l'autor vol que l'obra sigui creguda pels espectadors, és a dir, si vol que el públic la senti, s'identifiqui i sigui creïble, posarà un espai i un temps proper a l'autor, com a la Filla del Mar, que podria ser en un poble

actual, o un altre exemple “la Dida”, que a l’època era una cosa “normal” o sinó, creïble. En canvi, si l’autor o director, vol fer una obra fantàstica, que sigui molt allunyada de la realitat, doncs posarà un temps difícil d’imaginar (o molt llunyà o molt proper) i un espai que ningú conegui i sigui poc habitual.

*8.8.2.1.3. Pregunta 3: Exposa els tipus d’arguments que poden fer riure en una comèdia.*

**a) Informant 24:**

Doncs que els personatges tinguin algun defecte important, que algú faci les banyes al seu marit/muller, que algú li passi alguna cosa o algun accident divertit (caure d’una cadira, trencar un plat...) que alguna persona li faci alguna cosa divertida a una altre (pegar-li, tirar-li un pastís,...)

**b) Informant 22:**

La principal intenció de la comèdia és fer riure, i es pot fer de diferents maneres, segons sigui el tema principal de l’obra: es pot fer riure amb:

- Alguns petits defectes de persones que no puguin ofendre a ningú com per exemple els tics, un home una mica coix.
- Les banyes, és un gran tema en les comèdies, que sempre fa riure.
- Els avars, les persones que són molt possessives i el que és seu és seu.
- Petites baralles entre els protagonistes en broma i per qualsevol tonteria.
- Personatges disfressats d’uns altres, per averiguar alguna cosa, i algunes vegades s’acaba descobrint.

**c) Informant 21:**

En una comèdia, pot fer riure qualsevol cosa, perquè és subjectiva, a cadascú li fa gràcia una cosa, però normalment ens fa gràcia:

- La típica història de les banyes.
- Personatges amb defectes físics o psíquics: tartamuts, que tenen tics, que són coixos, tontos, lletjos...
- Personatges típics: capellà begut, homosexual molt fi, noia maca i tonta, vell que té “mala llet”, home avar...
- Quan passen coses “tontes”: una caiguda, un malentès (de paraules), quan algú riu d’un altre...
- Quan passen coses que a tu també et passen, i aquestes són ridícules.

*8.8.2.1.4. Pregunta 4: Tria una sèrie de TV i explica tan bé com puguis a quin gènere s’assembla més.*

**a) Informant 26:**

Temps de silenci és un drama perquè els personatges són rodons, els conflictes fan reflexionar al públic i fan que moltes vegades plorin; el final és feliç però amb regust agredolç; el final no és previsible, l’espai i sobretot el temps tenen molt significat, la intenció és provocar...

**b) Informant 27:**

”Plats bruts” es comèdia perquè pretén entretenir al públic i els temes són de tota la vida (històries acaramel·lades, banyes...) Els personatges són plans i ridículs. Tots els

capítols acaben bé i són previsibles. L'estil és de manteniment i passa en un lloc proper (Barcelona).

És comèdia perquè tracten temes i escenes gracioses. També són graciosos els diàlegs.

### **8.8.2.2. Preguntes per demostrar la comprensió de les obres, habilitats (procediments):**

*8.8.2.2.1. Pregunta 5: Descriu i compara els personatges femenins següents: Cecília d'Aigües Encantades i Rosina de Civilitzats, tanmateix.*

#### **a) Informant 23:**

Cecília: dona que vol veure món. És aventurera i decidida. No està d'acord amb les normes establertes, per això té la conversa amb el Vergés i la seva mare sobre la religió. Vol ser mestra, però no del poble on ha nascut, sinó més enllà de la ciutat.

Rosina: dona de casa seva. Vol conservar-ho tot igual que a la ciutat amb les normes establertes ( el casament) encara que estiguin en una illa deserta i quan li proposen d'estar amb els dos homes, ella diu que no.

Són, a la vegada, semblants i diferents, perquè defensen allò que creuen però són diferents en la manera de com ho pensen. La Cecília vol trencar amb les normes i anar-se'n i la Rosina vol seguir-les, és el camí establert i no el vol canviar.

#### **b) Informant 20:**

Cecília: noia jove, amb un caràcter molt fort, que expressa els seus sentiments i opinions sense parar-se a pensar l'impacte que causaran en els altres. És molt impulsiva. Està en contra de la religió. Vol ser lliure, viatjar, descobrir noves terres...té massa ocellets al cap. Va en contra de les opinions dels seus pares.

Rosina: Noia d'uns trenta anys, culta. Una mica bleada. És la típica que es fixa en el que fan els altres, que té aires de superioritat, molt tufanera. Acostumada a viure en la ciutat. Té la capacitat de mentir fàcilment.

Comparacions:

- Les dues tenen una mica d'aires de grandesa.
- La Cecília s'allunya més dels tòpics de la vida, en canvi, la Rosina segueix el que estableix la societat.
- Les dues tenen un caràcter completament diferent. Una tirant cap a bleada però amb mala idea i l'altre amb molt caràcter i valent.
- A la Cecília li dóna igual el que la gent pensi d'ella, en canvi; a la Rosina sí que l'importa (ella es veu com una dona civilitzada).
- Són bastant diferents perquè la Rosina en el fons li agrada fer sempre el mateix i portar una vida rutinària, en canvi a la Cecília no.

#### **c) Informant 21:**

Cecília, d'Aigües Encantades és una noia ja madura, amb uns ideals fixos i sobretot contraris als de tothom. La Cecília estudia per a professora, detall ja que marca que no serà com totes les dones del barri. També és una noia somiadora, idealista, que "vol canviar el món". Però es caracteritza perquè està en contra de la religió (element intocable a un poble de tota la vida), de les tradicions, i sobretot dels seus pares.

En canvi, la Rosina, és una dona també madura, però molt diferent a la Cecília, ella és la típica dona que fa de mestressa de casa, que cuida del marit... Però també és un tant hipòcrita, que "va per diners", a la que li agrada presumir de casa, de marit, de luxes...



Però a part d'això, és una dona egoista, només mira per ella, tant, que està amb el marit pels diners, però té un amant. Aquest amant més que res el té per diversió, per distracció, perquè ella mateixa es faci valer.

La diferència entre les dues és molt gran. La Cecília és una noia diferent a totes, que mai es comportaria com la Rosina, una dona egoista i que només li importa “el quedar bé”

**d) Informant 22:**

Cecília: és una dona, o una adolescent, la qual no està gens d'acord amb els pensaments de la seva mare. La seva mare és totalment religiosa i ella no, ella tot el contrari, vol ser lliure, anar-se'n del lloc on viu i poder ser mestre: el gran desig d'ella.

Rosina: és una dona, però aquesta és més adulta que la Cecília i està casada. Té uns altres pensaments, no li importaria anar-se'n amb un altre home que no fos el seu marit. Els seus pensaments, al ser més gran, són més conservadores, li agrada el de sempre.

En conclusió, són dones totalment diferents, de diferents edats, diferents pensaments i diferent manera de veure la vida.

**e) Informant 27:**

Cecília es diferencia bastant de Rosina en varis aspectes. Però sobretot, en que Cecília es una revolucionària i no vol fer el que tothom fa (anar a processons), la seva ideologia és molt diferent a la de tot el poble i per això tothom va de processó menys ella i vol marxar del poble.

En canvi, Rosina, no ho hagués fet mai això de tenir una ideologia diferent a la de tot el poble, perquè ella de revolucionària no en té ni un pèl, ella per damunt de tot és civilitzada, tant ho és que no vol fer les banyes al seu marit en una illa deserta, on només hi són el marit, l'amant i ell a. Aquesta seria la diferència més gran. També hi han altres detalls, com ara, que la Rosina es molt “Pijeta” i tonteta, en canvi la Cecília no ho és pas.

8.8.2.2.2. *Pregunta 6<sup>20</sup>: Reprodueix l'esquema argumental de la Filla del Mar i de Civilitzats, tanmateix.*

**a) Informant 26:**

“la filla del mar”

1r Acte: Plantejament

- Una relació: la de Mariona amb en Pere Màrtir.
- Un conflicte: en Cinquenes, oncle de la Mariona, prohibeix aquesta relació.
- Una falsa solució: en Pere Màrtir farà veure que festeja amb l'Àgata, per poder estar a prop de la Mariona.

2n Acte: Nus

- Un problema: en Pere Màrtir s'enamora de l'Àgata.
- Un veritable conflicte: l'Àgata descobreix que en Pere Màrtir l'ha enganyat.

3r Acte: Desenllaç

- Una “solució”: en Pere Màrtir explica a l'Àgata que està enamorat d'ella d veritat i tots dos decideixen casar-se i tot seguit fugir.
- Una “mala escena”: l'Àgata veu a en Pere Màrtir abraçat a la Mariona, quan ella l'està obligant, i la ira fa que el mati.
- Un final: després d'haver matat a en Pere Màrtir, l'Àgata es suïcida.

---

<sup>20</sup> Una alumna, I-26, va suggerir realitzar l'esquema d'una altra obra que s'havia anat a veure aquella mateixa setmana, *Molt soroll per Shakespeare*, fet que es va admetre.

Molt soroll x Shakespeare:

Plantejament:

- Amistat: dos nois i una noia, un noi i la noia no es cauen gens bé. Tenen un grup de música.
- La “nova”: arriba una noia nova al grup; té “feeling” amb en Shakespeare.
- Dues relacions d’amor: en Shakespeare i la “nova” i els altres dos.

Nus

- Situació: el grup participa en un concurs de música on el premi és un concert.
- Conflicte: la mare de la “nova” no la deixa sortir amb els seus amics perquè no li agraden.
- Entrevista: la presidenta del jurat del concurs fa una entrevista a els tres nois.

Desenllaç

- Situació: quan han de començar al concert, en Shakespeare explica al públic que no poden actuar perquè falta una component del grup.
- Final: arriba la “nova” al concert. Resulta que no era la presidenta del jurat qui havia anar a parlar amb els nois, si no la seva mare. [IQ]

#### **b) Informant 20:**

LA FILLA DEL MAR

1a part (Presentació)

- Els personatges secundaris ens informen de qui és en Pere Màrtir.
- En Pere Màrtir està festejant amb la Mariona.
- El tiet de la Mariona no vol que estigui amb ella.

2a part (Nus)

- Apareix l’Àgata que ve del mar; explica la seva història.
- Pere Màrtir i la Mariona ideen un pla per continuar veient-se en secret.
- Pere Màrtir conquista l’Àgata.
- En Pere Màrtir s’acaba enamorant d’ella.
- La Mariona comença a patir.
- En Pere Màrtir decideix acabar la relació amb la Mariona.

3a part (Desenllaç)

- L’Àgata ho descobreix tot.
- En Pere Màrtir li demostra que la vol a ella (a l’Àgata)
- S’està preparant la seva boda.
- L’Àgata veu besant-se al Pere Màrtir i a la Mariona i el mata (sense parar-se a demanar explicacions)
- Per arrepeniment i dolor ella es suïcida.

CIVILITZATS, TANMATEIX

1a part (Presentació)

- Hi ha un matrimoni i un home a una illa deserta (Rosina, Oriol, Eduard)
- Han naufragat.
- La noia estima a l’home i no al seu marit.

2a part ( Nus)

- El marit se’n va a treballar.
- L’Eduard vol acabar amb aquesta situació, ja que no suporta veure’s amagats amb la Rosina.
- Li comenta el que passa al seu amic l’Oriol.

### 3a part (desenllaç)

- Li plantegen la situació a la Rosina (ella podria estar amb els dos)
- No accepta la situació, perquè diu que per sobre de les condicions en què estan han de ser civilitzats.
- Quan se'n va el seu marit continua festejant amb l'Eduard.

#### c) Informant 27:

“La filla del mar”

1r acte:

- Amor: entre Pere Màrtir i Mariona
- Plans: La Mariona vol que en Pere Màrtir fingeixi ser la parella de l'Àgata perquè ningú del poble sospiti que Pere Màrtir i Mariona festegen i també perquè així Mariona podrà heretar la fortuna del seu tiet, en Cinquenes.

2n acte:

- Enamorament: entre Pere Màrtir i Àgata
- Desesperació: de la Mariona i intent desesperat de recuperar en Pere M.
- Assabamentament: de l'Àgata del malèfic engany, però ara, en Pere M. vol a l'Àgata i no a la Mariona.
- 2n assabamentament: de tot el poble que Pere M. enganya a l'Àgata perquè vol a la Mariona i que totes les nits entra per la finestra per veure-la i festejar.

3r acte:

- Càstig: el poble vol que en Pere Màrtir “pagui” pel mal que ha fet.
- Boda: en Pere Màrtir convenç a Àgata que la vol a ella i es vol casar ràpidament i fugir del poble.
- Mort: d'en Pere Màrtir. L'Àgata el mata amb la fitora quan veu que la Mariona l'ha retingut i l'ha intentat petonejar, tot i que en Pere M. Se l'ha intentat treure del damunt.
- Suïcidi: de l'Àgata quan se'n adona del que ha fet.

“Molt soroll per Shakespeare”

Són dos nois i una noia de classe. Hi ha dos que es porten com gat i gos però es previsible que acabaran junts. Ells formen un grup de música. Un dia arriba una noia a classe que també es veu venir que serà la novia del que encara està sol. “És molt previsible”. Al llarg de l'obra canten cançons...

Però en un musical que fan (final d'un concurs), els pares de la Júlia (la nova) no la deixen anar. Llavors els hi falta un component del grup. Però al final la Júlia s'escapa i va al festival i tot acaba molt bé amb les dos parelletes i són feliços!!

*8.8.2.2.3. Pregunta 7: Explica l'argument de la primera escena de Carícies des del punt de vista d'un dels dos personatges.*

#### a) Informant 26:

Tots els problemes que tenim a la nostra relació són culpa d'ell, clar, si volgués establir una conversa una mica decent amb mi no m'enfadaria, però com que no “li surt dels collons” canviar no em queda una altra opció: cabrejar-me.

I a mi no és que m'agradi “fotre-li una hòstia”, però és que em treu de polleguera el seu comportament, sembla un vegetal. Un dia d'aquests rebentaré i l'enviaré a prendre pel sac, i aquest dia no trigarà gaire en arribar.

**b) Informant 24:**

El meu home em va donar dos bufetades perquè segons ell ja no teníem res a dir-nos, però jo en canvi no estava d'acord amb ell. Després d'això, vam estar una bona estona callats, i a la fi, vaig preguntar-li si volia una amanida per sopar.

El problema és que no quedava oli, ell va decidir anar a buscar-ne però en aquell moment, em va venir un atac d'histèria i vaig començar a donar-li cops de peu a la cara (fins i tot li vaig donar un cop de genoll als testicles) mentre li anava preguntant: que? Vols amanida tropical o no?...etc. Al final em va demanar perdó.

**c) Informant 22:**

Dona jove: per a mi, va resultar una mica dur i difícil realitzar aquesta escena, per la violència que hi havia en ella, no resulta molt agradable pegar a un company i que ell et pegui a tu. A més, que no saps com pot reaccionar l'espectador al veure això.

I el que fa referència a que jo li donés a ell, no ho veig bé, però per part em va agradar, perquè es dona a entendre que no sempre és l'home qui pega a la dona, que la dona també es pot defensar que no sempre la dona està al servei de l'home.

**d) Informant 23:**

Dona jove: Ell em comença a parlar i em diu que li sembla que no tenim res a dir-nos, jo no hi estic d'acord i començo a parlar enfurismada. Ell s'enfada i em dona una bufetada darrere de l'altre. Després jo li dic que vol per dinar i em ve a ajudar, a la porta de la cuina me'n recordo que no hi ha oli i mentre li dic li pego una patada darrere de l'altra (ell no és l'únic que sap pegar). Després quan s'està al terra li demano si no li quedava res per dir-nos.

Quan l'espectador veu això no sap reaccionar, i es pregunta per què ho fan això de pegar-se.

El fet es que hi ha una comunicació, i l'única manera que tenen per comunicar-se, sembla ser quan es barallen (aquí ho fan amb violència, però a la vida real es fa a crits).

**e) Informant 20:**

Estàvem a casa, el meu marit i jo. Li vaig plantejar la situació. Tenim una falta de comunicació. Ja gairebé no parlem mai. El meu marit està passant de mi. Més tard em pega dues vegades. Jo continuo com si tot fos normal i li pregunto que què soparem. Decidim fer una amanida. Em dono compte de que em falta oli, llavors l'envio a casa de la veïna. Abans li pego dues puntades de peu, alguna bufetada... no m'ha pegat ell? Doncs ara que m'aguanti a mi també. El més il·lògic és que continuem com sempre.

*8.8.2.2.4. Pregunta 8: Si haguessis d'interpretar un dels personatges que hem vist, quin triaries? Justifica la teva resposta.*

En aquestes respostes es veu molt clara la relació personal lector/personatge i la lectura que n'ha fet cadascú.

**a) Informant 21:**

A mi m'agradaria interpretar la dona jove de Carícies perquè no és la típica dona (sobretot davant la situació que se li planteja) i perquè m'agrada com actua, no se'n calla ni una, però a la vegada si és "normal" (es comporta com a esposa). Sobretot m'agradaria representar-la perquè la gent es donés compte que les dones podem fer el paper d'home quan ens convé i a sobre quedem bé.

Però també m'agradaria representar l'Àgata de la Filla del Mar perquè sofreix molts canvis a l'obra. Primer fa d'incompresa, de "marginada", de "rara" i això deu ser interessant d'interpretar. Després ja fa de noia enamorada, cega, infantil... i aquesta barreja és maca. I per acabar fa de rabiosa, d'una noia plena d'ira, de follia, que està mig boja o boja d'amor, i sobretot per interpretar l'esplèndid final, en el qual la noia a qui ningú escoltava i despreciada per tothom, és la protagonista total. M'agradaria fer d'Àgata per tots aquests papers alhora.

Si he de decidir, crec que faria d'Àgata, ja que aquesta barreja de papers seria ...emocionant.

**b) Informant 23:**

La Cecília

Perquè crec que el que té és un somni molt bonic i el que vol complir. Si després es comporta tal i com parla amb en Vergés, potser ho aconseguirà perquè té molt d'ímpetu, ja que es baralla fins i tot amb la seva mare.

Crec que de certa manera s'assembla a mi ja que voldria anar-se'n del lloc on viu (aventurera) i això m'agrada molt.

**c) Informant 20:**

Triaria el paper de Cecília. Perquè és una noia que no es deixa emportar pel que pensa la gent, que es nota que té personalitat pròpia. A més, li agrada molt viatjar, conèixer món. Té un caràcter decidit i valent. Encara que és una mica rebel, però en general, és el personatge que més m'agrada. L'única cosa que passa és que té massa ocellets al cap i pot ser que dugui algun escarment.

**d) Informant 24:**

A la Cecília de l'obra "Aigües Encantades"

Perquè és lluitadora, vol ser lliure, es jove, creu amb el que vol i estima, i sobretot perquè no és religiosa i perquè no li agrada que la gent digui el que ha de fer.

En conclusió, m'agradaria fer aquest personatge perquè s'assembla bastant a mi, i perquè simplement m'agrada com és.

**e) Informant 25:**

Alguns personatges de Carícies triaria. Pel fet que són propers. I en ells podem veure com la gent, psicològicament pensa i com es mostra en una sèrie de situacions una mica exagerades. Podem veure com una persona normal intenta sobreviure sense reprimir-se. A més a més, causa molta curiositat, ja que l'excés de violència i el tema no són molt vistosa en el teatre. Es veuen més en el cine o a la TV.

**f) Informant 26:**

Interpretaria a la Cecília, perquè jo no sóc actriu i per interpretar un personatge em seria més fàcil escollir-ne un amb el que m'identifiqués, a més crec que seria amb el que millor m'ho passaria.

### 8.8.3. Valoracions

#### 8.8.3.1. Sobre les preguntes dirigides a descobrir l'intertext dels aprenents<sup>21</sup>.

De les quatre preguntes d'aquest apartat, la que ens aporta més informació és la primera ja que és l'única que van respondre tots vuit informants. A la taula 18, hem efectuat un buidatge de la informació principal que es desprèn de les respostes dels alumnes, i hem aprofitat per categoritzar-les seguint els nostres criteris habituals. Entre parèntesi s'indiquen els alumnes que participen de l'afirmació, i s'han subratllat aquells que ho il·lustren amb un exemple textual de l'obra:

**Taula 18: Buidat de la pregunta “ Justifica tan bé com puguis el fet que *la Filla del Mar* es consideri un drama”**

<b>Categoria</b>	<b>Resposta dels alumnes</b>
<b>Funció de l'obra</b>	- <i>Intenció: criticar la marginació de certs personatges</i> ( <u>26</u> , 23, 27) - Finalitat: impactar el públic trencant estructures establertes (21) - Fer reflexionar el públic (26, 27)
<b>Tema (semàntica)</b>	- Temes de l'època, actualitat ( <u>21</u> , <u>23</u> , 27, 25) - Tema de l'amor ( <u>24</u> , <u>23</u> , <u>22</u> )
<b>Personatges (enunciació)</b>	- Personatges versemblants i únics (no tòpics), presenten dues cares com els humans, Personatges rodons, complets, ben caracteritzats (21, 22, <u>26</u> , 25, 24, 27, 20) - Els personatges secundaris expliquen coses i fan gràcia (23, 20) - Personatges burgesos, classe mitjana (25)
<b>Sintaxi</b>	- Final no feliç, t'hi pots identificar, final tràgic, trist (21, <u>22</u> , 26, <u>25</u> , 24, <u>27</u> , 20, 23) - Obra no del tot previsible, sabor agredolç (barreja riure i molèstia) (21) - A mesura que avança l'obra es complica (23) - Estructura més o menys previsible (24, 27) - Estructura bastant complexa (24) - Es veu que acabarà malament (20)
<b>To (enunciació)</b>	- No fan riure, fan plorar (25, 20) - Es genera tensió (20)
<b>Altres</b>	- Estil innovador, fins i tot de provocació (27) - Espai i temps proper (25, <u>27</u> ) - Espai i temps molt important (24)

En línies generals, i atenent al nivell dels alumnes, es pot dir que els resultats globals són prou complets i que aquests alumnes han copsat els trets fonamentals d'ancoratge del gènere. D'altra banda, hagués estat desitjable trobar un major nombre de referències textuales que corroboressin la comprensió dels trets però és obvi que

<sup>21</sup> Us recordem que el llistat de preguntes es recullen a la taula 17.

l'exigència de no sobrepassar les deu línies no ho feia pas possible. Sembla un error de plantejament ja que si es volia defugir de la qüestió memorística, hagués estat millor insistir en la línia de la relació obra/gènere i deixar més marge de redacció. Caldrà tenir-ho present de cara al futur. Tot i així, el nombre de referències tampoc es pot considerar insignificant i sempre que apareixen són adequades al tret que s'estava il·lustrant.

Cal remarcar també que hi ha diferents graus d'assoliment col·lectiu dels continguts segons la categoria. Així, sembla haver-hi força consens en la funció de l'obra, el tema o els personatges i hi ha més divergències i vacil·lacions en l'estructura (previsible o imprevisible) i el funcionament de l'espai i del temps, que desenvoluparem una mica més avall.

La pregunta 4 funcionava en el mateix sentit que la 1 però emprant referents més propers als alumnes. Les poques dades obtingudes no ens ofereixen gaire marge per a la interpretació però confirmen que hagués calgut insistir en la necessitat d'establir exemples textuais. L'única informant que tenim sobre el drama repeteix la sèrie bàsica de trets característics:

### **I-26: Temps de Silenci és un drama perquè**

- Personatges rodons
- Els conflictes fan reflexionar el públic (i a vegades fa plorar)
- Final feliç però amb gust agredolç
- El final no és previsible
- L'espai i el temps tenen molt significat
- Intenció de provocar

Després d'analitzar diversos textos còmics (*El metge a garrotades*, *El cantador*, *Civilitzats*, *tanmateix*), esperàvem una miqueta més de la pregunta 3, ja que en els dos grups es van realitzar activitats d'observació dels elements que podien provocar somriures i fins se'ls havia convidat a anotar els resultats als apunts. Tot i que només tenim tres mostres, resulten força coincidents, com es pot observar a la taula 19:

**Taula 19: Buidat a la pregunta “ Exposa els tipus d’arguments que poden fer riure en una comèdia”**

<b>Categoria</b>	<b>Resposta dels alumnes</b>
<b>Personatges</b>	- personatges amb algun defecte (tics, coixesa..) (24, 22, 21) - Avars (22) - Personatges disfressats per esbrinar alguna cosa (22) - Personatges típics (capellà begut, homosexual molt fi, noia maca i tonta, vell amb mala llet, avar) (21)
<b>Accions</b>	- fer les banyes (24, 22, 21) - accident divertit,(caure d’una cadira, trencar un plat) (24, 21) - Una persona fa una cosa divertida a una altra (pegar-li, tirar-li un pastís, baralles...) (24, 22) - Passen coses que a tu també et passen (21)

Segons els alumnes, sembla que només fan riure personatges i accions, i no entren en elements lingüístics, situacions, decorats... L’única alumna que opta a la pregunta 4 per comentar una comèdia reproduceix força els esquemes d’aquest gènere, encara que es manté en la tendència de respondre de forma memorística:

I-27: Plats bruts és una comèdia perquè

- Pretén entretenir el públic
- Tracta temes de tota la vida
- Personatges plans i ridículs
- Tots els capítols acaben bé i són previsibles
- Lloc proper
- Temes i escenes gracioses

Pel que fa a la pregunta 2, el fet que només en tinguem dues mostres vol dir que és la que més es van deixar al grup A. La resposta d’I-21 és potser la més interessant i correcta, encara que la d’I-25 ens mostra la dificultat de transposició didàctica d’uns elements tan matisables i tan complexos com l’espai i el temps, els quals tampoc mantenen una relació unívoca amb els gèneres treballats i només una simplificació permetria d’acoblar-los. El que valorem d’aquestes dues respostes és que els dos alumnes han entès la importància de l’espai i del temps i han intentat atorgar-los una significació prou elaborada. Sembla que aquestes dues dimensions s’entenen millor relacionant-les amb una obra en concret que no pas en abstracte, activitat per a la qual caldria una major profunditat de lectures.



### 8.8.3.2. Sobre les preguntes dirigides a afavorir el desenvolupament d'estratègies lectores dels aprenents.

La pregunta 5 tenia com a màxima finalitat la utilització de l'estratègia de la **comparació** per orientar la comprensió dels personatges. L'implícit amb el qual treballam, extret del marc teòric, és que aquest exercici de comparació pot ajudar a estructurar el pensament dels alumnes en base al fet que cal establir relacions lògiques entre els personatges i, per tant, categoritzacions. Aquesta hipòtesi la corroboraria la conclusió de l'exercici d'I-22: *Cecília i Rosina tenen diferents edats, pensaments i maneres de veure la vida*. A partir d'aquesta idea i de les paraules dels alumnes, podem catalogar les aportacions dels alumnes com hem fet al quadre següent. Hem abreviat els noms dels personatges (C i R) i hem ajuntat aquells elements que poden resultar clares comparacions.

**Taula 20: Buidat a la pregunta “Descriu i compara els personatges femenins següents: Cecília d’*Aigües Encantades* i Rosina de *Civilitzats, tanmateix*”**

<b>Categoria</b>	<b>Resposta dels alumnes</b>
<b>condició</b>	C vol ser mestra d'una ciutat llunyana [23] C estudia per a professora, vol ser diferent / R va per diners i li agrada presumir casa, marit [21] C vol ser mestra [22] R acostumada a viure a ciutat [20] R casada [22] R pijeta i tonteta [27] C té massa ocellets al cap [20]
<b>conductes i caràcters</b>	C vol veure món, aventurera, decidida / R dona de casa seva [23] C no li agrada la vida rutinària / R li agrada la vida rutinària [20] C caràcter fort / R una mica bleada [20] C caràcter valent/ R tirant a bleada [20] C expressa els seus sentiments i opinions sense mirar l'impacte que tindran [20] C impulsiva [20] C no li importa el que pensin d'ella / R li importa (civilitzada) [10] R té aires de superioritat, tapanera [20] R té capacitat de mentir fàcilment [20] R no li importa ser infidel [22] C i R aires de grandesa [20]
<b>pensaments i</b>	C trenca normes establertes (sobretot religió) / R vol seguir les normes

<b>ideologia</b>	establertes [23] C s'allunya dels tòpics /R segueix el que estableix la societat [20] C ideals fixos, contraris a tothom / R típica dona, mestressa de casa que cuida el marit [21] C no està d'acord amb els pensaments de la seva mare (no és religiosa) /R més conservadora, li agrada el de sempre [22] C revolucionària / R no aniria mai en contra de tothom [27] C ideologia diferent a la del poble / R civilitzada [27] C somiadora, idealista (vol canviar el món / R egoista, té un amant per distracció [21]  C no li agrada el poble [23] C vol ser lliure /viatjar [20] C vol marxar del poble [27] C vol ser lliure [22]  C està en contra de la religió [20] C va en contra de les opinions dels seus pares [20] C en contra de la religió, de les tradicions i dels seus pares. [21]  C i R defensen allò que pensen [23]
<b>edat</b>	C jove / R trenta anys, culta [20] C noia ja madura / R també madura [21] C dona o adolescent / R dona més adulta [22]

La primera observació que es desprèn d'aquest quadre és la gran quantitat d'oposicions i de trets que són capaços d'observar els alumnes. Tot i la brevetat dels fragments analitzats, sembla com si els personatges haguessin pres gran part de les seves dimensions globals i, per tant, els alumnes coneguessin l'obra en la seva totalitat. Els inicis de les obres contenen, per tant, una gran càrrega significativa pel que fa al disseny dels personatges. Un altre element destacable és que les cinc informants coincideixen en gran mesura en la categorització de les seves comparacions. Sense que se'ls hagi facilitat un guió de comparació, quan han analitzat la tasca a realitzar, s'han concentrat en el mateix tipus de trets i fins es podria dir en els mateixos elements. Aquesta recurrència ens podria fer pensar que es tracta d'elements aplicables a totes les obres i evidentment són prou generals com per tenir-ho en compte, ara bé, n'hi hauria d'altres aplicables a moltes obres (bellesa, idea de l'amor, classe social, nivell cultural...) que no són pertinents i no apareixen. Podem pensar que aquesta classificació dels elements a comparar implica en si mateixa un primer nivell d'interpretació de la naturalesa dels personatges. No voldríem acabar sense fer referència a la presència de coincidències (si bé poques) que palesen les alumnes. Comparar bé sempre és un exercici doble d'observar divergències i convergències, i en aquest cas les alumnes

aporten interpretacions com la d'I-20 “les dues tenen aires de grandesa” prou adequada a la realitat comentada.

La pregunta 6 es presenta com un bon exercici i molt interessant d'observar, atès que ja s'havia comentat a classe arran de *La filla del mar*. La lectura dels esquemes demostra que els alumnes segueixen fàcilment l'esquema argumental Plantejament-Nus- Desenllaç. L'estratègia principal que es treballa en aquest exercici és la **capacitat de reproduir l'estructura narrativa** d'una història de forma coherent. En el seu grau més elevat, fins es podria defensar que l'exercici mostra la capacitat dels alumnes **d'esbossar la macroestructura dels textos** si fixen categories als diferents moviments. Encara que només tinguem tres respostes, les tres possibles, aquestes il·lustren tres graus d'aprofundiment. L'I-26 agafa la idea i és capaç de transferir-la a una nova situació, selecciona els elements principals de la nova obra i els categoritza a la seva manera: demostra que ha après a fer una cosa de forma significativa. L'I-20 pren un estil més clàssic i es limita a relatar els fets d'una forma lineal, això sí, molt encertada. Domina l'estratègia de copsar l'estructura d'un text però no es troba segura davant de la possibilitat de categoritzar, per tant no ho fa. L'I-27 és potser el cas més remarcable ja que reproduïx l'esquema de *La filla del mar* sense problemes; però en canvi, davant d'una nova situació, *Molt soroll per Shakespeare* no és capaç de transferir-la i fa un resum clàssic. Sembla el prototipus d'alumna que estudia molt però que no aprèn significativament, ja que no transfereix aprenentatges.

La pregunta 7 desenvolupava l'estratègia de **posar-se en el lloc d'un personatge**, és a dir, de reproduir el seu punt de vista. Aquesta activitat és clarament complementària de la interpretació ja que per posar-se en el lloc d'un altre cal entendre per què fa les coses i quins pensaments té. Les respostes són força irregulars, com era d'esperar, des d'opcions més objectives (I-24) fins a d'altres més implicades (I-26 o I-20). També apareix una curiosa confusió entre personatge i actriu (I-22), i una interpretació global de la seqüència que no es demanava (I-23). Tanmateix, el més destacable de les respostes és que 4 de les 5 contenen fragments clarament interpretatius, amb la qual cosa es demostraria la validesa de l'exercici per fomentar aquesta estratègia:

- Tot el text d'I-26 és interpretatiu, no explica el que ha passat sinó que ho raona.
- I-22, tot i l'error de concepció, utilitza l'expressió *dóna a entendre* per introduir aquesta interpretació del fet.

- I-23 interpreta en el parèntesi (*ell no és l'únic que sap pegar*) i després interpreta globalment el fragment des del punt de vista de l'espectador i, finalment, des del seu punt de vista de lectora.
- I-20 també empra oracions clarament interpretatives: *Tenim falta de comunicació* o *Doncs ara que m'aguantis a mi també. El més il·lògic és que continuem com sempre.*

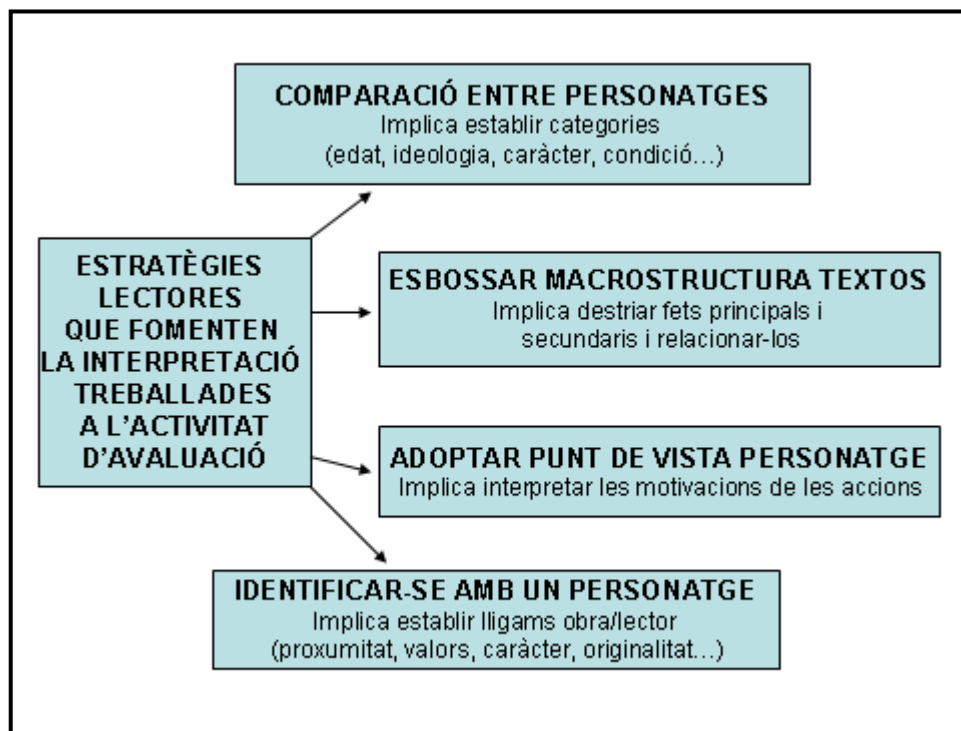
Finalment, les 6 mostres de la pregunta 8 són significatives perquè ens expressen amb les paraules dels alumnes quins són els criteris per identificar-se amb els personatges d'una determinada obra. En aquest cas tenen el valor afegit de no limitar-se als més comuns de proximitat i aportar un gran ventall d'opinions. L'estratègia d'identificar-se amb el text o amb un personatge del text sembla imprescindible per fomentar el gaudi d'una experiència lectora. Tot que la majoria d'alumnes s'han identificat amb Cecília, també hi ha dos casos diferents- Àgata i la protagonista de *Carícies*-, tanmateix hem preferit centrar-nos únicament en els arguments aportats que, en alguns casos, suposen autèntiques valoracions crítiques:

**Taula 21: Buidat a la pregunta “Si haguessis d’interpretar un dels personatges que hem vist, quin triaries? Justifica la teva resposta.**

Argument	Paraules dels alumnes
PROXIMITAT	S'assembla a mi, m'identifico, m'ho passaria bé ( 23, 24, 26) És proper (25)
VALORS DEL PERSONATGE	<i>Perquè la gent es donés compte que les dones podem fer el paper d'home quan ens convé (21)</i> Té un somni bonic i el vol complir (23) Perquè no és religiosa (24) Podem veure com actua una persona normal sense reprimir-se (25)
CARÀCTER DEL PERSONATGE	M'agrada com actua, no se'n calla ni una (21) Té molt d'ímpetu, caràcter decidit, lluitadora, lliure (23, 20, 24) Té personalitat, no es deixa emportar pel que pensa la gent (20)
COMPLEXITAT/ ORIGINALITAT	Personatge no típic (21) Perquè pateix molts canvis, barreja maca , emocionant (21) Interessant interpretar paper d'incompresa/marginada (21)

En definitiva, podríem resumir les estratègies que s'han posat en funcionament en aquestes activitats a la figura 11.

**Figura 11: Estratègies lectores que fomenten la interpretació treballades a l'activitat d'avaluació<sup>22</sup>**



## **8.9. La comparació entre dues obres: La filla del mar i Terra Baixa**

### **8.9.1. Presentació de l'activitat**

Com ja hem desenvolupat més amunt, aquest exercici era de caire voluntari i havia de servir per millorar la qualificació. S'oferia als alumnes la possibilitat de llegir una nova obra de forma íntegra i després realitzar l'exercici següent a casa seva:

“Fes un escrit d'unes vint línies explicant el significat global de l'obra i on quedin clars els següents aspectes: què vol dir Terra Baixa, el significat de Manelic i el significat del llop. Pots establir relacions entre aquesta obra i la Filla del Mar.”

### **8.9.2. Resultats**

A continuació transcrivim tres dels exercicis dels alumnes que ens serviran per il·lustrar algunes idees a l'apartat subsegüent:

<sup>22</sup> Versió ampliada a l'annex 2.

**a) Informant 31:**

Com en tota obra podem veure que hi ha un dolent, aquí és en Sebastià (que seria el llop...), un bo que tothom el pren per babau, que seria el Manelic, la Marta que al principi es pot dir que és dolenta, però és un dels personatges que durant l'obra es tornarà bona, els xafarders que causen bona part dels problemes i la Núria, la minyona que és un àngel i ajuda a tota hora la Marta i en Manelic.

Durant tota l'obra et va donant pistes del que passarà. Un detall curiós però significatiu és el de "terra baixa i terra alta", el significat que dóna el Manelic a aquestes paraules és per a terra alta; la muntanya, els animals, la tranquil·litat, soledat i una vida salvatge i amb serenitat, en canvi terra baixa; la ciutat, problemes, crueltat, mal, misèria, angoixa, fam per la riquesa, egoisme i xafarderia.

Com en tots els llibres, obres, contes el llop sempre ha sigut el dolent, el que mata, i roben animals del ramat als pastors, podríem analitzar la situació que ens donen a l'obra. Un pastor que és en Manelic, la Marta que és casada amb aquest i per tant és possessió d'ell i la situaríem al ramat i per últim el llop que és en Sebastià, el dolent que vol robar-li la Marta a en Manelic, tanmateix com si fos la seva presa.

Però com ens anunciava en Manelic anteriorment ell sempre lluitava amb els llops quan defensava el seu ramat d'ovelles a terra alta i sempre els derrotava i això fa pensar que no té por d'enfrontar-se amb el llop i que sense dubtes el guanyarà.

Segons la meva opinió, crec que "Terra Baixa i La Filla del Mar", són iguals en tots sentits només varia en petits detalls, en totes dues obres expressen els sentiments, emocions i traumes de l'autor.

Els llocs on passen els fets són el mar, la ciutat i la muntanya tots tres estan relacionats. Les xafarderes són bona part les que ho emboliquen tot en les dues obres, també trobem els dos senyors grans que són un tros de pa i que ajuden en tot el que poden fent un gra massa.

Els servents o treballadors (homes) que al final acaben ajudant a resoldre el problema, tot relacionat és clar amb el tema de l'amor i en els dos casos amb una boda pel mig. Les protagonistes són òrfenes i tenen un passat dolent i on la gent les tracten malament, diferents i les fan patir. Però una diferència és que en "La Filla del Mar" la dolenta és una dona i a "Terra Baixa" és un home i tots dos tenen aquest paper ja que estan tan menjats per l'avarícia i són tan manipuladors que finalment ho acaben perdent tot. Els dos volen el seu amor però de manera amagada perquè sinó no aconseguen certa herència. I així podria estar explicant moltes semblances i comparant...però per acabar un últim detall, que surt contínuament a les dues obres; l'instrument amb què mata Pere Màrtir, una daga i a l'altra obra un animal "el llop".

**b) Informant 20:**

*Terra Baixa* és una obra de teatre que es basa generalment en un triangle amorós entre Manelic, la Marta i Sebastià.

La Marta es casa per obligació del Sebastià amb el Manelic, primerament no l'estima però després sí.

Al voltant d'aquests personatges hi ha un seguit de tafaneres que ho volen embolicar tot. La Marta explica la seva història (qui era en Sebastià, com el va conèixer) i queda clar que no estima el Sebastià.

En Manelic s'acaba adonant de tot i al final de l'obra mata en Manelic i s'emporta a la Marta cap a la seva terra, la Terra Baixa.

El significat global de l'obra és, que al final triomfa l'amor pur, i que l'amor obligat no arriba a cap lloc. Que sempre triomfa el bé per davant del mal.

Aquesta obra té moltes similituds amb l'obra *La Filla del Mar* entre elles cal destacar:

- El triangle amorós. En aquest cas la Marta, Sebastià i Manelic; en l'altra obra entre Pere Màrtir, Mariona i Àgata.
- La gent del poble ho sap tot i enreda la cosa.
- Els personatges enganyats són bones persones encara que al final tots dos maten a la persona que està amb el seu enamorat.
- El personatge principal sempre acaba aconseguint l'amor de la persona estimada, com li passa a l'Àgata o a en Manelic.
- Hi ha un personatge que és molt bo i no es fica en res. En la filla del mar seria Baltassanet i a Terra Baixa en Tomàs.
- Hi ha un personatge dolent. Mariona i Sebastià.
- Els dos protagonistes, l'Àgata i en Manelic tenen uns sentiments purs i estan exclosos i marginats per la gent del poble per la raó que no vénen del mateix lloc que ells.
- L'agonia del Sebastià per guanyar diners casant la Marta amb el Manelic és semblant a la que té la Mariona per aconseguir els diners del seu tiet en Cinquenes.
- A les dues obres se'ns comença introduint en la història a través de les converses dels personatges secundaris.
- La Marta no sap qui és el seu pare i després es queda orfe, igual que l'Àgata que també es queda orfe.[...]

En aquesta obra un personatge que té molt significat és el llop, encara que té un significat metafòric.

Aquesta metàfora l'utilitza el Manelic, al principi ell explica una història relacionada amb que ell va matar un llop a la muntanya ja que es menjava el ramat. Llavors ell veia al llop com una cosa dolenta.

Al final de l'obra en Manelic mata al Sebastià i diu: Aparteu'-se! He mort al llop! Aquí es veu el significat, es refereix a que ha matat a la cosa que li perjudicava, la que volia apropiarse del que és seu. En aquest cas la Marta.

En Manelic té el significat d'una persona innocent, sense maldat, acostumat a viure al camp, lluny de la gent dolenta. També té el significat de la marginació que sofreix per part de la gent del poble per venir d'un altre lloc.

Terra Baixa és el lloc on viu tothom del poble i on després de casats viuen també la Marta i en Manelic. La Terra Alta és el camp on no hi ha maldat i llavors la Terra Baixa queda representada com el lloc on hi ha mala llet, on passen les coses dolentes, on marginen la gent, on cadascú mira només pels seus interessos. Segons les paraules de Manelic la Terra Baixa és plena de boira i falsedat.

### **c) Informant 27:**

*Terra Baixa*

Els fets succeeixen en dos llocs: al poble i a dalt de la muntanya.

En Manelic és un pobre xicot que està a dalt de la muntanya, on viu tot sol i cuida cabres. En Manelic està enamorat, i es casarà amb la Marta, que és una noia que viu al poble.

Tot és un pla del Sebastià, que és l'amo del molí on treballen la gent del poble i alguns protagonistes de l'obra (la Perruca, en Nando, en Xeixa, la Nuri, l'Antònia,...) En Sebastià està enamorat de la Marta i vol que en Manelic es casi amb ella perquè ell és tontet i així podrà tenir la Marta sempre a prop i mantenir totes les seves riqueses. Però la Marta odia el Sebastià.

Al principi la Marta li té fàstic al Manelic, però ell l'estima i li explica coses de la muntanya i al final la Marta comença a sentir... alguna cosa especial per ell... el veu tan innocent... Fins que un dia ella no ho aguanta més i li explica tot al Manelic, ell li diu que fugin ells dos a la muntanya perquè la Marta pertany al Manelic, però ella pensa que el Sebastià la va recollir de petita i, encara que l'odiï, és el seu amo.

En Sebastià reté la Marta i el Manelic li treu la navalla. En Sebastià diu que és un pobre perquè s'ha d'enfrontar amb navalla, la llença i es barallen. Però en Manelic agafa de nou la navalla i el mata. Al final el Manelic i la Marta fugen a la muntanya.

Què vol dir "Terra Baixa"?

És el poble. En Manelic està sol a la muntanya i no sap que hi ha malícia i homes dolents al món. Ell des d'allà dalt veu el poble com una "Terra Baixa", ja que està al peu de la muntanya, a la "Terra Baixa", es viu la gent, on hi ha caliu, i a on hi ha malícia.

Significat de "Manelic"?

Es la trampa que idea el Sebastià per estar amb la Marta i mantenir els seus diners. Com que en Manelic és tontet, segur que no se n'adona, i per això pel poble es parla- "pobre Manelic"-... perquè tothom ho sap menys ell.

Significat de "el llop"?

Quan en Manelic és a la muntanya, si mata un llop que ve a menjar-se el ramat, en Sebastià li dóna un duro. En Manelic tenia 23 duros!! El llop representa la Malícia! (com és en Sebastià). Per això al final de l'obra, quan en Manelic mata al Sebastià diu:- He matat al llop!"

### **8.9.3. Algunes consideracions**

Encara que les tres mostres transcrites resulten molt interessants, ens resulta molt complicat defensar la possibilitat d'extreure conclusions, per tant, simplement voldríem deixar constància d'un seguit de fets:

a) L'exercici plantejat suposa una activitat basada en la comparació i si ens fixem en les mostres d'I-31 i, sobretot, d'I-20 observem la gran potencialitat que ofereix per a l'aprenentatge. De totes maneres, cal matisar que l'obra teatral de Guimerà afavoreix l'activitat, però creiem que cal saber aprofitar-la.

b) Com a bon exercici comparatiu, es fomenta la intertextualitat a tots nivells i el plaer del reconeixement d'elements comuns, tan important per al lector competent.



c) L'activitat torna a posar de manifest la gran diversitat d'estils d'aprenentatge i d'escriptura. De les tres mostres, I-20 representa una alumna molt estructurada tant en el pensament com en l'exposició escrita; I-31 entén perfectament els dos textos però desenvolupa un text molt més personal i d'ordenació lliure; i I-27 es limita a realitzar una activitat de la tasca, l'exposició de l'obra, i prescindeix de la comparació. Ja havíem constatat les dificultats d'aquesta noia per transferir aprenentatges.

d) Podem observar com en aquest text més concret, les alumnes resolen molt millor la interpretació del significat connotatiu de l'espai que no pas en les preguntes genèriques de l'activitat anterior.

e) Com era d'esperar, l'anàlisi d'una obra ens porta una gran abundància d'elements textuais per fonamentar les explicacions que no pas les breus respostes de l'exercici anterior. Tot i que en aquest cas no es reflexiona directament sobre conceptes genèrics, sí que hi ha afirmacions sobre l'autor i sobre el fet teatral en general.

f) Voldríem acabar esmentant la gran quantitat d'interpretacions i de judicis de valor que contenen els textos i que mostren per sobre de tot la qualitat d'aquestes alumnes. Aquesta implicació emocional amb els textos s'ha de considerar una de les estratègies de lectura més interessant ja que, a banda de facilitar línies interpretatives del receptor, potencia la capacitat de motivació del lector.

### **8.10. Conclusions parcials**

Voldríem cloure l'anàlisi d'aplicació d'aquesta seqüència posant de relleu els aspectes que al nostre parer resulten més significatius de tot el procés. Encara que de molts ells ja n'hem fet esment una miqueta més amunt, val la pena recopilar-los a tall de conclusió. Els llistarem a efectes pràctics tot i que les vinculacions entre tots ells són estretíssimes.

1. La seqüència didàctica programada segueix els paràmetres que hem remarcat a l'apartat teòric (capítol 5) i propugna la validesa d'un gènere literari, en aquest cas un dels teòrics, com a eix vertebrador d'un conjunt d'activitats que cerquen l'aprenentatge significatiu a partir d'una concepció extensiva del treball. Tot i que en la nostra

experiència no s'ha desenvolupat, resultaria factible vincular la present seqüència amb d'altres continguts curriculars de l'àrea.

2. Una de les principals característiques d'aquesta seqüència didàctica rau en la possibilitat de desenvolupar simultàniament coneixements enciclopèdics i estratègies de lectura fonamentant-se en un conjunt significatiu i autèntic de textos literaris. Volem destacar aquest aspecte ja que el diferencia de molts dels mètodes tradicionals d'ensenyament de la literatura que incidien desmesuradament en els coneixements i deixaven molt més en mans de l'alumnat el desenvolupament de les estratègies de lectura i la reflexió sobre tot el procés.

3. Seguint les idees de Canvat (1999), hem pogut observar la gran riquesa dels paratextos i dels inicis de les obres i com la seva implementació didàctica permet fomentar l'enriquiment intertextual tant per la seva densitat semàntica com per la possibilitat d'oferir un ampli ventall de lectures. S'ha pogut observar a la vegada que la utilització de diferents tipus de quadres pot servir de suport per a consolidar els aprenentatges conceptuals en aquest aspecte.

4. No voldríem deixar passar l'oportunitat d'incidir en la gran quantitat i varietat d'estratègies de lectura que s'han anat activant i reactivant a mesura que avançava la seqüència didàctica. En primer lloc, la importància atorgada a l'observació dels detalls textuais (i en aquest cas paratextuals) i la sistemàtica extracció d'inferències. En segon lloc, la formulació d'hipòtesis a partir dels principis de les obres que hauria d'actuar afavorint la clarificació d'estructures textuais en els aprenents. En tercer lloc, la capacitat d'interpretació del significat de les obres a partir d'exercicis escrits de reflexió, ja siguin els exàmens, ja siguin les preparacions de discussions. En quart lloc, la implicació en les lectures a partir del contrast d'opinions i de la discussió. En aquest punt volem destacar la mancança d'una anàlisi més profunda en la discussió de textos literaris que algun dia esperem poder portar a terme. En cinquè lloc, la focalització sobre el treball comparatiu com a estratègia de confrontació i d'interpretació de textos, que només resulta possible i versemblant en seqüències extenses i basades en la lectura com aquestes.

5. Ja hem exposat una mica més amunt la gran quantitat d'informacions enciclopèdiques referides al text literari que s'han pogut desenvolupar a partir de les lectures i les seves anàlisis; tanmateix voldríem ampliar aquesta idea fent referència a la introducció del metallenguatge referit als textos teatrals (específic del fet teatral i també relatiu als gèneres principals) de forma constructiva a partir de les observacions i reflexions dels alumnes. La majoria d'aquest metallenguatge s'ha reproduït als exercicis d'avaluació de manera que es denota una incipient apropiació per part dels alumnes d'aquest lèxic específic. En aquest punt, voldríem deixar clar que aquest és un dels components de la formació literària que costa més de consolidar en els aprenents, per tant, més enllà de l'exactitud de les asseveracions en l'avaluació, ens satisfà aquesta progressiva incorporació del metallenguatge.

6. Un altre dels pals de paller de la seqüència didàctica rau en fomentar la participació activa de l'alumnat en la confecció del sentit de les obres a partir de l'activació de les seves principals competències lingüístiques: llegir, llegir en veu alta, escoltar, escriure, parlar i discutir. Podem admetre que no totes les realitats admeten un tractament tan ampli i una participació tan activa de l'alumnat, però el nostre treball s'emmarca en una exposició de màxims a la qual es pot tendir ni que sigui parcialment. En la nostra experiència ens hem trobat amb la felicitat eventualitat de poder incorporar una proposta d'un alumne, l'esquema argumental categoritzat, a la nostra pràctica docent. No es pot generalitzar a partir d'aquest fet puntual, però sí que remarcarem la importància d'aprofitar al màxim les aportacions dels alumnes si creiem fermament en el concepte d'interacció.

7. Finalment, voldríem palesar la diversitat d'estratègies d'avaluació emprades, amb les quals creiem que podem superar la tradicional concepció sumativa dels exàmens per convertir-los, quan sigui possible, en exercicis completament formatius, tant en la realització individual com en la valoració grupal. A més a més, els resultats de l'avaluació mostren que tot allò que es realitza a les classes pot acabar arribant als alumnes i que, per tant i encara que sembli una obvietat, cal pensar molt bé que es fa a les aules.



## **CAPÍTOL 9: INTERTEXT GENÈRIC REFERIT ALS TEXTOS NARRATIUS I EL CINEMA PROPI DELS LECTORS EXPERTS**

Aquest capítol consta de tres parts ben diferenciades. La primera estableix els paràmetres teòrics que poden servir per utilitzar el cinema a les aules com a complement de la formació en gèneres narratius a partir de les aportacions bibliogràfiques que hem pogut consultar. En aquest sentit, molts dels continguts que s'hi troben podrien haver-se situat als capítols del marc teòric, però atenent a la seva implicació concreta amb aquesta activitat, hem volgut unir-los, de manera que possiblement se'n podrà realitzar una lectura més cohesionada. La segona part presenta l'anàlisi detallada dels textos que serviran de suport a la proposta didàctica: la comparació dels primers capítols de Dràcula, de Bram Stoker amb tres versions cinematogràfiques de la novel·la, la de Murnau (1922), la de Browning (1930) i la de Francis Ford Coppola (1992). Com ja apuntaven al capítol 6 molts professors, abans d'entrar a l'aula cal dominar el millor possible un tema. La formació cinematogràfica no resulta imprescindible per exercir de professor de literatura, per tant exigeix una preparació complementària que sovint haurà de protagonitzar el professor de forma autònoma. En la descripció del text literari i dels textos cinematogràfics hem procurat utilitzar la lògica de la caracterització genèrica presentada al capítol tercer, que pot servir de pauta d'orientació per a futures aplicacions. Aquesta segona part ve a ser la descripció de l'intertext del lector expert, que no ha d'acabar essent necessàriament el dels aprenents al final de la seqüència didàctica però que pot ajudar a conduir reflexions i discussions. La darrera part del capítol es compon d'un seguit d'indicacions per a l'aplicació didàctica concreta que es podrien transferir a d'altres contextos. Aquesta tercera part és la preparació del proper capítol on realment es farà una exploració sobre el terreny d'algunes d'aquestes activitats, d'aquí que no les presentem íntegrament al capítol 10.

### **9.1. Gèneres narratius i cinema, una línia de comparació**

El cinema i el seu llenguatge suposen una magnífica font de recursos per apropar els gèneres narratius als alumnes. A la majoria dels casos, serà el cinema de ficció i la novel·la el material més indicat per establir aquest tipus de comparacions. Tal com remarca Carmen Peña Ardid (1999:66) *el cine y la novela emplean el mismo material*

*semántico: la representación de las acciones de los hombres, de su destino, de la naturaleza, y la propia elección del material cinematográfico está sustancialmente predeterminada por la literatura.* Seguint aquesta lògica narrativa, un dels grans espais de connexió entre ambdues formes d'expressió es troba precisament en l'existència d'un **argument**. Serà per tant l'essència narrativa del cinema de ficció el que ens facilitarà la tasca de comparació amb els gèneres narratius i, en conseqüència, ens indicarà els paràmetres de relació que es poden establir. Es tracta de dues maneres d'explicar històries amb llurs peculiaritats. Una de les més importants, que afecta de ple les adaptacions que presentarem més avall, és la reducció o condensació de material argumental que requereix qualsevol adaptació cinematogràfica. El temps en el cinema és comercialment limitat i exigeix que el guionista/adaptador sàpiga sintetitzar una història complexa i matisada a una mostra molt més concisa. Per contra, comptarà amb els generosos avantatges del mitjà audiovisual, el qual es basa en la successió de símbols icònics i acústics que poden arribar a deixar en un segon pla la força única de la paraula a la literatura.

De totes maneres, abans d'entrar en l'anàlisi dels gèneres narratius literaris i els cinematogràfics, cal conscienciar-se d'un fet clau: l'ús del cinema a classe de llengua i literatura implica la presència d'un metallenguatge nou que els alumnes solen saber descodificar per la seva experiència espectadora però del que rarament coneixen la seva estructura teòrica, fet que pot distorsionar en molts casos l'activitat didàctica. Aquesta idea ens condueix a una evidència: cinema i novel·la són dues maneres de narrar, cada una d'elles estarà constituïda per uns elements intrínsecs a l'existència del seu codi propi que no es podran confondre amb elements molt més particulars relatius a grups d'obres qualificables amb un paràmetre determinat. Així Metz distingeix entre **códigos cinematográficos generales**, susceptibles d'aparèixer "virtualment" a tots els films; i **códigos particulares** que pertanyen a certes classes de films, gèneres, tendències estètiques. En aquest cas, cal subratllar la diferència ja que abans d'arribar a l'anàlisi de codis particulars d'un gènere, per exemple, cal assegurar-se que els aprenents dominen els codis generals del llenguatge cinematogràfic. Per tant, caldrà tenir molt clar en qualsevol disseny didàctic quin tipus de codi s'està treballant per concentrar els esforços, per exemple de paràmetres de comparació, en la seva consecució<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> El coneixement del codi cinematogràfic i/o audiovisual es pot considerar com un objectiu en si mateix per aconseguir la formació integral de l'individu, la responsabilitat de la seva consecució afectaria tant a l'àrea de llengua i literatura com a les socials, música i visual i plàstica, com a mínim. En algun moment

En resum, en preguntar-nos què ensenyem, una primera necessitat pot sorgir: el llenguatge cinematogràfic. De totes maneres, des d'un enfocament genèric, això només pot ser la base sobre la qual erigir diverses sèries de coneixements i habilitats. Peña-Ardid centra l'interès de la comparació en el pla del contingut. En conseqüència, a part del tipus de materials escollits, també destacaria una anàlisi de la intencionalitat amb què l'autor els utilitza, de les funcions que porten a terme a la nova estructura semàntica i dels possibles contrastos que poden detectar-se en les seves formes d'utilització, idees en les quals aprofundirem en la proposta didàctica. Dins d'aquest àmbit del contingut, Romea (2001:28) ha concentrat una gran varietat d'elements narratius dels quals es pot explotar la comparació didàctica segons les necessitats.

**Taula 22: Anàlisi comparativa entre cine i literatura**

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE CINE Y LITERATURA					
<i>Ficha literaria</i>	<i>Ficha cinematográfica</i>	<i>Estructura literaria</i>	<i>Estructura fílmica</i>	<i>Signos visuales</i>	<i>Banda Sonora</i>
Título	Título	Espacio	Espacio	Escenarios	Espacio sonoro
Tipología textual	Tipología textual	Tiempo	Tiempo		Ruido ambiental
Género literario	Género cinematogr.	Duración	Duración	Secuencias	Música
Autor	Dirección	Forma narrativa (1ª, 2ª, 3ª pers.)	Forma narrativa (1ª, 2ª, 3ª pers.)	Episodios	Cadencias
Número páginas	Duración	Punto de vista	Punto de vista	Campo	<i>Voz in, off, over</i>
Año edición	Año de producción	La acción:	La acción:	Ángulos	- silencio
Lugar edición	País	crónica/acrónica	crónica/acrónica	Planos	Rupturas
Editorial	Distribuidora	Núcleos narrativos dinámicos	Núcleos narrativos dinámicos	Ritmo	Ritmo
Características libro	Intérpretes	- planteamiento	- planteamiento	Iluminación	
- tapas	Características técnicas	- nudo	- nudo	Color	
- tipo papel	- soporte	- clímax	- clímax		<b>Leitmotiv</b>
- tipo de letra	- color	- desenlace	- desenlace		
- ilustraciones	- formato pantalla	Núcleos secundarios	Núcleos secundarios		
	- forma representac.	Repeticiones	Repeticiones	Interpretación	
		Personajes	Personajes	- vestuario	Palabra
		- descripción	- personalidad	- maquillaje	- Voz
		- diálogos	- rol	- gesto	- Habla
		Montaje:	Montaje:	- movimiento	- Tono
		Encadenado/frag.	Encadenado/frag.		- Timbre
		Resumen	Resumen	Los signos escritos	- Rumor
		Tema	Tema		

Aquest quadre, a banda d'evidenciar la riquesa semàntica del text narratiu, ens posa de manifest que la introducció del món cinematogràfic ens condueix a un estudi interdisciplinari en el qual la banda sonora (música, paraules i soroll) i la banda d'imatge contribueixen a la confecció del sentit.

Més enllà de l'estructura narrativa i del desenvolupament argumental que sembla comparable des de tots els punts de vista, Peña-Ardid ho complementa amb una sèrie d'elements de reflexió que poden resultar molt rentables en una acció aplicada. Es tracta

---

es pot plantejar centrar-se en aquest objectiu, per al qual resultaria una documentació essencial el llibre de Ramón Carmona (1993) i la tesi doctoral d'Alba Ambrós (2000).

de **l'adaptació de les descripcions** i dels **pensaments dels personatges** que són part fonamental de la narrativa. L'autora subratlla el diferent tractament que tenen el concret i el conceptual en ambdues formes d'expressió. En principi, la paraula literària sembla més capacitada per expressar idees abstractes, la psicologia dels personatges, els seus pensaments. Contràriament, el cinema té un potencial molt major quant a la capacitat de representació del concret, a la descripció d'accions i de llocs. Aquesta dualitat ens obre una rica via de recerca i de comparació ja que ens permetrà estudiar com mostren les realitats concretes i les idees abstractes dues formes d'art amb uns fonaments i unes possibilitats ben diferents. En el nostre cas ens interessa la manera com el cinema representa la interioritat dels personatges, ja que un dels elements característics del cinema de terror és l'experiència que viu l'espectador, en la majoria dels casos, al costat del protagonista del relat. Per tant, ser capaç de mostrar què passa dins de la ment d'aquest personatge de manera que aquest procés interior sigui compartit per l'espectador resulta fonamental per assolir l'èxit comunicatiu del film.

Una primera via d'accés és el propi muntatge. *Lo cierto es que la cadena de imágenes del film produce un suplemento de significación que trasciende su propia representatividad, su función en la estructura del relato. ¿En qué medida capta el espectador este "sentido obtuso" tan difícilmente verbalizable en principio? Dependerá quizá de su competencia, de su formación, de su sensibilidad, de lo "evidente" que lo haga el film.*(Peña-Ardid 1999:161) El signe icònic no és sempre tan clarament representatiu, denota amb més facilitat allò universal que allò particular i sol necessitar ésser ancorat per un text verbal. El muntatge de la versió de Francis Ford Coppola contribueix a crear una sensació d'inquietud a l'espectador, sobretot a partir de la utilització de raccords psicològics que mostren que alguna cosa està a punt de passar a l'aventura d'en Jonathan Harker: ell no els percep tan clarament com l'espectador, que a cada canvi de seqüència descobreix el món misteriós del Comte darrere d'algun dels fets que es van concatenant.

*Las ideas abstractas parecen formularse en el film a partir de representaciones concretas e individuales- otorgando a las imágenes un valor simbólico-, o bien mediante el choque entre dos o más imágenes.*(Peña-Ardid, 1999:163). Justament l'obra triada conté una gran amalgama d'imatges amb valor simbòlic, les quals, a més a més, són presents a l'intertext de la majoria dels espectadors. El crucifix, la sang, el taüt, les ombres, la mà de Dràcula... pertanyen a la iconografia popular del vampir, que podem ajudar a explicitar amb algunes de les activitats que proposarem més endavant.



En el mateix sentit, el cinema s'aprofita de l'alta capacitat descriptiva de tota imatge, de manera que resulta molt pertinent avaluar els processos interiors i exteriors que viuen els personatges. La versió de Murnau explota al màxim la capacitat descriptiva de les imatges i, sobretot, de l'expressivitat dels personatges. Es tracta de cinema mut i expressionista, d'aquí que es potenciïn aquests aspectes a l'horror a la cara de l'Agent Renfield i en la caracterització de Nosferatu, basada en el maquillatge i en la seva mirada.

La naturalesa sintètica del relat filmic obliga a una selecció minuciosa dels plans que han d'aparèixer al muntatge. En molts casos, la subjectivitat que denota aquesta elecció -que a vegades es converteix en càmera subjectiva- connota l'estat real d'un determinat personatge. La simple duració d'un pla en contrast amb els que l'acompanyen, els moviments de càmera, la banda sonora contribueixen a transmetre aquestes sensacions.

La persona narrativa en el cinema sovint recorda a la tercera persona omniscient per la possibilitat de la càmera de situar-se en diferents posicions per aconseguir de representar una noció de realitat i simplificar la història. El que sembla clar és que més enllà d'aquest domini de l'espai per part de la càmera, es pot parlar d'una focalització en la majoria de muntatges, tot utilitzant els elements que hem exposat més amunt, o els més tradicionals veu en off que comenta la història, els somnis del protagonista, l'ús de salts en el temps, les dissolvements, els gestos inconscients, les mirades, els silencis... L'espectador és capaç d'identificar totes aquestes convencions pel seu bagatge cultural. Peña-Ardid recull el concepte de **quadre intertextual** definit per Eco per explicar la capacitat de l'espectador per deduir tots aquests missatges afegits que se li van comunicant: "convenciones icónicas, descriptivas y narrativas ya instituidas a las que eventualmente recurre el lector para interpretar los textos".

Encara que el llibre de Carmen Peña-Ardid aprofundeix molt més en aquests aspectes tècnics, nosaltres ens limitarem a posar de manifest alguns d'aquests elements entre els alumnes, ja que tampoc cal aconseguir- a la secundària obligatòria- una formació en el metallenguatge cinematogràfic tan completa, acceptant que, afortunadament, en moltíssims casos, disposen d'ella com espectadors competents.

Ja hem exposat a bastament que un dels usos didàctics més rentables dels sabers relatius a gèneres literaris entre els nostres alumnes es troba en l'articulació dels trets genèrics per guiar el lector cap a la comprensió lectora d'un determinat text. La identificació d'aquests trets genèrics més fonamentals suposa l'inici d'un procés que ha

de culminar amb la interpretació satisfactòria del text literari en qüestió. Així mateix, hem observat com el domini d'estratègies vinculades a la identificació de tòpics i a l'activació i posterior ampliació de l'intertext de l'aprenent amb un repertori correcte de coneixements facilita aquest procés.

Es tracta per tant de dotar els aprenents d'un ventall d'habilitats que evitin el fracàs davant del text. En conseqüència, el principi de l'èxit es troba al principi de l'obra. Saber *llegir* correctament el principi d'una obra implica adonar-se d'aquells elements que són més altament significatius i, per tant, capaços de generar les expectatives necessàries per implicar-se en la comprensió i interpretació del text. En moltes ocasions, l'èxit i el fracàs de la lectura es troba en l'assoliment d'un principi de comprensió que provoqui en el lector una satisfacció motivadora ja que aquest principi emmarca el procés de lectura en un horitzó d'expectatives previsible i acceptable pel lector. La majoria d'aquestes pistes, situades al principi de l'obra, vinculen el text amb un gènere que ha de ser conegut pel lector, independentment que després l'obra es desviï de la línia genèrica canònica. És per això, i per qüestions pràctiques, que hem triat per a la nostra unitat didàctica la comparació de principis d'obres i no tota la novel·la completa.

En el cas dels gèneres narratius, és molt probable que la majoria de nois i noies tinguin més informació dels trets genèrics per la seva experiència com a lectors de contes infantils o com a espectadors de cinema i/o com a telespectadors que no pas per les lectures que hagi portat a terme. *Basta nombrar qualquier gran género y hasta el espectador más ocasional demostrará tener una imagen mental de éste, mitad visual, mitad conceptual* (Altman, 2000:33). En aquest sentit, resulta una tasca productiva despertar tots aquests coneixements, que probablement no es relacionen amb una classe de literatura, i posar-los en marxa des del primer moment amb exercicis d'anticipació com el quadre conceptual que presentarem en l'explotació didàctica. Tanmateix, és molt probable que els alumnes desconeguin característiques a d'altres nivells (punts de vista, estructura narrativa, variació de personatges...) que al capdavall resulten tan significatives com els tòpics semàntics que s'identifiquen més clarament. D'aquí que una de les tasques principals de l'animador consistirà a posar de relleu entre l'alumnat els **detalls** significatius.

Des de la didàctica s'ha de tenir en compte que l'ampliació de l'intertext mitjançant la transmissió de continguts és important, però resulta encara més transcendent agilitzar les estratègies d'identificació, comprensió i interpretació dels

alumnes. El professor ha de ser capaç de generar situacions d'aprenentatge que potenciïn l'activació, interrelació i integració dels coneixements dels alumnes.

El treball **comparatiu** sempre va relacionat amb dos tipus de tasques complementàries que, de forma preferent, afavoreixen el treball de generació d'expectatives i extracció d'inferències per part de l'alumnat. En primer lloc, la detecció de similituds agrupa els textos en el seu panorama genèric i contribueix a la seva pervivència i/o regeneració. En segon lloc, l'observació dels elements canviants en les diferents versions il·lustra l'evolució d'una mateixa temàtica i la voluntat de tota obra artística d'esdevenir única. A la proposta que desenvoluparem, no només percebrem la transtextualitat literària sinó que també podrem copsar com una mateixa història es pot moldejar en una versió cinematogràfica que, a banda dels signes lingüístics, disposa d'una generosa varietat de signes icònics i sonors per estimular l'espectador, aprofitant l'avantatge que el procés de lectura d'una novel·la com *Dràcula* segueix una seqüenciació que manté força paral·lelismes amb les pel·lícules homònimes.

Dels molts aspectes que es podrien tractar d'aquestes obres, ens concentrarem en la creació de la sensació de terror a través de la presència, i en alguns casos l'absència, del Comte Dràcula. Independentment de tot l'argument que basteix l'obra, el primer atractiu que apareix a la novel·la- i també a les pel·lícules- és saber qui serà i com serà en Dràcula, de qui totes les dades anteriors a la seva aparició generen unes expectatives en el lector i/o a l'espectador. Aquestes expectatives resulten encara més significatives en el gènere de terror ja que, freqüentment, és allò desconegut o absent al text el que pot provocar més pànic. Aquests detalls que Bram Stoker i els diferents directors van aportant a poc a poc es filtren a la ment del receptor per tal d'accentuar la sensació de terror que persegueix aquest tipus d'obra. La concreció d'aquest aspecte d'estudi, i raons tècniques evidents, ens porta a reduir l'abast de les nostres observacions als quatre primers capítols de la novel·la (el diari de Jonathan Harker) i als primers minuts de cada film<sup>24</sup>.

Abans de presentar la nostra anàlisi de les obres, volem indicar que la selecció de les tres pel·lícules – Murnau, 1922; Browning, 1930; i Coppola 1992 – es basa sobretot en les grans diferències que presenten entre si i al gust personal de qui proposa l'activitat. Les tres obres declaren ser versions de l'obra d'Stoker, però també és veritat

---

<sup>24</sup> La importància del principi de la novel·la és tal que en les tres versions cinematogràfiques ocupa un espai de temps percentual molt per sobre del que hi destina el propi Stoker. De fet, el *crescendo* de la intriga que presenta la narració de Harker mereixeria la consideració de millor fragment de l'obra sense cap mena de dubte.

que hi ha d'altres films que poden ser tan interessants com els escollits i que podrien donar peu a d'altres propostes. De totes maneres, la fidelitat de les diferents versions amb l'original té només un interès relatiu, tampoc ens obsessiona la fidelitat d'Stokers envers el mite popular; sembla molt més productiu alimentar la curiositat dels lectors pels canvis i/o les recurrències que puguin aportar elements significatius, per veure possibles evolucions del gènere al llarg del segle passat.

## **9.2. Caracterització genèrica del tòpic de Dràcula: l'intertext de l'expert**

El concepte de gènere imposa una interpretació discursiva perquè s'emmarca en un procés de comunicació entre els que emeten des d'aquesta categorització i els que la reben. Ja hem posat de relleu que el valor d'aquests termes va evolucionant progressivament al costat dels contextos socioculturals, les modes i els gustos. En conseqüència, en aquest apartat pretenem descriure les característiques del gènere de terror que apareixen en les versions de Dràcula analitzades a partir dels paràmetres exposats en el capítol 3, de manera que es puguin establir analogies i comparacions entre les obres en virtut de l'aparició i de l'ús concret de determinats elements que puguin esdevenir significatius per al lector. Per tant, la finalitat principal de les subdivisions del capítol radica justament en aquesta voluntat de facilitar l'anàlisi comparativa a l'aula. Complementàriament, introduïm les dades de què disposem de les obres esmentades que podrien resultar útils per conformar l'intertext dels espectadors de les obres. Tractarem d'acostar-nos al que proposava Peña-Ardid (1999:215) adaptat a les pautes que hem decidit seguir per a l'anàlisi literària dels gèneres.

*Si consideramos el film como un texto y el cine como un conjunto de textos, podemos afirmar que este último ha producido una serie de "modelos", cuya formalización está todavía desarrollándose, pero que se reconocen como propios de un film, de un conjunto de films o de un género concreto. Estos modelos no se refieren sólo, por el lado del contenido, a estereotipos de personajes o funciones actanciales. Tampoco, por el lado de la expresión, a un tipo de montaje u otro, a la oposición picado/contrapicado, corte seco/fundido en negro, etc. Son modelos textuales en los que interfieren ya varios códigos – analógicos, iconográficos, narrativos, ideológicos- y que se concretan, por ejemplo, si nos atendemos a la dimensión narrativa del film, en modos de caracterizar, presentar o interrelacionar a los personajes en determinadas organizaciones de la trama, en el ocultamiento del trabajo de puesta en escena y de las huellas del narrador o de la instancia enunciadora para que la historia parezca existir por sí misma, etc.*

Tal com ho hem fet en els capítols 3 i 7, dividirem la descripció de l'intertext de l'expert en els cinc blocs que proposa Canvat (1999), que són una versió dels apuntats

per Schaeffer. Dins de cada apartat farem una breu descripció de cada una de les quatre realitzacions. Això no obstant, iniciarem aquest apartat amb una breu sinopsi de la versió analitzada per tal d'orientar possibles lectors que no coneguin o no recordin la novel·la o les pel·lícules. Es tracta d'unes sinopsis molt personals en les quals hem destacat tots aquells elements que ens han semblat més significatius per a les posteriors explotacions didàctiques. Així mateix, hem indicat les pàgines o els minuts de les escenes que poden aportar més dades als professors.

### **Sinopsi dels 4 primers capítols de *Dràcula*<sup>25</sup> de Bram Stoker**

*Capítol I:* Jonathan Harker explica en el seu diari personal el seu viatge a un dels països més allunyats d'Europa: Transilvània, situat al cor dels Càrpats. Mentre s'acosta en tren a la seva destinació, pateix malsons i somnis estranys lligats a gossos udolant (p.10). Puja a una diligència que el porta fins a un hostel, on tothom s'horroritza del viatge que ha encetat Harker. Els hostalers li fan saber el seu temor cap a Dràcula, se senyen i, en comprovar la seva decisió, una vella li regala un Crucifix, que ell accepta tot i les seves creences anglicanes (p 12). Entre els comentaris dels seus companys de viatge, i amb l'ajut d'un diccionari, percep paraules com *diabòlico*, *vampiro* (p 14). Tots ells mostren molta devoció i el viatge en diligència es viu ple d'agitació i nerviosisme. A Borgopast troba el carruatge enviat pel Comte, de qui fa una descripció física (p 19), encara que creu que es tracta del cotxer. Viu en solitari aquest últim tram del viatge i pateix múltiples sensacions i calfreds: el conductor es dedica a donar voltes sobre el mateix punt, falten pocs minuts per arribar a mitjanit (p. 20), sent udolar gossos, després a llops, sent una por espantosa, apareix una feble flama fulgurant que suposa un efecte òptic (p. 21). Quan surt la lluna es troba envoltat de llops, que s'espanten per la presència del xofer. Finalment arriba a un ampli castell en runes.

*Capítol II:* El diari ens descriu el pati i el castell, amb les diverses dependències que va descobrint (p. 23 i 25). Finalment descriu al Comte (p. 27). Es relaxa la tensió atesa la bona acollida del Comte, reconeix els seus dubtes sobre el que li està passant. El Comte li recomana de no entrar a les portes tancades ja que, encara que el segle XIX estigui avançat, Transilvània no és Anglaterra. Observa les dents canines del Comte (p. 31) i que desapareix quan canta el gall. *Ojalá no hubiera venido*. Narra el succés del tall amb la reacció de Dràcula, també observa que no es reflexa als miralls, finalment s'adona que està empresonat.

*Capítol III:* Dràcula li explica fragments de la seva història, que es vincula a la de Transilvània. Tracten assumptes comercials sense rebre cap atac i s'inicia un període d'espera. Li adverteix que no s'adormi a les altres sales ja que pot tenir horribles malsons. Observa el Comte gatejant per la paret: sent por (p. 42). S'adorm en una altra habitació del castell (p. 45) i somia que tres dones l'ataquen, una cara li resulta familiar. Es troba mossegat per dues dents, Dràcula el salva, però veu o somia com lliura un nen a les dones, que el devoren.

*Capítol IV:* Un grup de gitanos carrega unes grans caixes amb terra. Harker cerca el Comte però troba buida la que ell creu la seva habitació. S'introdueix a les catacumbes del castell on sent una fortor mortífera (p. 56) Troba una capella en runes i en cementiri ple de caixots. S'adona que el Comte se'n va a Londres immediatament i que ell serà lliurat a les vampireses.

El relat queda tallat ja que fa un salt al que s'està vivint en aquell moment a Londres. Se'ns genera una gran quantitat d'expectatives: ¿Què li passarà a Jonathan Harker? ¿Què farà el Comte a Londres?

---

<sup>25</sup> Les pàgines segons l'edició de l'editorial Anaya (1995) citada a la bibliografia.

## **Sinopsi dels primers minuts de *Nosferatu* (1922) dirigida per FW Murnau**

Es tracta d'una pel·lícula muda d'estil expressionista. Adapta d'una manera molt lliure l'obra d'Stoker però manté alguns punts en comú que detallarem més aviat. La versió original va canviar els noms dels personatges per una qüestió de drets d'autor, de totes maneres, la versió anglesa- i la traducció al castellà- ja incorporen els noms originals<sup>26</sup>.

L'obra està composta per una sèrie de seqüències separades per foses en negre.

Les paraules inicials ens parlen d'una plaga, epidèmia viscuda a Breme (port alemany) el 1838. L'arribada de Nosferatu manté l'enfrontament *civilització/món desconegut-malvat* però traslladat a Alemanya. Es destaca l'aspecte de la plaga, representat al final de la pel·lícula amb files de taüts. Podríem subratllar l'esforç del director per utilitzar espais naturals en lloc de decorats.

La pel·lícula s'inicia amb una història d'amor entre Harker i Mina. L'Agent Renfield, molt estrany- més endavant ens adonarem de la seva semblança amb Nosferatu-, és el cap de Harker, l'envia a Transilvània a veure el Comte Dràcula, *aunque le cueste un poco de dolor e incluso de sangre*. Renfield coneix pel seu cap el significat d'una carta jeroglífica. Renfield prepara alguna cosa malèfica, és conscient del perill que espera Harker: *Transilvania es tierra de fantasmas pero no te asustes*.

Emprèn el viatge després d'acomiar-se de Mina i quan arriba a l'hostal provoca un pànic general (8' 41''). No presenta problemes lingüístics de comunicació. Harker no s'espanta per tot el que li expliquen i se'n riu de tot.

Nosferatu és similar als llops, espanta els cavalls (metàfora del perill nocturn). Harker troba a l'habitació de l'hostal el *Llibre dels Vampirs*: un element nou que prendrà gran protagonisme. Passa una nit més o menys tranquil·la. No li donen cap creu. Harker no accepta la idea d'un país de fantasmes (14'). Hi ha el primer canvi de música, que fins aquí tenia una simple funció narrativa o d'acompanyament.

Quan la diligència l'acosta a Borgopast, comença a caminar, *cuando cruzó el puente, los fantasmas salieron a recibirle*. Un carro el va a rebre, conduït per un xofer francament inhumà, molt tapat.

Dràcula apareix el minut 16'(1/4 de film), molt maquillat, destaca el seu nas aquilí, una espècie de bata llarga, mitjanit... La mirada i el maquillatge dels ulls tenen una gran importància en tots els personatges.

En el moment que toquen les dotze, Harker es fa un tall a la mà i Dràcula es llença sobre seu amb les seves mans per davant (17'): *sangre, preciosa sangre*. El matí següent, Harker es desperta amb dues ferides al coll. Quan Dràcula veu un retrat de Nina exclama: *qué cuello más encantador!*

S'adona de la seva situació pel llibre dels vampirs (23' 38''), i en una escena brutal el vampir l'ataca, mentre Nina se sent intranquil·la i dominada: sensació expressada a través d'un raccord d'escenes simultànies poc freqüent a l'època. En aquell moment posseeix Nina.

Quan Harker troba el taüt de Dràcula, destaquen per sobre de tot les mans del vampir, extremadament grans. Els gitanos se l'emporten. Sembla com si les mans creixessin a mesura que avança la pel·lícula.

## **Sinopsi de *Dràcula*, de Tod Browing(1930) , protagonitzada per Bela Lugosi.**

Es tracta d'un film en blanc i negre amb utilització de decorats.

Com a imatge de fons dels títols de crèdit ja apareix un vampir. Comença amb el viatge als Cárpat, dins de la caravana. Els companys de viatge de Renfield li expliquen les presses del cotxer: és la Nit del Diable on el fantasma de Nosferatu buscarà una verge (minut 1). Tots estan contents a la posada quan arriba el carruatge, però el viatger vol estar a Burgopast a mitjanit ja que ha quedat amb el Comte Dràcula. Tots s'estremeixen i se senyen: és la nit de Malpurguis, l'hostaler li explica la història completa dels vampirs, llops, rat-penats. Quan se'n va, tots el donen per mort, una dona li regala un crucifix: està avisat.

---

<sup>26</sup> Per a més informació es poden consultar les pàgines web citades a la bibliografia.

De sobte s'observa el decorat del Castell (5') i l'escena mítica de la mà sortint del taüt, rates. Veiem Dràcula complet: presenta un aspecte humà, vestit de negre. De cop ens trobem a Renfield que puja al carruatge. El cotxer va molt tapat, però té una semblança, sobretot en els ulls, a Dràcula (fet que només sap l'espectador). Soroll de llops i vent. Renfiels s'adona que condueix un rat-penat.

La porta del castell s'obre sola (8'). Decorat gòtic. Dràcula apareix vestit com una persona. (10') L'invita a entrar, el castell està força deixat. Escena de la teranyina, on el vampir travessa una espectacular telaranyia sense trencar-la, mentre que Renfield l'ha de trencar amb el bastó per passar: Dràcula és incorpori. Tots els moviments són molt lents. La mirada del vampir desassossega (13').

Renfiels es talla al dit, només la creu evita l'atac del vampir (14'). Dràcula serveix un vi que droga Renfield: ¿obsessió per Mina?. El poder mental arriba a Londres, ja que ella se'n ressent. Finalment es produeix l'atac, on destaquen les mans (17'). A l'actuació, Bela Lugosi gairebé no parla.

### **Sinopsi de *Dràcula. El amor nunca muere* de Francis Ford Coppola (1992)**

El film comença amb una seqüència que no és present a la novel·la (com a mínim de forma detallada). Aquest afegit suposa un canvi radical en el sentit de la pel·lícula. En un flash-back de 400 anys, el propi Comte narra la història d'amor desgraciat entre Dracul -el terror dels turcs- i Elisabetta, la seva promesa estimada. Una de les primeres escenes és un petó entre els dos amants abans que el Comte entri a una batalla que pinta molt malament. Miraculosament aconsegueix vèncer, Elisabetta se suïcida perquè la informen amb traïdoria que Dracul ha mort. En ser excomulgada, Dracul renuncia al regne de Déu i es fa príncep de les tenebres. D'aquí la justificació dels actes comesos pel comte i del seu vampirisme, ja que li cal sang per viure.

El títol de la pel·lícula, *Dràcula* de Bram Stoker, apareix en el moment on acaba aquesta seqüència afegida. De totes maneres, el primer que apareix no és el viatge de Harker sinó Renfield tancat en un manicomi menjant insectes. Després ja apareixen Mina (amb un físic molt semblant a Elisabetta) i Harker acomiadant-se. L'ordre de les imatges és més actual, alternant els diferents diaris que conformen l'obra.

Desapareixen algunes escenes tòpiques, per exemple l'estada a l'hostal, que queda resumida al lliurament del crucifix per part d'una companya de viatge. Tampoc hi ha cap explicació sobre vampirs (potser perquè el tema és bastament conegut per tothom). Les escenes paral·leles es relacionen en alguns casos per elements fantàstics, raccords i foses plenes d'efectes. Interessa tant el que passa a Londres com a Transilvània, que es resumeix molt.

#### **9.2.1. Acoratge institucional:**

a) La novel·la de Bram Stoker beu de dos grans fonts culturals per arribar a la concreció d'un dels personatges més universals que ha donat la literatura: l'arquetip col·lectiu present en el folklore de moltes cultures des de temps remots per una banda i el gust romàntic per allò estrany i el fosc per l'altre. L'estudi del Comte de Siruela que prologa l'edició de *El Vampiro* (2001) ens ofereix moltes pistes per entendre el moment històric en què sorgeix El Comte Dràcula com a culminació d'un mite col·lectiu. "La palabra *vampir* aparece en letra impresa en Alemania a principios del siglo XVIII, para designar algo tan dudoso y tan insano como un cadáver que abandona su tumba para succionar la sangre de los vivos y prolongar así su incierta existencia"(pàgina 13). De totes maneres, en cultures completament disperses, el vampir és un arquetip present a

l'inconscient col·lectiu i exerceix la mateixa atracció que tot el que és prohibit, enfonsat al regne de la nit. Els seus tres eixos de cohesió són la mort, la sang i l'erotisme. De la imatgeria eslava, Stoker recull la morfologia que molts tractats de l'època del novel·lista difonien:

- *Rostro delgado, de una palidez fosforescente.*
- *Espeso y abundante pelo en el cuerpo, cuyo color suele ser rojizo, como el vello en la palma de sus manos.*
- *Labios gruesos y sensuales que encubren sus agudos colmillos, cuya mordedura tiene poderes anestésicos.*
- *Uñas extremadamente largas.*
- *Orejas puntiagudas semejante a los murciélagos.*
- *Olor nauseabundo. (pàgina 24)*

Aquesta descripció és pràcticament la que trobarem a les primeres pàgines de la història i que de mica en mica anirà descobrint Jonathan Harker. Però Stoker no és el descobridor del personatge sinó que se situa en el gust romàntic per allò misteriós, allò dubtós, per l'ambigüitat entre la vida i la mort, per la combinació de contraris que suposa la vida en la mort. Aquesta tradició s'havia concretat en molts contes i històries-recollits al llibre de Siruela- entre les quals ha destacat fortament la producció Poe. Va ser, tanmateix, el conte *El vampir* de JW Polidori (atribuït per dubtoses raons a Byron) el que va contribuir a crear la imatge d'un vampir aristocràtic com Dràcula, “distante, distinguido y canallesco, aparentemente frío, enigmáticamente perverso y terriblemente fascinador para las mujeres”(pàgina 49). La superstició que fins al s. XVIII havia estat una font de temor i de justificació de les successives plagues, per als romàntics com Stoker es materialitzarà com una font de fruïció, fonamentada en les vivències del sentiment i de la sensació.

b) Nosferatu pertany al cinema mut, concretament al corrent de l'expressionisme alemany i ha esdevingut una obra de culte tal com confirma l'extensíssima informació que hom pot trobar a internet. Cinema d'experimentació però a la vegada cinema amb contingut polític ja que diferents indicis de l'obra plantegen el perill de la plaga feixista, encarnada amb el personatge de Dràcula.

*While the thesis of Nazism necessitates an elaborate politico-historical explication that those interested may study in Kracauer's book, it's clear that the vampire symbolizes Hitler. Nosferatu leaves his country to spread his power abroad. His bite makes puppets of his victims, servants body and soul to their powerful master, blinded fanatics that represent the German people, while Knock, his servant*



*abroad, is perhaps comparable to a collaborator. The rats the Count bring with him in his boat to propagate in the foreign country, carrying with them the plague, symbolize the Nazi ideology that spreads throughout Europe. Furthermore, this is confirmed when one knows that Nazism was also qualified as a black plague in this time. By this very fact, Nosferatu is without a doubt a visionary film, Murnau's camera serving as a sort of crystal ball projecting to the world the director's warning in regards to a somber future.*<sup>27</sup>

Es tracta de la primera versió cinematogràfica de l'obra d'Stokes, que es va haver d'estrenar amb un títol diferent i amb els noms de personatges canviats per evitar la denúncia de la vídua reclamant els drets d'autor. En les darreres versions s'han restituit la majoria dels noms originals.

c) L'obra de Tod Browning forma part d'una moda de cinema fantàstic vinculat al terror durant els anys 30 a Hollywood. En aquest sentit es tracta d'una pel·lícula de gènere que explota l'èxit del protagonista, Bela Lugosi, a les versions teatrals per aconseguir un film de gran taquilla. Per tant, la filmació va dirigida a un públic específic que seguia aquesta sèrie de pel·lícules de la Universal, dominador absolut del gènere de terror als anys trenta i quaranta del segle passat.(Altman 2000:116)

d) Finalment, l'obra de Coppola va dirigida clarament a tots els públics, no només als amants del cine de terror. El subtítol i l'enfocament del tema mostren la lectura més romàntica possible (en el sentit del sentiment amorós, col·loquialment parlant, per tant), per incitar a bona part del públic femení. En aquest cas, sembla més propi concebre l'obra com una mostra més del mite de la Bella, Mina, i la Bèstia, el vampir, tan de moda en els últims anys del segle XX.

### **9.2.2.Mode enunciatiu:**

Tenint en compte que les quatre obres presenten un to seriós, ens centrarem en l'anàlisi del punt de vista narratiu:

a) Els quatre primers capítols de la novel·la estan narrats en forma de diari personal, per tant en primera persona, des del punt de vista de Jonathan Harker, el passant que viatja a Transilvània. Com a bon diari personal, expressa les sensacions que el protagonista va vivint a mesura que va introduint-se al món del Comte Dràcula. Cal recordar que la novel·la és presentada com una compilació de diversos diaris personals i d'altres documents que a posteriori ordena Mina, la promesa de Harker. Cronològicament, algunes de les anotacions i cartes de Mina són anteriors als fets que

---

<sup>27</sup> Informació extreta de la pàgina web: [www.plume-noire.com/movies/cult/nosferatu.html](http://www.plume-noire.com/movies/cult/nosferatu.html)

narren els quatre primers capítols de l'obra. De totes maneres, aquesta lògica cronològica es restitueix a la majoria de les versions cinematogràfiques. Cal constatar, per tant, que no hi ha un destinatari explícit del diari, encara que evidentment, sembla clarament preparat per a ser llegit.

b) *Nosferatu* es narra en tercera persona, concretament un narrador omniscient ens ancora la història com la narració d'uns fets esdevinguts l'any 1838, molts anys enrere coincidint amb un any de gran mortalitat a Breme-. La veu en off, a l'època les "sobreimpressions narratives", explicita clarament un narrador que es dirigeix a un públic espectador. Aquestes sobreimpressions suposen una clara focalització externa.

c) *Tod Browning* proposa una narració en tercera persona en el format més clàssic de la narració cinematogràfica. Desapareix qualsevol traça de narració en primera persona, de manera que també s'esborra l'estructura epistolar. Els fets avancen per les aportacions dels personatges en forma de diàleg i el seguit d'imatges. La càmera es trasllada d'espais segons li convé, fet que corrobora la focalització externa. El film conserva unes petites mostres de sobreimpressions que ajuden a situar l'espectador quan hi ha salts en l'espai o en el temps. En aquest sentit s'aprofiten tècniques més modernes al seu moment com la lectura de diaris, per exemple.

d) *Coppola* canvia radicalment la proposta tot narrant la primera seqüència des del punt de vista del Comte Dràcula, canviant a la vegada el to, que es converteix en èpic. A continuació pren la forma de diari de Jonathan Harker i intenta presenta-ho des del seu punt de vista, encara que en conformar la pel·lícula amb una estructura d'escenes paral·leles, s'intueix que els diferents punts de vista expressats a la novel·la es traslladen al film, encara que ordenats de forma diferent. Malgrat tot, i sobretot en el fragment estudiat, la focalització resideix en Dràcula, tant per les escenes inicials que el justifiquen com per diferents elements del muntatge que mostren des del primer moment que tot és un pla fabulat per ell mateix i que el controla a la perfecció, per exemple l'ull que enllaça diferents seqüències. La introducció de l'escena inicial contribueix a crear la imatge que l'espectador narratiari és una mena de confident del Comte, que vol justificar les seves accions amb una argumentació eminentment emotiva.

### **9.2.3.Funció**

a) Més enllà de la funció cultural i d'entreteniment que destil·len les obres del gènere de terror, a les peces de qualitat sempre es proposen uns valors preponderants.

La novel·la, escrita el 1897 es converteix en un relat fantàstic que avisa dels perills que pot comportar un món desconegut, que per lògica se situa en un llogarret remot com era un castell de la Transilvània del s. XIX. La funció terrorífica, tanmateix, es concentra no en el lloc desconegut sinó al món civilitzat, a Londres, augmentant la feredat. No es tracta d'anar a buscar aventures sinó, molt al contrari, de la irrupció del monstre en el món segur que era la capital anglesa en aquells moments, un dels centres del món.

b) *Nosferatu* ens mostra el perill de la plaga de 1838. La civilització que viu tranquil·la al principi (felicitat dels enamorats a les primeres seqüències) pot en qualsevol moment caure en la més gran decrepitud (fileres de taüts al final de la pel·lícula, que no apareixen per enlloc a la novel·la) Es tracta d'un perill col·lectiu, és tot Breme qui viu amenaça a l'estil de la pesta negra, que alguns han relacionat amb el perill feixista.

c) Tod Browing mostra el terror d'un personatge capaç d'exercir una pressió o dominació mental sobre les seves víctimes, fins i tot a distància. Mina i totes les altres víctimes queden hipnotitzades. Sembla un perill molt més individual i, fins i tot, humanitzat.

d) La versió de Coppola és una història d'amor tenebrós, una recreació del mite de la bella i la bèstia. *L'amor mai no mor* com a subtítol ens apropa al tema romàntic de l'amor més enllà de la mort com a missatge principal que situa en segon pla el terror i el perill. Es justifiquen totes les atrocitats del vampir, que en algunes escenes presenta un atractiu fatal, ja que des del començament se'ns presenta com una víctima del "destí". En aquest sentit, també s'humanitza el personatge i es reflexiona sobre els límits de l'amor, més enllà del temps, de la distància, de la mort i de les diferències entre els protagonistes.

#### **9.2.4. Organització formal: elements sintàctics:**

A totes les versions, el principi se centra en un viatge, l'atàvic tòpic del viatge a un lloc desconegut, que mostrarà la dualitat *civilització/món de les ombres*. El viatger és l'encarregat de transmetre'ns, a partir de la seva experiència terrorífica, les dimensions d'aquest món ocult<sup>28</sup>. Tanmateix, aquest viatge inicial abasta diversos graus de

---

<sup>28</sup> Si analitzéssim l'obra globalment, el viatge realment terrorífic és el que el Comte Dràcula emprèn per envair sistemàticament el món civilitzat, invertint el sentit del viatge: la bèstia arriba a Londres. A la versió original, existeix un tercer viatge, el retorn de Dràcula al seu castell, el qual simbolitza l'expulsió del monstre, que morirà a les portes de la seva llar ancestral.

rellevància segons el plantejament de les obres i, sobretot, segons la seqüència inicial de les pel·lícules.

Esquemàticament, el viatge cap al desconegut sol comptar amb una sèrie d'etapes més o menys recurrents i d'altres d'accessòries. A continuació descobrirem les que apareixen a la història. S'inicia amb el **Viatge** cap al desconegut. En un moment donat, apareix l'**Avís**, que a Dràcula es realitza a la posada on Harker comenta el seu viatge al Castell del Comte. En altres casos, pot prendre la forma de **Premonició** (en somnis, per exemple). Aquesta escena només s'elideix a la versió de Coppola. L'avís s'acompanya normalment de **consells** i d'un **antídot**- el Crucifix, que només Murnau evita-. Una de les dificultats que planteja avisar és la comunicació lingüística. Stoker i Coppola es plantegen aquest tema a les seves obres, però Murnau i Browning, seguint paràmetres molt més propers al gènere fantàstic, deixen que els seus viatgers es comuniquin tranquil·lament en la seva llengua. Un altre tòpic és **l'entrada al món fantàstic**, que es realitza dins del carro del Comte. A continuació, el moment transcendental de la **trobada** amb el personatge malèfic. D'aquí el *crescendo*- amb altibaixos- de la situació límit fins arribar a **l'atac final**. A la novel·la s'arriba a intuir un simulacre de viatge als inferns, que recorda a Poe i al gust romàntic, quan Harker busca al Comte per totes les catacumbes del castell.

A l'estudi de l'estructura del contingut, només la pel·lícula de Tod Browning coincideix amb la novel·la, encara que fins i tot en aquest film, la imatge que acompanya els títols de crèdit ja ens mostra un espantós vampir. A les altres dues opcions, el principi es veu alterat per dues opcions clares. Nosferatu allarga les explicacions prèvies a la sortida de Harker i el narrador avisa, es tracta de cinema mut, que s'explicarà una història esdevinguda el 1838, quan la *plaga* va arribar a Breme. S'observen dolces escenes d'amor entre Harker i la seva promesa abans d'emprendre la marxa. Mina acapara especial importància en aquest principi perquè, entre d'altres raons, serà la redemptora de la seva ciutat a l'oferir-se a Nosferatu com a jove innocent.

L'obra de Coppola comença amb un flash-back de 400 anys que narra un episodi èpic viscut pel Comte Dràcula que justifica el seu pas al regne de les tenebres, fruit del desencant amb el Déu cristià que ell havia defensat al camp de batalla. En una espectacular pluja de sang, Dracul es transmuta en el príncep de les tenebres, renunciant al Déu que l'ha traït i que, fins i tot, repudia la seva estimada.

Altman (2000) marca el canvi a la sintaxi de l'obra com un indicatiu de canvi de gènere, en aquest cas, la nova ordenació de les accions i, concretament la introducció de

noves escenes, ens suggereix una irrupció del gènere amorós que no presentaven explícitament les obres anteriors, encara que es destil·la en qualsevol interpretació del mite.

### 9.2.5. Contingut temàtic: elements semàntics

Tot i que podríem fer una anàlisi extensíssima d'elements comparables i interpretables a nivell semàntic, per exemple seguint el quadre de Romea comentat més amunt, creiem que l'acció didàctica s'ha de centrar per sobre de tot a copsar aquells tòpics relatius a l'imaginari sobre el vampirisme que pertanyen a l'intertext lector de la majoria de públics. A la taula 23 presentarem una breu anàlisi comparativa d'aquests elements més transcendents, que permetran elaborar amb els alumnes diverses línies interpretatives.

**Taula 23: Comparació dels principals tòpics semàntics relatius als vampirs**

	<b>Stoker</b>	<b>Murnau</b>	<b>Tod Brow</b>	<b>Coppola</b>
Somnis estranys premonitoris (avis)	X	X		Canvis de seqüència
Crucifix	X		X	X
Carruatge	X	X	X	X
Mitjanit, lluna	X	X	X	
Gossos, llops, udols	X	X	X	X
Castell en runes	X	X	X	X
Dents canines	X			X
Doble vida dia/nit	X	X	Nit del diable	Variants
Mirall	X		X	X
Tall (obsessió per la sang)	X	X	X	X
Capella en runes	X			
Fantasmes		X		
<b>Avis i consells</b>		Llibre dels vampirs	Hostaler <sup>29</sup>	
Indicacions del canvi de món,	Llums, llops...	pont	Rat penat conduint, teranyina	Catarata de llum

<sup>29</sup> L'hostaler explica ràpidament tot el que Harker ha de saber sobre els vampirs, mentre que el llibre ho feia a mesura que avançava la lectura. Cal considerar que Tod Browning buscava la condensació d'elements i que Murnau treballava sense so.

del real al fantàstic				
Escena del taüt			X	

D'altres elements semàntics interessants podrien centrar-se en l'observació del funcionament de les mans a les pel·lícules, també el tema de les ombres, la iconografia pròpia del gènere de terror (taüts, caixes de fusta, el pont...)

En un altre ordre de coses, la relació que s'estableix entre Mina i Dràcula també obre diverses línies interpretatives, tot i que no ens afecta directament al principi de la novel·la i és un tema que es desenvolupa al llarg de l'obra. Tanmateix, resulta molt més central en les versions cinematogràfiques.

Finalment, un altre focus d'interès seria observar la humanitat de Dràcula i les seves mutacions en bèstia, que a cada film són diferents i en l'última obra prenen dimensions molt més brutals (possiblement subsidiàries de les possibilitats de producció).

### 9.3. Proposta base de seqüència didàctica

El llistat de propostes que trobareu a continuació no intenta exhaurir totes les possibilitats reals d'interacció narració/cinema a les aules, però sí que ha procurat ser prou extensa per mostrar la diversitat d'objectius que es poden arribar a assolir i la necessitat de vincular diverses activitats al voltant d'un determinat centre d'interès. Cada professor interessat, després d'analitzar el seu context, haurà de seleccionar i seqüenciar el material segons li dicti la seva experiència. En línies generals, tot el material que presentem procura perseguir els següents objectius didàctics:

- a. Demostrar que el treball comparatiu entre textos narratius literaris i versions cinematogràfiques contribueix al desenvolupament d'estratègies de lectura dels aprenents.
- b. Observar que els trets genèrics evolucionen a mesura que la vida del gènere avança.
- c. Observar que totes les obres de qualitat, tot ancorant-se en aquest enquadrament genèric, es dirigeixen cap a una *originalitat* última.
- d. Treballar la unitat simbòlica (el signe) com a essència significativa de l'obra artística i la seva observació com a estratègia de lectura font d'inferència i explicitació d'una hipòtesi de lectura.

La gran quantitat d'aspectes relatius als fragments comentats que potencialment admeten transposicions didàctiques ens inspira la possibilitat de presentar les activitats sense una fèrria organització interna ja que creiem que, per exemple, dissenyar una única seqüència didàctica ens obligaria a deixar de banda molts dels camins que s'enumeren a continuació. A més a més, l'alternativa de realitzar un treball monogràfic complet a les aules escapa de les possibilitats reals de qualsevol currículum actual. En conseqüència, s'ha d'entendre l'ordenació que presentem en un sentit lax d'organització del nostre material sense la voluntat de remetre a una seqüenciació o jerarquització dels aspectes que s'aniran desenvolupant i, com sempre, deixem en mans dels professionals l'elecció de la línia d'actuació que els resulti prioritària. Al capítol 10 experimentarem una de les possibles seqüenciacions i n'extreurem les conclusions pertinents.

### 9.3.1. Avaluació inicial

S'hauria de començar amb alguna activitat que desvetllés l'intertext inicial dels alumnes, que es conformaria com una **avaluació inicial dels coneixements intertextuals** del grup classe. Tres dels exemples possibles serien els que enunciem a continuació:

- a) Qüestionari inicial per saber exactament què saben els alumnes de la història del Comte Dràcula, del qual podríem extreure les fonts del seu coneixement.
- b) Mapa conceptual sobre el gènere de terror, ja sigui des de l'òptica literària o des de l'òptica cinematogràfica.
- c) Mapa conceptual sobre els coneixements dels alumnes sobre vampirisme i/o la història del Comte Dràcula. Aquesta proposta és la que desenvoluparem en la part experimental.

Aquests mapes podrien ser el punt de partida sobre el qual anar completant els coneixements. La tècnica del pluja d'idees, seguida d'una reorganització guiada pel professor, pot ajudar-nos en la dinàmica de classe. Si, a mesura que avança la feina, es poguessin anar afegint informacions al quadre intertextual, observariem l'enriquiment col·lectiu i ens permetria, a la vegada, perfilar una avaluació sumativa de conceptes.

- d) Es podria organitzar una activitat de lectura d'imatges per descobrir els marcadors genèrics, per exemple a partir dels cartells dels

anuncis de les pel·lícules<sup>30</sup>. S'hauria d'observar com el gènere serveix de marc per arribar al significat intrínsec de l'obra, tot constituint-se en un camí cap al sentit.

### 9.3.2. Anàlisi dels primers capítols de la novel·la

Consistiria en una lectura atenta des del principi fins a l'aparició del personatge principal. L'objectiu bàsic seria introduir l'alumne en la generació d'aquest ambient de terror. La clau resideix en l'observació dels signes indicadors de gènere que apareixen als començaments de la novel·la. Atès que un estudi detallat pot resultar excessivament ferragós en alguns nivells educatius, sembla una bona estratègia didàctica dividir els esforços per potenciar el treball cooperatiu i economitza temps. Cada grup d'alumnes s'encarregaria de detectar i assenyalar en el text els indicadors genèrics relatius als següents aspectes i recollir-los en una llista per als seus companys:

- a) **Els efectes sonors descrits pertinents amb el gènere tractat:** vent, udols de gossos i llops...
- b) En tractar-se d'un diari personal, es poden localitzar les **declaracions de l'estat d'ànim del protagonista** i observar l'evolució del personatge.
- c) Assenyalar els **adjectius** amb connotacions pròpies del gènere de terror.
- d) **Descripcions pròpies del gènere** (espais, temps, fenòmens estranys, sorpreses, elements sobrenaturals...)
- e) Ús significatiu dels **signes de puntuació** (exclamacions, interrogacions, punts suspensius...)

Desenvoluparem aquesta activitat en la part experimental i podrem observar que l'organització de tota aquesta informació resulta molt interessant com a base d'orientació per a la interpretació i creació de seqüències de misteri i/o de terror.

### 9.3.3. Visualització guiada de les pel·lícules

Creiem que qualsevol utilització del mitjà audiovisual s'ha de complementar, per exemple, amb una **pauta d'observació** que serveixi com a punt de partida per a la

---

<sup>30</sup> Existeixen d'altres possibilitats a partir de la crítica, dels títols de crèdit, els primers indicis de la pel·lícula o novel·la...



reflexió i interpretació de cada versió. Presentem la pauta que utilitzarem amb els alumnes a la part pràctica i que ens servirà per extreure algunes conclusions:

**Taula 24: Pauta d'observació de les primeres seqüències de Dràcula**

Breu <b>resum</b> de la(es) primera(es) seqüència (es)
Quin és el <b>tema principal</b> d'aquesta primera seqüència?
Què destaca més de la <b>caracterització</b> de Dràcula?
Què destaca més de l' <b>actuació</b> de Dràcula?
Consideres que la narració té un ritme ràpid o lent?
Quins plans t'han semblat més propis del cinema de terror?
Quines dues seqüències o plans t'han quedat més gravats? Per què?
Quin conflicte principal plantegen aquestes seqüències?
Quines escenes de la novel·la no apareixen a la versió cinematogràfica?
Com descriuries l'estil cinematogràfic del film?
Té molta importància la banda sonora en la creació de la sensació de terror?
Qui explica la història?

A partir de l'anàlisi i el comentari, es poden introduir una sèrie de conceptes quan el debat ho requereixi o els alumnes ho reclamin. Per exemple:

- a) diferents estils cinematogràfics (expressionista, Hollywood Clàssic i Hollywood modern).
- b) Coneixements cinematogràfics, muntatge, derivacions a la literatura. Estudi dels plans, raccords...
- c) Punt de vista narratiu, focalització i la seva importància per a la interpretació d'una obra narrativa.
- d) Recursos genèrics propis del gènere de terror: per exemple com l'espectador/lector sol saber més que el personatge però menys que l'autor/director.
- e) Fixar-se en els detalls més significatius, el cinema ajuda ja que el director ha realitzat una lectura prèvia que desemboca en una simplificació de material.

#### **9.3.4. Anàlisi intensiva d'una escena**

Aquesta activitat resulta especialment interessant per endinsar-nos en les particularitats del llenguatge cinematogràfic i en els seus components: plans, seqüències, orientació i moviments de la càmera, raccords, paper de la banda de so,...en definitiva, de tot allò que intervé en el muntatge. Per portar a terme aquesta activitat cal elaborar un instrument de suport escrit que permeti entendre la funció de cada una de les decisions del director. Això resulta un treball costós ja que representa refer el guió de la seqüència a partir de l'observació de les imatges. D'altra banda, cal cercar una seqüència que sigui especialment rica en recursos i que generi el màxim de discussió entre els aprenents. En tractar-se d'una activitat d'ampliació, no l'hem experimentat amb aquests alumnes, però fer referència a un treball similar que vàrem dur a terme amb Neus Figueras (2001), on es presenta una taula d'observació que creiem molt útil per a tasques d'aquest tipus.

Una de les seqüències més interessants per reflexionar sobre el muntatge es troba a Nosferatu, quan al minut 16 quan Harker arriba al castell de Dràcula. El director juga amb la llum, el vestuari de Nosferatu, la situació dels personatges a l'escena, el tipus de plans, la selecció del contingut dels plans, la introducció de la música...

### 9.3.5. Pauta de comentari de film

Es tracta d'un altre exercici d'ampliació que també s'hauria de cenyir a un fragment del film, ja que si s'eixamplés massa podria saturar els alumnes i fins la lògica de l'avaluació. Ramón Carmona (1993) proposava una pauta d'anàlisi d'un film que ens sembla prou adequada per ajudar alumnes una mica formats:

#### **Pauta d'anàlisi d'un film [CARDONA, 1993]**

0. Fitxa tècnica
1. EL contingut:
  - a. argument, guió
  - b. gènere
2. La selecció de realitats:
  - a. plans, tipus de plans més utilitzats, predomini
  - b. angulació de la càmera. Intencions de les diferents angulacions,...plans subjectius...
  - c. nombre de seqüències (durada)
3. El moviment de la càmera: travellings, panoràmica, grua...
4. Localització i interpretació:
  - a. Localització de l'acció: interiors, exteriors. Ús d'estudi, decorats...
  - b. Escenografia: com està pensada? Realista, poc realista, simple, complexa...
  - c. Caracterització dels personatges, indumentària, maquillatge...
  - d. Interpretació per part dels actors, trets predominants: afectació, lentitud, veu, expressió de la cara...
5. Altres elements interessants :

### 9.3.6. Comparació descripció literària/descripció filmica

Ja hem comentat les diferències en la naturalesa de la comparació literària i la comparació filmica, la primera molt més extensiva mentre que la segona sol implicar la concissió pròpia de la imatge. Quan es versiona una novel·la al cinema, resulta força complicat trobar un actor o una atriu que respongui fil per randa al que pretenia il·lustrar la descripció literària. És per això que un bon exercici de comparació rau en identificar aquells trets de la descripció literària que s'han traslladat als actors i aquells que n'han diferit. Un cop vist això, pot resultar fructífer analitzar en quins casos el canvi era imprescindible (per exemple un tret físic molt marcat) i en quins d'altres ha estat fruit d'una decisió de direcció (per exemple vestuari, trets físics maquillables, formes d'actuació...). Aquests darrers responen gairebé sempre a decisions que són significatives i interpretables per l'espectador. Transcrivim les principals seqüències

descriptives del personatge de Dràcula<sup>31</sup>, que s'haurien de posar al costat de les fotografies dels tres actors (en teniu una mostra al capítol següent). La necessitat de comparació i d'identificació del significat de cada element de la descripció suposa un bon exercici de concentració ja que tots sabem que solen ser justament les seqüències descriptives aquelles que se solen llegir d'una manera més lleugera, fet que dificulta el seu aprenentatge en possibles realitzacions escrites dels alumnes i, sobretot, l'assoliment d'un determinat lèxic, bàsicament l'adjectivació.

“Los guiaba un hombre alto, de barba larga y castaña y gran sombrero negro que parecía ocultar su cara a nuestras miradas. Sólo podía ver el refulgir de unos ojos muy brillantes, que al volverse hacia nosotros parecieron rojos a la luz del faro. (...) la luz de la lámpara cayó sobre una boca de expresión dura, de labios rojos y dientes afilados, blancos como el marfil. (...) A continuación bajé por un lado del coche, pues la calesa se encontraba pegada a su costado, ayudado por el conductor, que me sujetó con mano de acero; su fuerza debía ser prodigiosa.”(página 19) Aún no se sabe que es Drácula.

“Dentro había un hombre alto y viejo, pulcramente afeitado, salvo por un bigote blanco y largo, y vestido de negro de la cabeza a los pies, sin una nota de color en parte alguna. En la mano portaba una lámpara antigua de plata en la que ardía la llama sin tubo ni globo de ninguna clase, proyectando sombras temblorosas y largas al parpadear movida por la corriente de aire que entraba por la puerta abierta. El anciano me indicó con la mano derecha que entrase, en un gesto cortés, al tiempo que decía en un inglés excelente, aunque con una extraña entonación. (...) Extendí la mano y tomó la mía con una fuerza que me hizo estremecer, sensación que no alivió el hecho de que su contacto fuese frío como el hielo: parecía más la mano de un hombre muerto que vivo. (página 25).

Entonces tuve oportunidad de observarlo, y descubrí en él una fisonomía muy marcada. Su rostro era fuerte, muy fuerte, aquilino, con el puente de la delgada nariz muy alto, y los orificios nasales arqueados de una forma muy peculiar; la frente amplia y abombada, y el pelo escaso en torno a las sienes, aunque abundante en el resto de la cabeza. Las cejas eran pobladas; casi se encontraban sobre la nariz, con un pelo espeso que parecía rizarse por su propia abundancia. La boca, a juzgar por lo que podía verse bajo el bigote, tenía una expresión fina y bastante cruel, con dientes blancos sumamente afilados; éstos sobresalían por encima de los labios, de un rojo notable, que demostraba una vitalidad asombrosa para un hombre de su edad. Por lo que respecta al resto, sus orejas eran pálidas y extraordinariamente puntiagudas en el extremo superior; tenía la barbilla amplia y recia, y las mejillas eran firmes, aunque delgadas. En conjunto daba la sensación de una palidez excepcional.

Hasta entonces había observado la parte superior de sus manos, apoyadas en las rodillas, junto al fuego, y me habían parecido blancas y finas; pero al verlas de cerca, no pude evitar observar que eran toscas: anchas con dedos cuadrados. Aunque parezca extraño, tenía pelos en el centro de las palmas. Las uñas eran largas y cuidadas, cortadas en pico. (...) Quizá fuese debido a la fetidez de su aliento, pero me invadieron unas terribles náuseas que, a pesar de todos mis esfuerzos, no pude ocultar.” (página 27)

Dins de la lectura d'imatges, volem destacar la importància d'internet com a font d'informació i de troballa de recursos que poden ser aprofitats a l'aula. En ser *Nosferatu* un film de culte, existeixen múltiples pàgines web de diferent vàlua en les quals trobarem informació sobre l'obra. En una d'elles, hi ha penjat un story board força complet de l'obra que admetria una gran utilització didàctica.

---

<sup>31</sup> La transcripció es fa en llengua castellana ja que l'edició amb què treballarem amb els alumnes és en aquesta llengua.

**9.3.7. Avaluació: Escriitura** d'un guió o **d'una narració** de terror a partir dels coneixements adquirits.

Tal com hem desenvolupat al capítol 5, l'escriitura literària guiada pot ser una excel·lent forma d'avaluació de l'intertext de l'alumnat sempre que les condicions contextuals de l'aula la facin possible. En aquesta seqüència didàctica tenim bona part de la feina de planificació realitzada, ja que amb l'anàlisi dels primers capítols de la novel·la podem facilitar a l'alumnat una magnífica base d'orientació per recontextualitzar els seus aprenentatges. A més a més, cal tenir en compte que aquesta nova narració no pot ser completament lliure sinó que s'ha d'adaptar a les particularitats del gènere treballat amb unes indicacions explícites. Cal considerar, també, que encara que sigui tractat com un exercici d'avaluació, també ha de tenir en compte que tot text escrit s'ha d'entendre com un procés d'aprenentatge on el professor ha d'intervenir amb el paper d'orientador. Com podem observar en l'explotació didàctica del capítol següent, un dels grans avantatges de l'ús d'exercicis creatius en l'avaluació és que la majoria de l'alumnat s'hi pot encarar, fet que sovint no succeeix en exercicis estrictament conceptuals.



## **CAPÍTOL 10: SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA: VISUALITZACIÓ DE L'INTERTEXT NARRATIU DE L'APRENENT. APLICACIÓ, RESULTATS I VALORACIÓ**

En aquest capítol presentarem una descripció d'una de les aplicacions didàctiques possibles del centre d'interès desenvolupat en el capítol precedent. Cada una de les 6 activitats concretes comentades constarà de **presentació de l'activitat**, d'una **descripció dels resultats** i d'una **valoració**. Centrarem la nostra descripció en els exercicis de classe que vàrem anar recopilant dels alumnes, encara que no sempre farem servir tot el material per evitar una extensió desmesurada. En primer lloc, volem deixar constància que les 12 sessions al voltant dels vampirs varen tenir una dinàmica bilingüe (català i castellà). De fet, es tractava d'un crèdit variable assignat a l'àrea de llengua catalana, però tant el text d'Stoker de què disposava el centre<sup>32</sup> com les versions cinematogràfiques eren en llengua castellana. Això va comportar que algunes activitats es desenvolupessin en una de les llengües i d'altres, per exemple la d'escriptura d'un text de terror (activitat 5), fos en llengua lliure. Incorporarem algunes de les observacions que vàrem recollir en el diari de classe, tot i que ens centrarem en les dades més objectives ja que aprofitar impressions massa personals en una activitat com aquesta on l'observador i l'observat són la mateixa persona ens podria induir a la utilització d'intuïcions i/o creences personals. Per defugir-ne al màxim, procurarem que el pes de les conclusions recaigui sobre els exercicis dels alumnes que poden ser avaluats per qualsevol altre investigador interessat.

La línia principal de recerca serà utilitzar la informació extreta per assolir els següents objectius:

1. Descriure l'intertext de l'aprenent pel que fa al gènere treballat.
2. Observar i valorar el funcionament de diferents activitats d'activació i enriquiment de l'intertext de l'alumnat.

Començarem la nostra anàlisi amb una breu descripció del **context d'aplicació del treball**, per tal de situar el lector en el perfil del nostre grup d'informants. Volem

---

<sup>32</sup> El centre disposa d'una biblioteca i d'un sistema de préstec de les lectures obligatòries que possibilita que tots els alumnes puguin llegir les lectures sense haver-les d'adquirir.

fer notar que el grup no està triat per l'investigador sinó que és el resultat d'una assignació de crèdits variables en la qual no participà.

### **Context d'aplicació:**

Es tractava d'un crèdit variable de 4t d'ESO que s'anomenava **Club de Lectura** i programat amb diverses unitats didàctiques basades en la lectura i l'escriptura de textos literaris.

Els alumnes pertanyien al mateix centre del Vallès Oriental que l'experiència anterior, situat en una àrea on conviu una població dedicada a la indústria amb una altra que de mica en mica s'ha urbanitzat per a la classe mitjana provinent de les ciutats metropolitanes veïnes. Els alumnes presentaven les característiques pròpies d'un institut públic de secundària d'una població on no hi ha escoles concertades: una diversitat total. De totes maneres, la promoció a la qual pertanyien els alumnes de l'experiència havia estat marcada per greus problemes disciplinaris i el poc rendiment acadèmic, el qual es va anar evidenciant en els últims cursos d'escolarització obligatòria.

En aquest context, els quinze alumnes del crèdit eren una mostra de tot l'espectre de diversitat que conformava l'institut tot i que mancarien potser alumnes del nivell més elevat. Vàrem numerar els informants de l'1 al 15. Hi havia sis alumnes repetidors de 4t d'ESO [6, 9, 10, 12, 13 i 14] 3 alumnes que pertanyien a la UAC<sup>33</sup> de 4t d'ESO de l'IES [7, 8 i 11] i d'entre els altres 6, en destacaríem 4 amb clares possibilitats de seguir cursant estudis postobligatoris [1, 2, 3 i 5]. L'assignació numèrica es va realitzar a posteriori i vàrem agrupar de l'1 al 6 els que varen superar l'ESO en grup ordinari, el 7 i el 8 són dues noies que varen superar l'ESO amb adaptació curricular i del 8 al 15 són alumnes que no varen acreditar. En l'argot era el que es qualificaria d'un grup més aviat fluixet, segurament no el més idoni per emprendre exercicis literaris ambiciosos. D'altra banda, formaven un grup molt poc cohesionat, amb quatre o cinc grupets que anaven a la seva. Això no va afavorir gaire la interacció des del primer moment, ja que entre ells mateixos mantenien clares les distàncies: els més fluixets renunciaven a participar i els de més nivell no en tenien ganes. Només el grupet de repetidors (amb quatre noies al capdavant) hi posaven un cert interès. El problema fonamental va ser la manca de concentració i la vocació de cridar en tot moment que també protagonitzava aquest grup

---

<sup>33</sup> UAC: Unitat d'adaptació del Currículum. Es tracta d'una agrupació dels alumnes que presenten unes necessitats educatives més significatives (dificultats d'aprenentatge, situació social desfavorida, conflictivitat...), els quals treballen en petit grup totes les àrees i amb professors especialitzats. Només comparteixen espai de classe a l'hora de tutoria i als crèdits variables.



de repetidores. En definitiva, un grup sense problemes però marcat clarament per una manca d'entusiasme envers el fet literari (tot i que sembla denotar-se que és una actitud general envers l'estudi). Els havia tocat el crèdit i el suportaven amb resignació.

Pel que fa al professor, desconeixia tots els alumnes exceptuant els repetidors, per tant no tenia cap mena de coneixement de l'alumnat més enllà del que es va anar desenvolupant al llarg de les sessions. En línies generals hi va haver una bona relació sense passions per cap banda: sense gran fluïdesa comunicativa ni tampoc problemes de comunicació.

La unitat didàctica referent al gènere de terror es va implementar quan ja s'havien impartit dotze sessions del crèdit variable dedicades a altres activitats i s'hi han consagrat de 10 a 12 sessions i diverses activitats a casa. Cal esmentar que la sisena de les activitats no pertany específicament a aquesta seqüència didàctica, però ja veurem quan l'exposem que funciona com a contrapunt i verificació d'hipòtesis.

Com ja hem comentat al principi d'aquest capítol, en aquest cas presentem una de les aplicacions possibles del marc d'activitats desenvolupat en el capítol anterior. Els objectius didàctics que es perseguien són els mateixos que ja s'han desenvolupat en el capítol 9 per al marc sencer, de manera que aquesta implementació és fruit d'una adaptació al context que acabem d'exposar. Per tal de facilitar el seguiment de l'explicació, avancem el conjunt d'activitats que conformaren finalment la seqüència:

- Avaluació inicial: el quadre intertextual (1 sessió)
- Lectura i anàlisi dels primers capítols de la novel·la (4 sessions)
- Visualització guiada dels inicis de les tres pel·lícules (3 sessions)
- Descripció literària del personatge i contrast amb les caracteritzacions cinematogràfiques.(1 sessió)
- Exercici creatiu (2 sessions+ treball a casa)
- Descripció d'un espai...com a contrapunt (1 sessió i revisió a casa)

Tal com hem realitzat amb l'aplicació de la seqüència relativa al teatre, hem aplicat l'esquema de seqüència didàctica, figura 6, a la contextualització que hem experimentat en el present capítol. Com en el cas anterior, la presentem a l'annex 2 com a làmina 2.

## **10. 1. Avaluació inicial: El quadre intertextual (1 sessió)**

### **10.1.1. Presentació de l'activitat**

Tal com hem descrit en l'apartat 9.3.1., s'ha desenvolupat el tercer dels quadres intertextuals, el centrat en la paraula vampir. El desenvolupament de la sessió ha seguit els següents passos:

- a) Es proposa als alumnes que facin un llistat amb totes les paraules que relacionin amb el concepte **vampir**.
- b) Es posa en comú a la pissarra. El professor força una mica la interacció per desvetllar alguns conceptes que estaven adormits a l'intertext dels alumnes.
- c) Un cop elaborada la llista definitiva (no hi ha expectativa prèvia), es demana als alumnes que agrupin els conceptes en categories (classes) i que posin nom a cada una de les categories.
- d) Un cop consensuades les categories, han d'elaborar un mapa conceptual de les idees vinculades a **vampir**.
- e) El professor el passa a net<sup>34</sup>, el distribueix i el penja a l'aula durant totes les sessions.
- f) Al llarg de la unitat, el mateix mapa s'anirà utilitzant per a l'avaluació formativa, ja que es pot anar completant amb els nous conceptes apresos.

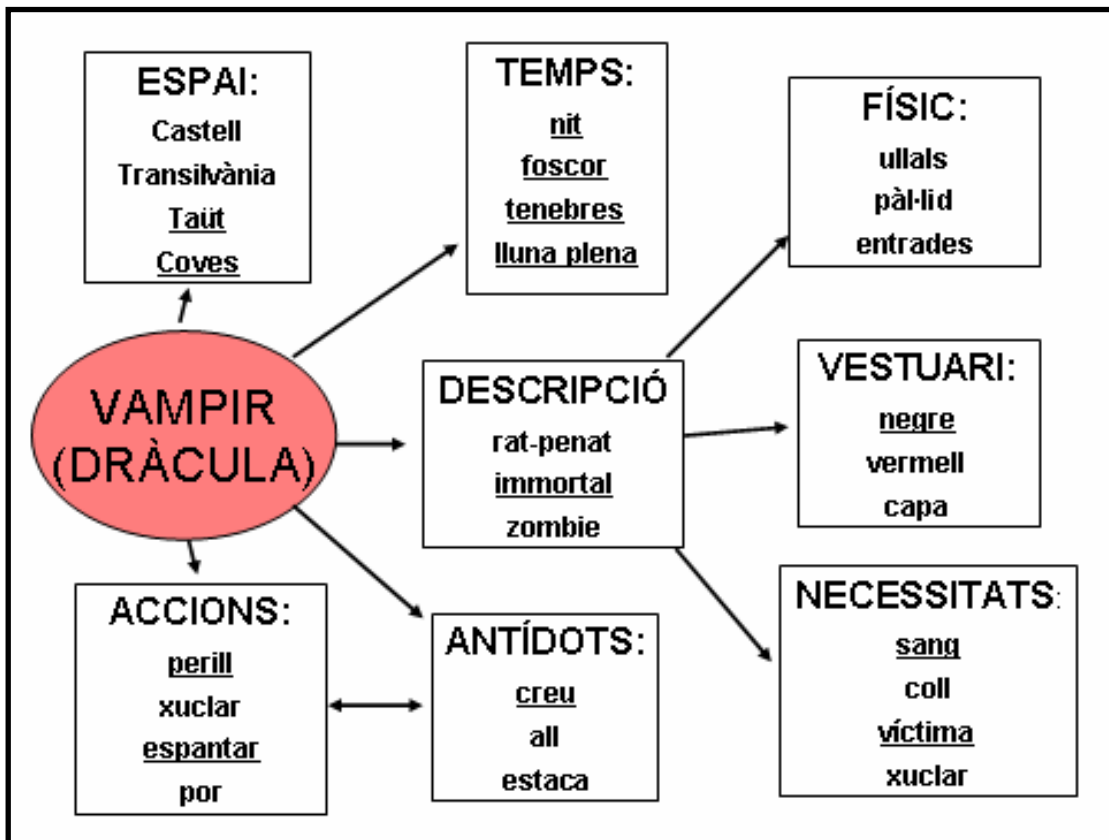
### **10.1.2. Descripció dels resultats**

El material que presentem no respon a la proposta d'un alumne concret ja que es tracta d'una tasca col·lectiva. Apareix, per tant, la versió definitiva fruit de totes les aportacions dels alumnes i de l'activitat del professor.

---

<sup>34</sup> Ho podrien haver fet els alumnes, però en totes les activitats d'aquesta unitat ho farà el professor per disposar de material per a la recerca.

Figura 12: Mapa Conceptual Avaluació Inicial<sup>35</sup>



### 10.1.3. Valoració<sup>36</sup>

El desenvolupament de la sessió ha estat el que es preveia i els alumnes s'hi han enganxat més del que resulta habitual, tot i les dificultats per governar la classe que aquesta animació comporta. En la pluja d'idees destaquem que el professor ha hagut de forçar una miqueta per eixamplar continguts que a priori semblaven més o menys elementals. En el quadre definitiu es marquen els noms estirats en la dinamització mitjançant l'absència de subratllat. Ha sorgit algun mot curiós, com per exemple *entrades*, que denoten clarament la influència cinematogràfica de l'intertext.

La fase de categorització ha estat, com era de preveure, la que ha costat més, sobretot d'iniciar-se, per això s'ha procurat que hi hagués força interacció amb els alumnes i fins i tot que s'anessin verbalitzant les categories marcades per tal de facilitar la feina a tots aquells que presentaven més dificultats. En el moment que alguns han copsat que una de les categories era la *descripció*, la feina s'ha encarrilat ràpidament. És preocupant veure com costa als alumnes elaborar relacions lògiques entre conceptes fins

<sup>35</sup> Versió ampliada a l'annex 2.

<sup>36</sup> Extreta bàsicament a partir del diari d'aula.

i tot en temes aparentment tan elementals. Un cop categoritzat, l'elaboració de mapes conceptuals sí que ha anat força ràpida, sembla que els alumnes han entès ràpidament el que se'ls demanava (és cert que havíem realitzat alguna activitat semblant en el mateix crèdit).

Voldríem remarcar la sorpresa que ha suposat entre els alumnes la realització d'aquesta pluja d'idees, fet que denota que no hi estan gaire avesats. No es poden extreure gaire conclusions d'un grup tan petit però si això fos cert, implicaria una manca de recursos creatius força remarcable en l'alumnat.

## **10.2. Lectura de la novel·la (4 sessions)**

### **10.2.1. Presentació de l'activitat**

Aquesta havia de ser una de les activitats fonamentals de la unitat, d'aquí que hi esmercèssim força temps i atenció. Es correspon amb l'apartat 9.3.2 del capítol anterior i recordem que se centra en la lectura intensiva dels quatre primers capítols de la novel·la d'Stoker per eixamplar a través de la lectura l'intertext desvetllat a la primera activitat. El procediment ha estat el següent:

- a) Lectura en veu alta per part dels alumnes dels 4 primers capítols de la novel·la aturant-nos freqüentment per assegurar la comprensió de l'argument principal.
- b) Divisió dels alumnes en grups per sorteig<sup>37</sup>, a cadascun dels quals s'ha encarregat una tasca diferent. Tots havien de rellegir la novel·la i recopilar una sèrie d'elements característics del gènere, tal com es detalla a la descripció dels resultats. Es deixa que els alumnes subratllin en llapis els llibres. Aquesta activitat es va acabar a casa.
- c) El professor passa a net els resultats i els distribueix a tots els alumnes.
- d) Comentari dels resultats i valoració de la importància que tenen en la creació d'un ambient de terror.

### **10.2.2. Descripció dels resultats**

Presentem en cursiva el document que es va distribuir entre els alumnes on només hi hem afegit els números dels informants responsables. Hi ha, per tant, alguns errors, que no varen ser censurats. El número entre parèntesi remet a la pàgina del llibre on es pot trobar, que també va ser anotat per l'alumnat.

---

<sup>37</sup> En aquest cas es va decidir sortejar els grups per trencar les dinàmiques internes d'amiguisme que no afavorien el desenvolupament de les sessions.

**Taula 25: Anàlisi dels primers capítols de Dràcula de Bram Stoker:**

*A. Adjetivos que contribuyen a la creación de misterio [informants 1,7 i 14] :*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>sueños extraños (10)</i></li> <li>2. <i>existencia tormentosa (11)</i></li> <li>3. <i>terribles estragos (11)</i></li> <li>4. <i>se miraron atemorizados (12)</i></li> <li>5. <i>todo era muy misterioso (12)</i></li> <li>6. <i>espíritus malignos (13)</i></li> <li>7. <i>embargada por la angustia (13)</i></li> <li>8. <i>temor de la anciana (13)</i></li> <li>9. <i>tradiciones fantasmales (13)</i></li> <li>10. <i>cosas extrañas (13)</i></li> <li>11. <i>hombre-lobo (14)</i></li> <li>12. <i>temores fantasmales (14)</i></li> <li>13. <i>sombras de la noche (16)</i></li> <li>14. <i>neblina oscura (17)</i></li> <li>15. <i>tenebrosidad (17)</i></li> <li>16. <i>macabras fantasías (17)</i></li> <li>17. <i>nubes fantasmales (17)</i></li> <li>18. <i>demonios del desierto (17)</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. <i>nubes oscuras (18)</i></li> <li>20. <i>tormentosa (18)</i></li> <li>21. <i>los muertos viajan deprisa (19)</i></li> <li>22. <i>extraño escalofrío (20)</i></li> <li>23. <i>asustado (20)</i></li> <li>24. <i>miedo a hacerlo (20)</i></li> <li>25. <i>aullidos de lobo (20)</i></li> <li>26. <i>pesadillas terribles (21)</i></li> <li>27. <i>escalera sinuosa (25)</i></li> <li>28. <i>su sonrisa en algo maligno y saturnino (33)</i></li> <li>29. <i>furor demoníaco (34)</i></li> <li>30. <i>mano terrible (35)</i></li> <li>31. <i>precipicio espantoso (35)</i></li> <li>32. <i>fantasma (38)</i></li> <li>33. <i>antinatural (42)</i></li> <li>34. <i>espantoso (42)</i></li> <li>35. <i>lugar maldito (42)</i></li> <li>36. <i>horribles imaginaciones (42)</i></li> </ol>
---	--

*B. Descripción de Espacio, tiempo y fenómenos meteorológicos [informants 3 i 10]:*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>pequeños pueblos o castillos en las cumbres de escarpadas colinas (11)</i></li> <li>2. <i>El desfiladero del Borgo lleva de ahí a Bukovina, ha tenido una existencia tormentosa, cuyas huellas son palpables (11)</i></li> <li>3. <i>La carretera era accidentada (16)</i></li> <li>4. <i>al borde de la carretera había muchas cruces, mis compañeros se santiguaban (17)</i></li> <li>5. <i>amplio castillo en ruinas, de cuyas altas y negras ventanas no salía ni un rayo de luz y cuyas almenas semiderruidas mostraban una línea mellada que se recortaba contra el cielo iluminado por la luna (22)</i></li> <li>6. <i>camino oscuros que pasaban bajo grandes arcos redondos (23)</i></li> <li>7. <i>mi voz atravesaba aquellos torvos muros y oscuras ventanas (23)</i></li> <li>8. <i>una gran escalera sinuosa y a continuación por otro largo pasillo, en cuyo piso de piedra resonaron ruidosamente nuestras pisadas (25)</i></li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. <i>4 de mayo. Víspera de San Jorge, esta noche a las doce los espíritus alcanzarán todo su poder. (13)</i></li> <li>10. <i>Sombras de la noche (16)</i></li> <li>11. <i>La única luz la proporcionaban los rayos parpadeantes de nuestras lámparas, sobre la que se elevaba, formando una nube blanca, el vaho de los caballos agotados (18)</i></li> <li>12. <i>oscuridad del desfiladero (19)</i></li> <li>13. <i>las tinieblas de la noche (20)</i></li> <li>14. <i>la luna deslizándose entre las nubes negras, tras la cresta dentada de una roca cubierta de pinos (22)</i></li> <li>15. <i>una densa nube ocultó la luna, de modo que quedamos sumidos de nuevo en la</i></li> </ol>

<p><i>oscuridad (22)</i></p> <p>16. <i>las tinieblas eran casi absolutas, ya que las nubes oscurecían la luna al desplazarse (22)</i></p> <p>17. <i>el resplandor de la luz (25)</i></p>
<p>18. <i>5 de mayo. El castillo. Se ha desvanecido la bruma de la mañana y el sol está muy alto en el horizonte distante. (13)</i></p> <p>19. <i>al caer la noche empezó a hacer mucho frío y el crepúsculo creciente parecía sumergir en una neblina oscura (17)</i></p> <p>20. <i>las grandes masas de color gris que se derramaban sobre los árboles producían un efecto particularmente misterioso y solemne (17)</i></p> <p>21. <i>viento creciente que gemía y silbaba por entre las rocas y las ramas de los árboles se desgajaban a nuestro paso (21)</i></p> <p>22. <i>sombras temblorosas y largas al parpadear movida por la corriente del aire que entraba por la puerta abierta (25)</i></p>

**C. Estado de ánimo del protagonista [informants 2, 9 i 11]:**

<p>1. <i>he tenido sueños extraños (10)</i></p> <p>2. <i>He tenido sed (10)</i></p> <p>3. <i>mi gran alegría (11)</i></p> <p>4. <i>embargado por la angustia (13)</i></p> <p>5. <i>era todo muy ridículo, pero me sentía tranquilo (13)</i></p> <p>6. <i>No sé si se debe al temor de la anciana, a las múltiples tradiciones fantasmales de este lugar o al propio crucifijo, pero no me siento ni mucho menos tan tranquilo como de costumbre (13)</i></p> <p>7. <i>no puedo evitar emocionarme (14)</i></p> <p>8. <i>esto me produjo una especie de conmoción (20)</i></p> <p>9. <i>al sumirnos en la oscuridad experimenté un extraño escalofrío y me invadió una sensación de soledad.(20)</i></p> <p>10. <i>me animó saber que estaba allí (20)</i></p> <p>11. <i>me sentía un poco raro y un poco asustado (20)</i></p> <p>12. <i>sentí que en mi interior se agolpaban dudas y temores (23)</i></p> <p>13. <i>se me antojaba una terrible pesadilla (23)</i></p> <p>14. <i>tengo temores (28)</i></p> <p>15. <i>no dejo de sentirme desasosegado (34)</i></p> <p>16. <i>me sobresalté, me asombró, me asusté (34)</i></p> <p>17. <i>aumento de sensación de desasosiego (34)</i></p>
--

**D. Ruidos [informants 4, 6 i 13]**

<p>1. <i>Un perro estuvo aullando (10, 20, 21 y 22)</i></p> <p>2. <i>Golpear en mi puerta (10)</i></p> <p>3. <i>Hizo restallar su gran látigo (14 y 19)</i></p> <p>4. <i>Los caballos se pusieron a relinchar, a piafar y corcovear furiosamente, un coro de chillidos de los campesinos (19)</i></p> <p>5. <i>un aullido de lobos (20)</i></p> <p>6. <i>un viento creciente que gemía y silbaba por entre las rocas. El fuerte viento aún llevaba los ladridos de los perros ... el grañir de los lobos, los aullidos de los lobos, el aullar de los lobos (21)</i></p> <p>7. <i>bufar y piafar de miedo. Chillé y golpeé (22)</i></p>
---

- |  |
|--|
| <p>8. <i>Oí un crugir de cadenas y el rechinar de unos pesados cerrojos al ser recorridos... resonaron ruidosamente nuestras pisadas (25)</i></p> <p>9. <i>un gran fuego chisporreante de leña (26)</i></p> <p>10. <i>es discreto y silencioso (26)</i></p> <p>11. <i>los aullidos de los lobos (28)</i></p> |
|--|

*E. Signos de puntuación [informants 5, 8 i 12]*

- |   |
|---|
| <p>1. <i>¿Cómo serán los de China? (11)</i></p> <p>2. <i>¿Tiene que irse? (13)</i></p> <p>3. <i>¿Sabe qué día es hoy? (13)</i></p> <p>4. <i>¿No sabe que esta noche, cuando el reloj marque las doce, los espíritus malignos alcanzarán todo su poder? (13)</i></p> <p>5. <i>¿Sabe a donde va y a lo que va? (13)</i></p> <p>6. <i>¿A qué clase de lugar había venido y entre que clase de gente me encontraba? (23)</i></p> <p>7. <i>¿En qué horrible aventura me había embarcado? (23)</i></p> <p>8. <i>¿Era éste un incidente corriente en la vida de un pasante de procurador a quien habían enviado a explicar a un extranjero la forma de adquirir una propiedad en Londres? (23)</i></p> <p>9. <i>¿Era cierto que indicaban que había oro? (30)</i></p> <p>10. <i>¿Qué significado tiene que pudiese controlar a los lobos como lo hizo...? (36)</i></p> <p>11. <i>¿Será que hay algo en la esencia de ese objeto...? (36)</i></p> <p>12. <i>¿Quiere que me quede tanto tiempo? (40)</i></p> |
| <p>13. <i>¡Mire! ¡Isten Szek! ¡El asiento de Dios! (16)</i></p> <p>14. <i>¡Bienvenido a mi casa! (23)</i></p> <p>15. <i>¡Entre libremente y por su propia voluntad! (25)</i></p> <p>16. <i>¡Váyase sin novedad y deje un poco de la felicidad que tiene! (25)</i></p> <p>17. <i>¡Qué música hacen! (27)</i></p> <p>18. <i>¡De modo que duerma bien y tenga felices sueños! (27)</i></p> <p>19. <i>¡Qué Dios me proteja, aunque solo sea por mis seres queridos! (28)</i></p> <p>20. <i>¡Pero si eso fuera todo! (34)</i></p> <p>21. <i>¡Solo tengo al Conde y él...! (34)</i></p> <p>22. <i>¡El castillo es una verdadera prisión, y yo estoy prisionero! (35)</i></p> <p>23. <i>¡Bendita sea aquella buena mujer que me colgó el crucifijo al cuello! (36)</i></p>   |
| <p>24. <i>Pero si no tiene cuidado, entonces... (41)</i></p> <p>25. <i>No me atrevo a pensar...(43)</i></p>   |

### 10.2.3. Valoració

Pel que fa al desenvolupament de l'activitat, s'ha de fer una valoració positiva ja que els alumnes han estès ràpidament el que se'ls demanava sense excessius problemes. Durant la lectura en veu alta s'han aclarit nombrosos dubtes lèxics i s'ha hagut de parafrasejar força l'argument per tal que tothom anés a l'hora.

Ens ha sorprès moltíssim la passió amb què gairebé tots els alumnes han emprès la segona part de l'activitat, molt per sobre del nivell mitjà de dedicació. La majoria no

estaven amb els seus amics i tot i això (o per això) s'hi han posat. La feina era mecànica i aparentment poc amena, rellegir i subratllar adjectius, descripcions... (tan sols els del grup de signes de puntuació tenien certa facilitat). Tanmateix s'hi han esmerat i fins es pot dir que s'han entretingut. Hi ha hagut força interacció dins de cada grup i amb el professor per negociar la validesa d'alguns fragments del text. M'ha fet pensar en situacions docents que jo mateix havia experimentat: alumnes contents de copiar com a càstig, alumnes ordenats i tranquils fent exercicis metòdics de rendiment discutible però que serveixen per superar sense perill les hores de classe més conflictives.(Perrenoud, 1994) Tot i que això no deixa de ser una valoració molt parcial, el contrast entre la dinàmica de la primera activitat i aquesta segona ens fa reflexionar sobre els patrons de sessió de classe amb què eduquem els nostres fills i les conseqüències formatives que impliquen. Si descobríssim que se senten còmodes copiant i incòmodes pensant alguna alarma hauria de saltar.

Passant ja directament a l'anàlisi dels resultats, podem dir que s'ha fet un bon treball i força extens. Tot i que no ens hem dedicat a localitzar possibles llacunes, és evident que el llistat que s'ha extret és una bona base de treball per a la comprensió de les tècniques semàntiques que configuren la sensació de terror. A més a més, l'exercici contribueix notablement a fixar-se en el detall, un dels components centrals del fet literari tal com l'hem definit i una de les estratègies imprescindibles per engegar processos de creació d'expectatives i elaboració d'inferències lectores.

Analitzant concretament la feina de cada grup hi ha una sèrie de conclusions que es poden extreure. En el primer bloc, una lectura a primer cop d'ull constata la gran quantitat d'errors que componen el resultat. Els ítems 8, 11, 13, 15, 18, 21, 24, 25 i 32 no contenen adjectius sinó d'altres formes lèxiques que, això sí, remetent a la creació d'un ambient de misteri. El poc mestratge gramatical indica una de les línies de millora que hauria de perseguir l'aprenentatge lingüístic ja que si fins i tot hi ha problemes tan generals en la categorització d'adjectius, difícilment es podran abordar d'altres tasques més metalingüístiques. De totes maneres, vàrem aprofitar la posada en comú per incidir en la clarificació d'aquest concepte.

D'altra banda, sembla clar que el resultat conforma una bona font d'inspiració per a la realització de l'exercici creatiu que vindrà més endavant.

El segon bloc de fenòmens, descripcions d'espai, temps i meteorologia, presenta en si l'interès de fer adonar els alumnes sobre elements que confegeixen els textos i que resulten vitals per als seus objectius comunicatius. La formació literària narrativa, de



totes maneres, ha de treballar en la hipòtesi que només si s'adonen de la importància de les coordenades espai i temps s'arribarà al sentit. En aquest text, l'espai del castell, el dia fatídic (nit de Sant Jordi) i els efectes meteorològics que denotarien mal temps (boira, vent, núvols...) dibuixen l'atmosfera que farà possible que *l'intenté* de l'autor sorgeixi efecte.

El tercer bloc anava dirigit a fer notar en els alumnes que un dels trets fonamentals de la intriga és la progressió dels esdeveniments i, en conseqüència, de la progressió de l'estat d'ànim del protagonista i del futur lector/receptor. Les seqüències descriptives, curiosament, resulten molt importants per fer avançar la narració, ja que són les que millor reflecteixen la creació d'expectatives sobre l'esdevenidor. L'avantatge de Dràcula envers altres obres rau en el format de diari personal, car aquest facilita l'explicitació de les sensacions del protagonista: angoixa, intranquil·litat, commoció, soledat, espant, desassossec...

El quart bloc es dirigeix en la mateixa direcció i en ell vàrem remarcar com funciona l'ambientació com a generadora d'expectatives. Sentir llops, el soroll del vent o cadenes cruixint situa un estat d'ànim ben característic. Les versions filmiques reforçaran tot aquest material fonamentat en tòpics.

El cinquè punt era un dels que més ens interessava ja que ens oferia la possibilitat de copsar la intencionalitat en la utilització d'alguns signes de puntuació. Aquesta observació de la forma i de les seves conseqüències en el pla del contingut resulta l'exercici fonamental del comentari de text. D'entre la selecció d'aquest fragment, el més interessant és sense cap mena de dubtes l'ús del signe d'admiració, que Stoker destina a frases on carrega un doble sentit evident a les paraules. Remeten per tant a l'entonació però no exclamativa sinó intrigant (15, 16, 17, 18 i 19). Algunes d'aquestes afirmacions són frases cèlebres de la novel·la i de les versions cinematogràfiques posteriors: l'innocent *¡Bienvenido a mi casa!* o el més inquietant *¡Entre libremente y por su propia voluntad!* sense el qual els vampirs no es podien apropiat de les seves víctimes. El mateix sentit tenen els dos exemples de punts suspensius, on hi ha una amenaça (24) i un pànic absolut (25). D'entre les interrogacions, remarcarem l'ús de la pregunta retòrica (7) que obliga el lector a creure que els fets no es desenvoluparan com estava previst.

Tot l'exercici plegat, resulta una bona base d'orientació per a la confecció de futurs textos i per a la reflexió metaliterària del text. Creiem que aquests treballs

extensius tenen un valor pedagògic important i que només invertint-hi temps es pot posar de relleu la literarietat dels textos.

### **10.3. Visualització guiada dels inicis de les tres pel·lícules (3 sessions)**

#### **10.3.1. Presentació de l'activitat**

L'activitat consisteix en una visualització guiada dels principis de les pel·lícules per tal de detectar semblances i diferències respecte l'original.

- a) En primer lloc es distribueix entre els alumnes la pauta d'observació<sup>38</sup> i s'explica què es pretén amb cada una de les preguntes que hi apareixen. Se'ls explica, també, que aturarem el film un parell de minuts per respondre les dues primeres preguntes i que la resta s'hauran d'emplenar al final. Es remarca que el qüestionari no rebrà una nota punitiva i que, per tant, no cal copiar, de totes maneres, tampoc es pretén que sigui un examen i es permetrà una mínima interacció entre els alumnes a l'hora de respondre.
- b) Un cop acabada la tasca, es farà una posada en comú per comparar i contrastar resultats, en la qual els alumnes no podran anotar res<sup>39</sup>.
- c) L'activitat es repetirà de la mateixa manera per a cada una de les tres pel·lícules.

#### **10.3.2. Presentació dels resultats**

Presentem 12 graelles amb els resultats de cada un dels ítems proposats. Ens interessa més la lectura dels ítems generada pel grup que no pas la caracterització individual de cada alumne ja que hi veiem més línies interpretatives de recerca.

En la transcripció s'ha respectat l'ortografia, l'expressió i la llengua originals<sup>40</sup>. Així mateix, marcarem entre claus {xxx} aquelles observacions que resulten molt poc

---

<sup>38</sup> És la pauta que s'ha exposat al capítol 9, dins de la proposta d'activitats.

<sup>39</sup> Tot i que això és molt difícil de controlar ja que sempre hi ha qui no es refia de la paraula donada pel professor i intenta anotar per si de cas.

<sup>40</sup> Hem canviat el criteri respecte la seqüència anterior per diverses raons. La més important és que en la seqüència dedicada al teatre no s'atacava tan directament tot el procés d'escriptura com farem al llarg d'aquesta dedicada a la narració de terror. Això fa que ara resulti molt més transcendent per al resultat final observar la competència escriptora dels alumnes. D'altra banda, en aquest grup d'informants trobem molta més varietat d'alumnat que en l'anterior, on ens centràvem en el nucli potent dels grups classe. Així, doncs, la imatge de la realitat ortogràfica i lingüística que es transmet ara és molt més ajustada al conjunt d'alumnes que solen conformar grups classe en aquest institut.

apropiades i difícilment defensables. Vet aquí el buidat de la “Pauta d’observació de les primeres seqüències de Dràcula.

**Taula 26: Pregunta 1. Breu resum de la(es) primera(es) seqüència(es)**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dràcula</b>	<b>Dràcula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	Un home que li dona unes flors a la seva noia o dona	Es veu a gent viatjan en un carro, parlan de la nit, del Nosferatu	Es veu un home que se’n va a la guerra (i ell sol la guanya) es coneix com Dracula.
<b>2</b>	Els viuen molt feliços. Ell li regala unes roses a la seva dona, que es posa molt contenta.	Van tots en un carro i un diu que es la nit dels dracules.	Ell va a lluitar contra els turcs. La seva dona creu que ell es mort i es suïcida. Ell renuncia a deu.
<b>3</b>	Surt un matrimoni molt feliç que ell li dona unes flors i es donen una abraçada	Apareixen persones en un carruatge i parlen d’anar ràpid perquè aquesta nit surtiran fantasmes	Dràcula s’acomia de la seva dona perquè s’enva a lluitar contra els turcs, quan arriba a casa se la troba morta i renuncia a Déu i diu que la sang es la vida.
<b>4</b>	El marit li dona un ram de flors a la seva esposa	Hi ha gent en un carro i un diu que n’és més lent i l’altra diu que no perquè aquella nit surten els fantasmes.	Ell es va a lluitar i la dona es pensa que sa mort i llavors ella es suïcida però ell no es mort i llavors ell la vol resucitar.
<b>5</b>	Comença amb un home que s’està arreglant. Més tard agafa un ram de flors i se’l dona a la seva dona i estan molt feliços.	Que van en un carro i van dien que tenen que arribar abans de que es fesi fosc perquè aquesta nit es la nit del diable.	Es quan un home va a lluitar amb els turcs i guanyen. A la seva dona li arriba un carta com que ha mort i aquesta es suïcida i quan ell arriba al veurela morta renuncia a deu i diu que la sang es vida
<b>6</b>	En Harker agafa unes flors per portarsela a Nina	Estan en la carreta i van molt ràpid. Estan parlant de que han d’arribar abans de que oscureixi	Dracula s’en va a la guerra i la seva dona es mor. Dracula li dona un atac de rabia i es transforma
<b>7</b>	La noia juga amb un gatet i cuan ve el marit s’en donen una abraçada i un ramet de flors.	En el carruatge parlant	Lluita amb els turcs i quan arriba al castell la seva dona està morta i renuncia a déu i es veu la sang.
<b>8</b>	Surt en Jonathan Harker i es troba amb la seva esposa Nina. Que eren molt feliços	Van en un carro parlant	Quan en Dracula va a lluitar contra els turcs, la seva muller es va tirar al riu per suïcidar-se. Cuan ell torna per venjar-se es veu sang.

<b>9</b>	EN BLANC	Gent en un carro, un diu que anes mes lent i l'altre diu que no perque aquella nit surten els fantasmes	Un home que va lluitar i guanya i la seva dona li envien una carta dient-li que havia mort sent mentida, llavors la noia es suïcida i quan ell es dona conta renuncia a deu.
<b>10</b>	Un home que va a veure una dona li regala un ram de flors i es donen un peto.	Gent en un carro un diu que anes més lent i un altre diu que aquesta nit sorten els fantasmes	Es cuan Dracula s'en va a lluitar amb els turcs, guanyen i cuan torna al castell la seva promesa a mort i ell...
<b>11</b>	Un home ha anat a veure una dona i li porta un ram de flors. I s'enamoren	Van 6 persones dintre d'un carro. Un d'ells es el conductor esta fora	Surt un home a lluitar i quan torna han matat a la seva estimada i claba una espada a una creu i comença a sortir sang.
<b>12</b>	ABSENT	En el carruatge parlant	Dracula al castell despedinte de la seva dona cap a la batalla dels turcs: La seva dona pensa que Dracula s'ha mort i ella es suïcida, i cuan arriba ell renuncia a Deu, y veu de la sang i la sang sera vida
<b>13</b>	Sortien tots els personatges i després un home i una dona en una casa i ell l'hi porta flors i l'hi dona petons.	En un desfilader pasa un carro de cavalls 6 persones 3 noies i 3 nois em sembla i parlen de que no es faci de nit...	Dracula es despedeix de la persona a la que mes estima la seva dona per anar a lluitar contra una batalla. Dracula logra sobreviure, pero a la esposa li dieron noticies falses de que estava mort i es va suïcidat
<b>14</b>	Surt un matrimoni molt feliz que ell li dona un ram de flors	Cinc persones en un carro, parlant.	ABSENT

**Taula 27: Pregunta 2. Quin és el tema principal d'aquesta primera seqüència?**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dracula</b>	<b>Dracula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	Una parella que semblan molt feliços (amor)	Que parlan del Nosferatu (misteri, por)	{La guerra i la lluita contra els turcs}
<b>2</b>	Que els dos estan molt feliços	Que li avisen dels perills que suposa anar a casa de Dracula	Explica com es converteixen en dracula.

3	Que estaven molt felisos.	Que han d'anar ràpid perquè aviat es farà fosc i pot ser perillós.	Quan es converteix en Dràcula
4	El home va al Castell del Dracula per vendre una casa	El va a casa de Dràcula per un tema de negoci.	Per venjança decideix que la sang sigui la seva vida.
5	Que estaven molt feliços	Van parlant sobre la nit del diable	Explica com i perquè es converteix en Dràcula.
6	Amor	Arrivar d'hora abans de que oscureixi i por	La guerra i la mort.
7	Que se estimen molt. L'amor	Que anessin depressa perquè sortiran espíritus i fantasmes i per això van arribant d'hora	Com i perquè es converteix en dracula.
8	Que ells dos s'estimen.	La nit de por.	EN BLANC
9	Que viuen molt feliços	Ell va per negociar la venda d'una casa al Conte Dracula	Por venganza decide que la sangre sea su vida
10	Que estaven enamorats y eren feliços	Que va ha buscar al dracula per negocia la venda	Per vengança desideix que la sang sigui la vida
11	Que estan enamorats	Que un noi va cap al castell de Dracula	{Lo mateix que un noi va cap al castell de Dracula}
12	ABSENT	De que anessin de pressa perquè surtiran espíritus i fantasmes i per això volen arribar més d'hora	{La dona pensa que Dracula s'ha mort, i ella es suïcida i quan arriba ell renuncia a Deu, i veu de la sang i la sang sera la vida}
13	{La vida del noi, on viu, con qui viu...}	Perquè diuen que en aquesta nit surtiran els espíritus de no se qui	{Dracula logra sobreviure, pero a la esposa le dieron noticias falsas de que estava mort i es va suïcidat.}
14	{Quan es donen una abrazada.} Que viuen molt feliços.	De que anessin de pressa perquè surtiran espíritus i fantasmes.	ABSENT

**Taula 28: Pregunta 3. Què destaca més de la caracterització de Dràcula?**

Infor.	Nosferatu	Dràcula	Dràcula, el amor nunca muere
1	La sombra oscura de los ojos	Que es muy, muy blanco, palido i va tieso, mu derecho: la manera de caminar	Que es un bestia, va de vermell te els cabells blancs i com de punta (le dan prontos) uñas largas.
2	Les orelles i les selles. Les mans, les ungles llargues	La mirada, vestit negre	El pentinat, les ungles i la capa.
3	Te esqueletic. Es molt lleig i va vestit de negre, les mans llargues, el cap...	Que té uns ulls molt grans i va vestit de negre.	Es molt vell, te el cabell blanc i va vestit de vermell.

4	Les mans, el seu cap es molt prim i calb, te molta napia.	Va de negre amb el cabell enrere pegat.	La capa vermella, el cabell, palit.
5	Les celles, les orelles, les mans, les ungles.	Els ulls (la mirada)	El pentinat i la capa.
6	Orelles, celles, mans, ulls	La cara, la forma de parlar	La cara, l'hombra
7	Té unes celles molt gruixudes, un nas gran, i uns ulls molt rodons i grans.	La mirada	Cabells blancs, pàlid, molta front, una mica vell, dona bastant por.
8	Les mans, el nas, els dents	EN BLANC	Les mans, el cabell, la capa que es molt llarga.
9	Les ungles, les orelles, el cos que el	La forma de vestir, el pentinat, te les mans més grans i les ungles llargues i una mirada penetrant.	EL cabell, els dents y les ungles.
10	Las orelles, les mans grans, el nas gran, les ungles llargues...	La roba negra i la capa, palit, ulls grans.	LA capa vermella, palit, les entrades del cabell blanc..., les ungles llargues.
11	La sang li agrada molt i te mans i orelles rares.	Dentals, capa.	Capa, ullals, sang, fosc, nit i llops.
12	ABSENT	La mirada (iluminació) Capa	El seu cabell, es molt blanc. Les seves mans amb les ungles, ullals.
13	El físic. (Les orelles i les ungles)	Que es molt serios, vesteix de negre i esta molt bé fet. (I es molt educat)	Esta molt pàlid i porta un peinat molt estrany té les uñas molt llargues i porta una capa molt gran.
14	Les celles, les orelles	La mirada	ABSENT

**Taula 29: Pregunta 4. Què destaca més de l'actuació de Dràcula?**

Infor.	Nosferatu	Dràcula	Dràcula, el amor nunca muere
1	{Que le chupa la sangre del dedo.} Té telepatia, mecànic.	Cuando atraviesa la telaranya sin romper-la (Dracula) Actuació molt lenta	{Que despues de la muerte de su novia se vuelve vampiro (porque renuncia a Dios i la sangre sera su vida)}
2	Que te telepatia	Quan veu la sang del noi quan es talla.	L'ombra es mou sola
3	Actua lentament i molt rígid.	Moviments lents. I utilitza la mirada.	L'ombra es mou apart del seu cos.
4	{Quan li xupa el coll al home.}	Es quan es converteix en un rat penat quan va en un carro.	Les homes.
5	Que te telepatia.	Actua amb moviments molt lents	Que la seva ombra fa el que vol

6	La mobilitat	La forma de parlar	La seva forma de ser
7	Cuan veu la sang i li vol xuclar.	Cuan veu la sang.	Cuan veu que la seva dona esta morta i es posa com un boig.
8	Que quan veu la sang la vol xupar i que té telepatia.	Dorm en un ataud i es converteix en una rata-pinyada.	Te una sombra que fa el que vol.
9	{Quan li chupa el dit}	Que quan veu una mica de sang la mira fixament, pero quan el crucifix el veu es tapa la cara.	Les ombres.
10	Actuació com un robot	Actuació lenta	Actuació misteriosa, la seva ombra no segueix va al seu aire.
11	Les ganes de xuclar sang	Els ulls de Dracula	{El cabell de Dracula.}
12	ABSENT	Quan veu la sang del dit	Cuan veu la foto de la seva novia.
13	Que l'hi agrada molt la sang i que esta deseant provar la del home	Que es molt educat. Besteig de negre i quan veu la creu que porta el jove (s'asusta)	La reacció molt agresivament quan el noi es riu de la seva batalla.
14	Quan veu la sang del dit quan es talla	Quan veu la sang del dit	ABSENT

**Taula 30: Pregunta 5. Consideres que la narració té un ritme ràpid o lent?**

Infor.	Nosferatu	Dràcula	Dràcula, el amor nunca muere
1	Lent es tot molt lent, els moviments	Rapid, la narració pasa en poc temps. Lent, porque són molts lentes, les escenes, els moviments.	Rapid es la més rapida de totes.
2	lent	Que ho fa tot molt lent	Rapid
3	Bastant lent.	Una mica lent pero els fets passen ràpid	Té un ritme ràpid
4	lent	Rapid, porque aquesta película va ya mes ràpida porque es més moderna	Rapid
5	Ritme molt lent	Ritme lent	Ritme rapid
6	lent	rapid	Son més rapides que les anteriors
7	Es bastant lenta	Molt lenta	Ràpida
8	lent	rapid	Rapid
9	lent	{Per mí està bé}	{Està bé}
10	lent	rapid	Ritme rapid
11	{Es rapid el ritme}	Es un ritme normal	Es un ritme normal

<b>12</b>	ABSENT	Molt lent, pero els fets passen molt ràpids	Normal.
<b>13</b>	molt, molt lent	Ni ràpid, ni lent està bé. {(vastant bé) Ni punt de comparació amb l'altre.}	Vastant ràpid en comparació a les segones primeres. {Està bé.}
<b>14</b>	Molt lent.	Molt lent	ABSENT

**Taula 31: Pregunta 6. Quins plans t'han semblat més propis del cinema de terror?**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dràcula</b>	<b>Dràcula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	El tall al dit (sang)	Quan es talla i surt sang i quan surten del taüd.	Quan es torna com boig, la sang quan les dones agafen al Harker.
<b>2</b>	Quan ell es talla i li vol xuclar la sang	La boira	EN BLANC
<b>3</b>	Quan veu la sang al dit	La boira, la foscor...	Quan al principi surt molta sang i ell crida i es converteix en sang.
<b>4</b>	El castell fan un plànol que està a dalt de la muntanya i fa una mica de terror	{Els castells, els aullits dels llops.}	{Els sorolls dels llops, la nit, el castell a la muntanya.}
<b>5</b>	Quant veu la sang del dit	La boira	Les telaranyes, les rates i els insectes (aranyes, cucs, etc...)
<b>6</b>	La cara de por del protagonista	La cara del Dracula	L'hombra LA cara
<b>7</b>	EN BLANC	El lloc on està situada la peli "bosc" { i la música }	{Tot oscur, el dracula de por, moltsombres. On es situada la peli.}
<b>8</b>	EN BLANC	Quant el Dràcula surt de l'ataud	EN BLANC
<b>9</b>	Quan surt la ombra, quan el va a mosegar	Quan es veuen les montanyes i el castell adalt. Quan va apujar al altre carro que es de nit i hi ha molta boira	EN BLANC
<b>10</b>	L'ombra a la paret quan va a mosegar	Taüt, rosari d'una dona,	EN BLANC
<b>11</b>	La sang, Dracula	Dracula, castell.	{La nit, els llops, foscor, sang.}
<b>12</b>	ABSENT	El lloc on està situada la peli (un bosc, nit, vampir) {La musiqueta}	La música, que es de nit, la risa, castell, llops.
<b>13</b>	No sabia dir, el carro que l'hi porta al "castell" i quan l'hi mossega el coll.	El castell tot de negre els murcielacs les telaranyes (aranyes) Les dones	El paisatge, els llops, el fum, el castell,



<b>14</b>	Quan veu la sang del dit quan es talla	El lloc on està situada la peli "bosc" {Y la musica.}	
-----------	--	---	--

**Taula 32: Pregunta 7. Quines dues seqüències o plans t'han quedat més gravats?**

**Per què?**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dràcula</b>	<b>Dràcula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	Los ojos de Dràcula Quan Nosferatu entra a l'habitació del	La mirada de Dràcula, cuando el chico sube al carro y cuando atraviesa la telaraña	Quan veu ( <i>beu</i> ) la sang (asqueroso) Quan el Rienfild es menja un cuc... (asquerosa) Quan ellas es mengen un bebe (penos)
<b>2</b>	Quan està a la fonda i diu que va a casa del dracula	Quan es talla el noi i quan veu la creu	Quan comença a cridar desesperat. Quan totes les noies es llancen per el Jonathan.
<b>3</b>	Quan li vol xuclar la sang i el final quan ella té telepatia.	La de quan s'aixeca del seu taüt i la de que veu la sang de l'altre ( <i>beu</i> ). Són les + importants.	La del principi quan renuncia a Déu i es converteix en Dràcula i l'última quan es mengen un bebé.
<b>4</b>	La imatge de Dràcula i la de Nina la telepatia que te.	El castell.	Les noies que li feien escenes sexuals al Jonathan Harker.
<b>5</b>	Quant surt la sang de la ma del home	Quant es desperta el dracula i surt de la tomba i quan veu la sang.	Quant comença a cridar a la primera seqüència. Quant en Jonathan esta amb les noies que surten de la terra.
<b>6</b>	Quan es talla. Quan té telepatia	Cuan es talla Cuan no hi ha cotxer, hi ha un vampir	A la guerra. Quan ha trencat el mirall
<b>7</b>	Cuan li vol mossegar porque s'havia tallat i sortia sang	Cuan es talla i li surt sang i el vampir li veu.	El Dràcula cuan veu a la seva dona morta i lesombres.
<b>8</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>9</b>	Quan surt la ombra que el va a mosegar i quan surt la finca (castell)	Quan surt del taüt i quan va a pujar al altre caro que es de nit i hi ha boira	EN BLANC
<b>10</b>	La que la noia amb la telepatia crida a Dracula des de Londres.	Quan sorten totes les dones dels taüts i van ha casa del dracula	Les vampireses quan es mengen un bebe
<b>11</b>	Quan la noia tenia telepatia i quan va dir lo de les dentades(?) al coll	Cuan pujaven els cavalls amb el carruatge i quan surt del taüt	Quan el boig es menja insectes. Quan les noies surten de terra.

<b>12</b>	ABSENT	Cuan veu la sang del dit i quan enfocan la cara del dracula.	Cuan veu la creu.
<b>13</b>	Quan Dracula a vist la sang del dit, com s'ha possat, i quan la noia te telepatia.	Quan s'ha cortat el jove i el dracula s'ha posat nerviós al veure la creu al coll del chicot.	L'arribada del noi amb el carro, a estat molt bé, i el començament de la pelicula.
<b>14</b>	Quan veu la sang del dit.	Quan veu la sang del dit, y quan enfoquen la cara del vampir.	ABSENT

**Taula 33: Pregunta 8. Quin conflicte principal plantegen aquestes seqüències?**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dracula</b>	<b>Dracula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>2</b>	EN BLANC	{Que las secuencias de nit no es veuen molt bé.}	EN BLANC
<b>3</b>	{Que no es pot gravar de nit}	{Que gravant de nit amb el blanc i negre las imatges no es veuen molt.}	EN BLANC
<b>4</b>	Que passará alguna cosa terrible.	{Que alguna cosa passa}	{Que tinguin intriga}
<b>5</b>	EN BLANC	{Que per la nit les imatges no es veuen prou clares.}	EN BLANC
<b>6</b>	LA sang	sang	La sang
<b>7</b>	{Que no es fa mai de nit}	{Que és en blanc i negre No es fa de nit}	EN BLANC
<b>8</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>9</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>10</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>11</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>12</b>	ABSENT	{Perque sent en blanc i negre no es fa de nit.}	Que Dracula esta en vengança per el suïcidi de la seva esposa
<b>13</b>	{Com reacciona i perquè té poders de (telepatia)}	{Com reacciona Dracula a veure la sang}	Que Dracula esta en venllança amb el suïcidi de la seva esposa.
<b>14</b>	{Que no es fa mai de nit}	{Que com en blanc i negre no es fa de nit}}	ABSENT

**Taula 34: Pregunta 9. Quines escenes de la novel·la no apareixen a la versió cinematogràfica?**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dràcula</b>	<b>Dràcula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	El principi, quan Nina i ... estan junts. Hi que no es el diari.	No surt la Mina A la novel·la es talla afeitant-se.	Que a la novel·la ell ja es Dracula i a la peli conte perquè i com es converteix en vampir.
<b>2</b>	Quan l'home no pot sortir de la casa.	Quan el carro para a mig camí i espanta als llops.	La primera
<b>3</b>	El primer viatge "Harker" s'en va en tren i després al castell ell passa molt temps en una biblioteca.	Quan el carro para a meitat del camí i el cotxer baixa per espantar als llops.	Al principi quan va a una casa abans de arribar al castell de Dràcula.
<b>4</b>	Que el pot sortir del Castell i a la novel·la no pot sortir.	Que el carro no es para a la meitat del camí.	Les noies que li fan escenes sexuals.
<b>5</b>	Que el home no pot sortir de la casa.	Quant el carro para baixa el cotxe i espanta als llops.	Quant el carro para pel camí i el cotxer i espanta als llops
<b>6</b>	Quan estan a la carreta	Cuan el cotxer li diu que te una ampolla de licor al seient	La guerra.
<b>7</b>	Que l'home no pot sortir de la casa.	Es talla amb un clip i en la novel·la afeitant-se.	Que el noi no es talla amb res.
<b>8</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>9</b>	EN BLANC	EN BLANC	Les del principi
<b>10</b>	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
<b>11</b>	Les lletres que expliquen	EN BLANC	EN BLANC
<b>12</b>	ABSENT	Que es talla amb un clip, i en la novel·la es talla afeitant-se	El principi de la pelicula
<b>13</b>	Quan el home surt del castell a enviar les cartes a la Nina, no es pot sortir del castell.	Que es molt educat, que vesteix de negre, les dones. El castell.	El principi de la pelicula
<b>14</b>	En la novel·la no pot sortir del castell i ell surt	Es talla amb un clip i en la novel·la es talla afeitant-se.	ABSENT

**Taula 35: Pregunta 10. Com descriuries l'estil cinematogràfic del film?**

<b>Infor.</b>	<b>Nosferatu</b>	<b>Dràcula</b>	<b>Dràcula, el amor nunca muere</b>
<b>1</b>	Terror	Terror	Terror.
<b>2</b>	EN BLANC	EN BLANC	Terror
<b>3</b>	EN BLANC	EN BLANC	Terror

4	Molt antic i que la camara no es mou.	Una mica antic, pero almenys parlen i es una mica rápida	Es ya mes modern, que totes
5	EN BLANC	EN BLANC	Terror
6	Antic	Antic.	Modern
7	La camara es fixa, es en blanc i negre, es molt lent, cuan canvia d'imatge es fa una rodona i canbia.	Antic, lent i molt dolent	Es mes actual i esta molt bé les més escenes de terror més oscures i les altres més clares.
8	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
9	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
10	EN BLANC	EN BLANC	EN BLANC
11	De terror.	De terror.	De terror.
12	ABSENT	Molt lenta	Esta bastant be.
13	{Molt cutre.}	No se, esta vastant bé. Per fer 80 anys de la pelicula.	Esta vastant bé.
14	Antic, lent i aburrit	Antic, lent, i molt dolent, i molt falsa.	ABSENT

**Taula 36: Pregunta 11. Té molta importància la banda sonora en la creació de la sensació de terror?**

Infor.	Nosferatu	Dràcula	Dràcula, el amor nunca muere
1	Sí	No hi ha banda sonora, hi havien sorolls, y si	Si, bastant important, entras a la situació.
2	Si, perque com no parla	Si, perque es senten sorolls	Si, perque la musica dona emoció.
3	No, no molta es tota igual (s'escolta un piano)	Si, perque s'escolten sorolls. (carruatge, vent, llops...)	Si, Quan hi ha foscor s'escolten sorolls i per la música.
4	Si	Si	Si
5	No, en aquesta pelicula no perque la musica no cambia sempre es la mateixa.	Si, perque s'escolten sorolls	Si, perque fa que la pelicula sigui més misteriosa i emoció.
6	Si	Si	Si
7	La banda sonora es important ja que, els personatges no parlan.	No té importancia.	Sí té importancia.
8	Si	Si	Si
9	Sí,	Sí	Sí
10	Si	Si	Si
11	Si perque asi s'entera un de quan hi ha perill	Si	Si, molta Una mica pornogràfic

12	ABSENT	No te importancia	Sí, porque dava por i dona sensació de terror i de pelicula de por
13	Si, perquè com es mut, si no hi hagués no s'escoltaria res.	No crec, en aquesta pelicula no sona musica sols efectes de aire.(?)	Si, porque dona por i dona sensació de terror i de pelicula de por.
14	No, en aquesta no. Perque tota l'estona toca la mateixa canço amb el piano	No en aquesta pelicula no.	ABSENT

**Taula 37: Pregunta 12. Qui explica la història?**

Infor.	Nosferatu	Dràcula	Dràcula, el amor nunca muere
1	Un narrador	No la conta ningú.	No hi ha narrador, pero en algun cas seria Jonathan Harker.
2	El narrador	Els personatges	Els personatges i el Jonathan
3	Un narrador	Els personatges	Els personatges
4	Una tercera persona	Ningú, son personatges i va passant les escenes i van parlant	Tots. Va explicant.
5	El narrador (una tercera persona)	Els personatges	Els personatges.
6	El narrador	Els actors	Ningú Els actors
7	El narrador	Els personatges	Els personatges
8	Un narrador que parla en 3a persona	Ningú	Al principi de la pelicula.
9	El narrador	EN BLANC	Todos un poco
10	Una tercera persona	EN BLANC	EN BLANC
11	Una tercera persona	Els protagonistes	Dracula, el noi, la noia, tots
12	ABSENT	Els personatges	Ningú, la conversa dels actors
13	El narrador	Ningú, parlen els actors	Ningú. La conversa de actors
14	El narrador	Els personatges	ABSENT

### 10.3.3. Valoració

En línies generals, i abans d'entrar en el detall de les graelles i de les implicacions didàctiques que es vulguin posar de relleu, s'ha de dir que l'activitat ha estat una petita penitència tant per als alumnes com per al professor. Als alumnes no els han agradat les pel·lícules –sobretot les dues primeres- i encara menys haver d'anotar a la graella el que anaven veient. Per al professor ha estat molt difícil aconseguir que els alumnes no s'*apalanquessin* a l'aula (aprofitant nocturnitat i comoditat). Tampoc hi ha hagut un gran interès per confrontar les observacions de cadascú. Es desprenia la idea que un cop fet el treball escrit, no calia entrar en debats. Acceptant que els films fossin poc motivadors, volem tornar a remarcar el desconcert que genera als alumnes haver de fer front a formats de classe diferents. En aquest cas no s'havia de corregir- el professor ho havia dit explícitament- per tant la tasca estava feta. No es detectava una comprensió del model de debat i, sobretot un desinterès total per les opinions i aportacions dels companys.

Una lectura superficial ja posa de relleu una incorrecció gramatical i ortogràfica molt destacable en un document que, a priori, no havia de ser corregit. Aquesta línia serà una tònica a partir d'ara en tots els materials dels alumnes que presentem.

Tot i això, creiem que les graelles deixen percebre algunes idees positives de l'activitat que, de ben segur, hauria de ser reestructurada en futures intervencions.

Les dues primeres preguntes de la pauta d'observació volien centrar l'interès de l'alumne en un dels elements fonamentals de qualsevol text narratiu: el començament. Ja hem explicat en el capítol anterior les particularitats de cada film i constatem que la pauta ajuda a explicitar-les. De totes maneres hi ha una certa diferència en el resultat de les dues preguntes. El resum és perfectament desenvolupat per tots els alumnes, independentment de la seva capacitat i nivell, capten perfectament la història (no ens hauria de sorprendre, però mai es pot donar res per segur). Els fragments són curts, però les síntesis són gairebé totes prou bones. Més matisable resulta l'enfrontament amb el concepte tema on, tot i que podríem acceptar que gairebé tots van ben dirigits, hi ha evidents problemes de formulació. La presència de les fórmules *Que* i *De que* i la confecció verbal de l'enunciat indiquen aquesta inseguretats i, segurament la poca pràctica en l'execució d'aquest exercici. Dóna la sensació que a la pregunta ¿de què va? hi hagi la tendència a reincidir en l'argument o, com a molt, ampliar-ho amb una reflexió sobre el sentit d'aquell fragment. Ens trobem, per tant, en un nivell de lectura

interpretatiu tot i que en molts casos superficial. La dicotomia entre tema i argument ha estat llargament tractada i és obvi que presenta dificultats didàctiques i que cal insistir-hi. De totes maneres, ens quedàriem amb el got mig ple de pensar que molts alumnes s'han adonat que al costat de la seqüència argumental hi ha un missatge, encara que no dominin la formulació del tema.

Les qüestions 3 a 7 pretenien clarament forçar els alumnes a centrar-se en les petites coses, en els detalls i a la vegada obligar-los a fer l'esforç d'explicitar-los. Aquesta observació està plantejada des d'una òptica subjectiva ja que en la majoria dels casos és complicat valorar les respostes sota paràmetres de correcció. Són justament aquestes qüestions obertes les que poden induir a dinàmiques interactives a l'aula i a compartir els punts de vista dels aprenents. Queda clar en els quadres de resposta dels ítems 3 i 4 que els alumnes han interioritzat gran part dels elements de la caracterització i de l'actuació de Dràcula. Pel que fa a la caracterització, observen la tasca de maquillatge de l'obra de Murnau i centren els elements primordials en el físic (orelles, nas, les mans, les ungles...). Bela Lugosi es fa remarcable sobretot per la mirada i pel vestit negre que l'immortalitzarà. A l'última versió, ens trobem amb un Dràcula diferent, amb un pentinat espectacular, amb el cabell totalment blanc i la capa vermella amb un fort valor simbòlic. Pel que fa a l'actuació, veiem que els alumnes desenvolupen prou estratègies per descriure com actuen els actors (velocitat, forma de parlar, la seva mirada, les seves reaccions...) Remarquem els efectes especials a base d'ombres que actuen independentment del cos a la versió de Coppola.

La pregunta 5 no dóna gaire joc ja que era força evident, però hi ha un parell de respostes que ens varen donar una línia interpretativa interessant. Es tracta de les respostes dels informants 1 i 3, dues de les més competents, a la segona pel·lícula. La narració és ràpida perquè els fets passen molt de pressa però la forma d'actuar dels personatges està ralentitzada. Curiosa dicotomia que dóna pas a reflexionar sobre el muntatge i la selecció d'escenes. També resulta interessant com en les respostes a la tercera pel·lícula (1, 6 i 13) s'intueix una dosi de comparació amb les anteriors.

Les preguntes 6 i 7 eren una mica repetitives i en futures aplicacions s'haurien de fondre d'alguna manera. Es constata, en primer lloc, que molts alumnes no tenen clar el metallenguatge cinematogràfic i confonen pla i seqüències amb d'altres elements com l'escenografia, la música, l'ambientació... A la 6 la resposta d'un sector d'alumnat s'adiu més amb un llistat dels components del cinema de terror que no pas amb una selecció de seqüències. El quadre de la resposta 7, per la seva banda, ens ofereix una

idea complementària a la que extrèiem de la primera pregunta i és que els alumnes s'han quedat amb els principals moments climàtics (fet que per d'altra banda revaloritza les pel·lícules). Resulta clar que la seva competència comprensiva de relats filmics és adequada, tot i els problemes interpretatius que puguem detectar en d'altres moments. També podem comprovar com allò que els queda de, per exemple, la tercera versió és el més morbós i fastigós, d'aquí que entenguem la selecció feta pel director, donant força relleu a escenes que no existien o eren molt secundàries a la novel·la.

La pregunta 8 denota clarament que els alumnes no entenen el que se'ls demanava, tot i que suposadament s'havia explicat a cada sessió. Això ens fa pensar que conceptes tan concrets com *conflicte* demanen un treball molt més intensiu per ser entesos pels alumnes, sobretot per la dimensió interpretativa que conté. Si s'aprecia l'existència d'una competència comprensiva acceptable, ja anem percebent que en el pas cap a la interpretació les traces són molt més escasses.

La pregunta 9 va resultar molt fructífera a nivell comparatiu ja que les observacions dels alumnes són força diverses i remetent a una àmplia gama d'elements. La discussió de tots aquests elements serveix sobretot per adonar-se de la idea de versió i sistematitzar les reflexions al voltant del per què hi ha canvis. En alguns casos es pot obtenir resposta i en d'altres ja és més complicat. Observem que en la majoria dels casos, tal com era de suposar, els alumnes fan observacions de tipus argumental tot i que en algun cas hi ha referències a elements formals (no és un diari, el principi de la pel·lícula). De totes maneres, els alumnes no responen correctament a l'enunciat (*Quines escenes de la novel·la no apareixen a la versió cinematogràfica?*) sinó que amplien el ventall de possibilitats i més o menys responen a *Quines diferències hi ha entre la novel·la i la versió cinematogràfica?* La resposta a la primera pregunta només podia ser la supressió, mentre que a la segona - més interessant- admet la supressió, l'addició, el canvi d'ordre i la substitució d'algun element. Els alumnes esmenten 13 addicions, de les quals 8 són diferents entre elles; 9 supressions de les quals 6 són diferents; i 11 substitucions de les quals només cinc són diferents. Sembla que hi ha més una tendència a adonar-se del que s'ha afegit o canviat que no pas al que ha desaparegut, que de fet sembla lògica i que va passar desapercebuda durant l'activitat. Val a dir que sembla molt més interessant l'activitat tal com es veu un cop analitzada que no pas en la previsió inicial ja que, a la vegada, cal atorgar a les addicions i substitucions un paper semàntic molt més efectiu que no pas a les supressions (imprescindibles en l'adaptació cinematogràfica d'una novel·la).



Les pregunta 10 era conscientment massa pretensiosa. Hi era sobretot per veure si sortia alguna cosa sorprenent o interessant, i no s'intentava en cap moment exposar estils cinematogràfics de forma teòrica. Veiem que pel que fa a l'estil, els alumnes opten àmpliament per no respondre i que, quan ho fan, és amb la dicotomia antic/ modern o amb judicis de valor. Es percep en el seu subconscient una mena d'igualtat matemàtica segons la qual *antic*  $\approx$  *lent*  $\approx$  *dolent*. Constituiria un argument més pels que afirmen que un dels principals handicaps de la lectura rau en la seva radical oposició amb el format frenètic de l'actual audiovisual.

La pregunta 11 volia posar de manifest la importància de la banda sonora en la creació de sensacions i, a la vegada, reflexionar sobre la realitat del cinema mut. En aquest segon aspecte ens vàrem trobar amb un desconeixement general de com actua en els films.

La pregunta 12 volia fer notar la diferència entre dues clares maneres de narrar. La de Murnau, que equivaldria a un narrador en tercera persona, com diuen els alumnes; i la de Tod Browning, la típica narració filmic sense narrador explícit on, com escriuen els alumnes, parlen els personatges. En la tercera el joc és molt més complicat, i les respostes denoten que s'ha observat aquesta polifonia, encara que no se sàpiga explicar clarament.

Ens va sorprendre força el grau d'encert d'aquesta pregunta que semblava una mica complicada, sobretot si veiem els resultats de preguntes com la 8 o la 10.

Per acabar, voldríem elaborar uns petits apunts de valoració global de l'activitat més enllà del detall de cada ítem que hem executat més amunt.

En primer lloc, creiem que la visualització guiada amb pautes d'observació o d'altres instruments és la línia correcta d'utilització de l'audiovisual a les aules. Tal com hem anat repetint al llarg de la nostra tesi, hi ha un tipus de lectura lúdica que no cal tutoritzar però existeix la lectura metòdica que demana un exercici d'anàlisi més profund. Atès que resulta prou difícil visualitzar un text audiovisual com ho fem amb un d'escrit, l'ús d'aquests instruments ajuda a conduir la interpretació, i creiem que tot i les dificultats que hem trobat, la nostra experiència indica aquesta direcció.

En segon lloc, queda palesa l'excessiva extensió del format, que implica unes dificultats pràctiques i, sobretot, una saturació que no afavoreix la dinàmica del grup. Així com en els gèneres poètics pot resultar útil treballar amb molts textos, sembla que en el gènere narratiu s'hauria d'acotar molt més el treball ja que, en el fons, les estratègies de lectura poden desenvolupar-se també amb menys comparacions.

En tercer lloc, cal entendre que un format en la seva justa mesura potenciaria les actituds comparatives i contrastives, un dels principals objectius de l'activitat. A més a més, aquestes no es fonamenten en trets intuïtius genèrics sinó en elements textuais concrets escrits a la pauta d'observació, en els detalls de les obres que hem anat repassant.

En quart lloc hem comprovat una competència comprensiva audiovisual gairebé general, molt més elevada que la que es pressuposa quan es llegeix un text. És obvi que les versions de Browning i Coppola van dirigides al gran públic i que, per tant, no han de crear problemes de comprensió. Partint de la constatació que aquest nivell de comprensió és gairebé total (fins els alumnes d'adaptació curricular hi han reparat) sembla obvi que la principal línia d'acció didàctica hauria de ser la interpretativa.

Per acabar, hem detectat mancances en el metallenguatge literari i audiovisual. Resulta clarament preocupant que els aprenents presentin aquestes mancances. És evident que aquest grup no resulta significatiu en un element tan concret com aquest, però sembla clar que les conclusions caminen en la línia de molts comentaris entorn el poc mestratge conceptual i de coneixement del sistema dels aprenents. Més enllà de la comprensió, les traces de la interpretació literària sovint es basteixen en aquesta estructura conceptual heretada, sense la qual es fa difícil progressar. I volem remarcar que en aquest cas no es tracta de referents històrics o de vides de personatges sinó de conceptes tan elementals com tema, seqüència, conflicte, adjectiu o estil.

#### **10.4. Descripció literària del personatge i contrast amb les caracteritzacions cinematogràfiques. (1 sessió)**

##### **10.4.1. Descripció de l'activitat**

Es tracta bàsicament d'un exercici d'observació i de concentració lectora. Sovint els alumnes desatenen a les descripcions i aquestes resulten fonamentals al gènere de terror, d'aquí aquesta activitat que pretenia ser una mica lúdica.

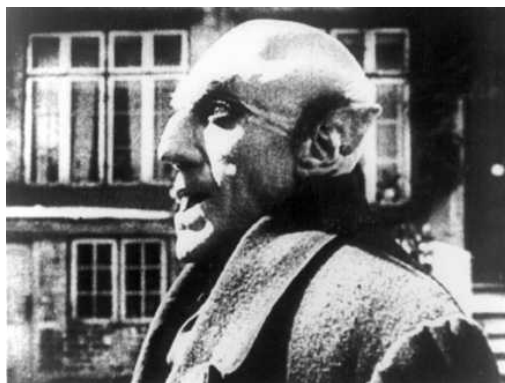
Es reparteix una impressió amb una fotografia de cadascun dels Dràcules i la descripció que hem transcrit al capítol anterior extreta de la novel·la d'Stoker. Es tracta de marcar les semblances i les diferències. L'exercici es va realitzar en grups de tres.

Després de la posada en comú, es reflexiona sobre la fidelitat de cada caracterització.

#### 10.4.2. Descripción dels resultats

Presentem la versió consensuada per tot el grup classe. Sobre la transcripció de la descripció, es marquen amb els números 1, 2 i 3 les coincidències de diferents elements amb les pel·lícules de Murnau, Browning i Coppola respectivament

“Dentro había un hombre alto [2] y viejo[1 i 3], pulcramente afeitado[2 i 3], salvo por un bigote blanco y largo[-], y vestido de negro de la cabeza a los pies[1 i 2], sin una nota de color en parte alguna. En la mano portaba una lámpara antigua de plata [3] en la que ardía la llama sin tubo ni globo de ninguna clase, proyectando sombras temblorosas y largas al parpadear movida por la corriente de aire que entraba por la puerta abierta. El anciano [1] me indicó con la mano derecha que entrase, en un gesto cortés, al tiempo que decía en un inglés excelente, aunque con una extraña entonación. (...) Extendí la mano y tomó la mía con una fuerza que me hizo estremecer[1, 2 i 3], sensación que no alivió el hecho de que su contacto fuese frío como el hielo: parecía más la mano de un hombre muerto que vivo. (página 25).



Entonces tuve oportunidad de observarlo, y descubrí en él una fisonomía muy marcada. Su rostro era fuerte, muy



fuerte, aquilino[1], con el puente de la delgada nariz muy alto[1], y los orificios nasales arqueados de una forma muy peculiar; la frente amplia y abombada[3], y el pelo escaso en torno a las sienes[1 i 3], aunque abundante en el resto de la cabeza [3]. Las cejas eran pobladas[1]; casi se encontraban sobre la nariz, con un pelo espeso que parecía rizarse por su propia abundancia. La boca, a juzgar por lo que podía verse bajo el bigote, tenía una expresión fina y bastante cruel, con dientes blancos sumamente afilados[2 i 3];



éstos sobresalían por encima de los labios, de un rojo notable, que demostraba una vitalidad asombrosa para un hombre de su edad. Por lo que respecta al resto, sus orejas eran pálidas y extraordinariamente puntiagudas en el extremo superior[1]; tenía la barbilla amplia y recia, y las mejillas eran firmes, aunque delgadas. En conjunto daba la sensación de una palidez excepcional[2].

Hasta entonces había observado la parte superior de sus manos, apoyadas en las rodillas, junto al fuego, y me habían parecido blancas y finas; pero al verlas de cerca, no pude evitar observar que eran toscas: anchas con dedos cuadrados. Aunque pareciera extraño, tenía pelos en el centro de las palmas. Las uñas eran largas y cuidadas, cortadas en pico[1]. (...) Quizá fuese debido a la fetidez de su aliento, pero me invadieron unas terribles náuseas que, a pesar de todos mis esfuerzos, no pude ocultar.” (página 27)

#### **10.4.3. Valoració dels resultats**

El principal interès d'aquesta activitat es troba en la reflexió sobre el lèxic i la seva visualització en diferents fotografies. Els tres Dràcules són fruit de la combinació de tres actors i llur caracterització. Hi ha elements de la descripció literària adaptables i d'altres menys adaptables ateses les característiques físiques dels actors, això fa que tampoc totes les decisions observables en aquest activitat puguin tenir el mateix origen. Per tot això no ens volem estendre en l'anàlisi d'una activitat que també ha de servir de contrapunt a d'altres sessions molt més carregoses.

#### **10.5. Exercici creatiu (2 sessions a l'aula, acabada a casa, corregida pel professor i revisada a casa pels alumnes):**

##### **10.5.1. Presentació de l'activitat**

Es tracta de compondre un text escrit seguint les instruccions següents:

Escriure una història de por (o el principi) de com a mínim 3 pàgines.

- Obligatori:
- Descripció d'un personatge misteriós
  - 15 adjectius que impliquin misteri
  - 1 descripció espai/temps/fenomen meteorològic
  - 5 sorolls
  - Signes de puntuació estudiats (?, ! i ...)

Cal començar la narració a classe i seguir-la a casa. El primer dels dos dies s'obliga els alumnes a fer una planificació (esquema de l'argument, caracterització personatges principals, lloc, temps...) o escriure les deu primeres línies.

El segon dia es dedica íntegrament a l'escriptura, i el professor respon als dubtes que li van plantejant els alumnes. Un cop lliurada la redacció, el professor efectua una correcció en la qual marca els elements susceptibles de revisió i proposa alguns canvis – s'han conservat aquestes anotacions a la transcripció-. Els alumnes que van presentar la redacció en el termini acordat varen poder realitzar la revisió, els altres van acabar els exercicis a la primera versió.

### 10.5.2. Descripció dels resultats

Presentem la transcripció de nou narracions amb una anàlisi d'un seguit d'elements. Per tal de triar els elements que fossin més significatius amb la nostra finalitat, hem elaborat, a posteriori i després de rellegir reiteradament les redaccions, la pauta de buidat de les redaccions (taula 38), inspirant-nos amb els trets genèrics que proposen Schaeffer i Canvat i que venim utilitzant al llarg del treball. L'única alteració que podrà observar el lector serà la desaparició de l'ancoratge institucional, que en aquest cas estaria representat pel context d'aplicació de l'experiència i per les instruccions transmeses a l'alumnat per a la realització de la tasca.

#### **Taula 38: Pauta de buidat de les narracions:**

##### 1. *Enunciador*

- *Quin narrador trobem? Quins trets característics presenta?*
- *És real, fictici, fingit?: Quins elements ho mostren?*
- *Quin tipus de focalització hi ha?*
- *Hi ha traces de narradors secundaris, de donar veu a personatges...*

##### 2. *Destinatari:*

- *apareix algun tipus de narratari explícit o implícit?*
- *s'adreça només al professor?*

##### 3. *Funció:*

- *Remarcarem una funció que anomenarem **acadèmica** i que no és altra que la de respondre a un estímul del professor i a la voluntat d'aconseguir una nota acadèmica o, simplement, de sortir del pas. exercici d'aula*

- *Ens preguntarem si hi ha quelcom més? Hi ha valors en joc? Es vol comunicar alguna cosa? De fet, es tracta de veure si el terror castiga alguna cosa o és merament casual.*

4. *Elements sintàctics:*

- *estructura: resum/esquema (si és un viatge, quins elements són presents: sortida, avís, premonició, consells/antídots, entrada al món fantàstic, trobada amb l'èsser, atac final...)*
- *articuladors temporals(subratllats a les transcripcions)*
- *presència de seqüències descriptives/estat d'ànim el protagonista...*

5. *Elements semàntics(marcats en gris a la transcripció):*

- *[A] Adjectivació estudiada (acceptarem alguns adverbis pel fet que els alumnes els varen confondre en l'activitat 2 i, possiblement, en podrien fer un ús creient que es tractava d'adjectius.*
- *[S] Sorolls*
- *[DM] Descripció meteorològica*
- *[P?]Ús intencional del signe d'interrogació*
- *[P!]Ús intencional del signe d'admiració*
- *[P...]Ús intencional dels punts suspensius*
- *[TL]Tòpics lingüístics, és a dir quan la selecció lèxica resulta pròpia del gènere de terror i no pertany a cap categoria anterior*
- *[TC] Tòpics conceptuals propis del gènere de terror no citats anteriorment. Un cop recollits en farem una subcategorització que trobareu reflectida a la valoració de resultats.*

*En els casos que indiquem una categoria entre parèntesi [(x)] volem constatar que el seu ús és clarament poc apropiat.*

*Per altra banda, també analitzarem:*

- *Referències del títol*
- *Sentit lògic del text, seguiment del sentit comú, coherència (remarcarem incoherències i mancances d'informació crucial)*

*Finalment, no ens estarem de comentar algunes característiques del text que puguin resultar significatives i/o curioses encara que no incideixin directament en la recerca.*

Basant-nos en aquesta pauta, s'han analitzat les nou redaccions seleccionades. Els documents presenten els següents apartats:

I. Transcripció de la redacció en la qual s'inclouen les següents informacions:

- a) es marquen en gris els elements semàntics significatius. Al costat de cadascun s'indica la categoria que se li ha assignat.
- b) s'han subratllat els articuladors temporals
- c) s'han marcat en groc alguns elements que després són comentats explícitament a l'anàlisi.

II. Dades objectives de la redacció: Nota que va obtenir, comentaris que el professor va fer a l'esborrany, número d'esmenes fetes a la primera versió, número total de paraules. Aquesta informació va enquadrada.

III. Anàlisi de la redacció seguint la pauta de buidat transcrit al quadre 10.15.

L'anàlisi d'aquestes redaccions suposa una de les descripcions més àmplies que es presenten en la nostra experimentació. A més a més, només es poden entendre les valoracions que apareixeran més avall després de resseguir la metodologia d'observació i de descripció de les redaccions. De totes maneres, potser la lectura de tot el material podria resultar excessiva, per la qual cosa hem decidit triar tres documents per incorporar al cos del treball i deixar la resta per l'annex 11. Concretament hem triat la redacció de la informant 10, que sembla la més reeixida; la de la informant 1 que representa el màxim seguiment de les instruccions; i la de la informant 13, que mostraria el grup d'alumnes amb dificultat a la classe.

## Transcripció i buidatge redacció Informant 1

1 **El pueblo fantasma[A]:**  
2 *Hoy día 31 de Octubre, nos vamos de colonias a un pequeño y solitario pueblo[A]*  
3 *situado en la Vall d'Arán.*  
4 Mis amigas y yo tenemos muchas ganas de ir porque hace tiempo que no organizan  
5 ninguna excursión en nuestro curso.  
6 En el autocar íbamos todos muy contentos: unos cantaban, otros hablaban ... etc...[(P...)]  
7 . De repente el autocar paró:  
8 -¡Ya hemos llegado!- dijo la profesora.  
9 Todos bajamos del autocar, cogimos las carteras y empezamos a andar hacia el  
10 albergue. Mientras caminábamos la **atmosfera[TL]** que había entre nosotros (alegría y  
11 felicidad) fue cambiando poco a poco.  
12 El **pueblo** en el que estábamos era muy raro y bastante extraño[(A+A)]. Entre nosotros  
13 íbamos comentando lo **solitario[A]** que era ese pueblo, y mi amiga dijo en broma:  
14 -Esto parece un **pueblo fantasma[A]**-. Y todos empezaron a reír, **pero** la verdad es que lo  
15 parecía, ya que, sus **calles estaban vacías, casi desiertas[A+A]**, la poca **gente** que andaba  
16 por allí, que serían dos o tres como mucho, **eran muy misteriosas[A]**, porque cuando  
17 pasabas por su lado se te quedaban mirando, te apartaban la cara y se encerraban  
18 rápidamente en sus casas, que eran también muy pocas, de **construcción antigua[A]**,  
19 como de obra vista **pero** con unos ladrillos que parecían rocas, de una sola planta, y no  
20 demasiado amplia, y con tansolo una o dos ventanas.  
21 Por fin llegamos al albergue. Cada uno se fue a su habitación a dejar las mochilas y  
22 descansar un poco.  
23 Al cabo de un rato nos llamaron para ir a cenar. Ya en el comedor, vinieron un grupo de  
24 monitores y monitoras para explicarnos el juego que íbamos a hacer dentro de un rato,  
25 al caer la noche[TC].  
26 Al principio hubo unos cuantos que se negaron a salir, ya que tenían bastante **miedo**  
27 **[TL]** porque era la noche de Halloween[TC], y además esa noche era un poco diferente,  
28 había una **luna llena[TC]**, redonda como una pelota y muy penetrante[A+A],  
29 acompañada de una **noche fría, oscura y terriblemente silenciosa[A+(A)+A]**, y si eso  
30 fuera poco se había formado una **neblina espesa[DM+A]** que impedía la visión del  
31 camino, **pero al final** los convencimos y salimos todos juntos a jugar.  
32 Después de cenar salimos todos afuera, hicimos grupos de cuatro personas y nos fuimos  
33 por ahí a buscar pistas para ganar la yincana. Cada grupo cogió un camino diferente.  
34 En mi grupo éramos mis amigas Moni, Clara y Kely. Yo iba hablando animadamente  
35 con Moni cuando nos dió por girarnos a comentarles una cosa a nuestras dos  
36 compañeras, y vimos que ellas habían **desaparecido misteriosamente[A]**. Al principio  
37 pensamos que nos estaban gastando una broma, **pero después de llamarlas y buscarlas**  
38 durante más de media hora nos empezamos a asustar mucho.  
39 De golpe escuchamos **unas voces[S]** que parecían las suyas, **pero** que desgraciadamente  
40 provenían del **cementerio[TC]**.  
41 Ninguna de las dos queríamos ir allí, **pero** decidimos que si queríamos reencontramos  
42 con nuestras amigas teníamos que ir allí a averiguar si eran ellas.  
43 Mientras íbamos hacia el cementerio, nos **aterrorizamos bastante [TL]** porque cada  
44 **sombra [TC]** que veíamos la transformábamos, nosotras mismas, en un espíritu maligno



45 [TC+A]que nos quería hacer daño, cada ruido que oíamos [S]era una extraña y  
46 tormentosa existencia maléfica[A+A+TL+A] que nos perseguía...[P...] en fin que  
47 cuando llegamos al cementerio y vimos a Clara y Kely con otras dos chicas nos  
48 alegramos muchísimo. Al llegar al sitio donde estaban todas nuestras compañeras yo  
49 me fijé en que una estaba llorando y parecía que estaba muy histérica[A]. Al llegar le  
50 pregunté:  
51 -¿Que te pasa Ana, que ha pasado algo malo?, pero nadie me respondió y volví a  
52 preguntar:  
53 -¿Alguien me puede decir que es lo que le pasa?  
54 -¿No lo sabemos es que no quiere o no puede decir nada? -dijo Kely.  
55 Ya que Ana no conseguía articular palabra, por lo atemorizada[TL] que estaba, pensé  
56 en preguntarle a su compañera Marta que iba con ella.  
57 -¿Marta tú sabes algo?  
58 Marta nos explicó que no sabía nada, dijo que ellas dos se hablan despistado del grupo y  
59 de golpe Ana desapareció sin dejar rastro alguno, que al cabo de un rato escuchó unos  
60 gritos desgarradores [S+A]en el camino y fue a ver lo que pasaba, y entonces allí se  
61 encontró con su compañera, luego fueron andando hasta llegar al cementerio y allí fue  
62 cuando se encontraron con Clara y Kely,  
63 Al final decidimos dejar el juego y volver al albergue a ver si los profesores conseguían  
64 averiguar que era lo que le pasaba.  
65 Más tarde, ya en el albergue, cuando Ana logró tranquilizarse nos contó el porque de su  
66 estado:  
67 Iba yo hablando con Marta y de repente alguien me estiró del brazo, me escondió detrás  
68 de un árbol y me tapo la boca, Gracias a que la persona que me cogió iba borracha pude  
69 escaparme, después empecé a chillar y pedir ayuda y me reencontré con Marta, y bueno  
70 el resto ya lo sabeis.  
71 Los profesores se quedaron boquiabiertos y enseguida uno de ellos preguntó a Ana:  
72 -¿Ana al menos te abras fijado en cómo era ese tipo, ¿no!?. [P!]  
73 Pero ella nos dijo que con lo asustada que estaba y lo rápido que pasó todo solo pudo  
74 fijarse que era un hombre, alto, corpulento, con pinta de loco[TC], con el pelo negro y  
75 largo; recogido en una coleta;, y que vestía unos tejanos rotos, viejos y malgastados  
76 con una chaqueta de cuero tapándole la parte de arriba.  
77 Al cabo de unos minutos llegaron los otros grupos.  
78 Nuestra maestra nos pidió, bueno más bien suplicó, que no dijéramos nada de lo  
79 sucedido a los demás, que intentáramos dormir porque al día siguiente recogeríamos y  
80 nos iríamos de aquel espantoso y tenebroso lugar[A+A].  
81 Por suerte estábamos todos tan cansados que caímos rendidos al momento de acostarnos  
82 en la cama.  
83 Pero no todo acaba aquí, al cabo de unas horas nos despertamos todos completamente  
84 asustados y pálidos[A+A].  
85 Después de hablar con los profesores de él porque de habernos levantado todos al  
86 mismo tiempo, descubrimos que todos habíamos tenido la misma demoníaca y macabra  
87 pesadilla. [A+A+TC]  
88 Nos costó mucho volver a dormirnos, pero al final no pudimos aguantar despiertos y  
89 conseguimos descansar un poco.

90 Al día siguiente lo recogimos todo, llamamos a los autocares y...[P...] para nuestra  
91 sorpresa, la *carretera* que iba hacia el pueblo estaba cortada por un **inexplicable**  
92 **hecho**[A].  
93 Así que teníamos que quedamos una noche más en aquel **viejo, incomunicado, extraño y**  
94 **misterioso pueblo**[A+A+A+A].  
95 Pasamos todo el día encerrados en el albergue y sin separarnos ni un momento los unos  
96 de los otros.  
97 Al llegar la noche, todos nos fuimos a dormir, **pero** de madrugada ¡algo nos despertó...!.  
98 [P!+P...]  
99 Los **ruidos**[S] que nos despertaron fueron unos **largos, secos y fuertes**  
100 **golpes**[A+A+A+S] en la puerta que conectaba el pasillo de nuestras habitaciones y la  
101 entrada del albergue.  
102 Por desgracia eran dos chicas que como no sabían lo ocurrido se habían negado a estar  
103 todo el día encerradas y se habían escapado por una de las ventanas, **pero** lo malo fue  
104 que hablan regresado dos y habían salido cuatro, ellas dos y sus novios. Ellos aún no  
105 habían regresado y los profesores y unos cuántos temíamos lo peor, así que el profesor  
106 de música y el de matemáticas decidieron salir en su busca, **pero** de golpe un grupo de  
107 monitores les cerró el paso, y uno de ellos dijo:  
108 -¡En este pueblo todos los jueves a partir de las 12:30 no se puede salir a la calle porque  
109 pasan cosas muy raras y quien todos los valientes que se han atrevido a enfrentarse a  
110 estos **echos antinaturales**[A] no han regreado nunca.-  
111 Todos nos quedemos parados y unas empezaron a llorar, otros no se lo creían y  
112 bromeaban sobre el tema, **otras nos preocupamos por los chicos que faltaban...** [P...]  
113 Los profesores insistieron en ir a buscarlos, ya que era su obligación vigilarlos y  
114 devolvernos a casa sanos y salvos, **pero** los monitores se lo impidieron definitivamente.  
115 Al final tuvimos que irnos a dormir. Al día siguiente, ya por la mañana, salimos en  
116 busca de nuestros compañeros, **pero** desgraciadamente no tuvimos ningún resultado  
117 positivo, así que después de discutir durante mucho rato volvimos a casa; hubo unos  
118 cuantos que querían volver, **pero** otros se negaron porque querían seguir buscando, **pero**  
119 los profesores dijeron que no nos preocupáramos más, que la policía se encargaría de  
120 devolvernos a nuestros amigos.,  
121 Después de dos semanas, hubo una noticia que nos impactó mucho, y fue:  
122 -¡Hoy en un pequeño pueblo de la Vall d'Aran se han encontrado los **dos cadáveres**  
123 **brutalmente asesinados**[TC+A] de los dos jóvenes del instituto "IES XXXXXXXXX",  
124 que desaparecieron una noche en que uno de los cursos de el ya dicho instituto, había  
125 ido de colonias.  
126 De momento la policía no tiene pruebas para incriminar a nadie, **pero** nuestros servicios  
127 están abiertos a cualquier tipo de información...,- decía la chica de los informativos.  
128 Después de eso, ¡nada volvió a ser igual...!. [P!+P...]

Nota: Not +

Comentaris a l'esborrany:

- Caram, quin final!
- Està força bé
- Hi has treballat
- Però què et passa amb els verbs?(llamemos)

42 esmenes a la primera versió

1467 paraules

## ***Anàlisi de la redacció 1***

### **1. Enunciador**

- Narrador en primera persona del plural. Narra una acció amb protagonista col·lectiu i el subjecte en primera persona amb prou penes es caracteritza (de fet, no hi ha personatges elaborats i individualitzats). Es tracta d'un narrador fictici tot i que identificable amb algun adolescent de l'IES de l'autor.
- El mateix passa amb la focalització, l'acció s'explica des d'un punt de vista col·lectiu, enara que quan el gran grup es disgrega, apareix la narradora singular.
- Aquesta primera persona del plural no sempre fa referència a tot el grup. (58 vegades en la persona plural-amb les faltes, per 5 cops la persona del singular)
- Cedeix la narració en diversos moments per referir fets que no ha vist, sense un criteri gaire clar:
  - Marta(57-61) discurs indirecte
  - Ana (66-69) discurs directe sense guió
  - Notícies (118-121) discurs directe amb guió.
- ús irregulars de guions per donar la paraula als personatges(52).

### **2. Destinatari**

- es tracta d'un destinatari no explícit, encara que l'únic raó de l'enunciació sembla ser l'existència d'un professor<sup>41</sup>.
- no hi ha traces de narratori

### **3. Funció:**

- funció acadèmica
- relatar uns fets sense que es percebi cap mena de lliçó moral. No hi ha cap raó de pes que justifiqui el que passa i que pugui generar el que entendríem per missatge.

### **4. Sintaxi**

---

<sup>41</sup> Resulta especialment curiós que els fets tenen un origen real (com a mínim en el seu principi) en unes colònies on aquesta alumna no va participar i sí que ho va fer el professor.

- No s'ha revisat la cohesió temporal. El principi en present no quadra amb la resta de la narració. Hi ha un salt a la cinquena línia que no sembla tenir cap funció narrativa concreta.
- Voldríem remarcar una curiositat: l'ús abusiu del **però**. Veiem que, aproximadament a partir de la línia 90 s'accentua el ritme narratiu, augmenten els *peròs* i desapareixen gairebé els elements semàntics. Seria un element a considerar en la pràctica pedagògica.
- Hem marcat un total de 42 marcadors temporals, que no presenten errors de consideració.

### **Esquema de la narració:**

#### **Dia 1**

- Viatge de colònies (l. 1)
- Sortida (l. 6)
- Premonició lligada a la gent del poble (l.14) ↔ Seq. Descriptiva A
- Arribada a l'alberg: es proposa un joc de nit
- Premonició lligada a l'ambient (l. 26-30) ↔ Seq. Descriptiva B
- Comença el joc de nit
- Desaparició amigues
- Entrada al món màgic (l. 43-46) ↔ Seq. Descriptiva C
- Narració atac extern a la narració principal (68-71)

#### **Dia 2**

- Reclusió a la casa de colònies
- Desaparició de 2 nois
- Avís i prohibició de sortir dels monitors.

#### **Al cap de dues setmanes**

- Desenllaç fatal extern a la narració dels protagonistes.

### **Seqüències Descriptives:**

- A) Espai, poble de destí (línies 12- 19 aprox)
- B) Hora del dia més situació meteorològica lligada a l'estat d'ànim (26-30)
- C) Estat d'ànim de les protagonistes (43-46)
- D) Assassí (72-76)

## **5. Semàntica**

- un dels elements més interessants del text és la reiteració d'enumeracions d'adjectius que remeten a l'estil d'Stokers.

- en el text hi ha diverses incoherències centrades en tot el tema policia. A partir del moment en què no marxen per culpa de l'autocar (89) les incoherències s'accentuen ja que queda clar que podrien trucar-la i no es fa fins massa tard:

- 1) un alumne és atacat i no es truca la policia,
- 2) no poden venir els autocar i no sabem quin és el "inexplicable hecho",
- 3) falten quatre nois i no se n'adonen,
- 4) els monitors manen més que els professors,
- 5) falten dos nois i se'n van a dormir "tranquil·lament",
- 6) i al final sí que poden trucar la policia,

curiosament tot això coincideix amb el moment d'acceleració narrativa

- títol: El pueblo fantasma [**lloc+element màgic**]

- 66 elements semàntics en 128 línies.

<b>A</b>  <b>37 adjectius,</b> <b>14</b> <b>combinacions</b> <b>de més d'un</b> <b>element</b>	<p><b>pueblo fantasma</b>[A]  solitario pueblo[A]  pueblo era muy raro y bastante extraño[(A+A)]  solitario[A]  pueblo fantasma[A]  calles estaban vacías, casi desiertas[A+A],  gente eran muy misteriosas[A],  construcción antigua[A],  redonda como una pelota y muy penetrante[A+A],  noche fría, oscura y terriblemente silenciosa[A+(A)+A],  neblina espesa[DM+A]  desaparecido misteriosamente[A].  que veíamos la transformábamos, nosotras mismas, en un espíritu maligno [TC+A]  era una extraña y tormentosa existencia maléfica[A+A+TL+A]  histórica[A].  gritos desgarradores [S+A]  espantoso y tenebroso lugar[A+A].  todos completamente asustados y pálidos[A+A].  demoníaca y macabra pesadilla. [A+A+TC]  inexplicable hecho[A].  viejo, incomunicado, extraño y misterioso pueblo[A+A+A+A].  largos, secos y fuertes golpes[A+A+A+S]  echos antinaturales[A]  dos cadáveres brutalmente asesinados[TC+A]</p>
<b>S</b>	<p>unas voces[S]</p>

<b>5 sorolls</b>	que nos quería hacer daño, cada ruido que oíamos [S] gritos desgarradores [S+A] ruidos[S] largos, secos y fuertes golpes[A+A+A+S]
<b>DM</b> <b>1 element</b> <b>meteo.</b>	neblina espesa[DM+A]
<b>P...</b>  <b>6 punts</b> <b>suspensius dels</b> <b>quals 5 inspiren</b> <b>intriga</b>	unos cantaban, otros hablaban... etc...[(P...)] que nos perseguía... [P...] llamamos a los autocares y....[P...] ¡algo nos despertó...!. [P!+P...] otras nos preocupamos por los chicos que faltaban... [P...] ¡ nada volvió a ser igual...!. [P!+P...]
<b>P?</b>	
<b>P!</b> <b>3 usos</b> <b>admiració, 1</b> <b>combinada</b> <b>amb ?</b>	¿no!?. [P!] ¡algo nos despertó...!. [P!+P...] ¡ nada volvió a ser igual...!. [P!+P...]
<b>TL</b> <b>5 tònics lèxics</b>	atmosfera[TL] miedo [TL] aterrorizamos bastante [TL] era una extraña y tormentosa existencia maléfica[A+A+TL+A] atemorizada[TL]
<b>TC</b> <b>9 tònics</b> <b>conceptuals</b>	al caer la noche[TC] → NIT la noche de Halloween[TC] → NIT MÀGICA luna llena[TC] → LLUNA cementerio[TC] → ESPAI MÀGIC cada sombra [TC] → AMBIENTACIÓ que veíamos la transformábamos, nosotras mismas, en un espíritu maligno [TC+A] → VISIONS pinta de loco[TC] → BOGERIA demoníaca y macabra pesadilla. [A+A+TC] → MALSON dos cadáveres brutalmente asesinados[TC+A] → MORT

## Transcripció i buidatge redacció Informant 10

### 1 El Diario de Judith

#### 2 - Viernes 25-10-02

3 Hoy hace cinco meses que salgo con un chico y creo que aún queda mucho para  
4 que lo nuestro se acabe. Este fin de semana lo vamos a pasar los dos solos en la  
5 montaña y espero que sea inolvidable porque le quiero . De nuevo escucho discutir a  
6 mis padres en el salón , ni si quiera me han preguntado donde voy, me da igual porque  
7 para ellos como si me voy y no vuelvo . Por no verles ni la cara no pienso ni bajar a  
8 cenar, les odio y aún más porque se que solo están juntos por mí y si es así...,por mi que  
9 no lo hagan, me dan pena! Voy a prepararme la mochila y me he hecho una promesa a  
10 mí misma, no pienso estar pensando en esta vida que llevan en mi familia , no voy a  
11 amargarme , prometo que no , solo yo y Borja ♥ estoy enamorada y lo importante es  
12 que por fin he encontrado a alguien que me quiere, este fin de semana será solo para  
13 nosotros dos, y por supuesto los bichitos, la arenita que se mete en las uñas, el frío, el  
14 ruído del viento ..[S+P...] se me pone hasta la carne de gallina tan solo pensarlo, pero a  
15 su lado será distinto, mejor me voy a dormir dejo la bolsa para mañana que será otro  
16 día, un bexito mi diario hasta mañana.

17 **Judi ♥ Borja**

#### 18 - Sábado 26-10-02

19 **Son las diez de la mañana y Borja viene a recogerme de aquí una hora y estoy de**  
20 **los nervios. Mama ha subido esta mañana a rallarme de que haber si nos va a**  
21 **pasar algo[TC], que si nos llevaba ella .. como si te importara pero es estúpido que**  
22 **insista sabe que he pasado . Tengo temblores y el estómago encogido, estoy a punto**  
23 **de llorar y eso no de pena sino de alegría, se que no va ha pasar nada[TC] , bueno**  
24 **sí pero nada malo , vamos a un sitio donde no hay nadie, que va ha venir el hombre**  
25 **del saco? [TC+P?] que idiotez prefiero pensar que estaremos Borja yo y la luna y**  
26 **qué pasará...lo que tenga que pasar. Estaré unos días sin escribir porque si te llevo**  
27 **a la montaña se que no escribiré pero tranquilo que cuando vuelva te lo contaré**  
28 **todo, creo que hasta el Domingo no me harás falta. Pican al timbre seguro que es**  
29 **él, me voy, chao!!!**

30  
31  
32 **Pues si, Judith se fue pero se fue para no volver[TC], hoy hace exactamente 2**  
33 **meses de ese suceso y la echo de menos, sin ella nada es igual. A las once en punto**  
34 **fui a recogerla , bajó y con un beso y las maletas en la misma puerta me recibió**  
35 **contenta y ilusionada , ¿y ahora por mi culpa? [P?] Marchó de casa sin despedirse**  
36 **de nadie, sé que no tenía buena relación en casa pero no me imaginaba que era tan**  
37 **fuerte. En el coche todo eran carcajadas y sonrisas por su parte y me alegraba de**  
38 **verla así porque hacia un tiempo que estaba un poco echa polvo. Estuvimos una**  
39 **hora y media viajando viendo los paisajes y mirando por nuestras ventanillas. Al**  
40 **llegar todo era perfecto, el día nos acompañaba, sol y cielo azul y todo un campo de**  
41 **hierba verde para nosotros dos, lo que queria ella, solo nosotros dos.**

42 Montamos la tienda , se acercaba la hora de la comida y ella preparó unos bocadillos  
43 para aguantar hasta la noche. Pasamos la tarde dando vueltas por nuestros alrededores,  
44 abundaban los árboles y los arbustos, aunque hacia sol todo estaba humedo, no se veía  
45 nada más que vegetación ninguna prueba de que viviera alguien por allí. Nadie iba a  
46 molestarnos o eso pensábamos nosotros[TC]. Llegó la noche[TC] cenamos y

47 encendimos un fuego[TC], junto al fuego estendimos una manta y miramos las estrellas,  
48 era nuestra primera noche juntos y creímos que nadie podía estropearla. Nos metimos en  
49 la tienda , me cogió la mano y noté como sudaba la palma de la suya, un roce desató  
50 algo que había estado oculto, nuestras miradas se unieron , nuestros alientos se  
51 confundían , nos besamos , mordisqueaba mis labios, la acariciaba con la yema de mis  
52 dedos por su espalda, parecía electricidad porque ese simple cosquilleo era un deseo  
53 más, piel con piel. Des de un primer momento deseé ser suyo, empecé a besar cada  
54 milimetro de su fisico que me volvía loco, le rogué que fuera mía, caímos rendidos el  
55 uno encima del otro , abrazados desnudándonos , pero en el ultimo momento ella se  
56 sobresaltó[TC] y quitandome de encima se empezó a vestir. Pensé que había hecho algo  
57 mal pero ella, asustada y temblando , solo hacía que decir que había visto una luz[TC] y  
58 que había oído algo fuera de la tienda[S]. La verdad es que yo creí que estaba loca y que  
59 realmente deliraba. Salí a ver lo que podía suceder, observé que el fuego se había  
60 parado y no hacía ni una gota de viento, nuestra manta había desaparecido y tampoco  
61 había rastro de la comida que se quedo fuera. Yo volví dentro porque no pasaba nada,  
62 algún animal pensé yo. ¡Nunca creí que alguien nos observaba, nunca creí que por no  
63 creer lo que decía me dejaría para siempre! [P!] . Intenté empezar desde donde lo deje  
64 pero ella estaba inquieta y me pidió que lo dejara, yo insistí pero al ver el fracaso lo di  
65 por imposible. Miedo, miedo , miedo[TC] es lo que repetía su boca , oscuridad[TC] era  
66 lo unico que había fuera , pánico a esa noche fría[TL+DM] , desesperación al escuchar  
67 los ruidos[TL+S] , lágrimas al ver que no estábamos solos y cerrar los ojos no servía de  
68 nada porque al abrirlos comprobabamos que no era un sueño y ojala que lo hubiera  
69 sido[TC]. Sí yo también lo oía , eran pasos[S] , era la sensación de cuando sabes que  
70 alguien te mira[TC] , la inquietud de que pasara ahora[TC] . Alguien golpeó nuestra  
71 tienda! [S+P!] Judith gritó , gritó que nos dejara en paz que si era una broma que no nos  
72 hacia gracia y que por favor que no nos hicieran nada . Eso no le sirvió de nada porque  
73 fuera quien fuera acuchilló la tienda y nos ofreció salir de ella si queríamos seguir vivos  
74 . Salí antes que ella , todo el cuerpo me temblaba y mi sorpresa fue que allí no había  
75 nadie. Escuché un ruido[S], me giré y no vi nada, noté que algo o alguien me tocaba me  
76 giré y no vi nada, pero mi asombro llego cuando entre de nuevo a la tienda y no vi nada  
77 , Judith había desaparecido! [P!] Me sentí el hombre más estúpido del mundo ¿A quien  
78 se le ocurre dejarla sola? [P?] Supongo que a mi, me equivoqué. Mientras la buscaba  
79 escuché como el viento empezaba a susurrar[S], me daba la sensación de que los árboles  
80 hablaban al mover sus hojas y ramas[S], pero lo único que no oía era a ella. De pronto  
81 apareció alguien! [P!] Era algo oscuro, estaba justo enfrente de mi, no se movía ni decía  
82 nada, estaba seguro que era él, el mismo que nos estaba haciendo pasar esta horrible  
83 noche[A]. Con el miedo atrás y el valor por delante me fui acercando a él, cada vez lo  
84 veía más claro. Ya empezaba a distinguirle las manos, la cara, sus ojos, los cuales eran  
85 grandes y en sí daban miedo[A]; sus brazos largos[A], su cuello corto, sus labios con  
86 cortes espantosos... [A+P...] No podía ni mirarlo fijamente porque parecía como si me  
87 hipnotizara con la mirada[TC]. Bajé la mirada y me cogió del cuello, me estaba  
88 ahogando, cuando me soltó caí al suelo y en un momento desapareció. No sabía donde  
89 se había metido, grité, corrí hacia el coche y le di al contacto para encender los faros  
90 para verlo todo con mayor claridad . Cogí el mobil y me asusté al descubrir que no  
91 había cobertura. Mi última alternativa fue correr hacia la carretera , no había ni un coche  
92 y el pueblo más cercano estaba a 15 minutos caminando y si lo hacía podía ser ya  
93 demasiado tarde para Judith . En realidad no había otra alternatiba pero fui con mi coche  
94 , fueron unos cinco minutos , rápidamente hablé con la primera persona que vi , me



95 llevó a comisario y al explicar mi historia aunque pensaron que estaba loco me  
96 siguieron hacía aquel lugar. Des de la comisaría avisé a mis padres y a los de Judith los  
97 cuales no quedaría mucho para que aparecieran . Llegamos al sitio donde habíamos  
98 acampado pero parecía que allí no había estado nadie , ni tienda de campaña, ni los  
99 restos de la hoguera, no había rastro de ningun objeto tan solo seguía allí mi coche y el  
100 de la policía. La policía me cogió del brazo y me hicieron subir al coche de nuevo para  
101 ir hacía la comisaría y tomarme declaración y para que les explicara porque les había  
102 mentido, pero de repente al haber un **silencio absoluto [S]** se escucho un **chillido [S]**, era  
103 Judith, golpeé a uno de los policias, bajé del coche y corrí hacia el lugar de donde venía  
104 la voz. No vi nada pero al mirar hacía arriba comprobé que algo colgaba del arbol , era  
105 ella , alguien la había colgado y desnudado para vestirla con una sabana blanca y un  
106 pañuelo de seda al alrededor de su cuello, su pelo colgaba y tapaba su cara la cual  
107 estaba llena de sangre, tenía los pies y las manos atadas con cuerdas , **parecía una**  
108 **auténtica película[TC]** pero esta vez no estaba ni en casa ni en el cine, esta vez todo me  
109 estaba pasado en mi vida . Yo solo hacía que culparme y mi primer escarmiento fue un  
110 intento de suicidio , no conseguí nada , sólo el estar ingresado un mes entero en un  
111 hospital psiquiátrico leyendo día tras día el diario de Judith porque de ella es lo único  
112 que tengo y sigo pensando lo mismo, la quiero y su recuerdo es lo que me hace  
113 permanecer vivo porque sin ella nada vale la pena.  
114

#### 115 **Lunes 13-6-02**

116 **Hoy** hemos estado hablando en clase del problema de tener **miedo a la muerte** y  
117 **cuando ha llegado mi turno lo he tenido muy claro, no tengo miedo a morir ni**  
118 **nadie hará que lo tenga, soy una chica fuerte y se que sabría afrontarlo, sea lo que**  
119 **sea. Des de que estoy con Borja mis miedos son aún menores, sé que él es capaz de**  
120 **protegerme hasta el último momento, nunca dejaría que me pasara nada malo y**  
121 **soy feliz, sé que hasta el día que me muera recordaré todo lo que estoy pasando con**  
122 **él y lo más importante es que pase lo que pase nunca te olvidaré , me voy a dormir**  
123 **que estoy escribiendo demasiadas paranoyas y por hoy ya esta bien. Un bexito**  
124 **diario, hasta mañana. ♥♥♥**

125 **Judí♥ Borja**

126 **Para Siempre**

127 **AMOR ETERNO**

Nota: Exc

Comentaris a l'esborrany:

- Com és que el Borja fa més faltes que la Judith?
- Sobretot, està molt ben lligat

Cal remarcar que en l'original, entre els diferents capítols apareixen imatges informàtiques com llunes, cors...per reproduir el que seria un diari personal d'adolescent.

Esmenes a la primera versió: 35 [1 cada 55 mots aproximadament]

1849 paraules

## **Anàlisi de la redacció 10:**

### **1. Enunciador**

- La narració alterna dos narradors:

- a) el diari personal en primera persona que narra les impressions de Judith, la protagonista
- b) l'explicació en primera persona de Borja, que narra els fets, se suposa que intercalats a la lectura que fa del diari d'ella. De fet, l'altra narradora ja no existeix, només queden els seus mots al diari, dels qual Borja manipula l'ordre, en aquest sentit, tot i que ella té la paraula en gran part del relat, es crea la sensació que tot ho percebem des del punt de vista d'ell.

- tant un com l'altre narrador (protagonistes) estan força caracteritzats, sobretot ella. Tenen un caràcter fictici, encara que representen uns adolescents potser un pèl més grans que l'autora, no gaire més.

### **2. Destinatari**

- en aquesta narració no hi ha narratari explícit però sí que es crea una certa idea que s'està explicant a algú, sobretot en les paraules de Borja, per exemple anticipant el final "pues sí, Judith se fue pero para no volver" (l. 33); o al final del seu relat quan extreu una mena de conclusió del seu estat d'ànim (línies 110-113). La pregunta és A QUI li explica, a un amic, al psiquiatra, a la policia, al jutge...?

### **3. Funció**

- *Funció acadèmica, molt més relativa que en d'altres casos. Potser és l'única redacció en la qual es perceben ganes de fer-la més enllà de l'obligació.*

- A part de les funcions que hem trobat en d'altres textos, aquí es percep que funcionen una sèrie de valors mol més desenvolupats: l'amor, la relació pares/filla conflictiva, la seguretat en aquest món i, sobretot, la mort ( o com a mínim la por a la mort).

- De fet, aquesta introducció de valors neix de la barreja de gèneres, ja que al relat purament terrorífic (les paraules de Borja) el contrapunt de Judith genera un relat on l'amor, el pseudoerotisme, la paràbola final (que de fet és força oberta d'interpretació) li donen consistència.

#### 4. Sintaxi

- Hem marcat un total de 17 marcadors temporals.
- Encara que no sigui linial, l'organització segueix plenament la lògica, però incorpora una barreja de materials molt interessant.

#### Esquema de la narració:

- 1a part(diari): - La protagonista planteja un cap de setmana d'acampada lliure amb el seu xicot per fugir de la nefasta situació familiar
- 2a part(diari): - Abans de marxar la mare es preocupa per si els passarà alguna cosa: avís/premonició/negació del perill (fins i tot ironia). Marxen.
- 3a part (narració d'ell):
  - o anticipació del final: ella no tornarà
  - o narració del viatge, de l'arribada i del sopar
  - o uns sorolls els trenquen l'harmonia en què estaven dins de la tenda
  - o algú els espia i els amenaça ↔ seq. Descriptiva A
  - o desaparició d'ella
  - o ell la busca, s'enfronta amb un home misteriós però és atordit ↔ seq. Descriptiva B
  - o busca ajut però li costa molt arribar al lloc amb la policia
  - o desenllaç: quan la policia no el creu, se sent un crit i ella apareix penjada (seqüència cinematogràfica) ↔ seq. Descriptiva C
- 4a part (diari, flash back): reflexió sobre la mort i la protecció del seu xicot per part de la noia, elaborada 4 mesos abans.

#### Seqüències descriptives:

- A) seqüència descriptiva situació de terror, basada en la juxtaposició d'elements (66-72)
- B) trobada amb l'ésser (85-88)
- C) descripció de Judith assassinada (cinematogràfica)(106-109)

#### 5. Semàntica

- caldria remarcar la seqüència narrativa eròtica (49-56) que desenvolupa un dels subtemes presents en la imatgeria terrorífica, la seva interacció amb l'instint sexual. A més a més funciona com a preàmbul magnífic a l'atac.

- com a element curiós hem volgut remarcat un fenomen present a gairebé totes les redaccions: la revisió mecànica sense aprenentatge significatiu. A La línia 92 es va marcar la incorrecció a la paraula alternatiya, no es va fer a la línia 94. A la versió definitiva només es va corregir la marcada.

- títol: El Diario de Judith **[personatge]**

- 42 elements semàntics en 128 línies

<b>A (4)</b>	horrible noche[A] sus ojos, los cuales eran grandes y en sí daban miedo[A]; sus brazos largos[A], su cuello corto, sus labios con cortes espantosos... [A+P...]
<b>S</b> <b>10 sorolls força variats</b>	el ruido del viento ..[S+P...] había oído algo fuera de la tienda[S] pasos[S] Alguien golpeó nuestra tienda! [S+P!] desesperación al escuchar los ruidos[TL+S] un ruido[S] el viento empezaba a susurrar[S] me daba la sensación de que los árboles hablaban al mover sus hojas y ramas[S] silencio absoluto [S] chillido [S]
<b>DM (1)</b>	pánico a esa noche fría[TL+DM]
<b>P... (2)</b>	el ruido del viento ..[S+P...] su cuello corto, sus labios con cortes espantosos... [A+P...]
<b>P? (3)</b>	que va ha venir el hombre del saco? [TC+P?] ¿y ahora por mi culpa? [P?] ¿A quien se le ocurre dejarla sola? [P?]
<b>P! (4)</b>	¡Nunca creí que alguien nos observaba, nunca creí que por no creer lo que decía me dejaría para siempre! [P!] Alguien golpeó nuestra tienda! [S+P!] Judith había desaparecido! [P!] De pronto apareció alguien! [P!]
<b>TL (2)</b>	pánico a esa noche fría[TL+DM] desesperación al escuchar los ruidos[TL+S]
<b>TC</b> <b>16 tòpics ben diferents</b>	a rallarme de que haber si nos va a pasar algo[TC] → AVÍS se que no va ha pasar nada[TC] → FALSA SEGURETAT que va ha venir el hombre del saco? [TC+P?] → FALSA SEGURETAT se fue para no volver[TC] Nadie iba a molestarnos o eso pensábamos nosotros[TC] Llegó la noche[TC] → NIT fuego[TC] → NIT sobresaltó[TC] hacía que decir que había visto una luz[TC] → LLUMS Miedo, miedo , miedo[TC]

	<p>oscuridad[TC] → NIT/FOSCOR</p> <p>lágrimas al ver que no estábamos solos y cerrar los ojos no servía de nada porque al abrirlos comprobábamos que no era un sueño y ojala que lo hubiera sido[TC] → MALSON FET REALITAT</p> <p>hipnotizara con la mirada[TC] → MIRADA</p> <p>sensación de cuando sabes que alguien te mira[TC] → MIRADA</p> <p>la inquietud de que pasara ahora[TC]</p> <p>parecía una auténtica película[TC] → HISTÒRIA DE POR</p>
--	--

## Transcripció i buidatge redacció Informant 13

- 1 **¿Existen los fantasmas?[TC+P?]**
- 2 Las once y media y no habia rastro de Rafa por ningún lado, estava congelada de frío,
- 3 llevaba más de media hora y sin aparecer.
- 4 Decidí que sería mejor irme a casa a descansar y así lo hice, despues de un intenso dia
- 5 de trabajo, el cuerpo sólo te pide descanso, me preparé un tazón bien caliente de
- 6 chocolate y me quedé dormida. Sentí un golpe [S] que me despertó de mi profundo
- 7 sueño; era Rafa, ya había llegado.
- 8 Estuvimos hablando hasta muy tarde ya que habíamos quedado para ir a ver la casa de
- 9 mis abuelos, ya muertos. Nos había quedado en herencia a nosotros dos.
- 10 Se había retrasado a causa de un accidente, que gracias a Dios no ha sido nada. No pasa
- 11 nada, ya híremos mañana a ver la casa.
- 12 Me levanté y cojí el coche dirección hacía la casa.
- 13 Era la primera vez que iba; la última casa del pueblo estaba a mas de dos quilometros de
- 14 donde me dirigía.
- 15 Por fin llegué, aquello estava tan solitario...[A+P...]que en ese mismo instante pensé que
- 16 nunca lograríamos vender aquello, que era lo previsto.
- 17 **La puerta era inmensa** [A], **estaba rota por un lado y oxidada**[A+A]. **Me dió asco**
- 18 **[TC] hasta abrirla. La casa estava recubierta de plantas marrones y secas, era más**
- 19 **grande de lo que imaginaba, tenía muchas ventanas y el patio estava lleno de**
- 20 **plantas muertas**[A].
- 21 En la derecha había como una especie de fuente y en la izquierda una mesa con cuatro
- 22 sillas llenas de telarañas[TC].
- 23 Decidí entrar, aquello era realmente increíble, sorprendente[A+A]. Empezó a llover
- 24 muy fuerte[DM]. Subí las escaleras, muy anchas; arriba había un cuadro con mis dos
- 25 abuelos, me quedé alucinada[A]; a la derecha del pasillo había una mesita llena de fotos
- 26 mias, hasta una que me había hecho recientemente. Entre en una habitación que había
- 27 una cama enorme y sentí muchas ganas de tumbarme y así lo hice no pasaron ni cinco
- 28 minutos que ya me quedé absolutamente dormida[TC+A].
- 29 Me despertó un terrible ruido[A+S] que procedía de la cocina, baje inmediatamente,
- 30 una viejecita, bajita; resultó ser la hermana de mi fallecida abuela, cené con ella y me
- 31 estuvo explicando que ella cuando vivían mis abuelos se intalo allí con su hija de mi
- 32 edad.
- 33 Nunca había sentido hablar de esa mujer.

34 Llegó la hora de irme, al llegar a mi casa a pesar de lo tarde que era, llame a mi madre  
35 para contarle lo ocurrido. Le expliqué con pelos y señales lo de aquella mujer. Mi  
36 madre, me aclaró que mi abuela tenía una hermana, la señora Rojelia que murió hace  
37 mucho tiempo.  
38 **No puede ser! [P!]** Así que preferí pensar que solo era una pobre **anciana mal de la**  
39 **mente[TC]**.  
40 Al día siguiente no dudé en volver a ir a aquella casa a verla. Fui pero no se encontraba  
41 allí nadie, así que tube que esperar a que llegara.  
42 Yo hice como si no supiera nada y dejé que la combersa se fuera expandiendo.  
43 Le conté lo de la casa, que la hivamos a vender y se puso muy triste y me pidio que no  
44 la vendiera, a pesar de que me diera mucha pena yo ya tenía mis ideas bien claras.  
45 A mi esa casa cada vez me dejaba mas sorprendida, la verdad. Al llegar a la casa llame a  
46 mi hermano Rafa y se lo conte todo, a lo primero se reía de mí, como siempre, pero  
47 luego se empezó a poner serio, quedamos para ir al día siguiente.  
48 Entramos a la casa y me quedé sin palabras, estaba **recubierta de polvo [TC]** como si en  
49 muchísimo tiempo no hubiera entrado nadie allí, me asomé rapidamente a la cocina y  
50 no había nada. No sabía como explicarle a Rafa, pero el se pensaba que era una broma  
51 mia.  
52 Aquella noche no pegué ojo y volví a llamar a mi madre y ella me apoyó, me dijo que  
53 seguro que había sido una **anciana loca [A]**, haciendo broma o no se qué.  
54 Pero las cosas no cuadraban la casa tan sucia y **cuando estava la vieja estava**  
55 **impecable![P!]**  
56 Necesitaba saber todo lo ocurrido así que al otro dia de buena mañana me dirijí a la  
57 casa. Le pregunté a la anciana donde había estado en todo el dia y se reía y me decía que  
58 no se había movido de allí. Estaba completamente desconcertada y no sabía ni que  
59 pensar.  
60 Pensé que si llamaba a mí hermano y no me movía de la casa sin dejar de ver a la  
61 anciana ni un solo momento, **el vería que era cierto! [P!]**  
62 No tardo en salir para la casa.  
63 Me llamo a la hora que había pinchado una rueda a un par de quilometros de la casa.  
64 Así que tube que ir a buscarle, cuando lleguamos no había ni rastro de la anciana y todo  
65 recubierto de polvo.  
66 Ya no sabía realmente que pensar.  
67 No volví a pisar esa casa nunca en la vida, pensé que sería lo mejor, porque ya  
68 empezaba a volverme loca y a no saber ni que pensar.  
69 Todavía esta la casa en venta y no se ha vendido.  
70 No creo que nadie merezca tener en su casa una anciana muerta que aparece y  
71 desaparece cuando le da la gana.

### **Anàlisi de la redacció 13**

Nota: Bé

Comentaris:

- El final un poco precipitado

59 esmenes a la primera versió, una cada 15 paraules aprox.

871 paraules.

#### **1. Enunciador:**

- Narrador protagonista fictici en primera persona del singular.
- La narració està focalitzada des del punt de vista del narrador.
- No hi ha narradors secundaris ni excessiu diàleg. Hi ha un exemple curiós de discurs indirecte lliure (11) “ya iremos mañana” que no queda clar a qui va dirigit.

#### **2. Destinatari**

- Hi ha algunes traces que deixen intuir que la història s’explica a algú, perquè de fet, la història s’explica molts anys després. Exemple: línia 65

#### **3. Funció:**

- Funció acadèmica
- És difícil intuir un missatge més enllà de transmetre una història.

#### **4. Sintaxi:**

- La sensació que dona la narració és que tot passa massa ràpid, molt viatges amunt i avall
- Hi ha un gran salt temporal al final que fa una mica inversemblant el principi (contrasta la immediatesa de la primera frase amb el *nunca en la vida* del final)
- Hem marcat un total de 19 marcadors temporals.

#### **Esquema de la narració:**

*Dia 1:*

- Plantejament:: una noia (la protagonista) i el seu germà hereten la casa dels seus avis. S’ha de visitar abans de vendre-la.

*Dia 2:*

- Entrada a la casa: molt abandonada. ↔ seq. Descriptiva A
- S'adorm a la casa(entrada al món màgic), la desperta un soroll: una vella apareguda a la casa (misteri) ↔ seq. Descriptiva B

*Dia 3:*

- la noia hi torna però no resol qui és.

*Dia 4:*

- hi van amb el seu germà i la vella no hi és

*Dia 5:*

- s'adona que la vella només apareix quan ella està sola a la casa.
- Desenllaç: no venen la casa i no resol el misteri.

### Molts anys després

- S'explica la història

Seqüències narratives:

- A) Seqüència descriptiva casa entrada (17-21)
- B) Seqüència descriptiva de l'habitació (24-26)
- C) Seqüència descripció física de la velleta (29) Molt breu.

### 5. Semàntica:

- La narració s'estructura sense reflexionar sobre un fet aparentment banal: la noia no coneix la casa dels seus avis? Segurament és una incoherència lleu, però s'hi hagués hagut d'incidir.
- títol: ¿Existen los fantasmas? [**element màgic**]
- 25 elements semàntics en 70 línies

<b>A</b> <b>11 adjectius</b>	<p>aquello estava tan solitario...[A+P...]            La puerta era inmensa [A],            estaba rota por un lado y oxidada[A+A]            plantas muertas[A]            aquello era realmente increíble, sorprendente[A+A]            me quedé alucinada[A]            absolutamente dormida[TC+A].            un terrible ruido[A+S]            anciana loca [A]</p>
<b>S (2)</b>	<p>un golpe [S]            un terrible ruido[A+S]</p>
<b>DM (1)</b>	Empezó a llover muy fuerte[DM]
<b>P... (1)</b>	aquello estava tan solitario...[A+P...]
<b>P? (1)</b>	¿Existen los fantasmas?[TC+P?]
<b>P! (3)</b>	<p>No puede ser! [P!]            cuando estava la vieja estava impecable![P!]            el vería que era cierto! [P!]</p>



<b>TL</b>	
<b>TC (6)</b>	<b>¿Existen los fantasmas?</b> [TC+P?] → <b>PERSONATGE MÀGIC</b> asco [TC] telarañas[TC] → <b>AMBIENTACIÓ</b> absolutamente dormida[TC+A] anciana mal de la mente[TC] → <b>BOGERIA</b> recubierta de polvo [TC] → <b>AMBIENTACIÓ</b>

### 10.5.3. Valoració de les redaccions

Atès el gran nombre de valoracions parcials que podem extreure de l'anàlisi d'aquestes composicions dels alumnes, hem decidit numerar-les i dividir-les en sis apartats, un de general i cinc corresponents a cada un dels nivells d'observació.

#### 10.5.3.1. Valoracions generals

1- Es constata per damunt de tot un greu dèficit en el mestratge del sistema lingüístic. Tenint en compte que els alumnes podien triar la llengua que més els convingués i que es podia consultar qualsevol tipus de documentació, els resultats són esfereïdors. Els autors d'aquests escrits estaven a sis mesos d'acabar la secundària obligatòria i, llevat d'un cas molt concret, no presentaven cap dèficit de capacitat. Tanmateix, ens trobem que 5 de les 9 mostres analitzades haurien de ser considerades com a molt deficientes. Es tracta de les redaccions 4 (1 esmena cada 7 mots), la 7 i la 8 (de les quals presentem íntegrament l'original), la 13 (1 esmena cada 15 mots) i la 15 (1 esmena cada 5 mots). Aquesta manca de domini de la normativa arriba en alguns casos a provocar problemes en el domini dels guions, per exemple, que condueixen a dificultats de comprensió (redaccions 1, 4 i 8). Només presentem una petita mostra d'alumnes, però si aquesta deficiència es confirmés en d'altres estudis més sistemàtics, caldria valorar que l'ensenyament del llenguatge està fracassant en estructures fonamentals d'una forma radical.

2- La gran quantitat d'esmenes fa impossible un seguiment del procés de reescriptura amb garanties. Si tenim en compte que no s'havia marcat tot el que era susceptible de marca, revisar 40 o 50 esmenes per alumne és impossible en la realitat actual. A més a més, aquesta realitat s'agreuja per diversos factors: el poc compromís de l'alumnat a l'hora de lliurar i de revisar els originals; la nul·la generalització de les correccions- l'hem citat en algun cas-, i la poca pràctica d'aquest procés de revisió, que esdevé normalment una tasca local fruit de la pròpia extensió de la feina. Possiblement seria versemblant començar a plantejar revisions sistemàtiques i repetitives dels

mateixos textos, reafirmant així la necessitat de seqüències extenses sobre el mateix centre d'interès.

3- Els alumnes tenen molts problemes per començar els textos. Cap dels alumnes es va fer un guió de la redacció tot i que se'ls va oferir la possibilitat. Van optar per començar de cop i presentar les 10 primeres línies. Aquest inici forçat sembla ser la causa d'algunes incoherències de diferents tipus que hem constatat entre els principis i els finals de redaccions (informants 1, 5 i 13 – incoherència temporal-, 7- error d'enunciació-). Si s'han rellegit el text, no hi han parat esment. El fet que els errors sempre es trobin en aquestes continuacions d'un inici a l'aula fa pensar que l'estratègia d'obligar a començar el text no era la més correcta, encara que no se'ns acudeixin alternatives entre d'altres raons perquè també es constata que els alumnes tenen poca tendència a aprofitar el temps a l'aula si no se'ls pressiona.

4- Sembla demostrat, tanmateix, que paucar o orientar els escrits amb trets literaris afavoreix la “qualitat” dels resultats. Caldria veure com haurien sortit els textos si s'haguessin proposat completament lliures, però a grans trets es pot dir que els informants 1, 3, 5 i 7 segueixen bàsicament les orientacions donades i el 10 ho fa al seu estil. Els informants 4, 13 i 15 ho intenten amb més o menys dificultats. Segons la capacitat de cada alumne se'n surt amb més o menys èxit (fixem-nos amb la pràctica coincidència amb els informants que presentaven més dificultats amb el control del sistema lingüístic), però sembla indicar-se la tendència que els textos són millors (entenent per millor allò més proper al que es desitjava) perquè se'ls ha guiat. Només la informant 8 (l'alumna amb una adaptació curricular més significativa) és incapaç d'entendre les instruccions- o bé les va deixar de banda -. Curiosament, seguir les instruccions tampoc assegura el millor text. El text 10 és per nosaltres el més reeixit i només va fer servir l'orientació en un sentit molt ampli. El geni literari va més enllà de pautes, però si valorem la generalitat, creiem que la focalització sobre determinats trets (en aquest cas genèrics) ha estat positiva.

#### **10.5.3.2. Valoracions sobre l'Enunciador:**

5- Els protagonistes principals de totes les històries són adolescents identificables amb els autors de les redaccions (edat, món on viuen, costums, accions...). Només en un parell de casos hi hauria una petita transgressió, presentant personatges lleugerament més grans, fet que podem considerar poc significatiu atenent al caràcter adolescent. Són justament aquests personatges els que focalitzen la narració, és a dir, els fets són vistos

des d'un punt de vista adolescent. La recurrència en aquesta circumstància només planteja el dubte de si els aprenents són capaços d'adoptar d'altres punts de vista i, en conseqüència, dominar molt més la intencionalitat enunciativa.

6- En línies generals, aquesta focalització en el protagonista condueix a la narració en primera persona, tot i que també hem trobat mostres en tercera persona. De totes maneres, el fet que més ens ha sorprès és l'abast d'aquest narrador col·lectiu en primera persona del plural. S'hi narren les redaccions 1, 3, 7 i la 4, tot i ser en tercera persona, segueix el mateix patró. L'exploració d'aquesta modalitat enunciativa deriva en diferents aspectes que creiem que tenen conseqüències didàctiques. Per exemple, aquest model de narrador implica un acte col·lectiu, fet objectiu, però alhora va associada a l'anul·lació de les individualitats o caracteritzacions dels personatges; de fet els personatges s'esvaeixen, fet que creiem que no acaba de donar gaire bons resultats.

7- Aquesta senzillesa enunciativa va associada amb d'altres observacions que hem realitzat. En primer lloc, es difumina la distància entre narradors ficticis i reals, de fet només en dos casos hi ha una gran proximitat autor-narrador (textos 7 i 10) però en els altres textos tampoc queda clar que s'hagi creat un personatge-narrador fictici. La idea que se'n desprèn és que no es reflexiona sobre aquest aspecte narratiu. En segon lloc, hi ha molt poca presència de narradors secundaris (exceptuant el text 1), la majoria dels textos es limiten a una única veu enunciativa.

8- Voldríem acabar aquest apartat comentant els dos extrems de qualitat enunciativa. El límit de la senzillesa enunciativa es trobaria en el text 15, on les traces del *jo* amb l'explicitació del pronom genera una sensació de manca de qualitat. A les antípodes, a la narració 10 trobem una exploració en la dualitat narrativa, amb dos narradors força ben travats – que a més a més impliquen una bona caracterització dels dos protagonistes -. En definitiva, les implicacions didàctiques de la nostra anàlisi portarien a pensar que caldria caminar en la direcció de focalitzar activitats d'escriptura en una diversificació de l'enunciació narrativa, ja sigui combinant narradors, distanciant la figura de l'autor de la del narrador, o qualsevol altra estratègia. Tot plegat sembla indicar que en les pròpies activitats receptores, aquest aspecte no està prou consolidat.

### **10.5.3.3. Valoracions sobre el Destinatari:**

9- Tot i que aquesta vessant de l'acte comunicatiu deu ser el menys marcat a la majoria de narracions de ficció, sobta que només en la narració 10 hi ha una certa sensació que el text va dirigit a algú. L'absència de narratori contribueix a consolidar la

sensació que el text va dirigit únicament al professor. Aquesta sensació fins i tot s'arriba a plasmar explícitament a la narració 5 on el narrador dóna per suposat que es coneix l'edat de l'autor. Els textos acadèmics només tenen un lector, que de fet és un corrector, i no hi ha més complicació. Una línia didàctica que s'hauria d'explotar és induir els alumnes que es plantejessin aquest element primordial de la comunicació i que l'introduïssin en els seus escrits. Possiblement la socialització dels textos dels alumnes, a través de lectures, reculls, publicacions telemàtiques...suposaria un gran component motivador per fomentar aquest aspecte.

#### **10.5.3.3. Valoracions sobre la Funció:**

10- Resseguint l'anàlisi dels textos, s'observa clarament que el predomini de la funció que hem anomenat acadèmica és aclaparadora. Tot i admetre que qualsevol acció que es doni en l'àmbit de l'escola té una funció acadèmica, no podem menysprear que el fonament de la comunicació és dir alguna cosa amb alguna finalitat. Si només s'escriu per cobrir l'expedient no s'assoleix un dels objectius literaris principals, la interpretació de missatges. Si es donés el cas que quan els alumnes llegissin narracions de ficció només ho fessin per obligació acadèmica, perdriem un dels elements fonamentals del fet literari. Sembla clar que cal incidir en aquest aspecte, quan s'escriu es cerca un objectiu i quan es llegeix cal extreure conclusions.

11- Cal remarcar que es pot intuir una funció secundària, la d'una certa lliçó moral, en un parell de textos. En el text 3 hi ha un càstig per entrar en una casa abandonada- que no és gaire malifeta, certament -. En el text 7 s'alliçonen alumnes que es porten malament, d'una forma prou inversemblant. Fins i tot en la narració 10, que té força qualitat, no queda clar per què els passa tot el que els passa als protagonistes. Sembla clar que cal insistir en el caràcter comunicatiu i intencional del missatge, tant en la recepció com en la creació.

#### **10.5.3.4. Valoracions sobre la Sintaxi:**

12- Predomina clarament l'estructura del viatge, la més pròpia del gènere de terror: viatge de colònies, excursió o acampada (1, 4, 10 i 15), entrada en una casa deshabitada (3, 7 i 13) i un viatge de la por a casa nostra (5).

13- En aquest viatge hi sol aparèixer la successió de la majoria de fases, però amb algunes diferències amb el que seria més o menys estàndard. Les diferències

fonamentals es trobarien en dos elements que desenvolupem a continuació: els avisos i l'atac extern.

14- Un dels aspectes més visibles d'aquestes redaccions és que els fragments o seqüències que creen més sensació d'intriga o de creació d'ambient solen anar relacionats amb un ritme narratiu lent i la presència de seqüències descriptives que actuen com a premonicions o avisos del que s'ha d'esdevenir. Podríem dir que aquests elements solen interactuar d'aquesta manera. La precipitació de la segona part del text 1 o de gairebé tot el text 7 o 13, farcits d'esdeveniments però amb poca càrrega descriptiva no ajuden a desenvolupar la intriga. Ja hem marcat a l'anàlisi que les fases de premonició, d'entrada al món màgic i en algun cas d'atac, es concreten en una seqüència descriptiva. També hem vist certs abusos d'articuladors, el *però*, el *de sobte*, quan s'acceleren els fets. És evident que els textos on no hi ha una gradació en les premonicions, costa situar el lector en la tensió necessària per gaudir d'un text: sobretot els textos 4, 8, 15, però el fet també es detecta en d'altres seqüències, per exemple el desenllaç bruscat del text 3. Tot això ens porta a pensar que els alumnes que reïxen en les seqüències descriptives, afavoreixen l'èxit de la seva narració.

15- L'altra fase poc explotada és l'atac final. En alguns casos es justifica perquè només s'ha redactat l'inici del text, però en molts d'altres simplement s'utilitza l'el·lipsi i es planteja l'atac com un fet extern del qual només es detecta el resultat. Utilitzen aquest recurs els textos 1, 3, 5 i 8. No hi ha atac als textos 4, 13 i 15. Finalment, només desenvolupen aquest component els textos 7 i 10.

16- Pel que fa als marcadors temporals, hem elaborat la taula 39, on la primera fila indica el número de narració, la segona el nombre de marcadors/nombre de línies, i la tercera el que anomenarem *proporció de marcadors temporals*, extreta del quocient dels valors de la segona fila multiplicats per 100 per afavorir la visualització. Hem arrodonit el resultat al mig punt.

**Taula 39: Proporció de marcadors temporals narracions**

<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
42/128	11/40	12/66	18/61	19/65	11/41	17/128	19/70	4/21
33	27,5	18	29.5	29	27	13,5	27	19

El que sembla clar és que la majoria de textos presenten marcadors temporals i que hi ha un nivell més o menys mitjà al voltant del 27 que es troba en 6 textos. La narració 10 està molt per sota ja que bona part del text és un diari personal on s'hi

expliquen pensaments i no fets. Les narracions 4 i 15 sí que indicarien un cert dèficit d'aquest component, tot i que tampoc creiem que es puguin extreure grans conclusions al respecte. Val a dir que, en línies generals, l'enquadrament temporal funciona als textos i només seria discutible la tendència a la repetició d'alguns marcadors, fet d'altra banda difícil d'evitar si no es treballa molt intensament. Ja hem citat al primer bloc de valoracions algunes incoherències temporals que atribuïm més al sistema d'escriptura que no pas a una manca de domini de la macroestructura narrativa.

#### **10.5.3.5. Valoracions sobre la Semàntica:**

17- La principal conclusió que es pot extreure pel que fa als títols és la poca atenció que la majoria dels informants hi atorguen. La informant 7 i el 15 ni tan sols en van posar, i el 4 ho va fer a mà per indicació del professor. Dels altres 6 resultaria inútil elaborar-ne una taxonomia, tot i que hi hem reflexionat en analitzar-les. Es constata en línies generals que el protagonisme se l'endú el personatge i el lloc, fet que d'altra banda coincideix força amb les obres del gènere actual. No se cerca en cap moment un títol suggestiu, amb ambigüitats... sinó que el títol recull l'element principal de l'acció (1, 3, 4, 5, 10). Potser el 13 seria l'únic que a través de la interrogació genera una certa creació d'expectatives. Tornarem sobre aquest component a l'exercici posterior ja que creiem que el títol, com a element central del paratext, mereix més atenció de la que li confereixen molts dels nostres aprenents.

18- Un dels elements semàntics que més poden sobtar als lectors d'aquests textos és la recurrència en incoherències poc explicables en alumnes de la seva edat. Cal matisar que és justament en la literatura fantàstica, i per extensió en el gènere de terror, on es permeten més llicències en la vulneració del sentit comú i la coherència de les narracions. Tanmateix, els casos que presentem inclouen incoherències que, al nostre entendre, no estan buscades pels autors, sinó que sorgeixen de la poca reflexió. Fixem-nos com la narració 1, una de les millors fins al seu equador, a partir d'un moment es converteix en un seguit de fets que no poden ser admesos des de la normalitat racional. Encara que sorgissin elements sobrenaturals, els protagonistes haurien d'actuar com a éssers "normals" i actualment resulta impossible que ningú no pugui trucar a la policia quan comencen els atacs. On són els mòbils? La incoherència no sorgeix del fet de no trucar sinó del fet que no s'expliqui per què no es pot trucar, que és el que pertocaria. Aquest dèficit d'explicitacions denota que no s'hi ha rumiat i que l'escriptora no és

capaç d'entendre el text com una entitat on tot ha de quedar perfectament coordinat i cohesionat.

Un fenomen similar succeeix al text 7, on no s'explicita quin món és aquell on els professors envien els seus "mals" alumnes a passar nits a cases misterioses. No es tracta que no pugui ser, es tracta que no queda clar.

A la redacció 8 el problema s'agreuja molt més, però en aquest cas tenim la coincidència que es tracta de l'alumna amb més dificultats. De totes maneres, la redacció és un clar exemple del que no hauria de ser un text: un seguit de fets clarament accidentals i sense una cohesió predeterminada.

A la redacció 13 ens ocorre el mateix que a la 7. Podem acceptar, per convenció genèrica, que la casa estigui encantada, però no podem deixar de palesar que la gran majoria de joves han anat a casa dels seus avis. En canvi, la protagonista no hi ha anat mai i no explicita cap justificació del fet.

Costa interpretar o argumentar clarament on rau la clau de volta d'aquest problema ja que segurament hi influeixen múltiples causes. És molt possible que els alumnes no estiguin avesats a tasques tan extenses i, per tant, la necessitat d'omplir l'espai disminueixi el grau de qualitat. També hem d'admetre un nivell d'implicació més aviat flux, que afavoriria aquestes rrelliscades. El manteniment d'aquests errors en les versions definitives aniria amb consonància amb el poc rigor en la revisió que hem expressat més amunt, en el sentir que els alumnes practicarien una revisió local i els costaria molt més abastar o detectar problemes més profunds del text. Sembla, per tant, que els alumnes no estan gaire avesats a entendre l'escriptura com un procés i que no mantenen una actitud gaire eficaç en el moment d'efectuar revisions.

D'altra banda, també podríem extreure la idea que els alumnes tenen unes dificultats grans per copsar la coherència global dels textos i, sobretot, per qüestionar-se sobre la versemblança del que se'ls narra i per adonar-se de la interacció entre les diferents "parts" d'un text. Si això es pogués comprovar, potser explicaríem molts dels problemes de lectura dels adolescents, ja que si en els seus textos no projecten una dimensió de coherència, és molt possible que tampoc en siguin plenament dominadors com a lectors i, per tant, els costi massa integrar totes les marques del text en el seu projecte de lectura. Ja hem exposat àmpliament a l'apartat teòric les diferents fases del procés de lectura, i concretament ens interessa la capacitat per elaborar expectatives i extreure inferències a partir de les explicitacions del text. Si quan s'escriu no es

preveuen aquestes explicitacions, caldria reflexionar sobre el domini sobre aquesta fase central de la lectura.

19- El component de què més informació podem extreure en l'anàlisi d'aquestes redaccions és sense cap mena de dubte la densitat de marques semàntiques que contribueixen a crear la sensació de terror. És així, sobretot, perquè dins de les consignes obligatòries de l'exercici, s'hi feia especial èmfasi- i fins es quantificava la presència d'aquests components -. Hem de tenir en compte, també, que els resultats de les activitats 2 i 4 afavorien aquesta presència tot il·lustrant el procediment que es pretenia generar. Hem preparat dues graelles per il·lustrar d'una manera sumària la densitat de marques genèriques a les redaccions analitzades. A la taula 40, la primera fila indica el número de l'informant, la segona el nombre de marques semàntiques en relació al nombre de línies del text; i la tercera extreta del quocient de la segona fila multiplicat per cent per afavorir-ne la visualització. Cal tenir en compte que, pel que fa al nombre de marques ens hem limitat a les que són diferents i no hem tingut en compte les repeticions dels mateixos elements, tal com queda apuntat a l'anàlisi de cada redacció.

**Taula 40: Densitat de marques semàntiques**

<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
66/128	40/57	13/66	28/61	30/65	6/41	42/128	25/70	16/21
51.5	70	19.5	46	46	14.5	33	35.5	76

La taula 41 mostra la tipologia de marques genèriques segons la categorització amb què s'ha treballat. Hem comptabilitzat, també, el total de marques relacionades amb les consignes (Adjectius, Sorolls, Descripcions meteorològiques i Puntuació) i les que hem anomenat tòpics (Tòpics lèxics i conceptuals):

**Taula 41: Tipologia de marques semàntiques**

	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	66	40	13	28	30	6	42	25	16
<b>Consignes</b>	52	28	6	18	24	2	24	19	13
<b>Tòpics</b>	14	12	7	10	6	4	18	6	3
<b>A</b>	37	16	2	6	11		4	11	10
<b>S</b>	5	4	2	5	5	2	10	2	



<b>DM</b>	1	1	1	3	1		1	1	2
<b>P...</b>	6	1	1	3	3		2	1	1
<b>P?</b>		1			1		3	1	
<b>P!</b>	3	5		1	3		4	3	
<b>TL</b>	5	1	1	4			5	1	
<b>TC</b>	9	11	6	6	6	4	13	5	3

La taula 40 ens serveix per afirmar categòricament que la densitat de marques semàntiques no assegura directament la qualitat del text, ja que un dels textos més poc elaborats, el 15, obté la densitat màxima. Tanmateix, resulta una bona xifra de reflexió. En primer lloc, podem dir que deixant de banda els textos 4 i 8, segurament els més fluixets, la resta presenten una significativa presència dels elements semàntics que s'havien reclamat, tant en quantitat com en varietat. Sense seguir estrictament les indicacions quantitatives de les consignes, sí que es pot considerar que aquestes van contribuir a la presència de determinats elements al text. Si bé és cert que cada aprenent ho elabora seguint una estètica personal, els altres 7 s'esforcen per incloure les 6 primeres categories a la redacció i, paral·lelament, n'inclouen d'altres de les dues últimes categories. Evidentment no podem considerar què hagués passat sense consignes, però el que ens interessa és que aquesta ha produït un efecte orientador positiu. La proporció de marques relacionables amb les consignes és molt superior en aquestes 7 redaccions a les estrictament tòpiques.

La lectura de les taules ens ajuda, això sí, a establir una gradació en el nivell de seguiment de les indicacions, que s'acosta molt a la gradació del nivell de les mostres i, per tant, a la riquesa de l'intertext que demostra. En primer lloc es trobarien les redaccions 1 i 3, seguides de ben a prop de la 5 i la 7, que mostrarien un nivell alt de rendiment, associat molt possiblement a alumnes amb uns hàbits adquirits com a estudiants. La 13 marcaria un nivell d'adquisició mitjà però vinculat a un bon esforç (com demostraria el clar predomini de les categories sorgides de les consignes). La redacció 10 va, també en aquest aspecte, una mica al seu aire. Podríem considerar-lo un text força autèntic perquè encara que no hi ha una densitat semàntica tan gran (fet atribuïble també a les diferents seqüències reflexives) aquesta està molt protagonitzada per elements tòpics propis de l'intertext de l'alumna i no només pels consignats pel professor. En conseqüència, hem de llegir aquest resultat en un doble sentit, una alumna

amb uns recursos adquirits força remarcables que contrasta amb uns hàbits de seguiment de consignes mitjà, al nivell del de la redacció 13. L'altra redacció fora de la gradació seria la de l'informant 15, que en el fons mostra el típic alumne amb recursos però amb un mínim interès, que resol la redacció en una cinquena part de l'espai que es reclamava, fet que la desestructura completament. Finalment, en el nivell inferior de la gradació, trobaríem els textos 4 i 8. Es tracta d'alumnes que no reaccionen a les consignes com semblaria indicar que són els dos textos on la proporció de tòpics és superior a la de marques fruit de consignes. Coincideix amb els textos menys ben resolts, o sigui, que el fet de seguir o saber seguir les consignes es va configurant com un element determinant.

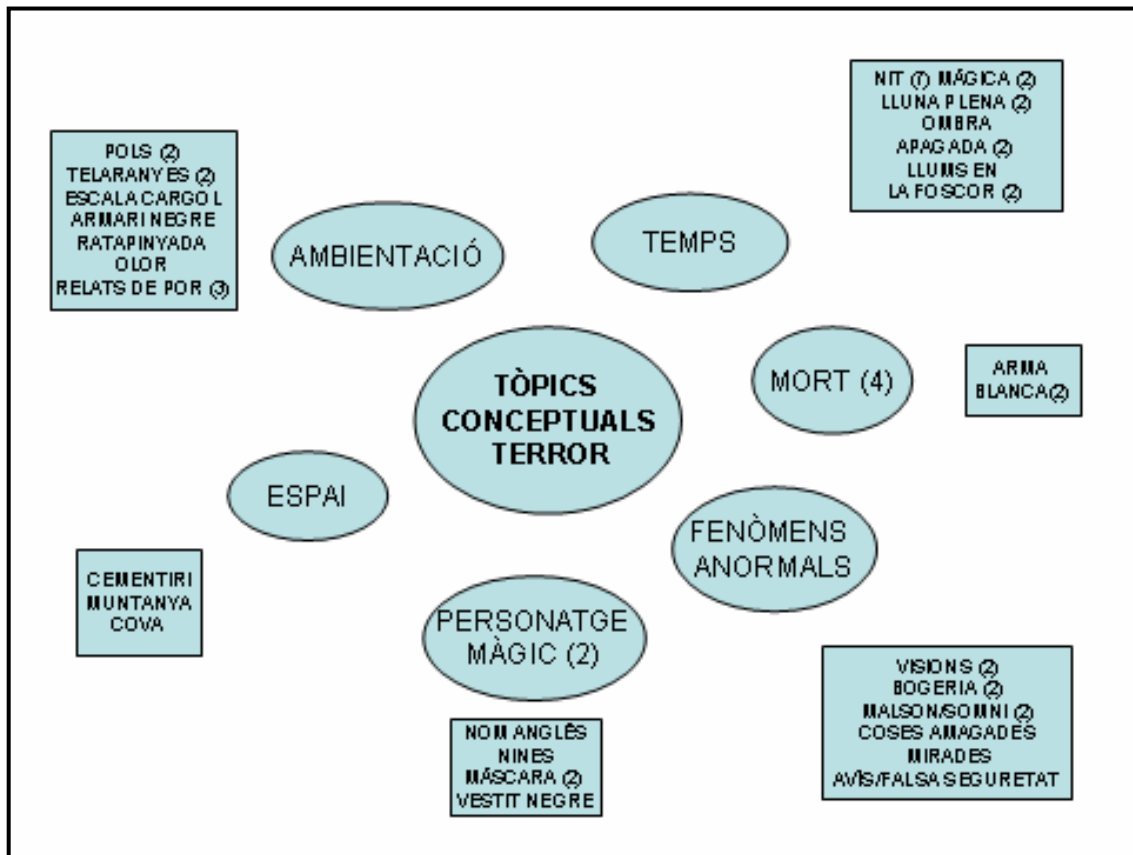
20- Un dels elements no esmentats directament en les consignes però que apareix de forma prou freqüent en alguns textos és la combinació de dues o més marques semàntiques en una mateixa seqüència, ja sigui de la mateixa categoria o de categories diferents. És un recurs utilitzat per Stoker i d'altres autors que marcaria també un nivell elevat en les redaccions, independentment que sigui motivat o no per la lectura original. En els nostres textos, qui més cops ho utilitza és la informant 1, 16 vegades, els informants 3, 10, 13 i 15 ho fan entre cinc i sis vegades, mentre que els informants 3 i 5 ho fan tres vegades. Només les redaccions 4 i 8, una altra vegada, no utilitzen cap cop aquest recurs.

21- Val la pena aturar-se una estona a sistematitzar els tòpics lèxics i, sobretot, els tòpics conceptuals que s'han anat observant a les redaccions ja que presenten una imatge força il·lustrativa del que seria l'intertext dels alumnes pel que fa referència al gènere treballat. Aprofitem, per tant, l'ocasió per llistar els resultats que, ja podem avançar que resulten prou satisfactoris. Pel que fa als tòpics lèxics (taula 42) simplement els llistem, dels conceptuals (figura 13) en presentem un mapa orientador:

**Taula 42: Relació de Tòpics lèxics**

- <i>atmosfera</i>	- <i>miedo/por</i> (4)	- <i>aterrorizar</i>	- <i>existencia</i>
- <i>atemorizar</i>	- <i>mansión</i>	- <i>misteri</i>	- <i>criatura</i>
- <i>pànic</i>	- <i>desesperació</i>	- <i>escalofrío</i>	- <i>sobresaltarse</i>
- <i>inquietud</i>	- <i>asco</i>		

**Figura 13: Mapa Tòpics Conceptuals Terror**<sup>42</sup>



## 10.6. Descripció d'un espai característic... com a contrapunt

### 10.6.1. Presentació de l'activitat

L'activitat que presentem a continuació no pertany intrínsecament a la seqüència didàctica que hem analitzat fins ara mateix, sinó que és l'activitat final d'un seguit d'exercicis centrats en la descripció d'espais que es van dur a terme a continuació de la unitat didàctica sobre narració de terror. Els protagonistes són els mateixos alumnes, unes tres setmanes després, enfrontant-se a un exercici individual d'escriptura d'una hora de durada. El format de l'exercici era proper al que entendríem per un examen, ja que l'activitat tenia una durada d'una hora i s'havia d'acabar de forma necessària. El pes de la nota arrodonia la motivació creadora per tal d'evitar manques d'inspiració massa freqüents entre els adolescents. Tots menys un, l'informant 10, van acabar l'exercici amb major o menor èxit en el termini exigut. L'anàlisi d'aquest exercici d'escriptura la incorporem bàsicament amb l'objectiu de contrastar algunes de les

<sup>42</sup> Versió ampliada a l'annex 2.

conclusions de l'apartat anterior que ens causaven alguns dubtes. S'intentaran observar recurrències en un exercici de format diferent per tal de reforçar les nostres conclusions generals. Per tal de mantenir la lògica de l'exposició, remarcarem aquests elements en la pauta d'observació que presentem a l'apartat següent. Val a dir que aquests exercicis per si sols resulten prou motivadors i suggerents en molts d'altres aspectes que deixarem de banda per no sobrecarregar les nostres reflexions.

Es tracta d'una activitat força guiada en la qual l'alumne va rebre un full amb les següents instruccions:

*Feu una descripció d'unes 250-300 paraules d'un espai característic.*

*Heu de tenir en compte el següent:*

- a) S'ha de procurar fer servir adjectius, enumeracions, comparacions...*
- b) Heu de fer servir continguts referits al màxim de sentits. Gust, tacte, olfacte, vista i oïda.*
- c) Heu de mostrar l'estat d'ànim del narrador.*

### **10.6.2. Descripció dels resultats**

Com acabem d'exposar, els elements que observarem en les narracions remetran als que ja s'han anat processant en els apartats anteriors. Vet aquí la pauta de buidatge (taula 43), que resulta una adaptació/simplificació de la taula 38:

#### **Taula 43: Pauta de Buidat de les descripcions**

##### *1. Enunciador*

- En quina persona narrativa es presenta la descripció? Quina focalització predomina?*
- es crea un narrador fictici o remet a la persona de l'autor?*
- Com es mostra l'estat d'ànim del narrador?*

##### *2. Destinatari: atesos els resultats de l'activitat anterior, no l'analitzarem.*

##### *3. Funció: atesos els resultat de l'activitat anterior i el fet que la funció anava molt predeterminada pel tipus d'exercici, no hi incidirem.*

##### *4. Sintaxi*

- Predomina l'estructura narrativa i/o la descriptiva?*

- *Quins temps verbals s'utilitzen?*
- *Hi ha problemes de coherència i/o de cohesió?*

#### 5. Semàntica

- *Recompte d'adjectius, tot distingint els que actuen com a complement del nom dels que ho fan complement verbal.*
- *Recompte de les enumeracions (només es tindran en compte si presenten més de dos components)*
- *Recompte de comparacions (ús de la partícula **com** i del verb **v. Semblar**)*
- *Recompte de les referències als sentits: Oïda, olfacte, tacte i gust. No es tindrà en compte la vista ja que de fet, resulta el més general i imprescindible en una descripció.*
- *Hi ha algun ús expressiu de signes de puntuació? (no inclourem els punts suspensius de final d'enumeració)*
- *Anàlisi del valor del títol.*

En aquest cas presentarem els resultats amb una visió conjunta ja que es tracta de mostres més breus i els elements de comparació s'han reduït sensiblement. Això ens facilitarà fer-ne una valoració global i de contrast tal com la que ens hem proposat una mica més amunt. La relació de descripcions es presenten a l'annex 12 i només en presentem una de mostra, la de la informant 7, per fer-nos a la idea del tipus d'exercici.

Per a la transcripció s'han emprat els textos definitius, les versions revisats pels alumnes seguint les indicacions del professor. Hi marquem en groc els **marcadors temporals**, en gris els **adjectius** i subratllem les **comparacions i les enumeracions**. La transcripció s'acompanya dels comentaris del professor a la primera versió així com del recompte de marques que va realitzar el professor a l'esborrany i el nombre total de mots.

#### **Transcripció descripció Informant 7**

- 1 Els amics de l'àvia
- 2 Vaig entrar en una casa dels amics dels meus avis, era una casa molt **bonica**, **clàssica** i
- 3 amb un ambient **rústic**. Però el que més em va sorprendre va ser, *la pudor del menjar,*
- 4 *de tabac, de peus, d'avi...*era **fàstigosa**, era un ambient **carregada** de moltes sensacions

5 de tota mena, era una olor que no el podies aguantar molt de temps. **Mentres** escoltava  
6 com parlaven els meus avis i els seus amics, *jo sentia molts sorolls, un soroll d'una*  
7 *rentadora, dels veïns que parlaven de balcó a balcó, la campaneta d'un gat...* Era un  
8 lloc on hi havia de tot, pudor, sorolls, etc... I a més a més era una pudor que entrava pel  
9 nas i et picava en la gola. Com que es van quedar **molt de temps** xerrant em vaig fixar  
10 en tot, *la pols que hi havia en els mobles, una de les bombetes de la làmpara estava*  
11 *fosa, la cortina plena de cremades del fum del tabac, els plats sense rentar, les mosques*  
12 *que es posaven en els plats i sota un gerro de ceràmica xinesa, de tot.*  
13 Vaig sortir de la casa i al donar-li els dos petons als avis, vaig pensar que feia uns  
14 quants dies que no es dutxaven.  
15 **Quan** estava en el carrer caminant cap a casa em semblava que tenia la pudor a sobre.

Comentaris a la primera versió:

Molt bona

Millorar: corregir les faltes i els castellanismes.

226 paraules

15 esmenes a l'original

### 10.6.2.1. Enunciador:

**Taula 44: Observació dels enunciadors de les descripcions**

<b>Infor mant</b>	<b>Persona narrativa i focalització</b>	<b>Narrador fictici o real (autor)</b>	<b>Forma de mostrar l'estat d'ànim</b>
<b>1</b>	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció- descripció	No està marcat	<i>A la primera part s'usen elements connotatius per mostrar el rebuig (impressionant, l. 3; comparacions línies 6 i 10).</i>  En canvi, al final es denota clarament que s'ho va passar bé (l. 17 i 18)
<b>3</b>	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció- descripció	La narradora és l'autora (nom de les amigues)	L'estat d'ànim es denota directament, sobretot línies 3-4 i 6.
<b>4</b>	Primera persona del singular, narrador	El narrador és l'autor (descripció)	En el primer paràgraf es percep el malestar d'una forma indirecta connotativa, per la

	protagonista que focalitza l'acció- descripció	del seu institut)	selecció d'elements (escalfor, olor concentrada). A partir del segon s'utilitza una línia denotativa d'explicitar què agrada i què no agrada.
5	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció- descripció	No està marcat	Text objectiu, on l'únic moment on queda clar el punt de vista del protagonista és en la conclusió (línies 19-20), es fa de forma denotativa.
7	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció-descripció	No està marcat	L'angoixa que provoca l'espai es percep a partir de l'acumulació de detalls de les enumeracions de les línies 4-5 i 9-12. També pels detalls del final (la pudor dels avis que li ha quedat a sobre). De totes maneres, a l'autora vol denotar el seu malestar: <i>Era fastigosa</i> (l. 4); <i>era un lloc on hi havia de tot, pudor, sorolls, etc.</i> (l. 7-8); <i>de tot</i> (l. 12). Potser resulten innecessàries.
9	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció- descripció	El narrador és l'autor (descripció del seu institut)	Text pràcticament objectiu. Només es podrien remarcar, forçant una miqueta, els adjectius <i>freda</i> (3) i <i>estrany</i> (7), que connotarien alguna sensació de la narradora.
11	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció- descripció	El narrador és l'autor (aparició de la seva població)	Denotació contínua de les sensacions del narrador: desagradable (l. 4), em posava els pèls de punta (l. 5), fastigós (l. 7), m'agradava moltíssim (l. 9), pinta boníssima (l. 12)
12	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza l'acció- descripció	La narradora és l'autora (descripció del seu espai)	Treballa amb la connotació positiva per la selecció d'elements i la denotació del seu estat d'ànim com una mena de conclusions de les enumeracions. Exemples les línies 2-4 connoten per passar a la denotació en el paràgraf següent (fins i tot amb una personificació dels pulmons). La mateixa operació es repeteix als dos paràgrafs següents. La conclusió ja suposa una denotació claríssima del pensament de l'autora, que transcendentalitza la seva observació.
13	Primera persona del singular, narrador protagonista que focalitza	Fictici	Bàsicament fa ús de la denotació des del principi i de forma recurrent (línies 2 i 3, 6, 9, 15, 20). En algun moment hi ha una lleugera

	l'acció- descripció		connotació amb els adjectius <i>pur</i> (4) o <i>increïbles</i> (7).
<b>15</b>	El text té dues parts, la primera en tercera persona (fins l. 8). Quan apareix el jo (i l'acció) passa a ser un narrador com els anteriors.	No està marcat	Contrasta també la primera part descriptiva on predomina la connotació (per la selecció d'elements i l'adjectivació generosa); amb la segona on es denota l'estat d'ànim del protagonista.

### 10.6.2.2. Sintaxi

**Taula 45: Observació de la sintaxi de les descripcions**

<b>Infor mant</b>	<b>Explicació del tipus de seqüències utilitzades, dels temps verbals emprats i de la possible presència d'incoherències</b>
<b>1</b>	<i>Descripció d'una festa</i> emmarcada en una <i>seqüència narrativa</i> (assistència a una festa fins que aquesta passa). Petit problema amb el primer "avui" i després narrat en passat ( <b>Perfet perifràstic + imperfet</b> ) el mateix autor considera el text " <i>una història</i> "
<b>3</b>	<i>Descripció de la pròpia habitació</i> , emmarcada en una <i>miniseqüència narrativa</i> d'arribada a l'habitació. Narrat en <b>Present d'indicatiu</b>
<b>4</b>	<i>Descripció de l'ambient de la classe, amb un toc argumentatiu.</i> Ambient habitual, quotidià Narrat en <b>present d'indicatiu</b> , presència de <b>gerundis i condicionals</b> .
<b>5</b>	<i>Descripció d'una botiga de portes d'alumini dins d'una seqüència narrativa</i> d'una compra. Arribada, espera, decisió, sortida, reflexió. Narrat en passat ( <b>Perfet perifràstic, imperfet</b> )
<b>7</b>	<i>Descripció de la casa dels amics de l'àvia</i> dins d'una <i>seqüència narrativa</i> d'una visita (arribada, estada, marxa, conseqüència) Narrat en passat ( <b>P perifràstic, imperfet</b> )
<b>9</b>	<i>Descripció dels espais de l'institut.</i> <i>Descripció</i> atemporal, ambient habitual. De totes maneres, els verbs que condueixen la descripció són de moviment (entrar, pujar, sortir, anar...) <b>Present d'indicatiu</b>
<b>11</b>	<i>Descripció d'un supermercat</i> dins d'una <i>seqüència narrativa</i> d'una compra



	(anada, compra, reflexió sobre el preu, tornada a casa) <b>Narrat en passat</b> (Perfet perifràstic, imperfet)
<b>12</b>	<i>Descripció del bosc</i> , no emmarcada en una <i>narració</i> . Cap al final hi ha una petita valoració. Narrat en <b>present d'indicatiu</b> .
<b>13</b>	<i>Descripció de l'Aurora Boreal</i> estructurada en dues parts, la primera s'emmarca en el primer viatge de la narradora per veure'l (narrat en <b>passat</b> ), la segona (en <b>present d'indicatiu</b> ) suposa una <i>argumentació</i> i valoració personal més atemporal sobre aquest fenomen natural.
<b>15</b>	<i>Descripció d'una sala on s'està fent una festa amb breus seqüències narratives</i> on el narrador serveix begudes i reflexives sobre el que està passant. Narrat en <b>imperfet d'indicatiu</b> .

### 10.6.2.3. Semàntica

**Taula 46: Adjectius, Comparacions i Enumeracions a les descripcions**

<b>Informant</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
Total adjectius	20	6	8	17	8	6	3	18	12	21
Adjectius que actuen de CN	10	1	2	11	6	1	1	7	4	18
Adjectius que actuen de CV	10	5	6	6	2	5	2	11	8	3
Comparacions	6	-	1	1	-	-	-	2	2	2
Enumeracions	2	1	1	2	3	2	1	1	2	1

**Taula 47: Referències als sentits a les descripcions**

A la columna de cada informant s'indica la línia de la redacció on es troba cada referència.

<b>Informant</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
<b>Total referències</b>	6	2	7	3	11	3	8	4	3	4
<b>Oïda</b>	1. 5	1. 6-7	1. 11 1.15	1. 4	1. 5 1. 6	1. 2	1. 5	1. 9 1. 12	1. 5	1. 10

					1.7 1.7					
<b>Olfacte</b>	1.3	1.2	1.2 1.2 1.2 1.3		1.3 1.4 1.4 1.4 1.8 1.13 1.15	1.4	1.3 1.3 1.3 1.3 1.8 1.9	1.5 1.7	1.4	1.1 1.1 1.2
<b>Tacte</b>			1.4	1.3 1.14		1.4				
<b>Gust</b>	1.12 1.14 1.15 1.19						1.7		1.6	

Pel que fa a l'ús expressiu dels signes de puntuació ens hem trobat amb una presència zero. Només existeixen alguns punts suspensius a les enumeracions.

**Taula 48: Recull de títols de les descripcions**

<b>Informant 1</b>	<b>La meva història comença així:</b>
<b>Informant 3</b>	
<b>Informant 4</b>	<b>La classe</b>
<b>Informant 5</b>	<b>Descripció d'un espai</b>
<b>Informant 7</b>	<b>Els amics de l'àvia</b>
<b>Informant 9</b>	<b>Descripció d'un espai</b>
<b>Informant 11</b>	<b>El super mercat</b>
<b>Informant 12</b>	<b>El bosc</b>
<b>Informant 13</b>	<b>Descripció d'un espai</b>
<b>Informant 15</b>	

### 10.6.3. Valoracions dels resultats

#### 10.6.3.1. Pel que fa a l'Enunciador

Un dels elements que més ens havia sobtat de l'activitat 5 era la gran convergència de la figura del narrador en una primera persona molt propera a l'autor del text. En aquest segon exercici la coincidència supera fins i tot les dades de l'anterior i

veiem com en tots els exercicis els autors utilitzen la primera persona i focalitzen tot el text des del seu punt de vista, només el text 15 presenta el breu fragment inicial en tercera persona, que ràpidament esdevé primera persona. Per tant, sembla clar que els alumnes, si en tenen l'oportunitat, parlen d'ells mateixos des del seu punt de vista i no exerceixen cap via de distanciament, com indica el fet que, en la majoria dels casos, el narrador s'identifica amb l'autor d'una forma clara o, com a mínim, no se'n distancia. En gairebé tots els casos es pot considerar el text com a autobiogràfic.

Pel que fa a l'últim tret que hem observat, ens trobem que la majoria dels alumnes han seguit les instruccions de mostrar l'estat d'ànim del narrador quan es troba en aquell context, només l'informant 5 i el 9 presenten una alta objectivitat. Hem aprofitat per copsar si la tècnica bàsica per mostrar aquest estat d'ànim era la denotació o la connotació. El predomini de la denotació és clar als textos 3, 5, 11, 13, mentre que en els altres casos (1, 4, 7, 12 i 15) hi ha breus dosis de connotació al principi del text però a mesura que avança les opinions es van fent més explícites. Resulta aventurat extreure conclusions d'aquesta dada però ens sembla indicar una necessitat dels alumnes per deixar les coses clares, per no obrir espais d'incertesa. Si això fos així, caldria demanar-se a què obeeix aquesta necessitat d'explicitació. Podem entendre que la capacitat de formular hipòtesis i expectatives sempre va lligada als espais d'incertesa, de manera que si els alumnes no els creen en els escrits potser tinguin problemes per resoldre'ls en els processos de lectura.

#### **10.6.3.2. Pel que fa als trets sintàctics**

En aquest cas, l'estructura de les idees havia de ser completament diferent a la de l'activitat 5, però valia la pena fixar-se en el tipus de text que proposen els alumnes i en la manera com conformen la coherència de les idees. En primer lloc, cal dir que no s'han detectat incoherències significatives en aquests textos dels alumnes. Només la informant 1 comet una incoherència temporal començant la redacció amb un "avui" que després continua en passat. Curiosament, és el mateix error que va cometre en l'altra redacció, fet que ens mostraria com la dinàmica expressiva dels alumnes es basa en la reproducció de conductes, tant si resulten adequades com si resulten inadequades, conductes que superen l'àmbit estrictament ortogràfic i/o gramatical per abraçar tota la construcció del text. De totes maneres, a banda d'aquest, diguem-ne vici, la resta de redaccions presenten una estructura i unes idees perfectament versemblants. Això ens conduiria a pensar que l'abundància dels errors en l'altra redacció anava relacionada

amb les dimensions del text: els alumnes tenen més dificultats per controlar un exercici llarg que un de curt, qüestió òbvia però que ens hauria de fer reflexionar sobre els seus hàbits escriturals: quants cops han hagut d'escriure un text de més d'una pàgina en els seus quinze anys de vida acadèmica?

Una altra dada que ens crida l'atenció és la necessitat de molts aprenents de situar la seva descripció dins d'una seqüència narrativa. Si ens fixem en les descripcions 1, 5, 7, 11, 13 i 15, i també lleugerament la 3, veiem que l'estructura del text és bàsicament la narració d'uns fets que serveixen de pretext per disposar-hi una descripció més o menys àmplia. Sembla com si realment els alumnes controlessin molt més la lògica de la narració i hi caiguessin inconscientment en una estratègia per donar coherència al text. Dels tres textos bàsicament descriptius, el 4 i el 9 refereixen al mateix tema: el propi institut, i no tenen excessiu interès. Només la informant 12 és capaç de fer una descripció mínimament interessant sense la necessitat d'inserir-la a una narració. Observem com aquesta diferència en l'estructura narrativa principal es veu corroborada per la selecció del temps verbal. Les sis redaccions construïdes sobre narracions fan ús del passat (perfet perifràstic i imperfet) mentre que les tres descripcions es decanten pel present d'indicatiu, que ofereix una impressió molt més atemporal. Justament la narració 3 resulta un híbrid perquè tot i presentar una miniseqüència narrativa, el predomini de la descripció condueix al present d'indicatiu.

Aquesta constatació ens obre diverses vies de recerca per abordar en propers estudis, ja que ens permet formular certes hipòtesis: les seqüències descriptives naturals estan subordinades a les seqüències narratives? Es treballa prou el text descriptiu a l'escola? Els alumnes que dominen la descripció tenen més probabilitat d'èxit a l'enfrontar-se a noves lectures?

### **10.6.3.3. Pel que fa a la semàntica**

El principal objectiu que ens plantejàvem a nivell semàntic en l'anàlisi d'aquests textos era observar el nivell de seguiment de les indicacions del professor per part dels alumnes. L'activitat anterior ha demostrat que les prescripcions del docent tenien diferents nivells d'incidència en els textos dels alumnes, calia veure si en un altre context es repetia la tendència.

Començarem la nostra anàlisi pel final, ja que segurament les últimes categories són les que ofereixen menys dubtes:

En primer lloc, la inexistència de cap ús expressiu dels signes de puntuació ens fa pensar que tots aquells que havíem trobat a l'activitat 5 eren fruit de la demanda del professor. Ara no se'n demanen i no n'apareix ni una mostra. Aquesta diferència sembla indicar que no és un recurs usat assíduament pels alumnes i que només s'actualitza per demanda expressa. A més a més, demostra que els aprenentatges significatius requereixen una sistematització a mig i llarg termini, és a dir, no podem donar per suposat que si un alumne aprèn un concepte o usa una estratègia un cop, ja l'ha assimilada, conclusió que alguns cops s'obvia en reflexions didàctiques.

En segon lloc, el poc interès dels alumnes pel títol ens mostra que no és un atribut del text que els sembli interessant. Dos no en posen, tres escriuen simplement "descripció d'un espai" i l'informant 1 ens ofereix el curiós "la meva història comença així" (recordem que es tracta d'una de les alumnes més proclius a seguir les indicacions del professor). Els altres quatre es limiten a citar al títol l'espai descrit (la classe, els amics de l'àvia, el supermercat i el bosc). En definitiva, es reproduïx la conducta observada a l'activitat anterior, la poca atenció al títol.

Finalment, entrem en l'anàlisi de les dades quantitatives referides als altres recursos. A primer cop d'ull, s'observa que la gran majoria intenten correspondre les indicacions del professor en major o menor mesura. Tots adjectiven i la meitat ho fan més de 12 vegades, tots usen com a mínim una enumeració, encara que les comparacions són més escadusseres. Totes les redaccions contenen referències a dos o tres sentits, encara que només quatre textos (1, 4, 7 i 11) presenten més de 5 referències a estímuls sensitius. Costa molt més extreure més conclusions irrefutables, tot i que volem deixar constància d'una sèrie de fets:

a) en línies generals, no hi ha una correspondència en el seguiment de tots els recursos. Així els textos 12 i 15 són dels més adjectivats i, en canvi, presenten poques referències als sentits. En contrapartida, el text 7 i l'11 són els que incideixen més en els sentits i es troben entre els menys adjectivats. Aquesta divergència, més enllà d'estils personals, potser s'explicaria per la dificultat dels alumnes de concentrar-se en massa coses a la vegada, de manera que cadascú potencia algun dels aspectes.

b) Malgrat les divergències, sempre hi ha textos que mostren més seguiment (l'1 i el 13) i d'altres que passen més de puntetes sobre les directrius (el 3)

c) Tot i que hem classificat els adjectius segons si eren complement nominal o complement verbal, els resultats no ofereixen significacions gaire evidents.

d) Deixant de banda la redacció 1, la presència de comparacions és poc significativa, per la qual cosa sembla un recurs infrautilitzat per aquest grup. La presència d'enumeracions és més regular i adequada al format de la redacció.

e) Els sentits més àmpliament desenvolupats pels aprenents han estat clarament l'oïda i l'olfacte. El primer és present a tots els escrits i l'olfacte a tots menys el 5, i en molts casos les referències són múltiples. Els altres dos sentits només són presents a tres textos cadascun, el que ens mostra una dificultat més gran per descriure el gust i el tacte de les coses. Curiosament, la informant 1, la que podem considerar més aplicada, incideix de forma recurrent justament en el gust. Cap alumne és capaç de representar els quatre sentits.

### **10.7. Conclusions parcials**

La primera reflexió que es deriva de l'aplicació d'aquesta unitat didàctica és la gran quantitat i riquesa d'informacions que es poden extreure dels usos corrents de les aules i que poden ser aprofitats, a través de les anàlisis pertinents, per millorar la pràctica educativa. Aquesta saturació d'informació és pròpia de l'espai de l'aula i sobrepassa infinitament les capacitats de reacció de qualsevol professional, que en la feina diària no hi pot donar una resposta satisfactòria. En canvi, sembla que s'hauria de fomentar la recerca sobre aquests documents reals d'aula i no limitar-se a presentar materials teòrics o propostes didàctiques. A la vegada, potser seria una bona via de formació del professorat la d'entrenar-lo en la reflexió sobre aquestes realitats.

Una segona reflexió que s'ha anat constatant de forma recurrent al llarg de l'aplicació és la importància del patró de classe en l'èxit de l'acció didàctica. Per patró volem indicar el format, l'estil de la sessió, en el qual s'inclou les accions del professor, la tasca que cal realitzar i l'acció que han de desenvolupar els aprenents. La nostra experiència apunta la idea que el ventall de patrons que dominen els alumnes (i segurament els professors) és més aviat limitat, i que els costa molt adaptar-se a noves situacions, sobretot quan se'ls demana un paper actiu. Al llarg de la unitat hem observat com hi ha patrons de classe perfectament acceptats pel grup<sup>43</sup>, les més destacades seria "detectar i copiar informació extreta d'un text"(activitat 2), o "redactar un text breu" (activitat 6). En canvi, hi ha hagut força problemes en formats més interactius com les

---

<sup>43</sup> Tot i que la majoria dels alumnes es coneixien, no pertanyien al mateix grup classe, per tant la dinàmica creada no està marcada per una tradició.

discussions, però també en activitats no reconegudes per l'alumnat: “categoritzar” (activitat 1), observar i prendre notes del visionat d'un film (activitat 3), “revisar textos” (activitat 5 i 6). El que més ens amoïna d'aquesta constatació és justament el desconeixement del patró proposat pel professor, que en cap cas exigia una dificultat extrema. Al costat de l'interès normatiu pels continguts, algun dia ens hauríem de plantejar que els alumnes han de ser instruïts en un ampli ventall de formats de classe, fet que els permetria abordar amb naturalitat moltes més situacions d'aprenentatge. Els alumnes estudiats demostren pocs recursos en aquest aspecte i aquesta mancança cal atribuir-la a tots els seus anys de formació. La majoria dels objectius que pretén la formació literària reclama una sèrie de formats de classe per als quals ni els docents ni els alumnes han estat preparats adequadament i sobre els quals s'hauria de reflexionar per introduir paulatinament al sistema educatiu unes rutines que complementin les actuals. La simple diferència de reconeixement del format “redacció llarga escrita a l'aula” envers “redacció escrita en un temps limitat que rebrà nota” ens fa pensar que hi ha uns buits que cal cobrir de forma sistemàtica.

La tercera reflexió, que es deriva en bona mesura de l'anterior, és que des de la didàctica s'ha d'acceptar que hi ha límits en les possibilitats d'aplicació de propostes. Cada proposta exigeix unes condicions d'aplicabilitat i massa cops no en som conscients. La il·lusió de crear un material innovador, documentat, treballadíssim no ens pot fer perdre de vista que sempre persegueix una finalitat formadora. En el nostre cas, la pretensió d'analitzar tres films a classe que ens apassionaven xocava frontalment amb els gustos i la paciència del nostre alumnat. *Nosferatu* és una pel·lícula de culte que ens apassiona, però igual que molts clàssics literaris, resultava inadequada per la zona de desenvolupament proper dels nostres alumnes. Segurament amb un film n'hi havia prou. Si l'ús del mitjà audiovisual ha de desmotivar, potser no cal. L'altra tasca irrealitzable atenent a la competència lingüística dels nostres alumnes era sense cap mena de dubtes la revisió adequada dels textos. L'estratègia correctora del professor saturava els alumnes i potenciava que es limitessin a una correcció puntual de les faltes, que d'altra banda és segurament l'únic tipus de revisió que han treballat en la seva formació. Aquesta dificultat en la reescriptura de textos ens corrobora la tesi que cal dedicar més temps a completar el procés d'escriptura i que cal estructurar molt millor les diferents fases de revisió.

La quarta reflexió, que ja hem esmentat diversos cops, és el poc mestratge metalingüístic dels aprenents. L'ortografia que els alumnes exhibeixen a les activitats 3, 5 i 6, independentment de la llengua emprada; la dificultat per identificar adjectius (activitat 2); la poca seguretat en el metallenguatge literari i cinematogràfic (activitat 3), tot ens remet a un fracàs clar del sistema educatiu en qüestions que, a priori, semblen de les més treballades a les aules.

La cinquena reflexió gira al voltant de la utilització d'instruments per focalitzar l'acció dels alumnes i dels professors. Creiem que una de les constatacions de la nostra feina és que hi ha una relació de causa efecte entre les indicacions que dona el professor, sobretot si ho fa per escrit, i les actuacions dels alumnes. Sembla que la conclusió és de poca volada però recordem la creença popular que els alumnes no escolten. Les nostres redaccions ens fan pensar que la gran majoria fan cas o intenten fer cas de les indicacions prescriptives dels docents, fet que obliga a reflexionar atentament sobre el tipus d'indicacions que se'ls dona. Una cosa molt diferent és que aquestes indicacions ajudin a generar directament aprenentatges, segurament el seu efecte és molt més limitat i actua despertant coneixements, estratègies i recursos que els alumnes tenen d'una forma *latent* i que només actualitzen si se'ls *obliga* a fer-ho. En aquest sentit, les indicacions, més enllà d'ampliar directament l'intertext de l'alumne, l'activa (ho hem vist amb els sorolls, signes de puntuació, impressions arribades pels sentits, conceptes relacionats amb la paraula vampir...) i d'aquesta activació n'obtenim resultats satisfactoris. Aquesta línia de pensament ens porta a defensar fermament les pautes d'observació (activitat 3) i les bases d'orientació (activitat 1 i 2) com a eines útils en l'activitat diària, sobretot quan s'aconsegueix que siguin els propis alumnes qui les construeixin seguint el disseny del professorat.

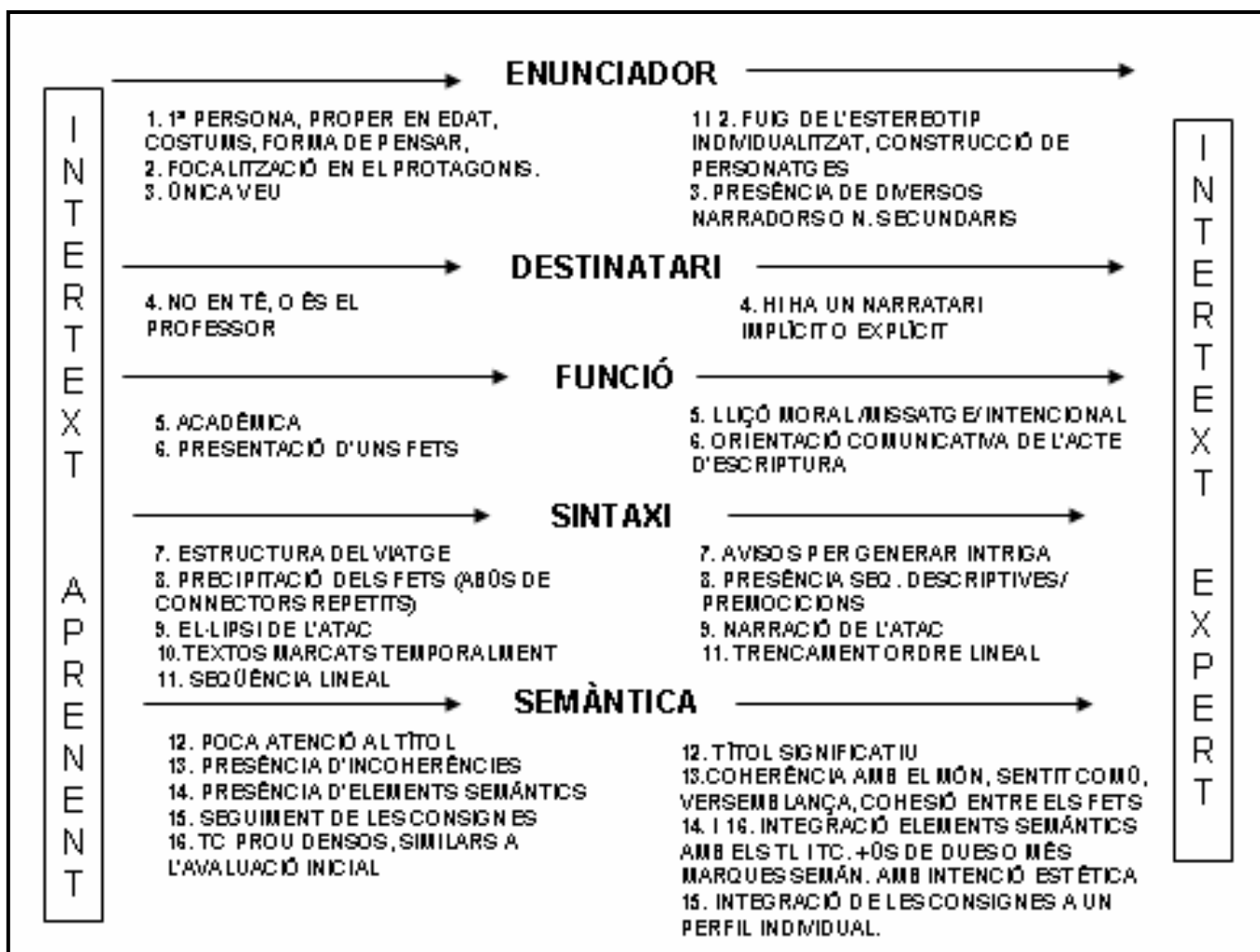
La sisena reflexió ens porta a pensar sobre el concepte de seqüència didàctica. Reconeixem d'entrada que la nostra experiència no aporta resultats definitius sobre la seva validesa però observem que la seva utilització facilita molt més que una organització fragmentada la majoria d'objectius sobre els quals hem anat reflexionant als paràgrafs anteriors. Sembla que perllongar les activitats sobre un mateix centre d'interès ha de simplificar el reconeixement de formats si són recursius. A la vegada, encadenar activitats de lectura i d'escriptura (a banda d'integrar dues de les competències bàsiques fonamentals) permet la creació i utilització d'instruments



d'orientació com els que hem descrit més amunt. D'altra banda, observem com aquestes seqüències d'aprenentatge no es basen únicament sobre un centre d'interès conceptual sinó que s'articulen al voltant de la focalització sobre les diferents fases del procés de lectura i d'escriptura. Un cop coneguda la base del tema, ens hem pogut dedicar a formular expectatives (activitats 1, 2 i 3), a fixar-nos en el detall tot detectant explicacions i extraient inferències (activitats 2, 3, 4, 5 i 6), a comprendre missatges (activitats 2, 3 i 4) i sobretot a interpretar i generar zones d'interpretació (activitats 3, 5 i 6) a partir del treball comparatiu. És per això que entenem que quan es confeccionen unitats didàctiques, la seva coherència ha de raure a la vegada en continguts conceptuals i continguts procedimentals com a mínim.

Per acabar, gosàriem presentar la figura 14, que integra les vies de desenvolupament de l'intertext narratiu en el gènere de terror en els diferents aspectes que hem estat treballant en aquesta seqüència didàctica. Es tracta d'un quadre molt elemental i d'un abast molt concret, però creiem que dibuixa d'alguna manera el procés d'aprenentatge dels alumnes i esbossa línies d'intervenció didàctica, tant en la recepció com en la creació de textos.

Figura 14: Línies d'intervenció didàctica <sup>44</sup>



La principal validesa d'aquesta figura 14 estriba en què s'extreu d'actuacions efectuades pels propis alumnes en les redaccions que hem analitzat. Davant de cada factor tractat, s'han produït diverses realitzacions, unes de més elementals i d'altres de més elaborades literàriament. El quadre vol mostrar a la primera columna les actuacions predominants en els aprenents que hem analitzat, allò que plausiblement s'ha d'entendre com el moment d'aprenentatge on es troben la gran majoria de l'alumnat (només hem obviat actuacions puntualment gens reexides), d'aquí que l'hàgim entès com l'intertext aprenent en vies de desenvolupament. Com mostra el quadre, aquest intertext es pot enriquir en moltes direccions (n'hem explicitat 16). De totes maneres, aquestes línies de millora no són abstractes ni teòriques sinó que les han practicat un o més dels seus propis companys, de manera que es pot entendre que estan en la zona de desenvolupament proper del grup classe. Entenem que l'intertext expert estaria

<sup>44</sup> Versió ampliada a l'annex 2.

composat per molts elements més, però en aquest cas seria interessant focalitzar el desenvolupament dels alumnes en aquestes direccions, la majoria de les quals admeten transposicions didàctiques clares, per exemple:

1. Fomentar el distanciament narratiu.
2. Fomentar la interacció de diversos narradors o punts de vista.
3. Induir els alumnes a establir un destinatari de les seves narracions.
4. Reflexionar sobre la funció comunicativa dels textos.
5. Treballar de forma intensiva la introducció de seqüències descriptives dels avisos, premonicions i atacs dels elements terrorífics.
6. Proposar formes alternatives a l'ordre linial.
7. Treballar intensament la reflexió i la producció de títols.
8. Explorar la coherència dels textos i els límits de la versemblança.
9. Fomentar la relectura dels propis textos per assegurar aquesta versemblança.
10. Observar els elements semàntics introduïts i de les diverses possibilitats de funcionament.
11. Potenciar la duplicació de marques semàntiques per obtenir efectes més contundents.
12. Fomentar la reflexió sobre el seguiment de les consignes i el seus resultats.

Si aquests resultats fossin contrastats i enriquits per altres treballs de camp similars, es podria establir una línia de formació basada en la pròpia realitat de les aules i no únicament en els prerequisits filològics. Complementàriament, aquesta experimentació extensiva a diversos gèneres narratius permetria definir línies de millora de les actuacions dels alumnes molt més perfilades i contextualitzades.



## **11. CONCLUSIONS: UNA SÍNTESE PER SEGUIR EL CAMÍ**

Tan afortunados somos los profesores de literatura, que tenemos en nuestro poder dos exquisiteces: una obra de arte literario, resultado creador de una especial sensibilidad; y de otra parte, la suprema obra de arte, también resultado creador de especial sensibilidad, que es un ser humano a quien enseñar. (Viñalet 2004:15)

Set anys després de la inquietud inicial, arribem a les conclusions de la tesi doctoral. És el moment oportú per reprendre la gènesi del nostre treball. Teníem una necessitat, la pròpia formació professional, i una intuïció, una proposta alternativa a la formació literària de l'alumnat de secundària. Aquesta necessitat i aquesta intuïció ens feren traçar un camí estructurat a partir dels objectius presentats al capítol 1 i resseguit a través de la metodologia qualitativa, que ens va semblar la més adequada. La pròpia naturalesa del camí ens ha obligat a redactar conclusions a la majoria de capítols, per bé que ja hem insistit reiteradament en el creixement global del text. Els capítols 2, 3, 4, 5, 6, 8 i 10 contenen apartats de conclusions parcials que es podrien haver recollit perfectament en aquesta conclusió final. De totes maneres, el volum d'aquest escrit ja excedeix amb escreix el que ens havíem proposat inicialment, per tant, intentarem simplement recollir el més transversal i significatiu del procés, i remetem a les conclusions parcials per a tot allò que faci referència a detalls de la recerca.

Tota la tesi configura d'alguna manera l'informe final de la nostra recerca acció, amb la qual cosa ara només voldríem valorar si hem donat resposta a la nostra necessitat professional i si hem encertat amb la nostra intuïció. Per dir-ho clar i català, voldríem escatir què hem après i valorar si l'organització a través de seqüències didàctiques fonamentades sobre els gèneres literaris que hem postulat ha resultat prou reeixida per animar-nos a continuar en aquesta línia.

### **11.1. La tesi com a procés de formació**

Òbviament, un procés de creixement personal no es pot desvincular de la resta de tasques professionals que s'han anat realitzant durant set anys, per tant ens concentrarem en aquells aprenentatges que es poden deduir directament de les dades de la recerca. Passem a desenvolupar-los directament.

## **1. Les creences i els judicis intuïtius juguen un paper central en el món de l'educació.**

La tesi doctoral forma part d'un gènere textual caracteritzat pel caràcter científic, però costa molt acostar-se a la pretesa objectivitat científica envoltat pel pes d'afirmacions que resulta impossible verificar irrefutablement. Al món educatiu no hi ha, ni hi poden haver, conillets d'índies ni experiments de laboratori i la metodologia qualitativa de la qual hem intentat impregnar-nos sembla una de les poques vies coherents que resta per acostar-se a la realitat. La majoria d'afirmacions que es recullen a la present tesi, les que apareixen a l'apartat teòric o les que expressen els professors informants són perfectament discutibles i creiem que el nostre treball ha intentat mostrar sempre que ha estat possible el contrast de parers d'ordre intuïtiu. En aquest sentit, pren pes la decisió de fomentar la descripció, tant pel que fa al trasllat de les fonts bibliogràfiques, com a l'observació dels currículums, a les opinions del professorat o a les mostres de documents dels alumnes. Davant de la diversitat de parers, no ens creiem autoritzats per infravalorar-ne cap, encara que tampoc neguem la nostra aposta per unes determinades tesis. Voldríem recuperar una bona mostra d'aquestes creences que han sobrevolat la nostra tesi, i que planen sobre tota l'acció didàctica, per demostrar clarament el seu pes sobre l'educació:

- No hi ha acord sobre el cànon escolar que ha de servir de bastiment de la formació literària. Hem vist com no n'hi ha entre la bibliografia, ni entre els professors ni sembla clar que el currículum sigui coherent amb el que ell mateix postula.

- Existeix avui encara una gran polèmica sobre la validesa de l'anomenada literatura infantil i juvenil per a la formació literària de l'alumnat.

- No s'ha establert cap marc complet d'organització i de seqüenciació dels continguts que han de servir per a la formació literària.

- Existeixen una gran diversitat de tendències didàctiques, propostes de tasques, comportaments de professors, formes d'aprenentatge dels alumnes que fan difícil la defensa d'una única lògica pedagògica. Sembla que en el moment present només una concepció eclèctica de la formació literària pugui recollir el suport de bona part dels estudiosos i dels professionals.

- No queda clar quin és l'estil de classe que s'ha de fomentar des de les institucions i que ha de defensar el professorat, així com no sembla haver-hi acord sobre les condicions de treball que s'hi relacionen.

- Fugint del que seria políticament correcte, no queda clar si la formació literària ha de ser un objectiu fonamental adreçat a tots els alumnes o resta dedicat únicament als més proclius.

- No s'ha esbandit encara la polèmica sobre el pes que han de tenir els coneixements històrics en la formació literària obligatòria dels nostres adolescents. Potser aquest és un dels elements de discussió on les posicions estan més allunyades i fins i tot arribaríem a dir, semblen irreconciliables.

Sembla indiscutible el pes específic de la creença i el seu valor per fomentar reflexions, aprenentatges i progressions, d'aquí la gran quantitat d'estudis relatius a aquest component que es realitzen en l'actualitat. Tanmateix sembla desitjable vestir al màxim possible aquestes creences, per òbvies que semblin, de dades fiables extretes de la realitat de les aules. Les dades de la nostra recerca, com les dades de la majoria de recerques que hem consultat, són locals, discutibles, parcials, reduïdes, potser subjectives... per això hem procurat que, com a mínim, fossin el més autèntiques possible, d'aquí l'interès pels exercicis dels alumnes en un context 100% real, amb el seu professor i amb la seva avaluació final.

## **2. L'activació dels coneixements previs té una gran importància a l'hora de realitzar una tasca.**

A les dues seqüències didàctiques que hem experimentat, les aportacions prèvies de l'alumnat han estat prou significatives, en contra d'una opinió més o menys estesa segons la qual els alumnes mai saben res. L'estudi més aviat apunta a una dificultat d'activació d'aquests coneixements, sobretot conceptuals, que afavoriria el procés d'ensenyament aprenentatge. Els alumnes tenien més o menys clars els tres gèneres dramàtics principals (capítol 8), i identificaven amb relativa facilitat els components del vampirisme (capítol 10), només calia deixar un espai de temps i transmetre la instrucció adequada per activar-los correctament. Si, com s'ha postulat diversos cops al treball, l'anticipació resulta vital en el procés de comprensió de textos, aquestes activitats d'ancoratge esdevenen del tot imprescindibles en qualsevol seqüència didàctica. No podem concretar quina ha de ser la seva extensió, format o durada, però en els dos casos que hem treballat, s'ha exigat el suport escrit, fet que ha funcionat. Les paraules se les enduu el vent, diuen, i més en una classe, podríem afegir; en canvi, fixar els coneixements previs per escrit s'ha mostrat una bona estratègia d'aula. Hem observat, a més a més, que aquests coneixements previs s'han anat retrobant al llarg de les dues

seqüències didàctiques, ja sigui quan es comentaven macroestructures teatrals com quan els alumnes utilitzaven tòpics conceptuals del terror a les seves narracions. No volem reinventar el constructivisme, però creiem que la nostra tasca s'hi avé en tots aquests moments.

La mateixa coherència de coneixements previs es troba entre el professorat. En aquest cas no es pot dir que hi hagi problemes d'activació, ja que ells ja han desenvolupat les seves estratègies per fer-ho. Així doncs, la formació de cada professional incideix decisivament en la seva pràctica, com veurem una mica més avall.

Dins dels coneixements previs d'alumnes i professors es troben les diferents referències que hem anat fent als formats o patrons de classe. Ja al capítol 5 havíem contraposat dues maneres extremes d'entendre l'acció didàctica (tradicional i nova, en deien tant Cassany i al. com Perrenoud). Al llarg de la implementació de les seqüències s'han assajat formats dels dos tipus. En línies generals, el formats *control escrit individual, extreure d'un text i copiar mots relatius a un tema, escriure un text curt en un temps determinat* funcionen plausiblement. En canvi, *recercar i organitzar idees prèvies, escriure textos llargs, discutir sobre les característiques d'un text o d'un film...* costen molt més de tirar endavant per part d'aquest professor amb els mateixos alumnes. Tot això ens condueix a pensar que a banda d'una renovació de continguts, potser cal una reflexió i una renovació de formats, encara que aquesta sigui ostensiblement més costosa: *El saber-los contenidos- ofrece "una variable de control muy sensible" que permite obtener efectos espectaculares con menores gastos y sobre el cual la instancia política tiene asegurado "el control" por medio de los programas y de sus comentarios oficiales y los manuales que los explicitan. Contrariamente, los "métodos" que ocupan cierto lugar en el "interior" de la noosfera constituyen un medio de acción "muy poco efectivo"* (Chevallard, 1991). Tal com passava amb els coneixements previs dels alumnes, obviar-los suposa un empobriment de l'acció educativa. Deixar de banda que alumnes i professors hem estat entrenats en uns determinats formats de classe des de temps molt llunyans suposa no adequar-se a la realitat. Cal adonar-se que cada format conté unes determinades potencialitats i que, segurament, el format que s'ha vingut a dir tradicional (classe monopolitzada pel professor, estructura conversacional de pregunta-resposta-confirmació, estructura de classe basada en explicació-exercicis-avaluació individual-nota,..) funciona perfectament per a la transmissió de continguts i per al control de la classe. De la nostra recerca, sembla desprendre's la idea que qualsevol proposta alternativa que requereixi



uns formats de classe diferents exigeix un entrenament extens per part del professorat i de l'alumnat per tal de funcionar òptimament. D'aquí potser que algunes de les activitats de les nostres seqüències de les quals pensàvem extreure més informació no hagin resultat tan riques. Caldria veure, a més a més, en quines condicions resulten possibles formats interactius, d'atenció a la individualitat en grups de 25 alumnes en plena adolescència... tot i que això excedeix en gran mesura l'abast de la nostra tesi.

### **3. Hi ha una gran relació entre les accions i les reaccions que es donen al món educatiu.**

Redactar aquesta frase a les conclusions d'una tesi doctoral pot escandalitzar per banal. Tanmateix, recordem que una de les peces clau de la fracassada LOCE va ser carregar les tintes sobre l'esforç de l'alumnat, donant a entendre que era el principal culpable de la situació del sistema educatiu. La creença segons la qual és independent el que es faci des de les institucions educatives (governos i també professors) del que s'obtingui no s'adiu amb els resultats de la nostra recerca.

Hem anat marcant diferents moments on accions clares del professor conduïen a reaccions de l'alumnat. Potser la mostra més clara era la que es traçava al llarg de la seqüència dedicada al gènere de terror. Recordem que quan el professor demana l'ús intencional de signes de puntuació (narració llarga de terror) n'apareixen a la majoria de textos i que quan no se'n fa una demanda explícita (descripció d'un ambient) no n'apareix ni un, poques setmanes després, en un text susceptible d'incorporar-ne, la descripció subjectiva. Si a això li adjuntem la constatació d'una tendència al seguiment més o menys general de les consignes del professor, podem convenir que les accions han suposat reaccions, fet que no implica necessàriament ni que siguin exactament les reaccions esperades pel professor ni que generin aprenentatge significatiu, sigui dit de passada. El mateix mostren la majoria d'informants de la seqüència teatral, que s'han apropiat de bona part dels continguts que s'havien aportat a l'aula al llarg del procés d'ensenyament aprenentatge.

Curiosament, una situació similar succeeix amb els professors. Cadascú actua en consonància amb la seva formació, de manera que apareixen casos molt particulars com el gran ús que fa el professor P-7 de la literatura juvenil, ell que en cita tants títols. En consonància, era lògic esperar que un professorat format en les facultats de filologia, que ha superat unes oposicions amb un temari coherent amb la seva formació i que ha d'implementar uns currículums on el pes de l'historicisme és tan fort, mostrés la seva

formació històrica en l'ús de conceptes, en la seva definició del cànon formatiu i en l'ús que fa dels textos, per exemple.

Per tant, podríem defensar la idea que, en la majoria de casos, les accions dels professors, i dels formadors, impliquen reaccions dels aprenents en una direcció propera a l'esperada. Evidentment, el grau d'excel·lència d'un alumne se sol mesurar pel grau d'adequació entre aquestes accions i aquestes reaccions, amb la qual cosa es pot dir que hi ha un percentatge fluctuant d'alumnes que no generen aquesta reacció esperada, que sol coincidir amb els que fracassen. Al treball, i sobretot al capítol 10, hem constatat la gran diversitat en el fracàs de l'alumnat. No disposàvem de massa informants però realment conformen un ventall increïble de matisos del que es pot trobar en una aula, fet que qualsevol persona que es vulgui introduir al món de la didàctica hauria de tenir present en tot moment. Podem recordar simplement aquestes tipologies d'inadequació acció/reacció. El cas paradigmàtic era el de la informant 8, incapaç de seguir les instruccions. Però ens adonàvem d'altres casos molt més complexos. La informant 10 era capaç de fer un bon text de terror però a la seva manera, sense seguir "gaire" les pautes, i dies després negar-se a presentar la descripció. Aquesta patologia adolescent sol conduir al fracàs escolar. També observàvem el cas de l'informant 15, el qual entén perfectament la instrucció però opta per simplificar-la. Sobta també, l'errada sistemàtica de la informant 1 pel que fa a la coherència temporal, fet que demostra que hi ha una manera d'actuar pròpia de cada alumne, que va molt més enllà de factors mecànics com l'ortografia i que cal detectar si volem aconseguir reaccions adequades i individualitzades. Es tracta del mateix fenomen que observàvem amb l'alumna 27, la qual insistia en un modus operandi bàsicament memorístic malgrat les instruccions dels exercicis.

Hem vist també que les accions administratives potents, com és per exemple la selectivitat, també arribaven amb força al professorat i, consegüentment, a les aules.

Si s'admet aquesta relació acció/reacció, cal tornar a remarcar el valor de les consignes com a motor per moure els alumnes en una determinada direcció. Hem defensat una filosofia en la qual caben tasques obertes, però ha de quedar clar que aquestes no poden ser lliures. El professor ha de tenir clar en cada moment què vol aconseguir i idear la consigna adequada ja que d'ella pot dependre la capacitat de l'alumnat per activar la reacció que s'espera. El resultat de les dues redaccions que hem presentat al capítol 10 suposen un èxit de les consignes, per tant, caldria apostar-hi, això sí, sense fer-les tan complexes que la majoria d'alumnes no les puguin seguir (hem

observat diversos moments de sobrecàrrega cognitiva, per exemple a la redacció de les descripcions). Cal entendre que tant els alumnes com els professors tenim una capacitat limitada per assumir els canvis.

#### **4. Una actitud atenta i oberta pot reportar al professorat aprenentatges fruit de la seva acció educativa.**

A les nostres conclusions parcials dels capítols 6, 8 i 10 hi ha força resultats que no esperàvem trobar i que no ens haguessin pogut enriquir si haguéssim seguit una metodologia de recollida de dades i un protocol de buidatge completament tancat. Voldríem recuperar algunes d'aquestes experiències ja que, encara que semblin superficials a un possible lector, en el moment de trobar-nos-hi ens varen reportar aprenentatges significatius fruit de l'acció docent; recordem que aquest era un dels objectius que citaven alguns professors com a importants en la seva feina.

- El reconeixement que les diferents maneres de començar una obra teatral han anat evolucionant al llarg de la història en el camí de reduir l'ancoratge argumental ofert al lector és una idea que tot i haver llegit força teatre mai havíem entès en aquest sentit, potser pel fet que, generalment, no es llegeixen només els principis de les obres i es comparen al llarg del temps. Sense la interacció que es va dur a terme en aquelles sessions no hi hauríem arribat. Segurament aquesta tècnica es treballa en cursos d'escriptura dramàtica i no aporta res a la ciència, però en el nostre context constitueix una mostra d'autoformació que pot implicar canvis en la pràctica docent, tant dels exercicis de lectura com dels d'escriptura.

- Un cas semblant és el que ens va succeir al comprovar la relació que existia entre les seqüències descriptives de les narracions de terror i els moments on es generaven premonicions i avisos. En aquest cas, ens instava a replantejar el funcionament de la pròpia seqüència didàctica, ja que seria lògic reclamar als alumnes la necessitat/obligació d'incloure aquest tipus de descripció als textos i mostrar-los els efectes.

- El cas de l'alumna que va millorar la nostra previsió d'exercici hauria de ser paradigmàtic de l'actitud que s'ha de mostrar en molts casos en *corregir* els treballs dels alumnes. Recordem que es demanava un esquema de l'argument d'una obra, i l'alumna va categoritzar els moments culminants. A nivell quantitatiu, la resposta era realment escassa, però calia adonar-se de tot el que hi havia darrere i aprofitar-ho per tots els companys. Si sempre es treballa amb formats tancats mai es podran obrir aquests espais

de creixement. En aquest cas, obteníem la possibilitat de validar un exercici complementari al del resum, l'esquema de l'argument d'una obra, com a recurs per adonar-nos del nivell d'interpretació per part d'un alumne.

### **5. El professor ocupa un paper central en l'acció educativa, molt per sobre del que exerceixen els currículums o els materials d'aprenentatge.**

Al capítol 5 descrivíem la gran quantitat d'accions que s'esperen del professorat modern, no cal insistir-hi. Només voldríem reinterpretar el sentit de molts dels errors que s'han anat cometent en l'aplicació de les dues unitats didàctiques (i d'alguns que ens van comentar els professors). Hi ha una línia didàctica, possiblement propera al mercat editorial, que treballa en la difusió de propostes i/o seqüències didàctiques. És possible que en alguns moments nosaltres participéssim d'aquest sentiment. Ara bé, quan s'aplica una seqüència mai funciona tal com s'havia planificat. En la nostra seqüència de gèneres dramàtics canviariem diverses coses. fondríem l'activitat dels títols i la dels paratextos en una de sola ja que hi ha molta informació repetitiva, eliminariem algun text de l'activitat dels principis, inclouríem alguna activitat d'escriptura dramàtica...Pel que fa a l'activitat de la narrativa de terror ja hem esmentat que matisariem algunes consignes, però també reduiríem els films a un o revaloritzariem l'activitat de comparació de les descripcions de Dràcula. És segur que qualsevol altre lector interessat en les seqüències operaria altres modificacions. Aquesta necessitat d'adequar al context implica que normalment no es pot aprofitar res al 100%, cal el criteri format del professor per fer-s'ho seu i dels seus alumnes. Per tant, si això li afegim el poc interès del professorat per la didàctica i la seva tradició autoformativa, potser sembla lícit pensar que l'esforç en formació hagi de ser més en donar pautes per al disseny i adaptació de seqüències que no pas en la creació de materials esplèndids. És justament aquesta conclusió la que ens ha fet desistir de presentar les seqüències didàctiques definitives, tot limitant-nos a l'exposició de la nostra implementació, amb èxits i fracassos.

### **6. El text literari ha d'ocupar un lloc central en la formació literària**

Aquesta afirmació era el fil conductor dels capítols 4 i 5. Quan resseguim les nostres propostes i resultats veiem que cal insistir-hi una vegada més ja que possiblement és de les poques idees que susciten el consens, des dels objectius curriculars a les propostes didàctiques. Voldríem afegir que el fet d'escriure s'ha

mostrat en la nostra aplicació pràctica com un factor positiu per a la formació de l'alumnat. Tant quan s'ha fet escriure per reflexionar (capítol 8), com quan s'ha fet escriure per crear i reproduir models (capítol 10), els resultats han estat positius. Cal entendre, per tant, que cal dotar el professorat i l'alumnat de les condicions idònies per fomentar l'escriptura a classe de literatura.

### **7. Una bona part de l'alumnat presenta un seguit de dèficits en competències i continguts bàsics que afecten directament la formació literària.**

Tot i que no era un dels pilars de la nostra recerca, hem pogut observar certes deficiències en l'alumnat que, lluny de ser anecdòtiques, afectaven directament la realització de les tasques. La més evident i a la qual ens hem referit més cops ha estat la manca d'un mestratge lingüístic que s'ha fet palès cada cop que llegíem un text d'un alumne al capítol 10. Òbviament es pot ser un bon escriptor i fer faltes d'ortografia, però ja és més difícil que un professor es plantegi objectius de formació literària quan els alumnes presenten dèficits tan profunds en alguns aspectes.

Al costat d'això, hem observat dubtes en conceptes prou fonamentals de la nostra àrea: identificació d'adjectius, explicitació del tema d'una seqüència, interpretació de l'espai i del temps teatral... Sobta que uns alumnes al final de l'escolarització obligatòria siguin incapaços de manipular aquests conceptes tan bàsics sense una destresa satisfactòria.

### **11.2. Validesa del nostre treball**

Quan un professor de secundària acaba un treball com aquest, observa la gran quantitat de feina i de temps que hi ha esmerçat i resta intranquil: haurà servit per alguna cosa? Algú se n'aprofitarà? La doctora Margarida Cambra ens va anunciar que la nostra tesi només seria un gra de sorra del desert i només quan s'acaba hom pren consciència real d'aquestes paraules. La nostra concepció de la tesi com a mitjà de formació ja dóna sentit per si sola a la tasca però... els resultats són transferibles? Abans d'entrar-hi, voldríem recuperar una idea de Dufays que hem exposat al primer capítol: el doble destinatari dels treballs de didàctica: la comunitat científica i els ensenyants. En la nostra doble faceta d'ensenyant que participa a través de la tesi de la comunitat científica, entenem que hem intentat exercir un paper de pont que pot defraudar tant uns com els altres però que per nosaltres era imprescindible. Calia una tesi que acostés els avenços de la didàctica als ensenyants- d'aquí algunes llicències teòriques que ens hem

pres al llarg del camí- i calia una tesi que acostés la realitat de les aules a la comunitat científica- d'aquí el protagonisme de les paraules dels professors i dels exercicis dels alumnes. No sabem si ens n'hem sortit, però la voluntat hi era.

D'altra banda, el mateix Dufays (2001:25-26) exposa els tres criteris o exigències de qualitat que ha de tenir una recerca en didàctica:

- a) la novetat dels coneixements produïts
- b) el rigor dels passos, que es concreta en:
  - i. fer referència a un camp teòric constituït o en vies de constitució
  - ii. posar en funcionament una metodologia precisa i pertinent
  - iii. tendir a l'objectivitat del saber
- c) i la comunicació dels resultats per afavorir la seva discussió crítica

La segona exigència caldrà que sigui valorada pels lectors del treball, la tercera s'efectua amb la pròpia redacció i presentació de la tesi doctoral; per tant, creiem que hem d'aturar-nos especialment en la primera: Hem aportat coneixements nous? Aquí s'imposaria una resposta detallada dels objectius de la tesi doctoral que ens plantejàvem al capítol primer. De totes maneres, com que la majoria d'aquests objectius es conceberen com una guia per marcar el camí, hi donarem una resposta global: a banda dels elements que hem comentat més amunt, creiem que les nostres aportacions tenen sentit en diverses direccions:

- a) Hem procurat realitzar una recopilació teòrica extensa i matisada de la nostra àrea, tant de les aportacions fetes al nostre estat com de les que hem conegut del món francòfon. A més a més, hem procurat integrar totes aquestes informacions de manera que siguin aprofitables per tota mena de lectors. De totes maneres, constatem que la bibliografia en aquest àmbit comença a ser molt més extensa del que era fa uns anys, de manera que l'àrea de la didàctica de la literatura es va implantant en molts països. És per això que ens voldríem disculpar de les possibles absències perquè la lectura de la majoria de llibres ens ha portat l'interès per noves lectures que no sempre hem pogut satisfer.
- b) Creiem que hem aportat i experimentat instruments didàctics interessants que poden ser transferibles a d'altres investigacions i aplicacions didàctiques. A tall d'exemple citarem:
  - a. els quadres intertextuals de coneixements previs (taula 14 i figura 12),

- b. la pauta de comparació i buidatge de textos a partir del desenvolupament de trets genèrics (capítol 3 i taula 38),
  - c. les pautes de discussió de films i la dels principis de les obres,
  - d. hem fomentat formes alternatives d'avaluació (escrits creatius, preguntes exploratòries...),
  - e. la figura 3 pot contribuir a la categorització del fet literari en un context escolar...
  - f. En aquest sentit, alguns dels nostres resultats poden donar lloc a aplicacions didàctiques clares (hem desenvolupat al capítol 10 les possibilitats de la figura 9 i l'11).
- c) Creiem que hem desenvolupat i hem experimentat la caracterització genèrica definida per Schaeffer i Canvat i que hem demostrat les seves possibilitats didàctiques per a la comprensió de la realitat i per a la comparació de textos i gèneres. Els capítols 7 i 9 en serien una mostra teòrica i sobretot el 10 una mostra pràctica.
- d) Hem contribuït a posar de manifest un perfil de professorat del qual normalment es parla i poques vegades es demanda l'opinió. La lectura de les entrevistes, dels perfils professionals, de les conclusions i l'observació de la figura 7 permeten fer-se una idea del professorat que tenim, de la seva varietat, de les seves capacitats i fins de les seves inquietuds. Seria lògic pensar que qualsevol acció de formació del professorat s'hauria d'interessar per aquest estat de la qüestió. A més a més, la taula 4, que recull un extens ventall de categories que conformen les creences del professorat pot ser emprada per realitzar estudis posteriors.
- e) Una de les aportacions que ens sembla més operativa és la proposta d'una estructura de seqüència didàctica per a la formació literària oberta, aplicable i coherent (figura 6) Òbviament, és un dels molts models que es poden defensar, no voldríem per res del món ser excloents, però el model presentat respon a la majoria d'objectius de formació literària que s'han expressat al capítol 4 i funciona plausiblement. En la fase d'experimentació hem observat que s'han llegit diversos textos literaris, s'ha comparat i relacionat textos, s'han utilitzat textos del que anomenàvem cànnon escolar (alternant textos de la literatura primera amb els de la literatura universal), s'han interpretat textos, s'ha procurat desenvolupar l'intertext de l'alumnat... Sembla que, potencialment, l'estructura funciona i podria donar pas a un nou marc global de formació literària com el

que reclamava Mendoza (2001 i 2004) on la formació lectora i la formació literària interactuïn i es pugui complementar l'enfocament històric. Sembla que el gènere literari pot emprar-se com a eix vertebrador de la formació literària dels alumnes de secundària d'una forma coherent i efectiva.

- f) Les anàlisis exhaustives que hem realitzat al llarg, sobretot, dels capítols 6, 8 i 10 han posat de manifest molts fets que en el tarannà diari i estressant del professor no es poden copsar. Malauradament, i recordant de nou les paraules de la doctora Cambra, aquestes observacions no aporten conclusions en ferm sinó que obren preguntes d'investigació. Quan rellegim la nostra recerca, enlloc de tancar un tema, se'ns n'obren moltíssims, als quals no podrem donar resposta però sí uns indicis inicials que hem anat percebent al llarg del nostre camí.
- Com afecta el seguiment de les consignes en l'aprenentatge significatiu i en l'èxit escolar?
  - Quines relacions es poden definir entre el domini d'unes determinades estratègies de lectura i el mestratge en l'escriptura?
  - Cal fomentar el distanciament del punt de vista en les produccions escrites com a forma de progressió?
  - Quina relació existeix entre comprensió lectora i competència literària?
  - Quin tipus de formació professional s'hauria de fomentar entre els docents?
  - Quin tipus de discurs i quines accions del professor són potencialment més generadores d'aprenentatge significatiu?
  - Quina distància hi ha entre el currículum establert i el currículum real?
  - Quines possibilitats ofereixen els diferents formats de classe i com s'han de fomentar a les aules?

Sembla que després de la tesi doctoral formativa, hi ha possibilitats diverses de portar a terme una tesi concreta, diguem-ne clàssica. Procurarem fer alguna cosa des del convenciment, fruit dels set anys de treball, que obtenir les respostes a les preguntes del tipus que acabem de formular contribuiran molt més al progrés didàctic que no pas la creació d'infinites propostes i seqüències didàctiques.



## 12. BIBLIOGRAFIA

- AADD (2002) *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- ABRIL, Manuel (1993), "Enseñar literatura, tal vez soñar", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, pàgs. 91-99.
- ALCOVERRO, Carme (1984), "Els adolescents i la lectura" a *Escola Catalana*, 198, pàgs.16-23.
- ALCOVERRO, Carme (1993), *Llegir per escriure.Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*, Barcanova, Barcelona
- ALCOVERRO, Carme (1996), "Arguments per a un millor aprofitament de la literatura en l'ensenyança secundària" a *Escola Catalana*, 326, pàgs.6-8.
- ALEIXANDRE, Vicent (2000), "La literatura juvenil en els llibres de text de secundària" a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 21, pàgs. 43-51.
- ALONSO LAPUENTE, C i al. (2002) "El comentario de textos literarios (lírica, novela, teatro)" a *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, pàgs. 77-128.
- ALTMAN, Rick (2000): *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós. Colección Paidós comunicación.
- ALVERMANN, Donna E i al. (1990), *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor.
- AMBRÓS, Alba (2004), *La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre l'educació en comunicació*, [www.tdx.cesca.es/TDX-002104-103903/](http://www.tdx.cesca.es/TDX-002104-103903/)
- ARNAUS, R & CONTRERAS, J (1995) "El compromís ètic en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pàgs. 33-60.
- BALLART, Pere (2000), "El segle del text" a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 22, pàgs. 18-27.
- BALLESTER, Josep (1999) *L'educació literària*, València, Universitat de València.
- BARGALLÓ, Josep i al. (1987) *Comentari de textos literaris (Teoria, propostes i terminologia)*, Barcelona, Columna.

- BERTOCHI, D (1995) “La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria”, *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pàgs. 23-37.
- BERTONI DE GUERCIO (1992) “L’ensenyament del text literari” a Colomer (coord.) *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcelona, Barcanova, pàgs. 87-104.
- BLOOM, Harold (2000) “Per què llegir?”, pròleg a *Com llegir i per què*, Barcelona, Empúries/Anagrama, pàgs. 17-26.
- BLOOM, Harold (2003), *Contes i poemes per a nens extraordinàriament intel·ligents de totes les edats*, Barcelona, Anagrama-Empúries.
- BORDONS, Glòria (1993) “Els gèneres literaris i les tipologies textuais: lògiques comunes”, *Butlletí del Gabinet de Didàctica*, 28, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, pàgs. 4-8.
- BORDONS, Glòria (1994) “Visió sincrònica sobre la didàctica de la literatura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pàgs. 27-36.
- BORDONS, Glòria i DÍAZ-PLAJA, Anna (1998), “l’ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats”, a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14, pàgs. 61-73.
- BORDONS, Glòria i DÍAZ-PLAJA, Anna (coord.) (2004), *Ensenyar literatura a secundària*, Barcelona, Graó.
- BORDONS, G; CASTELLÀ, JM; COSTA, E (1998), *TXT La lingüística textual aplicada al comentari de textos*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- BORDONS, G; CASTELLÀ, JM; COSTA, E (2000), “Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text” a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 22, pàgs. 29-42.
- CAMPILLO, Maria (1990) “Text/context: algunes consideracions sobre l’ensenyament de la literatura” a CAMPS: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova, pàgs. 95-116.
- CAMPS, A i MILIAN, M (1990) “L’espai de la didàctica de la llengua i la literatura” *Interaula*, núm 11, pàgs. 22-24.
- CAMPS, A (1994) “Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica” a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, pàgs. 7-20.

- CAMPS, A (coord)(2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó.
- CANVAT, K (1999) *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- CANVAT, K (2000) "Décrire et comprendre les textes: quelles compétences littéraires?", *Enjeux* 47/48, pàgs 53-70.
- CARMONA, Ramón (1993): *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid, Cátedra. Signo e imagen.
- CASSANY, D i al. (1993) *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó, pàgs. 475-507.
- CASSANY, Daniel (2000), "Fonaments per al comentari de text" a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 22, pàgs. 7-16.
- CAZDEN, Courtney B. (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- CHADWICK, C.B. i RIVERA, N (1991), *Evaluación formativa para el docente*, Barcelona, Paidós.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.F. (2001a) "Didactique de la littérature: aborder l'analyse des pratiques.Recherches en didactique de la littérature" a *Actes del Rencontres de Rennes, mars 2000*. Textes réunis pas Marie-Rose Fourtanier, Gérard Langlade i Annie Rouxel. Presses Universitaires de Rennes
- CHANFRAULT-DUCHET, M. F. (2001b) "L'insécurité interpretative des enseignants de lycée" a *Enjeux* 51/52, pàgs. 63-81.
- CHEVALLARD, Yves (1991), *La transposición didáctica*, trad. espanyola, Buenos Aires, Aique.
- COLÁS BRAVO, M<sup>a</sup> Pilar & BUENDÍA EISMAN, L (1994) "La Metodología cualitativa", *Investigación Educativa*, Sevilla, Alfar.
- COLOMER, Teresa (1995) "La adquisición de la competencia literaria", a *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pàgs. 8-21.
- COLOMER, Teresa (1996) "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación" a C. LOMAS (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*, Barcelona, ICE UB-Horsori, pàgs. 123-142.
- COLOMER, Teresa (1998) *La formació del lector literari*, Barcelona, Barcanova.

- COLOMER, T i al (1998), “L’heroi medieval: un projecte de literatura europea” a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14, pàgs. 47-59.
- COLOMER, Teresa (ed.) (2002), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, Bellaterra, ICE-UAB.
- COLOMER, Teresa i MARGALLO, Ana Maria (1999), “La literatura en els nous manuals de l’ESO” a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 19, pàgs. 25-47.
- CONDE DE SIRUELA (2001): “Imaginar al vampiro”, prólogo a la edició de *Vampiros*. Madrid: Ediciones Siruela, pàgs. 11-65.
- CULLER (2000) *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona, Crítica.
- CUTILLAS SÁNCHEZ, Vicente (2002) “Expresión escrita: creación y recreación de textos dramáticos” en *Lenguaje y Textos*, 19, pàgs. 37-57.
- DAUNAY, Bertrand (1997), “La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire”, *Pratiques*, 95, pàgs. 97-115.
- DAUNAY, Bertrand (2002), *Éloge de la paraphrase*, Saint Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- DELMIRO, Benigno (1995) “El aprendizaje de la escritura literaria”, *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pàgs. 57-66.
- DEMOUGIN, Patrick(2001) “Enseigner la littérature: obstacles structurels, obstacles conceptuels” a *Recherches en didactique de la littérature Actes del Rencontres de Rennes*, mars 2000. Presses Universitaires de Rennes.
- DUFAYS, Jean-Louis (2001) « Quelles méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? » *Enjeux* 51/52, pàgs. 7-30.
- DUMORTIER, Jean-Louis (2001) “Apprendre à manifester la compréhension des récits de fiction” a *Enjeux* 51/52, pàgs. 127-139.
- ECO, U (1992), *Los límites de la interpretación*, Madrid, Lumen.
- ELLIOTT, J (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- ESCANDELL VIDAL, M V(1996) *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel lingüística.
- ESCOBAR URMENETA, Cristina (2001), “Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral”

- a CAMPS (ed) *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, pàgs. 69-86.
- FERRER, Montserrat (2001), “Libros de texto y ciencias del lenguaje. Como incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones”, a CAMPS (ed) *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, pàgs. 209-223.
  - FLOWER, L (1995) “Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs” *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 5, pàgs. 81-101.
  - FOWLER, A (1979), “Género y canon literario” a GARCÍA GALLARDO (coord) (1988), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco Libros, pàgines 95-128.
  - GARCÍA BERRIO, A i HUERTA CALVO, J (1995), *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid, Cátedra.
  - GARCÍA, Manuel (2002), “Géneros, tipologías y proceso” a *Lenguaje y Textos*, 19, pàgs. 85-94.
  - GARCÍA GALLARDO (coord) (1988), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco Libros.
  - GIL, J i al. (1995) “Anàlisi de dades a la investigació etnogràfica”, *Temps d'Educació*, 14, pàgs. 61-82.
  - GAUDREAU, André & JOST, François (1995) : *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
  - GENETTE, Gérard (1972) *Figures III*, Paris, Editions du Seuil.
  - GENETTE, Gérard (1982) *Palimpsestes*, Paris, Editions du Seuil.
  - GIL, J, GARCIA, E & RODRÍGUEZ, G (1995), “Anàlisi de dades a la investigació etnogràfica”, *Temps d'Educació*, 14, pàgs. 61-82.
  - GOETZ i LECOMPTE (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, trad. castellana 1988, Madrid, Morata.
  - GUERRERO, Pedro i LÓPEZ VALERO, Amando (1997) *El Taller de Lengua y Literatura (Cien propuestas experimentales)* Madrid, Bruño.
  - GUILLÉN, C. (1985) *Entre lo uno y lo diverso*, Barcelona, Crítica.
  - HÉBERT, Manon (2003) “Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires », *Enjeux*, 58, pàgs. 95-112.

- HUBAT-BLANC, Anne Marie (2001), « Entre pédagogie et recherche » a *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pàgs. 89-91.
- IBÁÑEZ, G (1992) “Planificación de unidades didácticas” a *Aula de Innovación Educativa*, 1, pàgs.13-15.
- IMBERNÓN, F (coord) (2002), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Barcelona, Graó.
- ISER, W (1979) “La estructura apelativa de los textos” a R. Warning (ed.) *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, pàgs. 133-164.
- KERBRAT-ORECCHIONI (1992) *Les interactions verbales II*, Paris, Ed. Paris Armand Colin.
- KRAMSCH, Claire (1991) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier/Credif.
- LANGLADE, Gérard (2001a) “Pour un nouveau statut des savoirs: recherches au CeRF” a *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes , pàgs. 141-144.
- LANGLADE, Gérard (2001b) , “Et le sujet lecteur dans tout ça?” a *Enjeux*, 51/52, pàgs.54- 62.
- LATORRE, A ( 2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó
- LÁZARO CARRETER, F (1980) “La literatura como fenómeno comunicativo” a MAYORAL (ed) *Pragmática de la comunicación literaria* (1999) , Madrid, Arco Libros, pàgs. 151-170.
- LEBRUN, Monique et BARIBEAU, Colette (2003) « Enseignants et élèves face à la lecture: pour une redynamisation des rôles respectifs » , Namur, *Enjeux*, 58 pàgs. 13-35.
- LEWIS, CS (1961), *Un experiment de crítica literària*, trad. catalana de Jaume Vallcorba (1998), Barcelona, Quaderns Crema.
- LLUCH, G (2002) “Perspectiva de futur: les propostes narratives a finals de segle” a COLOMER, *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, Bellaterra, ICE-UAB.pàgs. 69-85.
- MACÉ, Marielle (2004) Introduction à *Le genre littéraire*, Paris, GF Flammarion.

- MAINGUENEAU, D (1986) *Éléments de Linguistique pour le texte littéraire*, París, Bordas.
- MASSERON, Caroline (1996), “Sequência didáctica? Faire écrire des récits de création en 5ème” a *Pratiques*, pàgs. 3-56.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1994) *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, A i al. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- MENDOZA FILLOLA, A (1998) *Tú, lector. Aspectos de la interacción tecto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, A (coord.) (2000), *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA , A i CERRILLO, P (coord) (2003) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, A (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- MOYA, Jeroni (coord) (2003-2004), *II Jornades sobre les lectures a l'ESO. LA percepció de l'alumnat i la intervenció del professorat*, Barcelona, ICE-UAB.
- NICET, Benjamin (2005), “Pistes pour une rémediation en lecture dans l'enseignement secondaire » a *Enjeux*, 63, pàgs. 77-96.
- NIVELLE, Armand (1984) “¿Para qué sirve la literatura comparada? a SCHEMELING, M: *Teoría y praxis de la literatura comparada*, Madrid, Alfa.
- NUNZIATI, G (1990), “Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice”, *Cahiers Pédagogiques*, 280, pàgs. 47-64.
- OHMANN (1971) “Los actos de habla y la definición de literatura” a MAYORAL (ed) *Pragmática de la comunicación literaria* (1999) , Madrid, Arco Libros, pàgs. 11-34.

- OLLER, D (1990) *Virtuts textuais. Una tipologia de la paraula poètica*, Bellaterra, Publicacions de la UAB.
- OLSON. Elder (1985), *Tragèdia i teoria del drama*, Barcelona, Quaderns Crema.
- PAGÈS, Vicenç (1998), *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- PEÑA-ARDID, Carmen (1999): *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra. Signo e imagen.
- PENNAC, Daniel (1992), *Com una novel·la*, Barcelona, Empúries.
- PÉREZ ROMERO, Francisca (2002), *Una propuesta didáctica sobre la narración*, Barcelona, ICE-Horsori 21.
- PERRENOUD, Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París, ESF éditeur.
- PERRENOUD; Philippe (1999), trad. castellana (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- PÉTITJEAN, André (2001) "Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée" a *Enjeux*, 51/52, pàgs. 163-179.
- POSNER, R (1976) "Comunicación poética frente a lenguaje literario, o la falacia lingüística en la poética" a MAYORAL (ed) *Pragmática de la comunicación literaria* (1999) , Madrid, Arco Libros, pàgs. 125-136.
- RAMOS SABATÉ, JM (1999), "Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria" a *El Guiniguada*, 8/9, pàgs. 37-54.
- RAMOS, Joan Marc i FIGUERAS, Neus (2001) "Enrique V: la obra literaria y la película en el aula de secundaria", a *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona, Horsori, pàgs. 155-186.
- REUTER, Yves (2000) "La description: éléments de discussion autour d'un bilan provisoire", *Enjeux*, 47/48, pàgs. 5-32.
- REYZABAL, V (1992) *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.
- RIBAS, Teresa (2001) "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión" a CAMPS (ed) *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, pàgs.51-68.



- ROMEA, Celia & PUJALS, Gemma (Coord.) (2001) *Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori. Cuadernos de educación.
- ROMEA, Cèlia (Coord.) (2002) « Cine y literatura » a *Glosas Didácticas*, número 9.
- ROSIER, JM; DUPONT, D; REUTER, Y (2000), *S'appropriier le champ littéraire*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- ROUXEL, Annie (2001), "Lecture cursive/lecture analytique: construire la complémentarité" a *Recherches en didactique de la littérature Actes del Rencontres de Rennes*, mars 2000. Presses Universitaires de Rennes.
- RUÉ, Joan (1989), *Portar la recerca a classe, Seminari de Recerca en l'acció*, Barcelona, I.C.E. de la U.A.B.
- SALVADOR I LIERN, V (1994) "Els límits del discurs literari", a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pàgs. 15-26.
- SANCHEZ ENCISO, Juan i RINCÓN, Francisco (1985) *Los talleres literarios*, Barcelona, Montesinos.
- SANCHEZ ENCISO, Juan i RINCÓN, Francisco(1987), *Enseñar literatura*, Barcelona, Laia.
- SANCHIS SINISTERRA, José (1999), *El Lector por horas*, Barcelona, Proa.
- SELDEN, R (1985) *La teoría literaria contemporánea*, Barcelona, Ariel.
- SCHAEFFER, JM (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris, Seuil.
- SCHNEUWLY, Bernard (1995) « Diversificació i progressió a DFLM : L'aportació de tipologies" a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4, pàgs. 7-27.
- SOLDEVILA, Llorenç (1995) *Jacint Verdaguer. deu rutes literàries*, Argentona, Ed de l'Aixernador.
- SOLÉ, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- SOULÉ-SUSBIELLES (1994) "La question, outil pédagogique dépassé » , *Le Français dans le monde*, 183.
- SPANG, K (1996), *Géneros literarios*, Madrid, Editorial Síntesis.
- SPRENGUER-CHAROLLES (1988) "Le rôle du contexte dans la lecture: comparaisons entre lecteurs plus au moins compétents" a *Langue Française* núm 80, p. 63-81.
- STALLONI, Yves (2000), *Les genres littéraires*, París, Nathan Université

- STOKER, Bram (1984): *Dràcula* (edició catalana). Barcelona: Editorial Laertes. Els llibres del Glauco.
- STOKER, Bram (1995): *Dràcula* (edició castellana). Madrid: Anaya. Tus libros.
- TODOROV, T (1975) “La noció de literatura”, *Els Marges* núm 15, pàgina 27-36.
- VAN DIJK, T (1977) “La pragmàtica de la comunicació literaria” a MAYORAL (ed) *Pragmàtica de la comunicació literaria* (1999) , Madrid, Arco Libros, pàgs. 171-194.
- VANHULLE, Sabine (2003), “En guise de prologue: la jeune fille et *la Peste*” a *Enjeux*, 58, pàgs. 5-12.
- VILÀ, Montserrat (2001) “Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal a CAMPS (ed) *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, pàgs.87-108.
- VIÑALET, Ricardo (2004) “Enseñanza de la literatura y apreciación literaria” a *Actas del VII Congreso Internacional de la SEDLL*, A Coruña, p. 11- 21.
- VINSON, Marie-Christine (2003) « Façons de lire, façons de faire », *Namur, Enjeux*, 58, p.36-54.

Pàgines web relacionades amb els films de Dràcula:

- <http://www.plume-noire.com/movies/cult/nosferatu.html>
- <http://membres.lycos.fr/vampiras/coppola/coppola2.htm>
- <http://membres.lycos.fr/gimena/dracfilm/nosferatu.htm>
- <http://membres.lycos.fr/gimena/dracfilm/dracula1.htm>
- [http://www.suntimes.com/ebert/ebert\\_reviews/1999/01/feratu1118.html](http://www.suntimes.com/ebert/ebert_reviews/1999/01/feratu1118.html)
- <http://us.imdb.com/Title?0013442>
- [http://www.nosferatufilm.com/nosferatu\\_story\\_board1.html](http://www.nosferatufilm.com/nosferatu_story_board1.html)
- <http://www.filmsite.org/drac.html>